



# Tänk om ...

– från svårigheter till möjligheter

## Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter

**Margareta Johnson**

Handledare: Inga Andersson



# Tänk om ...

– från svårigheter till möjligheter

## Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter

**Margareta Johnson**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ner  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Inga Andersson



## **Sammanfattning**

Syftet med denna studie är att utifrån samtal med vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter få en bild av hur de ser på lärandemiljön i skolan. Hur anser de att den ska vara utformad för att stärka deras självkänsla och för att vara så gynnsam som möjligt för deras lärande?

För att få svar på dessa frågor bygger studien på intervjuer med åtta vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter, vilka vid tiden för intervjuerna gick på den kommunala vuxenutbildningens specialpedagogiska kurser.

Studiens teoretiska utgångspunkter vilar på interaktionistisk grund och människans samspel med miljön intar en framträdande roll. Studien har ett främjande/salutogent perspektiv, vilket innebär att störst utrymme ska ges de goda idéerna – att försöka se möjligheter istället för svårigheter. Flera av intervjufrågorna väckte dock många svåra minnen och mycket starka känslor och kom tidsmässigt att uppta en stor del av intervjuerna. Samtliga intervjuer innehåller beskrivningar av en grund- och gymnasieskoltid fylld av negativa upplevelser, mycken sorg och besvikelse. Bland de negativa komponenter som framkommer i intervjupersonernas berättelser finns låg självkänsla, bristande glädje, känsla av skam, bristande motivation, låg begriplighet och låg hanterbarhet.

Intervjuerna innehåller också en stor mängd material med positiva förtecken. Resultatet av undersökningen visar att de studerande anser att läraren är den viktigaste faktorn både för självkänslan och lärandet. Att bli sedd och bekräftad, att bli förstådd, att få göra en läs- och skrivutredning, är några av de komponenter som de studerande anser vara betydelsefulla. Gruppens storlek och sammansättning är också en viktig faktor för att förutsättningarna att lyckas i skolarbetet ska bli så goda som möjligt. De studerande anser att gruppen ska vara liten, alltifrån en-till-en-undervisning till en maximal gruppstorlek på tio personer och att alla ska ha liknande svårigheter för att man ska känna sig trygg. Goda kunskaper inom området läs- och skrivsvårigheter hos lärare och skollädares är också en viktig förutsättning för en god lärandemiljö. De studerande efterlyser ett bemötande och förhållningssätt från lärarens sida som gör lärandemiljön begriplig, hanterbar och meningsfull för eleven.

## **Nyckelord**

Vuxenstuderande, intervjuer, läs- och skrivsvårigheter, självkänsla, begriplighet, hanterbarhet, meningsfullhet, bemötande

## **“Think about it”- a transition from difficulties to opportunities.**

The significance of the learning environments for people with reading and writing difficulties.

### **Abstract**

The purpose of this study is, by interviewing adult students with reading and writing difficulties, to get a better picture of their views on the learning environment at school. How do they consider it should be devised to strengthen their self-esteem and also be as favourable as possible for their learning requirements? To find the answer to these questions the study is based on interviews with eight adult students with reading and writing difficulties, who during the time of the interviews participated at special-education courses at a municipal adult education establishment.

The theoretical starting points of the study rest on an interactionistic ground, where the teamwork between people and the learning environment take a prominent role. The study has a promoting/salutatory perspective, which means that the good ideas must be given greater space – trying to see possibilities instead of difficulties. Several of the questions within the interview however aroused many difficult and trying memories and serious feelings, which in terms of time occupied a great deal of the interviews. All the interviews contain descriptions of a nine-year compulsory school and upper secondary school filled with negative experiences, a lot of sorrow and disappointment. Among the negative components that emerged from the stories given by the interviewees are: low self-esteem, lack of happiness, a sense of shame, lack of motivation, poor understanding and poor manageability.

The interviews also contain a lot of material with positive key signatures. The result of the survey shows that the students consider the teacher to be the most important factor both for their self-esteem and their learning capabilities. To be seen and to be acknowledged, to be understood and to carry out a reading and writing investigation, are some of the components the students consider to be of great importance. The size of the groups and their composition are also important factors to make the conditions for succeeding in school as good as possible. The students feel that the groups should be small: from one-on-one tuition up to a group of maximum 10 persons. In addition, all the members of the group should have the same kind of difficulties to make sure that the individual feels secure. Good teaching knowledge within the field of reading and writing difficulties is also an important condition for a good learning environment. In addition the students want to receive positive treatment and an attitude that makes the learning environment understandable, manageable and meaningful for the students.

### **Key words**

Adult students, interviews, reading and writing difficulties, self-esteem, understandable, manageability, meaningfulness, treatment

## Förord

Processen kring arbetet med att skriva en uppsats liknas ibland vid att göra en resa. Jag kan bara bekräfta att detta har varit en lång, bitvis mödosam, men mycket spännande resa. En resa som inte har nått sitt slutmål i och med att detta arbete slutförs, utan endast pausar vid ett delmål. – Det viktigaste vilar på framtiden: Tänk om ...

Med Meadska termer kan man uttrycka det: En handling sträcker sig över tid och inkluderar ett förflutet, ett nu och en framtid, en process som är sammansatt av ett antal delar, vilka alla påverkar varandra.

Denna studie ger en inblick i hur vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter ser på sin skoltid och hur de anser att en främjande miljö skulle se ut för att deras förutsättningar skulle tas tillvara på bästa sätt och självkänslan stärkas.

Med på denna resa har jag inledningsvis haft mina intervjupersoner som generöst delat med sig av sina erfarenheter, sina livsvärldar och på så vis bidragit till min empiri. Jag känner mig mycket ödmjuk inför de livsöden jag fått ta del av under de intervjuer jag gjort. Varmt tack för era bidrag!

Jag vill också rikta ett varmt tack till min handledare Inga Andersson som professionellt, positivt och tålmodigt kommenterat mitt arbete och inspirerat mig att gå vidare. Genom handledningen har skrivandet blivit begripligt, hanterbart och meningsfullt och intresset över att skriva har övergått i glädje och stolthet. En känsla av sammanhang har infunnit sig. Till sist ett stort tack till min familj som på olika sätt bidragit till att göra denna resa möjlig.

Ekerö i maj 2004  
Margareta

Frigör dig  
från de begränsningar  
som du har låtit andra  
lägga på dig.  
Du behöver inte  
känna några gränser.  
Det finns inget  
du inte kan uppnå.  
Det finns ingen sorg i livet  
som inte kan vändas  
i glädje ...

CLEARWATER





## Innehåll

Sammanfattning

Abstract

Förord

Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>2</b>
<b>2.1 Helhetsperspektiv</b> .....	<b>2</b>
2.1.1 Främjande perspektiv – Salutogent synsätt.....	2
2.1.2 Systemteori.....	3
2.1.3 Symbolisk interaktionism.....	5
<b>2.2 Tomkins affektteori</b> .....	<b>7</b>
2.2.1 Intresse – glädje.....	8
2.2.2 Skam.....	9
<b>3. Forskning kring läs- och skrivsvårigheter</b> .....	<b>11</b>
<b>3.1 Tidigare forskning kring elevers upplevelser av att ha läs- och skrivsvårigheter</b> .....	<b>11</b>
<b>3.2 Läs- och skrivsvårigheter</b> .....	<b>12</b>
<b>3.3 Läs- och skrivutveckling</b> .....	<b>16</b>
<b>4. Självkänsla – självuppfattning – självförtroende – självvärdering</b> .....	<b>19</b>
<b>5. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>22</b>
<b>6. Metod och genomförande</b> .....	<b>23</b>
<b>6.1 Undersökningsgrupp</b> .....	<b>23</b>
<b>6.2 En fenomenologisk ansats</b> .....	<b>23</b>
<b>6.3 Genomförande</b> .....	<b>25</b>
<b>6.4 Bearbetning och analys</b> .....	<b>25</b>
<b>6.5 Validitet och reliabilitet</b> .....	<b>26</b>
<b>6.6 Etiska aspekter</b> .....	<b>26</b>
<b>7. Resultat</b> .....	<b>28</b>
<b>7.1 Negativa faktorer – ”Svårigheter/hinder”</b> .....	<b>29</b>
7.1.1 Sammanfattning och egna kommentarer kring de negativa faktorerna.....	34
<b>7.2 Positiva faktorer – ”Möjligheter”</b> .....	<b>34</b>
7.2.1 Sammanfattning och egna kommentarer kring de positiva faktorerna.....	39
<b>8. Avslutande diskussion och slutsatser</b> .....	<b>41</b>
<b>8.1 Faktorer av betydelse för lärandemiljön och självkänslan</b> .....	<b>42</b>
8.1.1 Begriplighet och hanterbarhet.....	42
8.1.2 Meningsfullhet.....	44
8.1.3 ”Signifikanta andra”, bemötande och förhållningssätt.....	45
8.1.4 Läs- och skrivutredning.....	45
8.1.5 Intresse, glädje och skam.....	46
8.1.6 Gruppens betydelse.....	47
<b>Slutord</b> .....	<b>48</b>
<b>Tankar inför framtiden och fortsatt forskning</b> .....	<b>49</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>51</b>
<b>Litteratur</b> .....	<b>54</b>
<b>Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2000:134) om tillämpningen av betygskriterier i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning</b> .....	<b>59</b>



# 1. Inledning

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper *främja* elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. [...] Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Lpo 94, s. 6, min kursivering).

Texten är hämtad ur Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94 under rubriken ”Skolans värdegrund och uppdrag” och genomsyras i likhet med övrig text i detta kapitel av ett främjande/salutogent perspektiv. Vidare står under ”Skolans uppdrag”: ”Skolans uppdrag är att *främja* lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.”

Både styrdokumentet för skolan och andra för skolan viktiga dokument såsom utredningen ”Från dubbla spår till Elevehälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling” (SOU 2000:19) genomsyras av ett främjande/salutogent perspektiv.

Med detta som bakgrund blir det intressant att ställa sig frågorna: Hur anser studerande med läs- och skrivsvårigheter själva att deras lärande skulle kunna främjas? Hur skulle en främjande lärandemiljö vara utformad, en miljö där självkänslan stärks?

”Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och *lust att lära*. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att *skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling*. Personlig trygghet och *självkänsla* grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, *känna växandets glädje* och få erfara den tillfredsställelse som det ger att *göra framsteg och övervinna svårigheter*” (Lpo 94, s. 9, min kursivering).

Vi får dagligen signaler som pekar mot att vi har en skola där elever inte får möjligheter att utvecklas utifrån sina förutsättningar, en skola där alltför många mår psykiskt dåligt och inte ges de bästa samlade betingelserna för att uppnå målen. Skolverkets statistik visar att våren 2003 slutade 25,3 procent av eleverna grundskolan utan att erhålla godkänt betyg i ett eller flera ämnen (Skolverket, 2003), vilket innebär att nästan var fjärde elev inte blir godkänd i alla ämnen.

I Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning ”Lusten att lära – med fokus på matematik” (Skolverket, 2003) framkommer att tilltron till den egna förmågan har en tendens att höja elevernas prestationer och dålig självkänsla tenderar att sänka prestationerna. Skolverkets undersökning visar också på ett generellt samband mellan elevens självkänsla och betygsresultat.

I mitt arbete i en resursgrupp för elever i behov av särskilt stöd på gymnasieskolan och kommunala vuxenutbildningen, möter jag ofta elever med bland annat läs- och skrivsvårigheter. Flertalet av dessa elever är inte nöjda med det stöd och det bemötande de fått under sin skoltid. De har alltför liten insikt i var de befinner sig i sitt lärande, de har låg självkänsla och många har tappat lusten till lärande.

Elevers egna röster hörs alltför sällan i detta sammanhang. Hur elever själva uppfattar skolans möjligheter att ge stöd borde vara den viktigaste värde-mätaren/indikatorn på hur skolan fullgör sina åtaganden.

I Utbildningsdepartementets utredning ”Elevernas framgång – Skolans ansvar” (2001) poängteras att elevernas framgång i skolarbetet i hög grad är beroende av en skola där de nationella målen finns omsatta i en stimulerande och begriplig verksamhet och där det finns utrymme för en dialog mellan elev och lärare. Utredningen visar vidare att för att förstå den enskilde individens situation och för att kunna fånga upp elever i behov av särskilt stöd tidigt, måste skolan i större utsträckning fokusera på lärandemiljön.

Ett viktigt mått på skolans kvalitet är hur skolan möter elever i behov av särskilt stöd, (Skolverket, 1998).

## **2. Teoretiska utgångspunkter**

### **2.1 Helhetsperspektiv**

Som övergripande teoretisk grund för min studie har jag ett interaktionistiskt synsätt. Social interaktion sker dels mellan människor och dels interagerar människan med sig själv. Den sociala interaktionen är en viktig faktor för människans utveckling, det är genom samspel med andra som självet utvecklas och människan blir den hon blir. Utvecklingen är en livslång, dynamisk process som pågår hela livet och betydelsen av individens samspel med miljön för människans utveckling är det centrala i ett interaktionistiskt perspektiv.

#### **2.1.1 Främjande perspektiv – Salutogent synsätt**

Att betrakta hälsa som en tillgång istället för ett mål i livet, innebär en perspektivförskjutning från risktänkande till frisktänkande. Att utveckla ”stödande miljöer” och ”stödande relationer” utgör grunden i ett främjande perspektiv, vilket poängterar begrepp som friskt, lust, helhet, tillit, handlingsförmåga och förståelse (Nilsson, 1998, 1999). Detta synsätt har sin grund i ett salutogent tänkande, vilket ser till hälsans ursprung i motsats till ett patogent synsätt där avsikten är att försöka förklara varför sjukdomar uppkommer (Antonovsky, 1991). Istället för att studera sjukdomar, utgick Antonovsky från vad han kallar ”generella motståndetsresurser” (GMR). Detta kunde vara jagstyrka, pengar, socialt stöd och allt annat som kan stärka motståndet mot påfrestningar. Han fann att gemensamt för alla GMR var att de bidrog till att begripliggöra tillvaron för människan. Genom att vi förstår det som händer utvecklar vi successivt en ”känsla av sammanhang” (KASAM) i våra liv. Antonovsky definierar ”känsla av sammanhang” som

”...en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang” (ibid. s. 41).

Enligt Antonovsky (1991) innefattar begreppet ”känsla av sammanhang” tre komponenter: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

- Begriplighet innebär att det som inträffar är förståeligt, ordnat, sammanhängande och tydligt, oberoende av om det är önskvärt eller ej.
- Hanterbarhet innebär att individen upplever att hon har tillräckliga resurser för att kunna möta olika situationer i livet, men också att hon känner att hon kan få stöd att mobilisera dessa. Det innebär att äga handlingsförmåga och självkänsla nog att våga tro på sin förmåga och känna att man har möjlighet att påverka sin situation.
- Meningsfullhet är begreppets motivationsbeståndsdel och är i och med detta en drivkraft. Antonovsky utser meningsfullhet till den viktigaste komponenten. Utan vilja eller önskan om förändring, sker ingen utveckling. De krav som ställs ska vara värda investering och engagemang. Dessutom måste individen ha en upplevelse av delaktighet i det som sker.

Antonovskys (1991) forskning visar att personer med en stark känsla av sammanhang i sina liv klarar påfrestningar bättre än människor med en svagare känsla av sammanhang. Förutom att en stark KASAM direkt hjälper individen att handskas med de problem hon ställs inför, stärker den också indirekt individens försvar mot sjukdomsalstrande påfrestningar. Att ha kontroll över de stressorer som man utsätts för innebär enligt Antonovsky att stressorn gör mindre skada och till och med kan vara hälsobringande.

Coping och empowerment är också begrepp som används i litteratur som behandlar främjandeperspektivet (Nilsson, 1998, 1999). Coping är individens förmåga till problemlösning och empowerment handlar om att ha makt och kontroll över sitt eget liv och därtill god självkänsla.

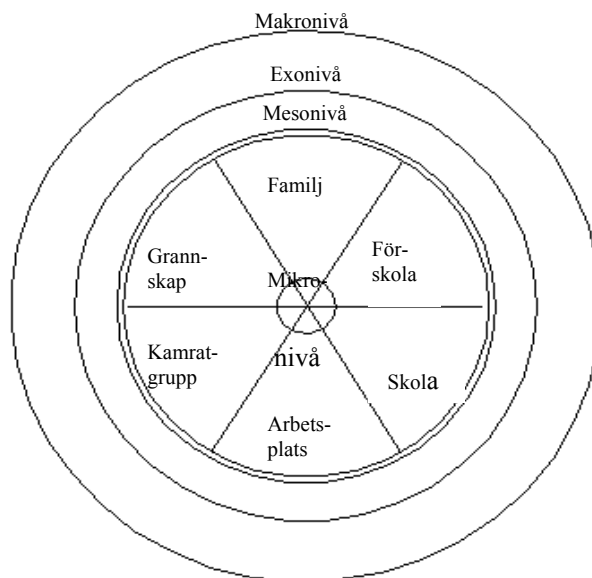
### 2.1.2 Systemteori

Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, ses relationen mellan individ och miljö som ett system där förlopp inte endast är linjära och kan gå i en riktning, utan som cirkulära kretslopp. Faktorer som vid första anblicken kan tyckas ovidkommande ses här som betydelsefulla och alla faktorer ges samma dignitet (Öquist, 1992). Ömsesidigheten i samspelet markeras genom att man poängterar att inte bara miljön utövar påverkan på individen, utan att individen också i viss utsträckning kan påverka sin miljö (Bronfenbrenner, 1979).

Att se individens utveckling utifrån denna aspekt har sin grund i ett utvecklingsekologiskt perspektiv som bygger på Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner liknar miljön, sedd ur det systemteoretiska perspektivet, vid fyra koncentriskt cirkulära med en gemensam medelpunkt, en serie sammanhängande strukturer som inte bara omfattar närmiljön, utan även omgivningen i ett vidare perspektiv.

För att tydliggöra att lärandemiljön inte bara påverkas av den närmaste, direkta omgivningen utan att allt hänger samman använder jag mig av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. Bronfenbrenner poängterar att det inte finns några linjära orsak – verkansamband, vilket lyfter fram vikten av att se samtliga i föreliggande studie ingående intervjupersoners upplevelser som lika värdefulla och lika sanna.

Andersson (1986) beskriver Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell som kinesiska boxar eller ryska dockor av olika storlek, där den ena ryms i den andra, som ryms i en tredje och så vidare.



Figur 1. Anderssons tolkning av Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön (Andersson, 1986, s. 21).

I den innersta cirkeln finns individen omgiven av sin närmiljö. Familjen, grannskapet, kamratgruppen, arbetsplatsen, skolan och förskolan är exempel på olika närmiljöer. Varje närmiljö påverkar individens utveckling och utgör i samspel med individen ett nätverk av relationer, ett mikrosystem. Bronfenbrenner definierar mikrosystemet på följande sätt:

”A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Mikrosystemet består av ett stort antal komponenter, av vilka aktiviteter, roller och relationer utgör de viktigaste för individens utveckling. Det handlar bland annat om vad man gör och hur man gör. Vilka aktiviteter uppkommer till exempel i skolan och upplevs de som meningsfulla? Vilka roller dominerar i skolan och hur upplever eleverna de sociala relationer som uppstår? Detta är exempel på frågor som kan belysas på mikronivån.

Individen ingår i flera olika mikrosystem samtidigt och mellan dessa mikrosystem uppstår förhållanden som likaså påverkar individens utveckling. Dessa relationer utgör de system som kallas mesosystem. Bronfenbrenners definition av mesosystemet lyder:

“A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work and social life)” (ibid. s. 25).

Förhållandet hem – skola utgör således exempel på mesosystem som har stor betydelse för hur en individ utvecklas i skolan. En annan mycket viktig närmiljö som har betydelse för individens utveckling i skolan är kamratgruppen. Tyngdpunkten i denna studie ligger i huvudsak inom mikro- och mesosystemet med aktiviteter, roller och relationer i skolan och kamratgruppen.

Nästa område i Bronfenbrenners modell är de system som indirekt påverkar individen, de han benämner exosystemen och definierar som följer:

”An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person” (ibid. s. 25).

En kommuns policy när det till exempel gäller fördelning av skolpengen, får direkt konsekvenser för skolan, men även indirekt för eleverna. Personalens situation på en skola är en annan viktig faktor för lärandemiljön och även den får konsekvenser för elevens utveckling.

Makrosystemen till sist är de generella mönster som mikro- meso- och exosystemen utgör tillsammans och som kännetecknar en viss kultur. Bronfenbrenner definierar makrosystemet på följande sätt:

”The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso- and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies” (ibid. s. 25).

Här återfinns vi lagar och förordningar, till exempel de politiska beslut som ligger till grund för styrdokumentet i skolan. Självklart får även dessa förhållanden indirekta konsekvenser för individen i sin närmiljö.

### 2.1.3 Symbolisk interaktionism

”Meads socialpsykologiska teori är väsentligen en teori som visar hur det mänskliga jagmedvetandet och medvetandet utvecklas. Hans grundtes är att de inte kan betraktas som några egenskaper som är färdiga och inbyggda i den mänskliga rasen som biologisk art. De är i stället ett resultat av att den mänskliga individen interagerar med andra individer. Organismens födelse är biologisk men människans födelse är social” (Berg, 1976, s. 15).

Symbolisk interaktionism är ett synsätt, ett analysredskap, för att bättre förstå människans handlande och skeenden i samhället. För att ge en bakgrund till och en förståelse för ett sätt att se på hur jagmedvetandet utvecklas, har jag valt utgå från symbolisk interaktionism sedd ur Meads perspektiv.

Trost och Levin (1999) lyfter fram fem hörnstenar vilka de anser vara de mest betydelsefulla inom symbolisk interaktionism. Dessa fem är:

- definitionen av situationen
- all interaktion är social
- vi interagerar med hjälp av symboler
- människan är aktiv
- vi handlar, beter oss och befinner oss i nuet.

Den första hörnstenen är definitionen av situationen. Situationen innefattar förutom de personer vi interagerar med, även hur vi mår och var vi uppfattar att vi befinner oss både fysiskt och socialt. Definitionen av situationen är ett av begreppen inom symbolisk interaktionism

som har stor relevans för min studie. För att bättre förstå individens beskrivning av sin verklighet är det bra att veta att hur vi vid ett givet tillfälle definierar situationen, blir avgörande för hur vi handlar. Dock gör vi ständigt nya definitioner av situationen, vilket innebär att vi ändrar vår uppfattning, vilket i sin tur kan få till följd ett ändrat beteende. En människas verklighet är resultatet av hur hon i stunden definierar situationen, vad hon varseblir. Den upplevda verkligheten styr sedan hennes handlande. Detta är en ständigt pågående process, vilket innebär att situationen ständigt definieras om och det i sin tur gör att den upplevda verkligheten kommer att se annorlunda ut. En konsekvens av detta blir att också beteendet ändras. En i detta sammanhang känd formulering är: "If men define situations as real, they are real in their consequences" (Thomas och Thomas, i Trost och Levin, 1999, s. 12).

En annan viktig hörnsten inom symbolisk interaktionism är social interaktion. Vi interagerar med andra, men också med oss själva, både medvetet och omedvetet. Social interaktion pågår även när vi inte direkt agerar i en social situation, där vi förväntas göra något. Det är en ständigt pågående process som är en del av helheten, det system "... där människans beteende står i ett ömsesidigt förhållande till de andra delarna av systemet, till exempel definitionen av situationen" (Trost och Levin, s. 44). Vi interagerar med hjälp av tecken och aktiviteter, till exempel det talade och skrivna språket, med vårt luktsinne, med gester och med vår "appearance" (uppträdande, klädsel, utseende). För att ett tecken eller en aktivitet ska bli till en symbol, måste alla som använder symbolen mena ungefär samma sak. Detta i sin tur medför att en symbol är meningsfull, den har en innebörd som delas av dem som använder den. Det kan till exempel vara ett tecken i dövas teckenspråk eller ett talat eller skrivet ord. Det kan också vara en handling eller ett föremål, men utan definition av situationen, kan varken ord eller handling bli till en symbol. Syftet är att förmedla ett budskap, att interagera. För personer med läs- och skrivsvårigheter är det ofta skriftens symboler som förorsakar problem. Symbolerna blir inte meningsfulla då de inte förmedlar något budskap och inte heller kan fungera som hjälp för interaktionen.

I och med att människan är aktiv, befinner hon sig ständigt i processer och förändring. Det som nyss var nu är då nu, men det passerade är inte borta, utan är integrerat i oss. Jagets utveckling sett med symboliskt interaktionistiska glasögon pågår ständigt.

Mead delar in jaget i två delar (Trost och Levin, 1999), ett "I" och ett "me". Vårt "I" är den aktiva delen, den del av jaget som handlar, medan vårt "me" är den delen av jaget som styr och bromsar. Det är i vårt "me" vi samlat alla våra minnen, det är där det som passerat finns integrerat. "I" är "här och nu", presenspersonen, medan "me" är "då", imperfektpersonen (Ahlgren, 1991).

Utifrån detta sätt att se på jagmedvetandets utveckling, kommer jag i kapitel 4 "Självkänsla – Självförtroende – Självuppfattning – Självvärdering, att beskriva ett sätt att se på hur människans självkänsla utvecklas och vilka påverkansfaktorer som kan vara betydelsefulla.

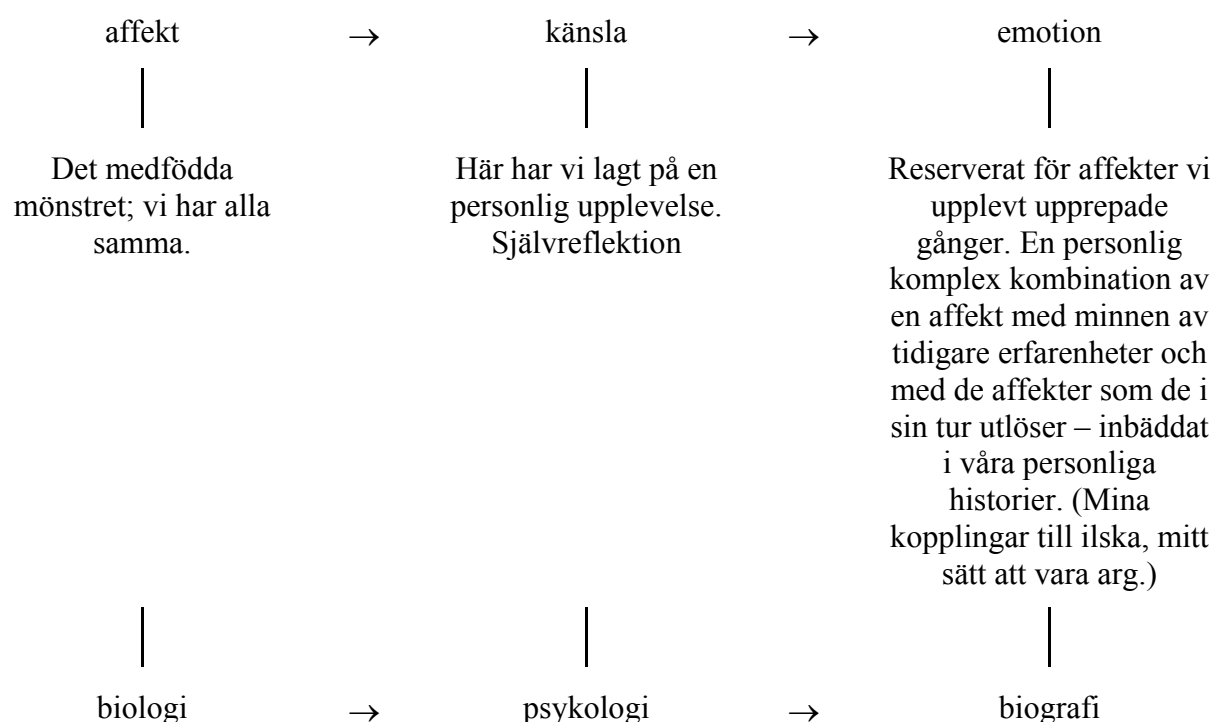
Det är mot bakgrund av våra erfarenheter vi tolkar nuet och förstår skeenden. Ständiga misslyckanden och känsla av oförmåga har betydelse för hur vi definierar situationer och hur aktiva vi blir. Vi befinner oss i nuet, vi definierar situationen i nuet och handlar i nuet.



## 2.2 Tomkins affektteori

Betydelsen av affekterna intresse och glädje för lärandemiljön är en av uppsatsens frågeställningar och för att få en förståelse för vad affekter är följer här en kort redogörelse för Tomkins affektteori, som utgör en av flera affektteorier.

Enligt Claesson (2000) anser Tomkins själv att ursprunget till hans forskning är när han såg sitt skrikande spädbarn – att detta hur vi ser ut när vi är ledsna är medfött. Över hela världen ser människor likadana ut när de gestaltar sina känslor. Vi har muskler i ansiktet som finns till endast för att uttrycka känslor. Känslor händer biologiskt – kemiskt även om vi inte alltid visar det.



Figur 2. Samband affekt – känsla – emotion (Claesson, 2000).

Känsla och emotion är således vår upplevelse av en affekt, men består ofta av en blandning av flera affekter.

Vidare talar Tomkins enligt Claesson (2000) om affektsystemet som gamla hjärnans tänkande och ansiktet som den affektiva kommunikatorn. Moderna hjärnforskare (Damasio, LeDoux och Panksepp i Nilsson, 2002) har visat att det är amygdala i limbiska systemet som är den del av hjärnan som står för regleringen av våra affekter.

”Det bör väl inte heller vara en alldeles orimlig tanke, att innan människan blev **Homo Sapiens**, som gått hand i hand med utvecklingen och det intrikata veckandet av neocortex, så var det i första hand affekterna och amygdala, som stod för ’tänkandet’ och som styrde våra förfäder hominidernas handlande och agerande i världen” (Nilsson, 2002, s. 156).

Tomkins placerar affektsystemet som det överordnade motivationssystemet, med tillägget att det finns behov och drifter som måste tillgodoses för människans överlevnad (syrebehov, vätskebehov och födobebehov), men även för människosläktets överlevnad (reproduktionsbehovet eller sexualdriften) (Nilsson, 1998).

Enligt Tomkins kan 9 affekter identifieras.

POSITIVA:	Intresse- upphetsning (interest-exitement) Förnöjelse-glädje (enjoyment-joy)
↑	
NEUTRAL:	Förvåning-övertäckning (surprise-startle)
↓	
NEGATIVA: Vid universell(t) fara/hot	Fruktan-skräck (fear-terror) Kval-pina (distress-anguish) Vrede-raseri (anger-rage)
NEGATIVA: För objektrelatio- nella regleringen av intimitet-distans	”Avsky” (dismell) Avsmak (disgust) Skam-förödmjukelse (shame-humiliation)

*Figur 3. Affektsystemets grundelement (Nilsson, 1998).*

Affekter är information. De talar om för oss vad vi ska göra i olika situationer, om vi ska ta kontakt, fly eller angripa. Affekten är beslutsunderlaget och känslan är strålkastaren: Vad ska jag göra nu? Varje affekt har en överlevnadsfunktion.

Affekter är också nödvändig kompetens för att kunna navigera i världen, i social interaktion. De är viktiga för utvecklandet av social kompetens.

Genom affektintoning svarar den vuxne på barnets affekt/känsla och signalerar samtidigt om det är en känsla som ska lyftas fram eller tonas ned.

Vårt temperament är avhängigt av hur lätt affekterna går igång och vilka som tar mest plats.

Fortsättningsvis kommer jag att fokusera på affekterna intresse, glädje och skam, då det är dessa affekter som har störst relevans för min studie.

### 2.2.1 Intresse – glädje

Affekten intresse gör oss mer öppna för allt som händer kring oss. Intresse är en förberedelse för social interaktion. Affekten glädje inger en behaglig känsla. När intresse och glädje aktiveras öppnas våra sinnen. Nathanson (1992) använder begreppet ”pride” om det fenomen som uppstår då;

”(1) A purposeful, goal-directed, intentional activity is undertaken while under the influence affect interest-excitement; (2) this activity must be successful in achieving its goal; following which (3) the achievement of the goal suddenly releases the individual from the preceding effort and the affect that accompanies and amplifies it, thus triggering enjoyment-joy” (ibid. s. 83).

Nathanson (1992), beskriver hur affekten intresse-upphetsning har satt igång en målmedveten, avsiktlig aktivitet, som om den lyckas utlöser affekten förnöjelse-glädje. Om dessa tre villkor är uppfyllda infinner sig ett tillstånd av ”competence pleasure” eller ”pride”. Enligt Nathanson kan det lilla barnet som är tillräckligt gammalt för att göra något planerat eller med avsikt, känna stolthet över sin prestation.

Framgång, särskilt när det gäller spännande projekt, utlöser glädje som i sin tur ger bränsle till den sunda stolthet som Nathanson kallar ”pride” och individen befinner sig i en god cirkel. Nathanson menar vidare att skam är den sunda stolthetens motpol. Glädjen/stoltheten gör att människan känner samhörighet med andra, medan skammen isolerar människor från varandra. Individer med, som Nathanson uttrycker det, ett ”bristfälligt jag”, har vuxit upp med ständiga misslyckanden och en känsla av oförmåga. De har format sin identitet mer utifrån skam än glädje/stolthet och de har utvecklat en låg självkänsla.

”When this happens, anything that can give us a moment of pride is capable of acting as an antidote for what amounts to a chronic sense of shame” (ibid. s. 86).

I dessa fall måste vi således gripa varje tillfälle till att ge individen möjlighet att få känna glädje/stolthet, då det kan fungera som ett slags ”motgift” mot att den låga självkänslan permanentas.

### 2.2.2 Skam

Skam, liksom avsky och avsmak är responsaffekter på något annat. Skam kan liknas vid en ”social termostat”, då den ger oss information om när vi ska stanna upp. Normer och umgängesregler i en kultur styrs i stor utsträckning av skam. Människans självkänsla påverkas negativt av affekten skam, ofta utan att vi är medvetna om vad som egentligen händer. Skam upplevs alltid som något inom individen, men skam händer alltid mellan minst två och kännetecknas av stark bindning till den andre.

Skamaffekten uppstår när de positiva affekterna intresse eller glädje avbryts.

Positiv affekt → hinder → Skamaffekt

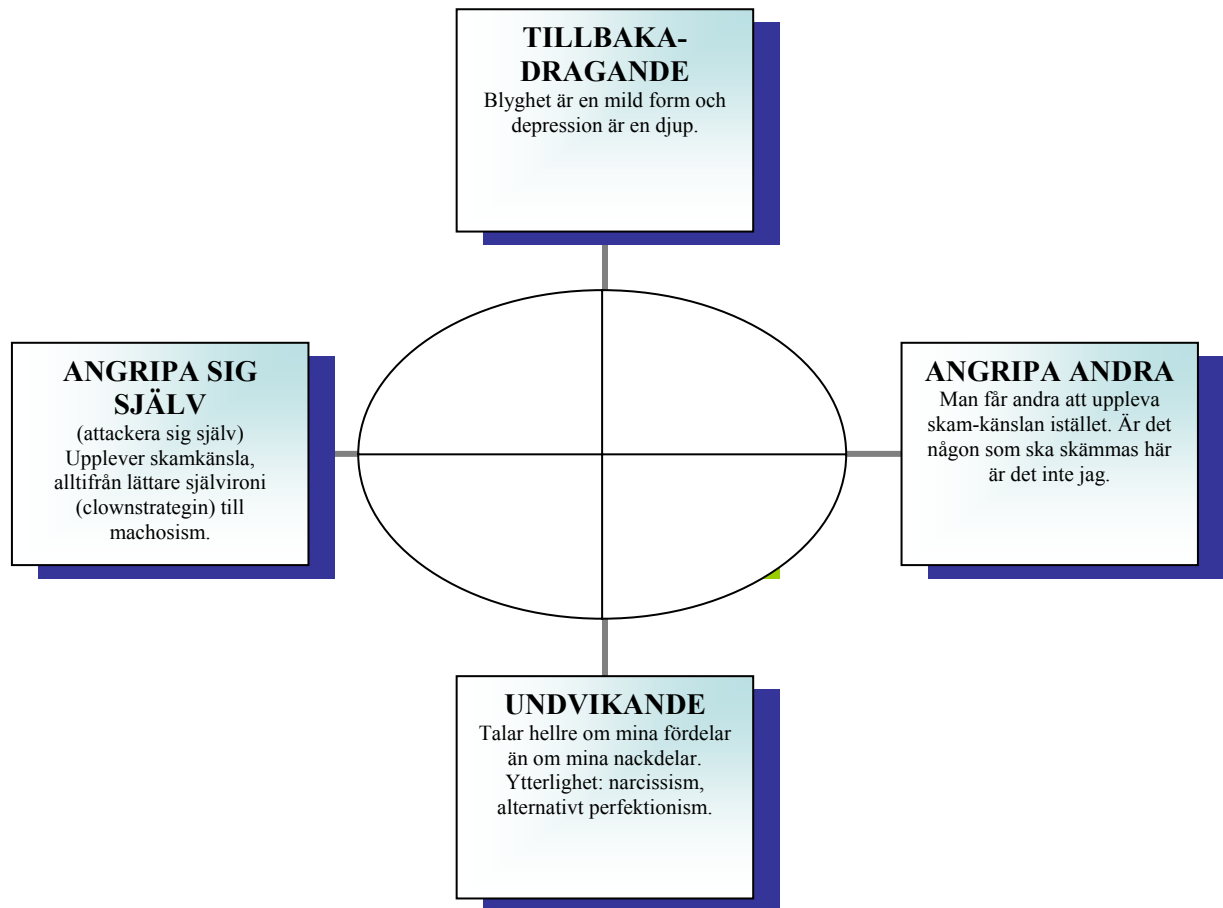
Om detta upprepas utvecklas med tiden en motvilja mot att engagera sig då man aldrig lyckas. Ju mer människan investerar desto sårbarare är hon. Det enklaste sättet att undvika skam är att inte utsätta sig för risken att bli avvisad, aldrig utveckla positiv affekt, vilket i sin förlängning kan få till följd att affekten rädsla aktiveras istället.

Människan utvecklar strategier för att klara av att hantera skammen. Hand i hand med att barnet utvecklas sker en ”scriptbildning”. Script är ”modeller” eller generaliserade mönster som växer fram ur ett samspel mellan individen och miljön. Dessa mönster skapar barnet i sitt inre. De bygger på upprepade möten med situationer som är mycket lika varandra och barnet känner så småningom igen skeendet och skapar en genomsnittsbild av situationen som får fungera som modell eller script.

Senare års spädbarnsforskning, Stern (1991) och Havnesköld och Mothander (1999) betonar liksom Tomkins (Claesson, 2000) vikten av ansikts- och blickkontakt från första stund för det nyfödda barnet. Då skammens sinnesmodalitet är synen, är det lätt att förstå att barnets socialiseringsprocess påverkas negativt av att barnet utsätts för återkommande kränkning och avsaknad av intoning. Hur affektutbytet mor – barn ser ut har stor betydelse för barnets

utveckling och scriptbildning, men då människan ständigt reviderar sina script spelar också skolan en viktig roll för barnets scriptbildning och fortsatta utveckling.

Skammens kompass underlättar identifikation av skamaffekten.



Figur 4. Skammens kompass, scripts (Claesson, 2000).

Skamaffekten försvagar andra affekter och är mycket skadlig för självkänslan. Skammen ”bryter ner” självet, medan ilska ”samlar ihop” självet. Besvikelse är skamaffekt i sin kärna.

### 3. Forskning kring läs- och skrivsvårigheter

#### 3.1 Tidigare forskning kring elevers upplevelser av att ha läs- och skrivsvårigheter

Studier där vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter ser tillbaka på sin skoltid och beskriver sina upplevelser av sin lärandemiljö är få till antalet. Fyra studier som tangerar detta område kommer här att kort presenteras:

- ”Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer”, Skaalvik (1994)
- ”Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter”, Eriksson Gustavsson (2002)
- ”Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla ett förhållningssätt”, Inderberg (2003)
- ”... ingen har frågat mig om vilka svårigheter jag har haft – de har redan vetat det. Vuxenstuderande med dyslexi som studerar på Kommunal Vuxenutbildning berättar om sina upplevelser från sin studietid”, Pettersson (2003).

I avhandlingen ”Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer”, har Skaalvik (1994) samlat sitt material genom intervjuer med sex vuxna med läs- och skrivsvårigheter om bland annat deras upplevelse av skolsituationen, deras självuppfattning, deras motivation, hur de upplevde att de blev sedda av andra och vilka strategier de använde för att skydda sig. Resultatet av undersökningen visar att samtliga intervjuade beskriver skoltiden som ”et enormt slit”. De ansåg också att skolan mer framstod som en ”prestationskontext” än en ”lärandekontext”. De beskrev vidare att de var rädda för att ”dumme seg ut” och att andra skulle få vetskap om deras problem. För flera av de intervjuade har erfarenheterna från skolan satt så djupa spår att det präglar dem i vuxen ålder.

Eriksson Gustavsson (2002) fokuserar i sin avhandling ”Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter”, på de krav som ställs på den skriftspråkliga förmågan i arbetet och vilka strategier individen använder sig av. Det empiriska materialet består bland annat av intervjuer med åtta industriarbetare och dagboksanteckningar.

Det visade sig bland annat att intervjupersonerna redan tidigt hade utvecklat undvikandestrategier, som från början utgjorde ett skydd mot att inte avslöja en bristande förmåga och betraktas som obegåvad eller dum. De upplevde dock att undvikandestrategierna hjälpte föga mot känslan av osäkerhet och oron för att bli avslöjad av både kamrater och lärare. Känslan av att inte duga började växa sig stark redan tidigt med dåligt självförtroende och otrygghet som följd. En av intervjupersonerna beskriver det så här: ”Du vet att det var som ... vi hade så i klassen att vi hade högläsning och när det var min tur, jag frågade alltid om jag kunde gå på toaletten, smet ... för jag visste, jag satt hela tiden och tänkte snart är det min tur” (ibid s. 198).

”Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla ett förhållningssätt” (Inderberg, 2003), är en magisteruppsats inom det specialpedagogiska området, institutionen för individ, omvärld och lärande på Lärarhögskolan i Stockholm. Inderberg ställer frågan ”Finns det en speciell dyslexipedagogik?” Studien bygger på intervjuer med fem lärare och fyra elever från dyslexiklasser och föräldraenkäter. Både elever, föräldrar och

lärare ansåg att det var positivt att få en dyslexidiagnos och att gå i dyslexiklass. Eleverna ansåg att dyslexiklassen var en trygg miljö där alla hade liknande svårigheter, man vågade fråga mer och man fick mer hjälp. Eleverna kände också en större delaktighet, lärarna var lyhörda, allt var tydligare, lärarna hade genomgångar för att förklara och ingen blev bortglömd. ”Motivationen hänger ihop med elevernas egen känsla av ansvar och kontroll över det som skall läras och hur det skall läras [...] den professionelle läraren måste se olika möjligheter och anpassa lärostilarna och metoderna i undervisningen” (ibid. s. 49). Lärarna anser att tydlighet är viktigt.

”... ingen har frågat mig om vilka svårigheter jag har haft – de har redan vetat det” Vuxenstuderande med dyslexi som studerar på Kommunal Vuxenutbildning berättar om sina upplevelser från sin studietid, är en magisteruppsats som bygger på intervjuer med sex vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter (Pettersson, 2003). Syftet med studien är att få en bild av hur vuxna med dyslexi har upplevt sin tidiga skoltid och hur de har upplevt studietiden på Kommunala Vuxenutbildningen. Samtliga intervjuade beskriver sin tidiga skoltid som kämpig. En kvinna uttrycker det så här om sin tidiga skoltid: ”Och jag kände mig så dum alltså och då kände jag mig som en idiot och då hade jag gjort helt fel” (ibid. s. 55). ”För jag vet att jag har ett dåligt självförtroende, det vet jag ...” (ibid. s. 61). På kommunala vuxenutbildningen har det fungerat bättre. De studerande beskriver att de nu har blivit sedda av lärare och skolpersonal. De studerande anser vidare att de fått den struktur och tydlighet som är viktig.

## 3.2 Läs- och skrivsvårigheter

Läs- och skrivsvårigheter är ett övergripande begrepp som inkluderar olika skriftspråkliga svårigheter oberoende av vilken den bakomliggande orsaken är. Graden av svårigheter kan variera alltifrån lindriga svårigheter av övergående natur, till grava svårigheter av mer bestående karaktär.

En sammanställning av olika förklaringar till läs- och skrivsvårigheter kan vara:

- långsam läs- och skrivutveckling (bl.a. Høien och Lundberg, 1999 och Allard och Sundblad, 1982)
- bristfällig undervisning (bl.a. Ericsson, red. 1996)
- auditiva perceptionssvårigheter och hörselnedsättning (bl.a. Ericsson, red. 1996)
- språklig understimulering/sen eller avvikande språkutveckling (bl.a. Ericsson, red. 1996)
- visuella perceptionssvårigheter och synnedsättning (bl.a. Ericsson, red. 1996)
- kognitiva brister (bl.a. Ericsson, red. 1996)
- koncentrationssvårigheter (bl.a. Duvner, 1994)
- emotionella hinder (bl.a. Ericsson, red. 1996)
- dyslexi (bl.a. Høien och Lundberg, 1999 och Myrberg, 2003).

### Långsam läs- och skrivutveckling

Några av de elever som inte kommer igång med läsningen och skrivningen i första och andra klass, behöver bara lite mer tid. De ”knäcker koden” alldeles av sig själva utan särskilda insatser från skolans sida. (Høien och Lundberg, 1999 och Allard och Sundblad, 1982)

**Bristfällig undervisning** kan vara ett resultat av att eleven haft stor frånvaro, drabbats av täta lärarbyten, eller ej erhållit adekvat undervisning under läs- och skrivinlärningsstadiet (Ericsson, 1996).

### **Auditiva perceptionssvårigheter och hörselnedsättning**

Auditiva perceptionssvårigheter försvårar varseblivningen av ljud, vilket kan få negativa konsekvenser för läs- och skrivutvecklingen, då kopplingen ljud bokstav påverkas negativt. En hörselnedsättning kan också påverka språkutvecklingen negativt och bland annat inverka ogynnsamt på utvecklingen av ordförråd och förmågan att bygga upp inre bilder, så kallade scenarier eller schema. Dessa inre bilder underlättar informationsbearbetningen och skapar på så vis gynnsamma förutsättningar för god förståelse av både läst och avlyssnad text (Ericsson, 1996).

### **Språklig understimulering/sen eller avvikande språkutveckling**

Hur våra språkliga förutsättningar tas tillvara har stor betydelse för människans hela utveckling, så också för läs- och skrivutvecklingen. Språklig stimulering påverkar både ordförråd och våra inre bilder, liksom våra inre föreställningar om ordens uppbyggnad. Sen eller avvikande språkutveckling ger ofta problem med läs- och skrivinläringen (Johnsen i Ericsson, 1996).

### **Visuella perceptionssvårigheter och synnedsättning**

Visuella perceptionssvårigheter kan vara ett hinder för en gynnsam läs- och skrivutveckling. Synnedsättning som inte går att korrigera med glas påverkar också våra förutsättningar för läs- och skrivinläring. Elever med dyslexi har dock inte sämre synskärpa än ”normalläsande” elever (Ericsson, 1996).

### **Kognitiva brister**

Kognitiva svårigheter av olika art och grad påverkar förutsättningarna för lärande. Det påverkar bland annat koncentrationsförmågan negativt, då generaliseringssvårigheter och svårigheter att kategorisera gör tillvaron osammanhängande (Carlström i Ericsson, 1996).

### **Koncentrationssvårigheter**

Att kunna koncentrera sig och hålla kvar uppmärksamheten på en uppgift är en förutsättning för en gynnsam utveckling. Detta påverkar både elevens lärande och den sociala situationen (Duvner, 1994 och Carlström i Ericsson, 1996).

**Emotionella hinder** kan både vara ett primärt grundproblem till läs- och skrivsvårigheter och ett sekundärt symptom på bland annat läs- och skrivsvårigheter. Hit kan räknas hinder av tillfällig art, men även hinder som finns med över tid (Ericsson, 1996).

**Dyslexi** är ”... en form av läs- och skrivsvårigheter vid sidan av flera andra” (Myrberg, 2003, s. 83) och betecknar stora skriftspråkliga svårigheter som ej är av övergående art. Det finns ett flertal definitioner på dyslexi, vilka fyller lite olika funktioner.

En definition är den World Federation of Neurology enades om 1968 och som länge dominerat inom området:

”A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin” (Høien och Lundberg, 2001, s. 12).

Definitionen ovan är en så kallad diskrepansdefinition, där skillnaden mellan läsfärdighet och intelligens betonas och de lässvårigheter som inte kan förklaras klassas som dyslexi. Definitionen talar mest om vad dyslexi *inte* är och den räknar inte med att sociokulturella brister skulle kunna vara en bakomliggande orsak till svårigheterna.

En annan definition, som också den påtalar en avvikelse mellan läsfärdighet och begåvning, lyfter dessutom fram fonologiska brister som orsak till avkodningssvårigheterna. Det är "The international Dyslexia Associations" definition från 1994.

"Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific, language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems in reading a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling" (Høien och Lundberg, 2001 s. 18 f.f.).

Att avkodningssvårigheterna skulle ha sin grund i fonologiska svårigheter ligger i linje med senare forskning, till exempel Høien och Lundberg (2001) och Frith (2002). Høien och Lundberg (2001) håller kvar vid samma definition som de anförde 1991, där de försöker beskriva vad dyslexi är.

"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 automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder" (ibid. s. 20 f.f.).

Definitionen kan sammanfattas till att

"dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet" (ibid. s.21).

Här är det avkodnings- och stavningssvårigheterna som är de primära kännetecknen och någon diskrepans mellan avkodning och intelligens förutsätts inte. Utgår man från denna definition, kan dyslexi förekomma på alla begåvningsnivåer. Tyngdpunkten ligger på att det finns brister inom olika sidor av den fonologiska förmågan. I Skolverkets konsensusrapport (2003) kring skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter, beskrivs dyslexi som "... en särskild form av läs- och skrivsvårigheter som betingas av bristande språkbiologiska förutsättningar för läs- och skrivinlärning". I rapporten framhålls vidare att "Mycket goda miljöförutsättningar (pedagogik, hemmiljö) kan reducera risken att få läs- och skrivproblem trots ogynnsamma biologiska förutsättningar" (ibid. s. 6).

Utöver dessa definitioner och förklaringsmodeller finns flera olika internationella diagnossystem för dyslexi, bland annat ICD-10 och DSM-IV. ICD-10 står för International



Classification of Mental and Behavioural Disorders version 10 och DSM-IV står för Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders version 4. De används i huvudsak inom sjukvården av logopedier och av psykologer.

I Sverige finns ingen enhetlig förklaring/definition på dyslexi och det innebär att det inte går att ange exakt hur stor andel av befolkningen som har dyslexi. Dock är flera forskare överens om att 5 – 8 procent av befolkningen har betydande svårigheter att läsa- och skriva.

I styrdokumentet för skolan omtalas ingenstans dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, däremot används bland annat begreppen ”elever med särskilda behov” i skollagen, medan begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” används i läroplanen.

”... I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov... (UFB, Skollagen 1kap. 1 §, s. 33)

”Alla som arbetar i skolan skall – uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd ... Läraren skall ... - stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter ... (UFB, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, 2.2 Kunskaper, s. 179)

Alla som arbetar i skolan skall – hjälpa elever som har behov av särskilt stöd ... Läraren skall – stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter ... (UFB, Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, 2.1 Kunskaper, s. 197 f.f.)

Då de bakomliggande orsakerna till intervjupersonernas läs- och skrivsvårigheter är lite olika, kommer jag fortsättningsvis endast att använda mig av begreppet läs- och skrivsvårigheter för de skriftspråkliga svårigheter som samtliga i studien ingående personer uppvisar.

Myrberg (2001) betonar ”Matteuseffekten” i samband med läs- och skrivutveckling/läs- och skrivsvårigheter. ”Matteuseffekten” syftar på att den elev som redan tidigt knäckt den alfabetiska koden, den kod som ligger till grund för skriftspråket, hamnar i en god läs- och skrivutvecklingsspiral och använder skriftspråket spontant. Den individen söker ständigt nya utmaningar i sitt läsande och skrivande och tänjer gränser. Kontakten med skriftspråket gör att ordförrådet växer och kunskapen om språkets struktur ökar. De elever som får svårigheter i mötet med skriftspråket strävar däremot efter att undvika allt som kan ha koppling till läsning och skrivning. De får på så vis långt färre tillfällen att träna läsning och skrivning, vilket påverkar deras möjligheter att utveckla en god skriftspråklig kompetens i negativ riktning. ”Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Matteusevangeliet kap. 13:12). Den elev som skulle behöva mest träning blir således den som får minst. Med detta som bakgrund är det lätt att förstå att tidiga insatser är av stor vikt.

Vid läs- och skrivsvårigheter är det i regel inom den fonologiska respektive den ortografiska strategin (se nedan s. 17) som brister återfinns, både när det gäller läsningen och skrivningen. Spear-Swerling och Sternberg (i Myrberg, 2001) anser att ”kunskap om fonologisk förmåga ger klara implikationer för pedagogisk intervention” (ibid. s. 39). Om barn som befinner sig i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter möts av pedagoger med goda kunskaper inom området och lämpliga insatser sätts in tidigt, kan en stor del av de svårigheter som relateras till bristande fonologisk förmåga undvikas.

Bristfällig läsförståelse är ofta ett symptom på att avkodningen ej är automatiserad, vilket får till följd att individens läshastighet blir låg. Textens svårighetsgrad blir därmed avgörande för läsförståelsen. Bristfällig läsförståelse kan även ha sin grund i otillräcklig förmåga att göra inferenser, ”läsa mellan raderna”, vilket ställer stora krav på ordförråd och tillgång till ”inre bilder”, så kallade ”schema” eller ”förförståelsemodeller”. Inferenser kan också beskrivas som generella textstrukturer som läsaren kontinuerligt refererar texten till under läsandet. Dessa modeller använder vi oss också av vid skrivandet. För skrivaren gäller dessutom att kunna byta sitt eget perspektiv mot läsarens; ”Hur ska jag skriva så att läsaren förstår vad jag menar?”

Oberoende av om vi väljer en biologisk, social, psykologisk eller pedagogisk förklaring till läs- och skrivsvårigheter, eller ser svårigheterna som resultat av ett samspel mellan dessa faktorer, är det i stor utsträckning en pedagogisk uppgift att stimulera och stödja eleverna i deras arbete att tillägna sig en god förmåga att läsa och skriva.

I rapporten ”Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter” (Myrberg, 2003), framstår hög lärarkompetens som den viktigaste komponenten i pedagogik som utvecklar elevernas läs- och skrivförmåga och förhindrar att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Konsensusprojektet är ett försök till att skapa en gemensam grund beträffande aktuella forskares syn på centrala frågor rörande läs- och skrivinlärningsmetodik och läs- och skrivsvårigheter. Andra betydelsefulla komponenter som nämns när det gäller pedagogik som utvecklar elevernas läs- och skrivförmåga och förhindrar att läs- och skrivsvårigheter uppstår är:

- Vikten av struktur och systematik
- Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven
- Vikten av pedagogik som knyter samman tala-läsa-skriva
- Goda läs- och skrivmiljöer

### **3.3 Läs- och skrivutveckling**

Då läsning och skrivning är kulturellt betingade färdigheter, går det inte att dra paralleller till andra utvecklingspsykologiska modeller. Det går inte att påvisa en generell utvecklingsprocess, men det finns flera teorier om hur läs- och skrivutvecklingen sker över tid. En av dessa är den Høien och Lundberg vidareutvecklat bland annat utifrån Frith (i Høien och Lundberg, 1999) beträffande läsutvecklingen och Read (i Høien och Lundberg, 1999) när det gäller skrivutvecklingen.

## Läsutveckling

1. **Pseudoläsning:** Barnet läser omgivningen utan att analysera skriften. Ordens form kan förändras i hög grad utan att barnet reagerar. Det är kontexten som bär informationen.
2. Det **logografiska – visuella stadiet:** Barnet har ännu ej förstått den alfabetiska principen, har inte knäckt koden. Det kan ofta vara bara ett eller ett par enkla särdrag i orden som är avgörande för avläsningen av ordet. I ordet KAMEL kan barnet bygga igenkännandet på bokstaven M som påminner om kamelens pucklar. Ibland kallas därför denna nivå i läsutvecklingsmodellen för ”kamelläsning”.
3. Det **alfabetisk – fonologiska stadiet:** här ställs krav på analytiska färdigheter och kunskap om sambandet mellan bokstavens form (grafem) och dess ljud (fonem). Uppmärksamheten vänds mot ordens struktur. Strategin ställer stora krav på korttidsminnet. Kontexten underlättar.
4. Det **ortografisk – morfemiska stadiet:** Nu läser barnet hela ord eller delar av ord. Avkodningen sker mycket snabbt – ett ögonkast på ¼ sekund kan räcka för att känna igen ordet. Barnet tillägnar sig efterhand allt fler ortografiska representationer i sitt mentala lexikon och ord känns igen som helheter. Detta är den högsta nivån i ordavkodningen, men det är långt kvar till en fullt utvecklad läsfärdighet. Att anpassa läsningen till olika syften; läsa selektivt, dra slutsatser, läsa mellan raderna är exempel på olika läsintentioner. Lëshastigheten utvecklas kontinuerligt och är avhängig hur pass automatiserad ordigenkänningen är.

## Skrivutveckling

1. **Pseudoskrivning:** Barnet lekskriver och härmar den vuxnes skrivande.
2. **Logografisk – visuell skrivning:** Barnet tecknar en bild av ordet och ibland blir endast första bokstaven korrekt och resten en godtycklig samling bokstäver. Barnets eget namn är favoritordet och då ofta skrivet med stora bokstäver.
3. **Alfabetisk – fonemisk skrivning:** Nu börjar barnet förstå den alfabetiska principen och analyserar de talade orden i språkljud (fonem). Ord skrivs alltför ljudriktigt, du blir duv, stor kan bli sdor och skulle – sgulle. Vokaler utelämnas ofta då det är konsonanterna som är informations-bärande och uppmärksammas på så vis lättare. Tegel kan bli tgl och har kan bli hr.
4. **Ortografisk – morfemisk skrivning:** Barnet närmar sig den avancerade skrivarens sätt att skriva. Processen blir så småningom säker, snabb och automatiserad och barnet skriver på sätt och vis utan att tänka efter. Barnet tillägnar sig efterhand allt fler ortografiska representationer i sitt mentala lexikon och ord hanteras som helheter. Personer med dyslexi uppnår sällan denna nivå av skrivande.

Figur 5. Läs- och skrivutvecklingsnivåer i Høien och Lundberg (1999).

Modellen utgår ifrån att läs- och skrivutvecklingen sker i fyra nivåer, där varje nivå representerar olika läs- respektive skrivstrategier. De olika nivåerna överlappar varandra och att en ny nivå är uppnådd, innebär inte att en tidigare inlärd strategi försvinner, utan den finns där att ta till om det skulle behövas. Den drivne läsaren växlar till exempel snabbt mellan den ortografiska-morfemiska strategin och den alfabetiskt-fonologiska vid läsning. Möter vi till exempel ett för oss helt okänt namn från en annan kultur i en text får vi kanske använda oss av den alfabetiskt-fonologiska strategin, även om vi uppnått den högsta nivån i ordavkodningsprocessen, den ortografiskt-morfologiska strategin.

Att kunna läsa är mer än att kunna avkoda. Detta markeras genom att komponenterna avkodning, förståelse och motivation lyfts fram som avgörande för att läsförmågan ska kunna utvecklas. Avkodningen är läsningens tekniska sida och det är ordavkodningen som ska automatiseras för att inte inverka negativt på förståelsen. Förståelsen är slutprodukten, själva meningen, med läsandet, utan förståelse ingen läsning. För skrivandet gäller motsvarande, att det är något utöver att kunna stava, även om det är stavningen och själva hantverket som ska automatiseras. Stavningssvårigheterna är betydligt svårare att komma tillrätta med än lässvårigheterna. Motivationen har enligt Myrberg (i Myndigheten för skolutveckling, 2003) framförallt samband med:

”... läsningens och textens roll i individens livsrum [...] tillgång på text och skrivmaterial i hemmet, läsarförebilder hos föräldrar och äldre syskon, föräldrar som interagerar språkligt med barnet kring text och läsning och läser högt och sjunger med barnet, uppmärksammar sina barn på skrift i omgivningen, och också reagerar på deras tankar kring skriften” (ibid. s. 76).

Myrberg poängterar vidare vikten av att göra bedömningar av elevens läs- och skrivutveckling på individnivå för att kunna avgöra vilka strategier eleven använder och var i läs- och skrivutvecklingen eleven befinner sig. Denna bedömning bör avse förmågan att:

- läsa enskilda ord
- skriva enskilda ord
- läsa hela texter
- skriva hela texter

Myrberg anser att denna bedömning måste vara ”... en kontinuerlig beståndsdel i den pedagogiska processen” (ibid. s. 79). Utifrån en analys av resultatet på bedömningen ska eleven få feedback på sin investering/prestation och sitt resultat. Svårigheter ska uppmärksammas och åtgärder ska sättas in genast för att inte olämpliga strategier ska permanentas. När Liberg (i Myndigheten för skolutveckling, 2003) sammanfattar faktorer av betydelse för läs- och skrivutvecklingen, är det begrepp som hög grad av delaktighet och engagemang från elevernas sida som får karaktärisera pedagogiskt goda miljöer.

## 4 Självkänsla – självuppfattning – självförtroende – självvärdering

Vilka mål vi sätter upp för vårt handlande och hur vi handlar är avhängigt hur vi uppfattar oss själva.

”Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lpo 94, s. 9).

Begreppen självuppfattning och självbild används synonymt och kan betraktas ur många olika perspektiv. Forskare har och har haft svårt att enas om en gemensam definition av begreppen, dock finns en enighet om att

”... självuppfattning är den medvetna och samlade bild individen har av sig själv utifrån en mängd erfarenhetsområden. Denna medvetna bild av sig själv uppstår och utvecklas genom det sociala samspelet. Självuppfattningen består av en beskrivande och en värderande dimension”(Ahlgren, 1991, s.27).

Ett centralt begrepp hos Mead (se ovan s. 5) är medvetande. När man betraktar individen som subjekt för sin varseblivning betecknas hon med ”I” och med ”me” när hon betraktar sig själv som objekt (Mead i Ahlgren 1991, s. 19 f.f.). Det är dock inte möjligt att bli medveten om sitt ”I”, då det övergår till ett ”me”, som betraktas av ett nytt ”I” så snart det blir medvetet. Människan pendlar således mellan ett ”I” och ett ”me” i ett ständigt samspel med omgivningen. Den andre individens förhållningssätt mot mig blir avgörande för att och hur jag kommer att utveckla min självuppfattning.

Människan måste således enligt Mead kunna uppfatta sig själv som objekt och reflektera över detta för att bli medveten om sin identitet. På så vis får hon en bild av sig själv såsom hon tror att andra ser henne och hon har fått en självuppfattning. Individens uppfattning av sig själv är svår att beskriva och mäta då det rör sig om en känslomässig upplevelse.

Självuppfattning kan betraktas antingen som oberoende eller beroende variabel. Om man ser självuppfattning som en av förklaringarna till att en person handlar på ett visst sätt i en viss situation, som en orsak till ett beteende, utgår man från självuppfattning som en oberoende variabel och grundar sig på en psykodynamisk/psykoanalytisk syn på människans utveckling. Ser man självuppfattning som en beroende variabel och människan som en produkt av sin sociala miljö samtidigt som hon också formar sin omgivning, utgår man från ett socialpsykologiskt perspektiv. Då ser man inte medvetandets och jagmedvetandets utveckling som en medfödd biologisk process, utan som en följd av individens samspel med en omgivning som i sin tur påverkas av detta samspel. ”Organismens födsel är biologisk, men människans födsel är social” (Berg, 1976, s. 15).

Den andra dimensionen av självuppfattning, självvärderingen, står som begreppet antyder, för en värdering av den uppfattning människan har av sig själv inom olika områden. Redan 1890 uttrycker James individens självvärdering genom formeln:

$$\text{self-esteem} = \frac{\text{success...}}{\text{pretentious}}$$

(James i Ahlgren, 1991, s. 28)

*Figur 6. Självvärdering i förhållande till framgång och anspråk*

James uttrycker följaktligen självvärderingen som en funktion av sambandet mellan framgång och anspråk. Detta innebär att om man har hög ambitionsnivå men misslyckas ofta eller inte blir bekräftad, blir självvärderingen låg särskilt om det rör områden som individen upplever som betydelsefulla. Om förväntningarna sätts *för* lågt kan dock individen uppleva detta som om han inte är att räkna med.

Då självvärderingen utvecklas i ett ständigt samspel med miljön, är det lätt att förstå att det finns många faktorer som påverkar en individs självvärdering. Detta innebär dock inte att det är lätt att avgöra vad som är orsak och vad som är verkan beträffande självvärderingens utveckling. Sett ur ett systemteoretiskt perspektiv, är det inte heller linjära förlopp som råder, utan relationen mellan individ och miljö ska ses som ständigt pågående cirkulära kretslopp (se ovan s. 3 f.f.).

Ahlgren (1991) lyfter fram fyra faktorer som hon och andra forskare dock anser vara de mest betydelsefulla för hur vi formar vår självvärdering, nämligen: ”Signifikanta andra”, ”social jämförelse”, ”mål och ambitionsnivå” och ”förutsättningar och tidigare erfarenheter” (ibid. s. 37 f.f.).

”Signifikanta andra” är ett begrepp som används inom den interaktionistiska teorin i samband med självvärdering. ”Signifikanta andra” är de personer som betyder särskilt mycket för en individs självvärdering och vi har olika ”signifikanta andra” beroende på i vilket sammanhang vi befinner oss. I vissa situationer är familjen signifikant, i andra är det vänner/kompisar. När en individ värderar sig som elev är det klasskamrater och lärare som är signifikanta, det är deras synpunkter individen bryr sig om och det är dem vi vill bli sedda och accepterade av.

”We are more or less unconsciously seeing ourselves as we think others, who are important to us and whose opinion we trust, see us” (Rosenberg i Ahlgren, 1991, s. 39).

Det föreligger ett starkt samband mellan individens uppfattning av ”... hvordan det blir vurdert av andre og individets vurdering av seg selv” (Miyamoto og Dornbush och Sherwood, i Skaalvik, 1994, s. 30). Skaalvik menar att det inte i första hand hänger samman med andras reella värderingar, utan individens uppfattning av hur hon värderas av andra.

Uppskattningens betydelse för självvärderingen lyfts fram av Andersson (1986). Han poängterar särskilt vikten av att vuxna i skolan ger uppskattning under tonårens identitetskris.

”Social jämförelse”, innebär att individen inte endast grundar sin självvärdering på hur hon uppfattas av ”signifikanta andra” utan även jämför sig med andra individer av betydelse. Individen jämför sig i första hand med andra individer som har värderingar som är så lika hennes egna som möjligt. ”... individet er i stand til å ta andres perspektiv og vurdere seg selv ut fra dette, ...” (Skaalvik, 1994, s. 30). Skaalvik framhåller vidare att eleverna i en skol-situation vill kunna jämföra lärarens värdering av den egna personen med lärarens värdering av andra elever. Det är gruppens normer och värderingar som fungerar som referensram för individen och om hon inte kan uppnå dessa påverkas självvärderingen negativt. Positiv betydelse får det när individen jämför sig med andra med läs- och skrivsvårigheter som till exempel har lyckats genomföra en utbildning på högskolenivå: ”Oj, kan hon, så kanskje ...!” (se nedan s. 40).

Beträffande ”mål och ambitionsnivå” är det ofta gruppens ambitionsnivå som är rådande. Detta kan innebära att individens krav på sig själv inte utgår från hennes egna förutsättningar utan gruppens norm. Om anspråken blir höga och framgången låg, sjunker självvärderingen (se James teori ovan s. 19). Ju högre självvärdering en individ har, desto högre mål sätter hon upp. Dessutom är chansen större att hon uppfattar att hon nått sitt mål.

”Förutsättningar och tidigare erfarenheter” har stor betydelse för hur en individ värderar sig själv. Ju fler erfarenheter individen har, desto lättare är det att välja ut och tolka omgivningens respons på ens handlingar, men alla områden och situationer har inte lika stor relevans för individens självvärdering. Detta påverkar prioriteringen av de intryck individen får från omgivningen och innebär att det sker både en kvantitativ, men också en kvalitativ tillväxt av individens erfarenhetsområden.

Begreppen självkänsla och självförtroende används ofta synonymt med begreppet självvärdering. Forskare försöker att skilja begreppen åt, men nyanserna är subtila och det saknas enighet. De tre begreppen står för den inställning individen har till sig själv utifrån hur hon tror att andra ser på henne. Självkänsla och självförtroende, liksom självvärdering upplyser om vad individen tror sig förmå inom olika områden och situationer och grundar sig både på kognitiva bedömningar och emotionella erfarenheter.

”Man kan acceptera begränsade egenskaper och förmågor utan att inta en negativ attityd till sig själv, om man upplever att man är accepterad som den man är av omgivningen” (Ahlgren, 1991, s. 31). Om man däremot ständigt misslyckas i en viss situation, till exempel i inlärningsituationen, avtar lusten att lära och likaså nyfikenheten för inläring. En passiv inlärningsstil, ett tillbakadragande blir en strategi som på ett naturligt sätt besparar självkänslan ytterligare bevis på bristande förmåga. Människans inneboende lust att lära och att utvecklas kan släckas ut om den kommer i konflikt med vår strävan efter en positiv självvärdering. Upprepade negativa erfarenheter gör att individen utvecklar en negativ självuppfattning och då det tycks vara bättre med en negativ självuppfattning än ingen alls, strävar individen efter att behålla även den negativa självuppfattningen.

Hur vi uppfattar oss själva blir avgörande för hur vi uppfattar och tolkar verkligheten. Vi tolkar verkligheten genom ett raster av tidigare erfarenheter och tolkningen blir på så vis selektiv. Det föreligger en överspridningseffekt när det gäller den uppfattning man har om sig själv över till andra sociala sammanhang. Framgång inom ett område kan öka självvärderingen inom ett helt annat område likaväl som ett misslyckande inom ett visst område kan leda till att självvärderingen blir låg även inom andra områden (Taube, 1987).

”Inte sällan leder bestående läs- och skrivproblem till ett slags inlärld hjälplöshet och resignation – ’det är ingen idé att försöka’. [...] Ett misslyckande ses som ett resultat av den egna bristande förmågan och alltså något som ligger utanför elevens kontroll” (Taube, 1984, s. 8).

Detta kan få till följd en undvikande och likgiltig inställning till allt som rör läsning och skrivning, då det gäller att undvika fler misslyckande. Taube poängterar att undersökningar (Mars, Parker och Smith, 1983 och Mars, Relich och Smith, 1983) visar på ett starkare samband mellan negativ självkänsla och låg prestation än mellan positiv självkänsla och hög prestation. En av förklaringarna kan vara att en person med låg självkänsla inte till fullo utnyttjar sin potential, medan en person med hög självkänsla i större utsträckning litar till sin förmåga och på så vis utnyttjar sin fulla kapacitet.

En elev med god självkänsla räknar med att lyckas och gör det ofta, varpå självkänslan stärks ytterligare.

Fortsättningsvis kommer jag i huvudsak att använda mig av begreppen självförtroende och självkänsla i min studie. Detta beror på att självförtroende är intervjupersonernas vanligaste förekommande benämning på fenomenet under intervjuerna, men begreppet självkänsla förekommer också. Dessutom är begreppet självkänsla den genomgående benämningen på fenomenet i styrdokumentet för skolan.

## 5. Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka vad studerande med läs- och skrivsvårigheter själva anser att skolan kan göra för att främja elevers lärande. Hur kan skolan, som det står i Läroplanen för den obligatoriska skolan, "... skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling" (Lpo 94, s. 9) och ta sin del av ansvaret för att eleverna utvecklar en god självkänsla?

En önskad, en sannolik, en möjlig eller kanske en helt och hållet tänkt framtid, är en av utgångspunkterna för intervjuerna. Hur skulle detta "Andra" kunna se ut, den frågan intresserar mig i den här studien. Det är den ena innebörden av uppsatsens rubrik "**Tänk om ...** – från svårigheter till möjligheter".

Utifrån de studerandes upplevelser av vad som kan utgöra hinder och förorsaka svårigheter och hur de anser att en främjande lärandemiljö skulle se ut, ska förhoppningsvis också nya frågor väckas kring ett förändrat bemötande och förhållningssätt. Frågor som bidrar till reflektion inom det pedagogiska och det specialpedagogiska kunskapsfältet och som utmynnar i ny kunskap som får skolan att *tänka om*. Det är den andra innebörden av "**Tänk om ...** – från svårigheter till möjligheter".

Studien utgår från ett främjande/salutogent perspektiv, vilket innebär att störst utrymme ska ges de goda idéerna och elevernas tankar kring positiva faktorer. Fokus ska riktas mot att stärka det friska och att lyfta fram exempel på hur skolan kan främja elevernas lärande och därmed också stärka självkänslan.

Jag utgår från följande frågeställningar:

- Vilken betydelse anser de studerande att "känsla av sammanhang" och affekterna intresse och glädje har för lärandemiljön?
- Vilken betydelse anser de studerande att lärandemiljön har för självkänslan?
- Vad uppfattar de studerande som hinder/svårigheter i lärandemiljön?
- Hur anser de studerande att en främjande lärandemiljö skulle se ut för elever med läs- och skrivsvårigheter?



## 6. Metod och genomförande

### 6.1 Undersökningsgrupp

Det empiriska materialet har samlats in via intervjuer med åtta vuxenstuderande, vilka alla läste på kommunala vuxenutbildningens specialpedagogiska kurser 2001 – 2002. Samtliga studerande har läs- och skrivsvårigheter av olika art och grad. Under perioden 2001 – 2002 hade jag kontakt med tolv studerande inom den kommunala vuxenutbildningen genom mitt arbete som speciallärare i en resursgrupp i Stockholms stad. Till dessa studerande skickade jag ut ett brev där jag beskrev mitt syfte med intervjuerna och en mycket kort beskrivning av min studie (bilaga 1). Av de tolv studerande svarade åtta omgående att de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju, en ville tänka på saken, en hoppade av sina studier och de övriga två ville inte delta. Det visade sig senare att den studerande som ville tänka över saken inte var intresserad av att delta. Av de fyra som inte deltog i studien var tre män och den fjärde var en kvinna.

Tre av intervjupersonerna i studien är män och fem är kvinnor. En av männen var 30 år, de två andra var 42 år. Kvinnorna var 25, 28, 30, 38 och 40 år och två av dem har annat modersmål än svenska.

### 6.2 En fenomenologisk ansats

Ett fenomen är något som visar sig, men först efter att det betraktats och blivit föremål för reflektion. Fenomenologin söker den ursprungliga upplevelsen av saken själv. Det som förutsättningslöst, direkt och intuitivt uppfattas av individen. Det är essensen, den sanna kunskapen om verkligheten man vill komma fram till.

Fenomenet, själva essensen i denna studie är de studerandes upplevelse av sin skoltid och hur de upplever att en främjande lärandemiljö skulle kunna se ut. Det rör sig om den upplevda subjektiva bilden av verkligheten och då fenomenologins mål är ”att *beskriva* den *subjektiva* orienteringens universella strukturer, inte att förklara den *objektiva* världens *generella* grunddrag.” som Luckmann uttrycker det i Månsson och Hughes (1988), har studien i huvudsak en fenomenologisk ansats.

Spiegelberg i Bjurwill (1995) åskådliggör den fenomenologiska metoden genom att dela in processen i sju steg. Spiegelberg anses vara en rättrogen tolkare av Husserl, vilken räknas som fenomenologins förgrundsgestalt.

1. Upplevelsen av fenomenen. Här ryms både observation, analys och beskrivning av fenomenet. Det intuitiva sättet att se och reflektera är utgångspunkten, men att hitta de rätta orden för fenomenet är också en viktig konst.
2. Ideationen av fenomenen. En mer abstrakt nivå i processen, där det är fenomenets väsen, själva essensen som ska återges. Man söker efter den minsta gemensamma nämnaren, utan att helheten går förlorad. En slags sammanfattning av det som är mest karakteristiskt för fenomenet.

3. Generaliseringen av fenomenen. Här söker man efter likheter på en högre nivå, en vidareutveckling av arbetet med att finna fenomenets väsen.
4. Nyanseringen av fenomenen. Vi kan aldrig se alla sidor av fenomenet samtidigt, men vi kan genom att distansera oss från fenomenet få en större förståelse och överblick över hur fenomenet uppträder. Vi får dock inte gå så långt att vi tappar närheten, kontakten med materialet.
5. Konstitutionen av fenomenen. Att reflektera över sitt eget tänkande och sträva efter att finna en struktur i de begrepp man använder. Hur uppstår min bild av fenomenet och hur ser jag på fenomenet?
6. Reduktionen av fenomenen. Enligt Husserl var det reduktionen som var själva metoden och redskapet är det självkritiska tänkandet.
7. Tolkningen av fenomenen. Här finns utrymme för forskarens egen tolkning för att visa på det som inte är helt uppenbart. Fenomenologerna tar dock avstånd från det underliggande, vilket innebär att detta steg är ett extrasteg, som snarare förknippas med hermeneutiken.

Bjurwill (1995) anser att det fenomenologiska arbetet inte behöver innehålla de sex stegen, utan kan genomföras genom endast steg ett, avhängigt av hur djupt man vill gå i studien. Använder man sig endast av steg ett, fokuserar man på fenomenets strukturella uppbyggnad, hur fenomenet visar sig och hur forskaren uppfattar de olika delarna, med en strävan efter att uppnå en helhet. Vill man använda sig av steg ett till och med sex, innebär steg två till sex en fortsättning på det första steget, en fördjupning av analysen i syfte att komma åt essensen i fenomenet. De olika stegen sker i praktiken inte i den ordning de är beskrivna i modellen, utan flera steg sker parallellt. Så försiggår till exempel nyanseringen av fenomenet parallellt med upplevelsen, och konstitutionen av fenomenet sker parallellt med de föregående stegen. Bjurwill framhåller dock att de ”rena” fenomenologerna anser att det är steg två till och med steg sex som är de mest karakteristiska momenten i det fenomenologiska arbetssättet.

Då studien fokuserar på fenomenets strukturella uppbyggnad, hur det visar sig och hur de olika delarna framträder, inklusive en strävan efter att uppnå en helhet, är det i huvudsak det första av de sju stegen jag har använt mig av. Steg två till och med steg sex har dock fungerat som en struktur för tänkandet under analysen av intervjuerna och dessutom bidragit till att rikta och hålla kvar fokus på de studerandes subjektiva upplevelse av fenomenet.

I det fenomenologiska synsättet utgör nuet den bakgrund mot vilken framtiden relateras. Framtiden står i fokus, den blir något man ”tänker sig”, något som skiljer sig från det som råder nu, något Annat.

”Och detta Andra kan vi då göra oss föreställningar om på de mest skiftande vis, vi kan till exempel göra oss en bild av en *sannolik* framtid, en annan bild av en *önskad* framtid och en tredje bild av en *möjlig* framtid. Vi kan också göra oss en bild av en helt och hållet *tänkt* framtid, någonting som inte behöver vara varken sannolikt, möjligt eller önskat utan bara tänkt ... dessa bilder av ett Annat relateras till ett Nu och gör Detta nu till ett Annat nu. Därmed ger framtiden nuet dess väsen” (ibid s. 56).

Nuet relateras inte bara till framtiden, utan det formas också utifrån tidigare upplevelser. Vi bär med oss minnen och erfarenheter som i sin tur ger framtiden dess väsen. Husserl (i Bjurwill, 1995) menar att människan måste söka sina rötter för att förstå meningen med nuet. Detta sammantaget, våra minnen, vår uppfattning om vår livssituation och våra förväntningar om framtiden utgör vår livsvärld. Det är denna livsvärld som fenomenologin försöker beskriva så som den visar sig, utan tolkningar av dolda meningar.

En önskad, en sannolik, en möjlig eller kanske en helt och hållet tänkt framtid? Hur skulle detta "Andra" kunna se ut, den frågan intresserar mig i den här studien: "Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter".

### **6.3 Genomförande**

Valet av intervju som datainsamlingsmetod gjordes dels utifrån att mina frågeställningar rymmer abstrakta och subtila begrepp såsom till exempel självkänsla, begriplighet, hanterbarhet, glädje, intresse och skam, kvalitativa begrepp som inte så lätt låter sig beskrivas genom någon annan datainsamlingsmetod. Det fenomenologiska perspektivet med betoningen på individens upplevelse av sin situation, får även det konsekvenser för val av datainsamlingsmetod. Dessutom är intervjun en lämplig metod för personer med läs- och skrivsvårigheter. Intervjuerna är till viss del retrospektiva, vilket innebär att de intervjuade ser tillbaka på vad som tidigare har hänt genom det filter av erfarenheter de i dag besitter. Somt kan vara glömt och annat återskapat och det kan vara svårt att skilja mellan det som verkligen har hänt och det som i tanken successivt omformats under årens lopp.

Jag har använt mig av en delvis strukturerad intervju med tio på förhand bestämda frågor (bilaga 2). Svarsutrymmet på frågorna har varit stort, eftersom jag är intresserad av vad intervjupersonerna själva tycker är viktigt att berätta. Detta har gjort att vissa av frågorna har gått i varandra och intervjupersonens berättelse har ibland rymt svar på flera av frågorna utan att dessa har behövt ställas.

Sju av de åtta intervjuerna bandades. Innan inspelningen startades, lästes frågorna upp, detta i syfte att om möjligt göra situationen mer avspänd. För att garantera full sekretess upplystes intervjupersonerna också om hur de bandade intervjuerna och utskrifterna av dessa fortsättningsvis skulle hanteras. Den intervju som inte bandades gjordes på telefon och även här lästes alla frågorna upp inledningsvis. Under telefonintervjun skrevs intervjupersonens berättelse ned så utförligt som möjligt.

Flera av frågorna under intervjuerna väckte mycket starka känslor. De intervjuade blev både upprörda, arga och ledsna.

Intervjuerna tog mellan en, och en och en halv timme och genomfördes i mitt arbetsrum, hemma hos de studerande och en intervju gjordes på telefon. Intervjuerna gjordes av författaren under sommaren 2002 och vintern 2003.

### **6.4 Bearbetning och analys**

Vid bearbetning och analys av mitt intervjumaterial har jag inspirerats av Spiegelbergs beskrivning av den fenomenologiska metoden (Bjurwill, 1995, se ovan s. 23 f.f.). Redan steg ett i Spiegelbergs modell, upplevelsen av fenomenet, innefattar både observationen, analysen och beskrivningen av fenomenet. Det är detta steg jag i huvudsak använt mig av vid bearbetningen av mitt material. Observationen är i min studie indirekt, då jag samlat mitt

material genom intervjuer och det är den intervjuades upplevelse av fenomenet som observeras, analyseras och beskrivs. Vi får i observationsfasen nöja oss med att intuitivt uppleva fenomenet.

Samtliga intervjuer har skrivits ut i sin helhet. Därefter renskrevs relevanta delar av varje intervju och då ”friserades” utskriften något, så att den skulle bli mer tillgänglig för läsaren. Viss information som ej blir synlig via inspelningarna, så kallade ickeverbala faktorer, såsom ansiktsuttryck och gester har antecknats under intervjuerna och tillfogats utskriften. Ibland har en gest ersatt det talade språket. Till exempel tummen ner för att beskriva en negativ företeelse. Telefonintervjun saknar i stor utsträckning dessa icke-verbala faktorer. Dock finns möjlighet att notera betänketid, pauser, röstläge, tonfall, variation i taltempo och dylikt även vid telefonintervjun.

De nedskrivna intervjuerna lästes igenom ett flertal gånger, i syfte att se helheten. Därefter har de analyserats och likheter och skillnader i intervjupersonernas uppfattningar har jämförts i syfte att gruppera utsagorna i olika kategorier. För att underlätta kategoriseringen skrevs alla relevanta utsagor ut på lösa lappar som därefter kunde flyttas fram och tillbaka mellan olika grupper tills ett tydligt mönster uppkom. Till sist har fenomenet beskrivits utifrån det gemensamma – fenomenets essens.

## 6.5 Validitet och reliabilitet

Beträffande studiens validitet är det svårt att avgöra graden av överensstämmelse mellan vad jag undersökt och vad jag avsett att undersöka, då frågorna i huvudsak rör abstrakta fenomen. Med fenomenologin som analysredskap anser jag dock att det är intervjupersonernas upplevelse av fenomenet jag beskriver, även om jag utifrån den bakgrunden aldrig kan ta-för-givet att det för-givet-tagna sammanfaller.

Att intervjuerna till viss del är retrospektiva påverkar också det validiteten, men även reliabiliteten, se ovan ”Definitionen av situationen” (ovan s. 5 f.f.).

Graden av reliabilitet, tillförlitlighet, påverkas dessutom av ett antal andra faktorer, bland annat hur urvalet till undersökningen gjorts. Då intervjupersonerna ingår i en grupp som intervjuaren redan tidigare haft kontakt med, kan även reliabiliteten påverkas av denna relation. Reliabiliteten påverkas också av vilka signaler intervjuaren sänder ut under intervjun och att svarsutrymmet på frågorna är stort. Genom att alla intervjuer utom en har bandats, finns dock möjlighet att lyssna om och om igen på intervjupersonernas berättelser för att på detta sätt komma så nära intervjupersonens upplevelse av fenomenet som möjligt. En oberoende bedömning av rimligheten i tolkningen av intervjumaterialet vore ett sätt att höja graden av tillförlitlighet, men detta har inte varit möjligt. Att samtliga intervjuer har gjorts av en och samma person påverkar studiens tillförlitlighet positivt.

## 6.6 Etiska aspekter

Forskningsetiskt är min studie mycket känslig. Att utgå från en kvalitativ metod är i sig ingen garanti för att forskningen blir etiskt mer försvarbar eller riktig.

Intervjupersonerna informerades dels i inbjudan till deltagande i studien och dels i samband med intervjun, om Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR:s) forskningsetiska principer och rekommendationer:

1. Konfidenskravet: Tystnadsplikt råder och ingen av de intervjuade kommer att kunna identifieras under arbetets gång eller i det färdiga materialet, genom att alla citat som används aidentifieras. Eventuella namn som används i studien är fingerade.
2. Samtyckeskravet: Intervjupersonerna informerades i samband med intervjuerna om att de som deltagare har rätt att säga nej och dra sig ur undersökningen när de så önskar.
3. Nyttjandekravet: De insamlade uppgifterna används endast för överenskommet ändamål och intervjupersonerna informerades i samband med intervjuerna om att bandupptagningarna och utskriften av intervjuerna skulle förstöras i och med att arbetet var färdigt.
4. Informationskravet: Intervjupersonerna informerades om syftet med undersökningen både i inbjudan till deltagande i studien och i samband med intervjuerna. Samtliga deltagare erhåller det färdiga arbetet så snart det godkänts, både som papperskopia och på en skrivskyddad diskett, det senare för att de ska kunna lägga in arbetet i sin dator och få det uppläst via talsyntes. Samtliga deltagare kommer också att bjudas in till ett samtalstillfälle kring undersökningen, där författaren berättar om resultat och slutsatser.

Detta samtalstillfälle blir ett sätt att sluta cirkeln, med Meads termer, att ge mening åt den sociala interaktionen, att ge respons på den respons jag fick under intervjuerna.

## 7. Resultat

”Att studien utgår från ett främjande/salutogent perspektiv, innebär att störst utrymme ska ges de goda idéerna och de studerandes tankar kring positiva faktorer. Fokus riktas mot att stärka det friska och att lyfta fram exempel på hur skolan kan främja elevernas lärande.” Så står att läsa under syfte och frågeställningar i mitt arbete (ovan s. 22). Trots detta kommer resultatdelen att inledas med ett avsnitt med rubriken ”Negativa faktorer”. Ett av skälen till detta är uppsatsens rubrik: ”Tänk om ... från svårigheter till möjligheter...”, där svårigheterna utgör utgångspunkten för en förändring. Dessutom väckte de tre frågorna i intervjun som bjöd in till att beskriva bakgrund och tidigare erfarenheter, mycken sorg och frustration och kom tidsmässigt att uppta en så stor del av intervjuerna, att det inte vore försvarbart att lämna denna del utanför. Dessa frågor var:

Hur ser din tidigare skolgång ut? (Fråga 3)

När började du misstänka att du hade läs- och skrivsvårigheter? (Fråga 5)

- Vad hände då?
- Utredning, när och av vem?
- Stöd, på vilket sätt?
- När och hur upprättades åtgärdsprogram?

och fråga 6, På vilket sätt har dina läs- och skrivsvårigheter påverkat

- din självkänsla
- din lust och till lärande
- din trivsel i skolan
- dina möjligheter att vara delaktig i och påverka din lärandesituation
- din förståelse av sammanhanget (lärandesituationen)
- dina förutsättningar att lyckas i skolarbetet?

Dessa tre frågor väckte många minnen och starka känslor. Tidsmässigt upptog de alltifrån hälften till tre fjärdedelar av intervjuerna.

Då jag använt mig av delvis strukturerade intervjuer med stort svarsutrymme i syfte att intervjupersonerna själva ska få lägga tyngdpunkten på det de anser vara av vikt, är inte alltid gränserna mellan frågorna tydlig. Detta har medfört att i vissa intervjuer har frågorna gått i varandra. Så har till exempel fråga 3, ”Hur ser din tidigare skolgång ut?” i vissa av intervjuerna rymt svar på både fråga 5, ”När började du misstänka att du hade läs- och skrivsvårigheter?” och fråga 6, ”På vilket sätt har dina läs- och skrivsvårigheter påverkat ...”, (bilaga 2).

På samma sätt har fråga 4, ”Hur ser studiesituationen ut för dig i dag?” i vissa intervjuer rymt svar på både fråga 7, ”Beskriv positiva faktorer/händelser som haft betydelse för,

- din läs- och skrivutveckling och ditt lärande
- din självkänsla
- ditt intresse och din glädje till lärande
- din trivsel i skolan
- dina möjligheter att vara delaktig i och påverka din lärandesituation
- din förståelse av sammanhanget (lärandesituationen)
- dina förutsättningar att lyckas i skolarbetet”,

och fråga 8, ”Beskriv hur lärandemiljön skulle ha sett ut för att intresset och lusten för skolan och förutsättningarna för att lyckas i skolarbetet skulle ha tagits tillvara på bästa sätt?”

Efter att ha gått igenom alla intervjuerna om och om igen har intervjupersonernas uppfattningar inledningsvis delats in i positiva och negativa uppfattningar. Därefter har intervjupersonernas uppfattningar strukturerats utifrån de kategorier som utkristalliserats. Intervjufrågorna kommer att redovisas under två huvudgrupper:

1. Negativa faktorer
2. Positiva faktorer

## 7.1 Negativa faktorer – ”Svårigheter/hinder”

Efter att ha analyserat intervjuerna, kan jag konstatera att en stor del av innehållet i samtliga intervjuer består av beskrivningar av en grund- och gymnasieskoltid fylld av negativa upplevelser, sorg och besvikelse. Denna frustration väcktes i huvudsak genom tre av intervjufrågorna; fråga 3, ”Hur ser din tidigare skolgång ut?”, fråga 5, ”När började du misstänka att du hade läs- och skrivsvårigheter?” och fråga 6, ”På vilket sätt har dina läs- och skrivsvårigheter påverkat ...”, (bilaga 2).

Här finns uttalanden som bland annat vittnar om dåligt självförtroende, rädsla för att vara annorlunda, vantrivsel, skamkänslor, oro, fysisk smärta och utsatthet. Att inte kunna hjälpa sina barn med skolarbetet för att man själv är en dålig läsare och att inte klara av att fylla i en blankett på posten eller banken gör att man skäms och känner sig som en ”dålig” vuxen. Att ständigt gå omkring och vara rädd för att bli avslöjad – att andra ska tycka att man är annorlunda. Att inte kunna lita till sin förmåga, utan ständigt känna att man är ”sämre” än andra.

För att ge en bakgrund till, en bild av och en förståelse för elevernas enorma frustration följer här inledningsvis några mycket tänkvärda uttalanden, som samtliga har sitt ursprung i just de tre ovan nämnda intervjufrågorna:

*”Jag mår dåligt till sist – varför kan inte jag? Jag mår fruktansvärt dåligt ... jag hade jättedåligt självförtroende.”*

*”Det hade aldrig blivit ungdomsvårdsskola om jag inte haft dyslexi.”*

*”... nu när jag tänker efter har det påverkat mig enormt mycket att jag har haft läs- och skrivsvårigheter...”*

*”Lärarna blev så jävla trötta på mig...”*

*”... man kände någonstans inne att man inte hängde med och då kände man att man skämdes...det är klart att jag inte ville visa för någon annan att jag hade läs- och skrivsvårigheter, eller har.”*

*”Jag har inget körkort i dag. Problemet är teoriundervisningen – det är därför jag inte har något körkort.”*

*”Trassligt i sjuan. Slutade efter åttan, har inte gått i nian alls.”*

*”När jag såg att mina barn fick det svårt i skolan tänkte jag: Vad är jag för mamma om jag inte kan hjälpa mina barn?”*

*”Det är klart att jag inte trivdes i skolan speciellt bra.”*

*”Det är så tråkigt när man tänker tillbaka egentligen, vad många år man har missat...”*

De negativa upplevelser som beskrivs under intervjuerna kännetecknas av och kan grovt sorteras in under följande kategorier:

- låg självkänsla
- bristande glädje – ledsenhet – ilska
- känsla av skam
- bristande motivation
- låg begriplighet – känsla av att inte förstå
- låg hanterbarhet – bristande delaktighet – utanförskap
- otrivsel
- obehag – oro – ohälsa.

Utsagor kring **låg självkänsla/dåligt självförtroende** finns med i alla intervjuer, även om begreppen inte används i alla utsagor. Följande utsagor är exempel på uppfattningar som ger uttryck för låg självkänsla/dåligt självförtroende utan att begreppen självkänsla eller självförtroende används:

*”Jag fick jättedåliga resultat, så efter en termin bestämde jag mig för att jag var skoltrött och jag ville börja arbeta. Jag skulle ta ett sabbatsår och då visste jag att jag aldrig, aldrig i hela mitt liv skulle söka till någon skola igen. Jag passade inte i det normala – jag var för dum helt enkelt.”*

*”...jag var ju dum i huvudet, jag var ju knäpp liksom...”*

*”Jag har ju inte trott att jag kunde bli någonting...jag hade inte sådan hjärna så jag kunde klara av och bli någonting...”*

*”... det är kanske jag som...det är fortfarande jag som får den här tröghetsstämpeln själv.”*

Men här finns också utsagor där intervjupersonerna använder begreppen självkänsla och självförtroende:

*”Direkt när jag skulle skriva ... så försvann självförtroendet fullständigt.”*

*”Jag har ju inte trott att jag kunde bli någonting, jag har fått **otroligt** dåligt självförtroende.”*

*”... då tror jag att jag hade fått bättre självkänsla – att inte jag är knäpp – det hade underlättat.”* (om att bli sedd och utredd)

*”Kände ingen lust till skolan, mitt självförtroende var här (tummen ner).”*

Alla intervjupersoner har på olika sätt uttryckt **bristande intresse och glädje – ledsenhet – ilska**. Många av intervjupersonernas berättelser genomsyras av en ledsenhet över att



skolsituationen var så svår, så obegriplig, så ohanterlig. Ledsenhet över att ingen vuxen i skolan tog sitt ansvar, att ingen såg, förstod och handlade. Ingen förklarade varför läsningen och skrivningen inte kom igång som för de andra i klassen och ingen gjorde något för att få till stånd en utredning. Flera av intervjupersonerna uttrycker också en ilska över att de inte fått den hjälp och det stöd de har rätt till:

*”...ledsen över att jag hade svårt, förstod inte varför, ingen gav mig någon förklaring.”*

*”... men det som varit, det är så mycket känslor, jag får gråten i halsen känner jag – det är så orättvist, sådant elände att ha blivit utsatt för så mycket...”*

*”Jag vet att jag varit ledsen och frågat mej varför är det så här? Varför, varför, varför? Jag fattade ju att det var någonting – varför har jag så svårt?”*

*”...jag skrek jävla kärring till en gammal ragata – hela klassen reagerade – men när ett barn i sjuårsåldern skriker jäkla kärring, då är det allvarligt.”*

*”Hör ibland att det skulle vara skadande med utredning – jag blir galen när jag hör sådana uttryck – däremot måste man vara varsam när man förmedlar det här, när man talar om det här, men att undanhålla, det är jämförbart med tvångssterilisering och lobotomi!”*

Flera av intervjupersonerna använder begreppet **skam** på lite olika sätt i sina berättelser:

*”Jag är ensam med läraren till en början, och sedan blir vi så där fem stycken, men då kändes det lite skämmigt...”*

*”... man kände någonstans inne att man inte hängde med och då kände man att man skämdes...det är klart att jag inte ville visa för någon annan att jag hade läs- och skrivsvårigheter, eller har.”*

Uttalandena visar på hur skamaffekten har uppstått när den positiva affekten, intresse eller glädje, har avbrutits och ersatts av skamaffekten (se ovan s. 9). I viss mån är det signifikanta andra, här klasskamrater, (se ovan s. 20) som har betydelse för hur situationen uppfattas. Några av de studerande gav också uttryck för att de än i dag skäms över att de inte kan skriva och stava korrekt och undviker situationer där de riskerar att bli avslöjade.

*”Jag skäms att säga: Jag kan inte skriva, kan inte stava, jag skäms – förstår du? Jag skäms att berätta, jag är så dum i huvudet.”*

*”...man gör ju allt för att dölja det...”*

**Känsla av skam** förmedlades dock i många utsagor utan att begreppet skam användes, bland annat de utsagor som rör självkänslan, men även på annat sätt under intervjuerna:

*”När jag såg att mina barn fick det svårt i skolan tänkte jag: Vad är jag för mamma om jag inte kan hjälpa mina barn?”*

*”... det är klart att jag inte ville visa för någon att jag hade läs- och skrivsvårigheter. Det försökte man med alla medel dölja, det blev man expert på och slingra sig undan både skriva och läsa.”*

*”... ville inte att andra skulle se att man var dum...”*

*”Vad är det för fel på mig? Varför är det så här? Då mådde jag jättedåligt.”*

Här ligger uppgivenheten nära. **Motivationen brister** och lusten till lärande avtar. Skolan känns inte meningsfull när arbetsbördan blir outhärdlig och man upplever det som om man misslyckas med allt och inte ens förstår varför man är där.

*”... då fick man ju knappt någon hjälp heller, så man skolkade jättemycket. Det var ju ingen idé att vara på lektionerna, jag kunde ju i alla fall ingenting.”*

*”För att det ska bli meningsfullt i skolan måste man förstå varför man är där. Det hade blivit bättre om jag hade fått rätt hjälp.”*

Gruppen utsagor som kan härledas till kategorin **låg begriplighet** – att inte förstå, är stor. Dels känslan av att inte förstå vad svårigheterna berodde på, men också en känsla av att inte förstå vad ”skolan gick ut på”. Intervjupersonerna uttrycker en frustration över att inte förstå varför de inte förstod. De fick ingen förklaring på varför skolsituationen såg ut som den gjorde, varför de skulle repetera en årskurs eller varför de inte lärde sig stava i takt med de andra i klassen. Så här uttrycker de studerande detta:

*”Gick sjuan, åttan, nian med en känsla av att jag är dum och hade svårt att fatta. Jag förstod inte och jag kunde inte förstå varför jag inte förstod.”*

*”Jag fick tillbaka papper som var helt röda – det var fel, fel, fel, fel, fel och jag visste att jag hade lärt mig att stava, så jag borde kunna som alla andra – men det kunde jag inte.”*

*”Det var när jag gick om fyran jag började med inbrotten och det, jag fick aldrig veta varför jag gick om.”*

En annan stor grupp utsagor är den som rör **bristande delaktighet – utanförskap – låg hanterbarhet**. Det handlar både om delaktighet i skolarbetet, således möjligheterna att kunna vara med och påverka sin inläringssituation, men också delaktighet i skolans sociala gemenskap. Stöd att mobilisera resurser för att kunna hantera dessa och andra svåra situationer i vardagen saknades. Här gäller det både tillhörigheten till gruppen ”de läs- och skrivkunnigas förening” och kamratgruppen i stort. Detta uttrycks på lite olika sätt.

*”I halva sjuan blev det svårt. Stora textmängder... Då blev en brytning, då sket jag i skolan istället ... jag bara konstaterade att här har jag inget att göra.”*

*”Har alltid känt mig annorlunda.”*

*”Jag fick inte vara delaktig.”*

Detta hänger nära samman med **trivseln** i skolan. Alla de intervjuade utom en säger sig ha kommit till skolan med en lust och ett intresse att lära. Framförallt att lära sig läsa, skriva och räkna. De trivdes under den första skoltiden, tills stunden kom då de andra i klassen kom igång med sin läsning och skrivning och de själva inte kom igång.

*”Man känner någonstans att dom andra går förbi en hela tiden – dom utvecklas, men man själv stannar. Då mår man dåligt, svårt att förklara, dåligt självförtroende. Det är fruktansvärt, man skulle nästan kunna dö.”*

*”Det var i skolan det började, att jag kände otrivsel på något sätt.” (om kriminalitet och utanförskap)*

*”Jag kommer ihåg jättemycket från lågstadiet, det är en stor ångestperiod i mitt liv. Det var hemskt, det var det. Nästan på en gång.*

Vid intervjuerna framkommer att känslor av **obehag – oro – ohälsa** ofta förknippas med undervisningssituationen och då särskilt med läsning och skrivning. De studerande beskriver skoltiden som både plågsam och skräckfylld. De minns hur det kändes i kroppen, hur det knöt sig i magen när de blev oroliga för att avslöjas. För flera av intervjupersonerna var det högläsning som framkallade den stora skräcken, högläsning både på svenska och på engelska. Så här uttrycker tre av de intervjuade obehag – oro – ohälsa:

*”...jag har bara plågats igenom min skoltid tycker jag...”*

*”Det var absolut den största skräcken av allt att läsa högt inför hela klassen.”*

*”Ont i magen, det var stressigt.”*

Flera av intervjupersonernas utsagor ger uttryck för att denna oros- och obehagskänsla finns kvar och väcker lika starka känslor i dag.

*”Jag läser inte ens på ett mjölkpaket om det är någon annan bredvid.”*

*”Jag kan staka mig ofta – känslan kommer direkt och fortfarande så knyter det sig i magen – bara inte jag, här!” (om att läsa högt)*

Av de åtta intervjuade är det endast en som inte gett uttryck för att de mått eller mår dåligt på olika sätt. Alltifrån att ”Spela Allan” till att behöva kontinuerlig psykologhjälp. Dessa utsagor finns under så gott som alla kategorier ovan. Här följer endast tre exempel:

*”... men det som varit, det är så mycket känslor, jag får gråten i halsen känner jag – det är så orättvist, sådant elände att ha blivit utsatt för så mycket...”*

*”Man känner någonstans att dom andra går förbi en hela tiden – dom utvecklas, men man själv stannar. Då mår man dåligt, svårt att förklara, dåligt självförtroende. Det är fruktansvärt, man skulle nästan kunna dö.”*

*”...jag skrek jävla kärring till en gammal ragata – hela klassen reagerade – men när ett barn i sjuårsåldern skriker jäkla kärring, då är det allvarligt.”*

Tre av intervjupersonerna anser att det för dem föreligger ett tydligt samband mellan deras läs- och skrivsvårigheter och att de hamnade i kriminalitet. Dessa utsagor är några exempel på hur de tänker:

*”Ungdomsvårdsskola? ALDRIG om jag inte haft dyslexi!”*

*”Trassligt i sjuan, slutade efter åttan, har inte gått i nian alls. Kriminalitet, fängelse, ungdomsvårdsskola, fosterhem ...”*

*”Det hade aldrig blivit ungdomsvårdsskola om jag inte haft dyslexi.”*

Sekundär problematik, såsom skolk, psykiska problem, kriminalitet, alkoholproblematik och fysisk smärta finns med i flera av intervjupersonernas berättelser. Utöver ovan angivna kännetecken genomsyras intervjuerna också av ångest, kränkande behandling, rädsla, kaos, bristande kunskaper om läs- och skrivsvårigheter hos lärare, obefintligt elevinflytande, och uteblivet stöd.

### **7.1.1 Sammanfattning och egna kommentarer kring de negativa faktorerna**

Detta är enligt Antonovsky (1999) inte exempel på ”generella motståndresurser” och bidrar inte till att begripliggöra tillvaron och utveckla en ”känsla av sammanhang”, (se ovan s. 2 f.f.). Jag anser dock att citaten ovan bär på viktig information, vilken ger läsaren en ökad förståelse för de stora svårigheter elever med läs- och skrivsvårigheter ofta brottas med. Dessutom utgör de negativa faktorerna en del i helheten och en bakgrund till hur situationen ser ut i dag. Det är en av förutsättningarna för att kunna förändra. Vad var det som inte var bra? Vad kan förändras till det bättre? – **Från svårigheter till möjligheter...**

Då självkänslan utvecklas i ett ständigt samspel med miljön, är det lätt att förstå att det är många faktorer som har betydelse för hur en individs självkänsla formas. Ahlgren (1991) anser att ”signifikanta andra”, ”social jämförelse”, ”mål och ambitionsnivå” och ”förutsättningar och tidigare erfarenheter”, är de mest betydelsefulla faktorerna för hur vi formar vår självvärdering, (se ovan s. 20). Det är ”signifikanta andra” som under intervjuerna framstår som den viktigaste faktorn. När en individ värderar sig som elev, är det klasskamrater och lärare som är ”signifikanta andra” och det råder en samstämmig uppfattning hos intervjupersonerna om att lärarens bemötande och förhållningssätt i mycket hög grad påverkar självkänslan. Enligt intervjupersonerna skulle läraren genom att göra lärandesituationen mer begriplig och hanterbar för eleven även bidra till att göra den mer meningsfull. Av de åtta intervjupersonerna är det bara en som inte anser att deras låga självförtroende bland annat hänger samman med de läs- och skrivsvårigheter de har. Personen som inte ansluter sig till den här gruppen, anser sig ha haft och ha en relativt bra självkänsla och han är en av dem som själv anser att det föreligger ett tydligt samband mellan hans läs- och skrivsvårigheter och de kriminella handlingar som slutade i ungdomsvårdsskola.

Samtliga intervjuer genomsyras av låg begriplighet och låg hanterbarhet beträffande skolsituationen. Inte någon utsaga uttrycker känsla av att de studerande någonsin under sin skoltid hade haft makt eller inflytande över sitt lärande. Ingen av de studerande kunde till exempel minnas att de någonsin under sin skoltid hade haft något åtgärdsprogram som de själva varit delaktiga i. Intervjupersonerna ger också uttryck för att de inte upplevt skolan meningsfull och dessutom känt bristande trivsel.

## **7.2 Positiva faktorer – ”Möjligheter”**

Även om intervjufråga 3, ”Hur ser din tidigare skolgång ut?”, fråga 5, ”När började du misstänka att du hade läs- och skrivsvårigheter?” och fråga 6, ”På vilket sätt har dina läs- och

skrivsvårigheter påverkat ...”, (se bilaga 2), tidsmässigt kom att uppta en stor del av intervjuerna, finns ett mycket stort material som belyser de övriga frågorna. Det är framför allt fråga 4, 7 och 8 som kommer att belysas under rubriken ”Positiva faktorer”, då det är dessa frågor som genererat positiva utsagor. Frågorna är följande:

Fråga 4, ”Hur ser studiesituationen ut för dig i dag?”

fråga 7, ”Beskriv positiva faktorer/händelser som haft betydelse för:

- din läs- och skrivutveckling och ditt lärande
- din självkänsla
- ditt intresse och din glädje till lärande
- din trivsel i skolan
- dina möjligheter att vara delaktig i och påverka din lärandesituation
- din förståelse av sammanhanget (lärandesituationen)
- dina förutsättningar att lyckas i skolarbetet”,

och fråga 8, ”Beskriv hur lärandemiljön skulle ha sett ut för att intresset och lusten för skolan och förutsättningarna för att lyckas i skolarbetet skulle ha tagits tillvara på bästa sätt?”

Samtliga elever studerar vid tiden för intervjun eller har nyligen studerat på kommunala vuxenutbildningens specialpedagogiska kurser. De är mycket positiva till hur studiesituationen ser ut för dem på specialkursen. Detta får till följd att för några av intervjupersonerna rymmer fråga 4 svar på både fråga 7 och 8, då de studerande beskriver sin nuvarande studiesituation som näst intill optimal.

Intervjupersonernas uppfattningar har analyserats och tolkats och likheter och skillnader har jämförts i syfte att gruppera utsagorna i olika kategorier. För att underlätta kategoriseringen skrevs, som jag beskrivit ovan (s. 25 f.f.), alla relevanta utsagor ut på lösa lappar som därefter kunde flyttas fram och tillbaka mellan olika grupper tills ett tydligt mönster utkristalliserades. Inledningsvis kommer här några exempel på utsagor som får utgöra en bakgrund till resultatdelens avsnitt ”positiva faktorer”.

*”De trodde på mig – de sa’ du kommer att klara det’ – det kändes så bra.”*

*”Bemötande och förståelse är jätteviktigt! En liten sak och någon skrattar, griper så djupt, därför menar jag att bemötandet är så viktigt. Viktigt att man hela tiden får förståelse, så man inte måste stå för informationen själv. Miljön påverkar ju, har du en miljö som gynnar dig har du bättre förutsättningar, även om du med bra miljö inte kan bli helt fri från din dyslexi.”*

Följande kategorier utkristalliserades tydligt:

- lärarens förhållningssätt, bemötande och kunskap (– att bli förstådd – att bli sedd och bekräftad – att själv förstå)
- utredning
- liten grupp– trygghet
- rätt nivå – egen takt
- delaktighet – hanterbarhet
- kompensation

Den viktigaste positiva kategorin är läraren. Det handlar i huvudsak om **lärarens förhållningssätt och bemötande**. Att läraren förstår och har fördjupad kunskap inom området läs-

och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter är också angeläget. Att bli sedd och bekräftad hänger för många nära samman med att ha en lärare som förstår, men också att få göra en utredning. Om en elev börjar spåra ur, ska detta uppmärksammas omedelbart. Skolan måste kunna analysera situationen och se vad som är vad. Det måste tydliggöras vad skolan själv ska bidra med och vilka krav som kan ställas på eleven. Lärarna måste förstå svårigheterna, inte tycka synd om eleverna. Det är viktigt att eleven får arbeta både med det som är svårt och det eleven är bra på.

*”På låg- och mellanstadiet skulle lärarna ha sagt: Jag ser att du har svårt med det här, att man satt sig ner och pratat om det tillsammans med föräldrar och mig. Att skolan visat att dom förstår att det här måste vara jättejobbigt för dig. Att vi ser att du visst gör dina läxor, men att du har det svårt. Ett samtal och att man utifrån det sedan fått stöd och inlästa läromedel. Att man berättar i klassen att man behöver sitta länge, kanske kan man själv berätta om att man känner sig dum när man ska läsa högt.”*

*”Min mentor sätter sig ner och går igenom texter tillsammans med mig. Nu skäms jag inte längre – han förklarar och det är inget konstigt. Han är suverän. En riktig mentor!”*

*”Jag lägger grunden som jag ska bygga på. Absolut skillnad nu, känner lust! Det har betydelse för hur det går i skolan. Det finns verkligen lärare som är hängivna.”*

Läraren framstår som en utomordentligt betydelsefull ”signifikant andra” (se ovan s. 20) i samtliga ovanstående citat, men under intervjuerna framkom också att det fanns andra ”signifikanta andra”. Det var framförallt kamrater, men även nära anhöriga som hade betydelse för hur situationen skulle utveckla sig.

*”Det började med att jag fick en son, då tänkte jag nu jädrar, nu ska jag vara en mamma som är stark och som vet något om världen. En person som betytt otroligt mycket för mig är min pojkvän. Han har stöttat mig så fruktansvärt mycket i det här och hjälpt mig och han har fått mig att vilja lära mig, för han är otroligt kunnig – väldigt duktig på alla sätt och vis och han har fått mig att bli mycket inspirerad. ... Det var ju han som fick mig att börja skolan, han som pushade mig – du fixar det här. Han är en betydelsefull person just i det här, så att jag kommit över tröskeln. Att jag vågar erkänna, vågar stå för att jag har dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter.”*

Beskrivningar av andra vändpunkter finns också och gemensamt för flera av dessa är att det är någon person som uppmuntrat och backat upp. Tilltron till den egna förmågan har i regel inte varit tillräcklig utan det har behövts någon i omgivningen som har stöttat och ingjutit mod. Här kan man tänka i termer av ”social jämförelse” (se ovan s. 20).

*”Jag såg på TV för några år sedan ett program om dyslexi och ända sedan jag såg det har det gnuggat i bakhuvudet – är det det jag har? Och jag tog kontakt med FMLS-Skrivknuten. Bokade en tid – avbeställde den – bokade ny och kom dit och kände – SÅ HÄR ÄR DET JU! Det hade gnott länge i huvudet på mig, men det var inget konstigt alls när jag var där. Den person jag träffade där berättade att hon hade dyslexi och läst till kurator – och då kände jag att: Oj, kan hon så kanske... och så bestämde jag mig för att ta upp mina studier.”*

För samtliga intervjupersoner har **utredningen** av deras läs- och skrivsvårigheter utgjort en vändpunkt på något sätt. Utredningen gav svar på en ofta mycket lång undran: ”Varför har jag det så svårt?” Efter utredningen ställdes lagom krav och de fick adekvat hjälp. Känslan av att

få veta att man inte är ”knäpp” eller ”dum i huvudet”, som flera av intervjupersonerna uttrycker det, är också befriande och stärker självkänslan. Utredningen blir det första steget i en lång process och utgör en av förutsättningarna för att våga gå vidare. För några studerande innebär utredningen också att bli sedd och bekräftad. Alla intervjupersoner utom en ger uttryck för att de var övertygade om att det var något fel på dem, att de var ”konstiga”. Flera av intervjupersonerna anser att om de fått en utredning gjord ”från början” och fått hjälp utifrån den, skulle de inte ha haft så mycket problem nu. Utredningen skulle ha medfört att de mötts av en större förståelse för sina svårigheter och därigenom ha genererat rätt pedagogiskt stöd. Mycket av den sekundära problematik som uppstått hade kunnat undvikas.

*”Att man vet att det finns en orsak, jag vet att jag inte är dum i huvudet nu.”*

*”Jag hade nog fått bättre självkänsla om jag fått en utredning tidigt – om det kommit fram att jag hade läs- och skrivsvårigheter.”*

*”Jag är så oerhört positiv till det man fick när man ’kom ut’ eller vad man ska kalla det för. Jag har fortfarande inte smält att jag fått den här hjälpen som jag fått. ... Den största hjälpen är att det inte är något fel på dig! ... Det är inget fel egentligen, man är inte utvecklingsstörd eller man är inte knäpp på något sätt utan man kan vara väldigt intelligent – det tror jag absolut är den största känslan. Jag är inte konstig! Men det är mycket man själv måste acceptera, men jag är jätteglad över den förklaringen.”*

*”Utredningen gav svar på en lång, nästan 25-årig undran – varför jag hade det svårt. Då slutade jag fundera – det var det här jag hade svårt med. Hade man gjort det i god tid, hade jag kunnat hantera mitt funktionshinder, det är jag nästan övertygad om. Helt övertygad om att det skulle ha påverkat hela min skolsituation. ... Skapar man en situation i skolan som är ohållbar – som det blev för mig – det är klart att jag stack därifrån. Det var ju en situation som jag inte hanterade. Jag kan inte klandra mig själv – när jag tänker tillbaka finns det mycket som jag gjort, det är jättedumma saker som jag inte står för, men jag kan inte klandra mig själv på nåt sätt. Det är klart att jag ska ta ansvar för det jag gjort och det ansvaret ska jag alltid stå för, men den snöbollen som blev större och större och rulla på – jag förstår inte efteråt hur jag skulle ha kunnat stoppa den själv. Jag tror att det är svårt att som lärare ställa sig upp och säga: Jag tror att Pelle är en fin kille, det är bara vi som har misslyckats.”*

*”En kvinna gjorde en utredning. Skönt att få börja med grundläggande. Nu på rätt nivå. Behöver inte dölja mina svårigheter – det är skönt, en härlig känsla.”*

**Gruppens storlek och sammansättning** är också en viktig faktor för att lusten och intresset för skolan ska bevaras och förutsättningarna för att lyckas i skolarbetet ska bli så goda som möjligt. Gruppen ska vara liten, alltifrån ”en-till-en-undervisning” till en maximal gruppstorlek på tio personer, för att det ska vara en bra studiemiljö. Lärarna måste ha möjlighet att ge eleverna det stöd och den hjälp de behöver för att skolsituationen ska bli begriplig och hanterbar. Flera av intervjupersonerna uttrycker också en önskan om att gruppen ska vara homogen, alla ska ha liknande svårigheter för att man ska känna sig trygg. Detta innebär inte att alla arbetar på samma nivå utan att undervisningen ska vara helt individualiserad. Däremot är det erfarenheten av att ha läs- och skrivsvårigheter som förenar och stärker gemenskapen och på så vis gör klimatet i gruppen tillåtande. Flera av intervjupersonerna anser att de små grupperna ska finnas på alla stadier, i grundskolan, i gymnasieskolan och inom vuxenundervisningen. **Lärarna i dessa grupper ska ha goda kunskaper om vad läs- och skrivsvårigheter är och hur man kan träna och kompensera för att underlätta.** Utbildning

kring läs- och skrivutveckling/läs- och skrivsvårigheter ska vara obligatoriskt i lärarutbildningen – inte en valbar kurs, som är möjlig att välja bort till förmån för något annat.

*”Inte för stora klasser, så de har tid att gå runt och hjälpa till – tio stycken räcker om man har problem. Max tio, det kan vara mycket det också.”*

*”Det är ungefär sju till åtta i grupperna, fem skulle vara bra; kanske en och en vore bra.”*

*”Här (på specialkursen) var det så många som var så lika, alla satt här på samma villkor, alla hade haft problem av något slag, annars går man inte G3:an (grundskolenivå 3). Man behövde aldrig skämmas eller så över sina svårigheter”, (mina kommentarer inom parentes).*

*”På specialkursen kan man ställa vilka frågor man vill – inga frågor är för dumma. Bra pedagogik, det var inte så spänt.”*

*”Nu kan vi sitta och prata och alla har samma problem. Det är kul, vi är trygga.*

Om man får **arbeta i egen takt, strukturerat och på rätt nivå** ökar förståelsen av sammanhanget och skolsituationen blir mer begriplig och hanterbar. Här är några utsagor som beskriver detta.

*”Man jobbar mycket individuellt, man jobbar där man ligger. Jag tycker det är jättebra.”*

*”När jag fick arbetet strukturerat och framförallt när jag fick arbeta i min egen takt, utan press, då kändes det bra.”*

*”Materialet var strukturerat, det var det jag fastnade för. Det hade klara mål, små mål.”*

**Att vara delaktig** hänger ofta nära samman med att arbeta strukturerat, på rätt nivå och ger också ökad förståelse. Att veta var man befinner sig i sitt lärande, gör studierna meningsfulla, de studerande tar mer ansvar och känner större lust. Situationen känns mer hanterbar när man vågar tro på sin förmåga, eller har *”koll på läget”*, som en annan av intervjupersonerna uttryckte det.

*”Att själv få lägga upp sina planer, att vara delaktig och påverka hur jag ska läsa. Man känner mer ansvar.”*

*”Det har stor betydelse att veta vad man är klar med och vad som fattas. Att förstå gör att man trivs.”*

*”Det är flexibelt i klassrummet, man får bestämma med vad man ska arbeta och vilken nivå. Vissa grejer ska man göra, men sedan får man själv bestämma.”*

*”Det ska finnas en person som förstår och som kan påverka, man ska inte behöva sluta plugget för att man inte fattar!”*

Att skolan ger den **kompensation** den studerande har rätt till, är för många till mycket stor hjälp. Genom kompensation blir situationen mer hanterbar. Kompensationen kan se mycket olika ut. Här lyfter de studerande i huvudsak fram inlästa läromedel och talböcker som viktiga kompensatoriska hjälpmedel, utan vilka de anser att de inte hade klarat sina studier. För några



studerande är det datorn som är det viktigaste kompensatoriska hjälpmedlet, ofta är det den bärbara datorn som nämns. Omdömen som fantastisk och mirakel fås om datorn som kompensation. Muntliga redovisningar, förlängd tid på prov och för att utföra en arbetsuppgift finns även med som exempel på värdefullt kompensatoriskt stöd.

*”Positiva händelser, ja när jag fick litteraturhistoria B inläst på band. Vad som än händer i framtidens skola måste jag säga att inläst material för de som har behov, så de inte behöver läsa själva, det måste vara en rättighet – precis som på universitetet. Alla böcker som man har ska finnas inlästa.”*

*”Kompenserande hjälpmedel, framförallt läroboken på band, kan inte se hur jag skulle ha kunnat läsa in all litteratur annars. Så mycket mer energi och engagemang jag hade fått lägga ner. Det är nog ingen som kan förstå.”*

*”Talboken har öppnat en ny värld. Den är kanonbra.”*

*”Om man inte orkar läsa en bok, inte tycker att man hunnit klart, kan man få skjuta upp ett prov. Man kan också få längre tid på ett prov om man behöver.”*

*”Inlästa läromedel och bärbar dator. Datorn är ett mirakel i och med att jag har så svårt med skrivningen.”*

*”Datorn är fantastisk. Vilken skillnad, att kunna skriva rätt!”*

## 7.2.1 Sammanfattning och egna kommentarer kring de positiva faktorerna

**Lärarens förhållningssätt, bemötande och kunskap kring läs- och skrivsvårigheter**, är enligt intervjupersonerna den viktigaste faktorn för att lusten och intresset för skolan och förutsättningarna för att lyckas i skolarbetet ska bli så goda som möjligt. Betydelsen av ”signifikanta andra”, (se ovan s. 20) kan inte nog betonas. Att bli sedd och bekräftad och att få göra en utredning stärker enligt intervjupersonerna självkänslan. **En utredning** gör tillvaron mer begriplig, man förstår varför det har varit så svårt. Utredningen har stor positiv betydelse för samtliga intervjupersoner. Den utgör en vändpunkt och för flera av intervjupersonerna en mycket viktig faktor, då den negativa spiralen kunde brytas och en positiv inledas. Flera av intervjupersonerna anser att om utredningen hade gjorts tidigare hade det påverkat hela deras lärandesituation positivt och därmed också självkänslan.

Samtliga intervjuade lyfter fram sin nuvarande studiesituation som mycket positiv. Någon använder uttrycket optimalt om hur studierna är upplagda på specialkursen på kommunala vuxenutbildningen. Här får man uppskattning och känner sig kompetent. Både behovet av uppskattning och upplevelse av kompetens har betydelse för hur individens självkänsla utvecklas. ”Ju tryggare man är i sin relation till andra, desto mindre är behovet av yttre uppskattning” (Andersson, 1986, s. 116).

**Att ingå i en liten grupp och att få arbeta i egen takt** lyfts också fram som viktiga beståndsdelar i en stödjande/främjande miljö. I den lilla gruppen blir man sedd och känner sig trygg och där ökar också möjligheterna att få arbeta i egen takt, strukturerat och på rätt nivå. Tillvaron blir mer hanterbar, förutsättningarna för delaktighet ökar och tron på den egna förmågan stärks.

För flera av intervjupersonerna var det ett stort steg att börja läsa på kommunala vuxenutbildningen. Med minnet av en skoltid fylld av många misslyckanden, ångest och kränkningar, beskriver de att det inte var ett helt lätt beslut att ta upp studierna på nytt. De lyfter fram olika medverkande krafter i denna process, såsom ”signifikanta andra”, framförallt nära anhöriga, men även andra betydelsefulla personer som uppmuntrat och ingjutit mod, bland annat via ”social jämförelse”, ”Oj, kan hon ... så kanske ...”, (se ovan s. 20).

När man talar om **kompensatoriska åtgärder** syftar man på olika sätt att hitta vägar för att eliminera hinder och utjämna en funktionsnedsättning. Jacobson (2000) skiljer mellan ”intern kompensation” och ”extern kompensation”.

Intern kompensation liknar han vid ”copingstrategier” och med detta menar han individens egna strategier att komma runt sina svårigheter. Coping beskrivs som individens förmåga till problemhantering (se ovan s. 3). Några av intervjupersonerna i studien har också beskrivit hur de till exempel genom att utveckla sitt ”lyssnande” kunnat kompensera sina brister i läsning och skrivning. Andra beskriver hur de trots alla motgångar enträget tar nya tag och kämpar vidare. Det är viktigt att vid bedömning av elevens läs- och skrivförmåga också kartlägga ”intern kompensation”, för att se om den självkompensation eleven använder kan utvecklas ytterligare, eller kanske i själva verket fungerar som ett hinder.

”Extern kompensation” är den yttre kompensation som kan utgöra ett stöd för en individ. Här skiljer Jacobson (2000) på två olika former av kompensation. Den ena är förhållningssätt och bemötande hos lärare och anhöriga och den andra utgör allt det stöd individen kan erhålla genom den moderna informationstekniken. Dessa två kompensationsvägar anser jag överlappa varandra, då en av förutsättningarna för att den moderna informationstekniken ska fungera i skolan är att skolans personal har ett accepterande förhållningssätt.

I samband med den tidiga läs- och skrivinläringen kan en form av kompensation vara att pröva alternativa läs- och skrivinlärningsmetoder. En noggrann kartläggning av elevens starka och svaga sidor vägleder i sökandet efter individuella läs- och skrivinlärningsstrategier.

Andra exempel på externa kompensatoriska åtgärder är:

- förlängd skrivtid vid prov
- muntliga förhör
- muntlig komplettering till skriftliga förhör
- tillämpning av den så kallade ”pysparagrafen” vid betygssättning (bilaga 3 och 4)
- egna läroböcker för att kunna stryka under och anteckna direkt i boken
- anpassad studiegång
- tekniska hjälpmedel såsom bärbar dator, översättningspenna, handdator, fickminne, tavelkanner med mera.

Så snart skolan uppmärksammar att en elevs läs- och skrivutveckling stannar av, måste man uppmuntra och stimulera eleven så att intresset och glädjen över att lära sig läsa och skriva bevaras. Att en elev har svårt med läsningen och skrivningen upptäcks oftast alldeles för sent. Det är inte ovanligt att eleven uppmärksammas först i årskurs sju eller åtta, ibland ännu senare. Inledningsvis är det främst träningen som dominerar, för att successivt bereda plats för kompenserande åtgärder. På gymnasie- och högskolenivå handlar det mer om kompensatoriska åtgärder såsom att få hjälp med att få fram inlästa läromedel, informera undervisande lärare och lära sig hantera tekniska hjälpmedel, än att träna läsning och skrivning.

## 8. Avslutande diskussion och slutsatser

*”Även om jag försöker att förändra självkänslan nu och har kommit en bit på väg förstås, så hade jag varit en person med mycket bättre självförtroende om jag fått hjälp, fått min utredning tidigt, då hade jag haft en utbildning i dag om jag hade fått arbeta med mina svårigheter.”*

*”På låg- och mellanstadiet skulle lärarna ha sagt: jag ser att du har svårt med det här, att man satt sig ner och pratat om det tillsammans med föräldrar och mig. Att skolan visat att dom förstår att det här måste vara jättejobbigt för dig. Att vi ser att du visst gör dina läxor, men att du har det svårt. Ett samtal och att man utifrån det sedan fått stöd och inlästa läromedel.*

*”Man känner någonstans att dom andra går förbi en hela tiden – dom utvecklas, men man själv stannar. Då mår man dåligt, svårt att förklara, dåligt självförtroende. Det är fruktansvärt, man skulle nästan kunna dö.”*

Några röster från de intervjuade får inleda denna diskussions- och slutsatsdel av mitt arbete. Dessa tre citat sammanfattar i hög grad den frustration och ledsenhet som genomsyrar intervjuerna och trots att två av citaten redan redovisats i resultatdelen, presenteras de ännu en gång.

Även under frågan ”Beskriv positiva faktorer/händelser som har haft betydelse för ...” kom samtliga intervjuade i olika utsträckning in på negativa faktorer. Det var som om det negativa överskuggade allt, även när syftet var att plocka fram positiva händelser som varit betydelsefulla.

Detta är bakgrunden till att ”svårigheter” utrymmesmässigt tar så stor plats i mitt arbete, trots att avsikten var att studien med sitt främjande perspektiv skulle fokusera på de ”goda exemplen”, (se ovan s. 22).

Arbetets titel, ”Tänk om ... från svårigheter till möjligheter”, markerar en perspektivförskjutning från det som inte fungerar över till att lyfta fram det som fungerar. Genom att så tydligt få det negativa – svårigheterna – belysta, får vi en klar signal om vad det är som ska förändras. Det positiva – möjligheterna – markerar å andra sidan hur lärandemiljön ska förändras.

Ju mer jag trängde in i de studerandes upplevelser av sina tidigare skolerfarenheter, desto tydligare framträdde bilden av en skola där respekten för den enskilde individen var mycket låg. Varje berättelse är unik och sann för den personen. Det är åtta olika beskrivningar, med ett antal gemensamma beröringspunkter. Mitt syfte har inte varit att komma fram till en sanning eller att bekräfta någon hypotes, utan att låta de studerande ge sin syn på hur stödjande/främjande miljöer i skolan borde ha sett ut just för dem. Hur skulle deras självkänsla ha kunnat bevarats eller stärkts trots deras läs- och skrivsvårigheter och hur skulle en främjande lärandemiljö ha sett ut?

Jag har i denna undersökning, vilket jag inledningsvis redogjort för, valt att fokusera på hur de studerande själva ser på hur lärandemiljön skulle ha sett ut för att den skulle ha varit så gynnsam som möjligt för dem. Hade jag intervjuat lärare, skulle jag förmodligen fått en helt annan bild och hade jag intervjuat föräldrar skulle jag fått ytterligare en annan bild. Alla lika sanna utifrån berättarens perspektiv.

Med systemteoretiska termer har studien i stor utsträckning kretsat kring mikro- och mesosystemen (se ovan s. 4 f.f.) och där framförallt elevens syn på skolan som lärandemiljö, men både exo- och makronivån har berörts dels under intervjuerna, men också i uppsatsens teoretiska del. Flera av intervjupersonerna lyfter upprepade gånger fram vikten av hög kompetens hos läraren när det gäller läs- och skrivsvårigheter. Ökad kompetens, resurser av olika slag och arbetsförhållanden för personalen är exempel på områden som kan relateras till exosystemet. Exempel på områden som kan relateras till makrosystemet är hänvisningar till styrdokumentet, som både de studerande själva gjort under intervjuerna och som jag själv gjort på flera ställen i uppsatsen, bland annat i inledningen (se ovan s. 1).

Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv och ett systemteoretiskt synsätt, borde alla tänkbara aktörer ha funnits med på arenan, men i denna undersökning är det de studerandes uppfattningar som står i centrum. Således har jag trots att samspelet hem – skola också är mycket viktigt, framförallt sett ur ett interaktionistiskt perspektiv, valt att fokusera på hur de studerande själva upplever att man i skolan kan forma stödjande och främjande miljöer. Miljöer som bidrar till att individens självkänsla stärks och förutsättningarna för lärande tas tillvara på bästa sätt. Med detta som bakgrund har inte intervjufrågorna inbjudit till tankar kring samverkan hem – skola och de studerande själva har i sina berättelser endast med några få ord berört denna aspekt. Exempel på utsagor som berörde samverkan hem – skola är:

*”Det var i skolan det började, att jag kände otrivsel på något sätt och det vet jag inte om mina föräldrar kunde ha gjort något åt. Dom visste ju inte heller vad dyslexi var.”*

*”Mina föräldrar blev förstås arga, det förstår jag med.”*

*”Om min mamma varit medveten hade hon kunnat hjälpa mig på ett annat sätt. Om hon bara vetat hur hon skulle hjälpt mig.”*

## **8.1 Faktorer av betydelse för lärandemiljön och självkänslan**

### **8.1.1 Begriplighet och hanterbarhet**

Intervjuerna genomsyras av en beskrivning av en skola som karaktäriseras av ringa grad av begriplighet och hanterbarhet.

Ständigt återkommande upplevelser av att inte förstå sammanhanget gör att inte heller kraven som ställs blir begripliga. I avsnittet ”skolans värdegrund och uppdrag” i Lpo 94 står det att ”En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang” (Lpo 94, s.7), men skolan uppfattas av eleverna som otydlig, något som de inte ifrågasätter, utan tar för givet att det så ska vara. De studerande lägger hela ansvaret för att de inte förstår på sig själva. De blir själva bärare av problemet, inte skolan. De anser att de är dumma och därför har svårt att förstå, inte att skolan är ostrukturerad och otydlig. *”Gick sjuan, åttan och nian med en känsla av att jag är dum och hade svårt att fatta. Jag förstod inte och jag kunde inte förstå varför jag inte förstod.”* De studerande berättar att de då ansåg att de själva bar hela skulden till att situationen var som den var.

Utredningen ”Elevernas framgång – Skolans ansvar” (Utbildningsdepartementet, 2001) visar i likhet med denna studie, att den pedagogiska verksamheten i skolan tenderar att vara uppbyggd på ett för eleven icke begripligt sätt och att eleverna inte upplever något sammanhang i skolans verksamhet.

Då en individs självkänsla utvecklas i ett ständigt samspel med miljön, blir en naturlig följd att en låg självkänsla uppkommer när individen ständigt misslyckas och ser sig själv som orsak till detta misslyckande. Om man ständigt misslyckas i en viss situation, till exempel i inlärningsituationen, avtar intresset och glädjen över att lära och motivationen till lärande blir låg. En passiv inlärningsstil, ett tillbakadragande (se "Skammens kompass" ovan s. 10) blir en strategi som på ett naturligt sätt besparar självkänslan ytterligare bevis på bristande förmåga. "Självvärdering handlar också om upplevelse av kompetens, att man kan klara av någonting i skolarbetet, att man inte ständigt misslyckas" (Andersson, 1986, s. 116).

Människans inneboende lust att lära och att utvecklas kan släckas ut om den kommer i konflikt med vår strävan efter en positiv självvärdering. Upprepade negativa erfarenheter gör att individen utvecklar en negativ självkänsla och då det tycks vara bättre med en negativ självkänsla än ingen alls, strävar individen efter att behålla även den negativa självkänslan (Taube, 1987 och Ahlgren, 1991).

Skaalvik (1994) säger i sammanfattningen av sin avhandling kring vuxna med läs och skrivsvårigheter att "For flere av informantene har skolerfaringene satt så dype spor at det preger dem i voksen alder" (ibid. s. 278). Detta är helt i linje med resultatet av min studie. En av intervjupersonerna uttrycker detta på följande sätt: "*Jag läser inte ens på ett mjölkpaket om det är någon annan bredvid.*" Eriksson Gustavsson (2002) anser att förhållningssättet som ligger till grund för undvikandestrategierna hos vuxna "är präglad av en *rädsla* för att bli avslöjad och ertappad. [...] Osäkerheten och det dåliga självförtroendet fanns sedan lång tid tillbaka" (ibid s. 198).

Det framkommer också i föreliggande studie att de intervjuade upplevde hanterbarheten som låg. "*I halva sjuan blev det svårt. Stora textmängder... Då blev en brytning, då sket jag i skolan istället ... jag bara konstaterade att här har jag inget att göra.*" De studerande beskriver hur de upplevde att de hade otillräckliga resurser att möta de krav skolan ställde. De upplevde inte heller att de hade någon makt över sin skolsituation och sitt lärande, inte tillräckliga resurser för att kunna möta olika situationer i livet. Dessutom existerade inte något stöd att mobilisera dessa resurser. Deras självkänsla och handlingsförmåga var inte stark nog för att våga lita till sin förmåga och känna att de hade möjlighet att påverka sin situation.

Empowerment är ett begrepp som används i litteratur som behandlar främjandeperspektivet, (Nilsson, 1998, Nilsson, 1999 och Gunnarsson, 1999). Empowerment handlar om att ha reell makt och kontroll över sitt eget liv och därtill god självkänsla. En undersökning av Hagquist, Starrin & Sundh (1990), visade att sömnsvårigheter, huvudvärk och magont bland både flickor och pojkar förekom i störst utsträckning bland de elever som upplevde att de inte kunde påverka undervisningstakten (låg hanterbarhet) och att alltför stora krav ställdes av lärare (låg hanterbarhet och låg begriplighet), (Hagquist, Starrin och Sundh i Dahlgren och Hultqvist, 1995).

Som jag ser det genomsyras skolans värdegrund av ett främjande perspektiv, där empowerment som uttryck för bland annat god självkänsla, delaktighet, makt och kompetens, är en viktig faktor.

**"Skolan skall sträva mot att varje elev [...] stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor"** (Lpf 94, s.15, min emfas).

I verkligheten ser det uppenbarligen annorlunda ut. Eleven med läs- och skrivsvårigheter saknar i stor utsträckning både makt, kontroll och självtillit. Att som det står i läroplanen ta

initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor är främmande för dessa elever och tilltron till den egna förmågan är mycket låg. Elevens situation kännetecknas mer av uppgivenhet, hjälplöshet och alienation och tillvaron är varken begriplig, hanterbar eller meningsfull.

Att bli sedd och förstå är däremot att få känsla av att "jag kan". Det är att bli bekräftad och att bli bekräftad är att känna sig värdefull. Den egna självkänslan växer sedan med känslan av att vara värdefull.

### 8.1.2 Meningsfullhet

Intervjupersonerna beskriver omständigheter där förutsättningarna för att uppleva skolan som meningsfull var små. Motivationen blev låg och lusten till lärande avtog. Drivkraften försvann och engagemanget uteblev. *"... då fick man ju knappt någon hjälp heller, så man skolkade jättemycket. Det var ju ingen idé att vara på lektionerna, jag kunde ju i alla fall ingenting."*

Antonovsky (1991) betraktar meningsfullheten som den viktigaste komponenten för utvecklandet av KASAM, "känsla av sammanhang" i tillvaron. Meningsfullhet är att känna motivation och lust. Utan vilja eller önskan om förändring, sker ingen utveckling. De krav som ställs ska vara värda investering och engagemang. Dessutom måste individen ha en upplevelse av delaktighet i det som sker. Antonovsky anser vidare att om människan har kontroll över de stressorer hon utsätts för, blir stressorn mindre skadlig och kan till och med vara hälsobringande (se ovan s. 2 f.f.).

Andersson (1986), lyfter fram vikten av att skolaktiviteterna är meningsfulla. Han refererar till studier som visar att det inte endast är kvantitativa skillnader mellan elever, utan också "... kvalitativa skillnader i elevernas sätt att tänka och strukturera sin omvärld" (ibid. s. 117). Detta medför att undervisningen inte kan se likadan ut för alla elever, vilket läroplanen också mycket riktigt påpekar (Lpo 94). Dessvärre pekar flera studier mot att elever med läs- och skrivsvårigheter beskriver sin skoltid som till exempel: "... et enormt slit ..." (Skaalvik 1994, s. 278) eller "Min första skola var ett levande helvete" (Föhrer och Magnusson i Inderberg 2003, s. 45).

I avsnittet "Skolans värdegrund och uppdrag" i Lpo 94, står det att: "En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang" (Lpo 94, s.7).

Antonovsky anser att komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet ligger till grund för utvecklandet av "känsla av sammanhang" i tillvaron. Enligt Antonovsky klarar individer med en stark "känsla av sammanhang" i sina liv påfrestningar bättre än individer med en svagare "känsla av sammanhang" och individen klarar på så vis av att hantera de problem hon ställs inför. Personer med en stark "känsla av sammanhang" har bättre "koll på läget" än personer med en svag "känsla av sammanhang", vilket ökar förutsättningarna för god problemlösning (copingförmåga) och möjligheten att påverka sin situation och självbestämmande (empowerment). Dessa faktorer är i sin tur betydelsefulla för hur individens självkänsla kommer att utvecklas.

Andersson (1986) lyfter också fram vikten av att elever upplever skolaktiviteterna meningsfulla och han förmodar att om de i större utsträckning kunde påverka sin situation så skulle detta leda till ökad meningsfullhet.

Vikten av meningsfullhet, god självbild, motivation och sammanhang för eleven lyfts också fram i "Konsensusprojektet" (Myrberg, 2003), som betydelsefulla komponenter i pedagogik som utvecklar elevernas läs- och skrivförmåga och förhindrar att läs- och skrivsvårigheter uppstår.

### 8.1.3 ”Signifikanta andra”, bemötande och förhållningssätt

”Signifikanta andra” är de personer som betyder särskilt mycket för en individs självvärdering (se ovan s. 20). I alla intervjuer framkommer att läraren är en mycket betydelsefull ”signifikant andra” och således en viktig medverkande kraft i processen att vända den onda spiralen till en god. Klasskamrater är en annan viktig grupp ”signifikanta andra” som har betydelse för hur en individ värderar sig som elev och denna grupp lyfts tillsammans med läraren också fram som väsentlig i intervjupersonernas beskrivning av hur de betraktar sig själva.

I Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning, ”Lusten att lära ...” (2003), framstår i linje med föreliggande studies resultat, läraren som den viktigaste faktorn för motivationen och lusten till lärande.

När en individ värderar sig som elev, är det lärare och klasskamrater som är ”signifikanta andra” (se ovan s. 20) och det råder en samstämmig uppfattning hos intervjupersonerna om att lärarens bemötande och förhållningssätt i mycket hög grad påverkar självkänslan. Läraren skulle med förhållandevis liten insats kunna bidra till att göra lärandesituationen mer begriplig och hanterbar för eleven. Av de åtta intervjupersonerna är det bara en som inte anser att det låga självförtroendet bland annat hänger samman med deras läs- och skrivsvårigheter och det sätt på vilket skolan bemött dem och hanterat deras svårigheter.

”En bra lärare har förmågan att se och att utveckla varje elevs unika kompetens och att ge eleverna både självförtroende och självkänsla” (Andersson, 1999, s. 225). En bra lärare ger eleverna förutsättningar för att utveckla en god självkänsla.

I utredningen ”Elevernas framgång – skolans ansvar” (2001) pekar expertgruppen på att det finns gemensamma principer för de skolor som lyckas med uppdraget att organisera samt följa upp och utvärdera insatser för att möta behoven hos elever i behov av särskilt stöd. Expertgruppen lyfter särskilt fram att dessa skolor tenderar att ”förlägga sina problem med måluppfyllelse inte enbart på eleven och på elevens och kanske hemmets brister, utan förmår också granska den egna organisationen, arbetsmiljön, kompetensen och ledningen”. Expertgruppen föreslår att skolorna i större utsträckning ska koncentrera sina insatser på lärandemiljön för att på så vis kunna förstå varje elevs specifika situation bättre och utifrån denna kännedom ge eleven rätt stöd.

### 8.1.4 Läs- och skrivutredning

Lärarens bemötande och förhållningssätt utgör tillsammans med att få till stånd en läs- och skrivutredning grunden till en stödande/främjande lärmiljö, enligt intervjupersonerna.

Läs- och skrivutredningen har för samtliga intervjupersoner haft stor positiv betydelse och utgjort en avgörande vändning. Utredningen gav svar på frågan: ”Varför har jag det så svårt med läsningen och skrivningen?” och har enligt intervjupersonerna gjort tillvaron mer begriplig. De intervjuade upplever att de efter utredningen fick adekvat hjälp och att undervisningen lades på rätt nivå.

Att få veta att ”*man inte är ’knäpp’ eller dum i huvudet*”, som flera av intervjupersonerna uttrycker det, är för flera av de studerande den viktigaste konsekvensen av utredningen. Det är befriande och stärker självkänslan. Utredningen utgör det första steget i en lång process, en av förutsättningarna för att våga gå vidare. För några studerande innebär utredningen också att

bli sedd och bekräftad. Alla intervjupersoner utom en ger uttryck för att de var övertygade om att det var något fel på dem, att de var "konstiga". Det är flera av intervjupersonerna som anser att om de fått en utredning gjord "från början" och fått hjälp utifrån den, skulle de inte ha haft så mycket problem nu. Skolan hade mer kunnat fokusera på elevernas starka sidor, utgått från det som fungerade, i stället för att som det nu var, bara se det som inte fungerade. Utredningen skulle enligt de intervjuade ha medfört att de mötts av en större förståelse för sina svårigheter och de hade på så vis också blivit bekräftade och respekterade för den de var. Mycket av den sekundära problematik som senare uppkom skulle ha kunnat undvikas.

Här bör påpekas att de flesta av intervjupersonerna fick sin utredning sent – flertalet först när de gick på specialkursen på kommunala vuxenutbildningen. Där fanns mycket kompetent personal som kunde utreda själva och även använda sig av den information som utredningar gjorda av andra gav. Detta, tillsammans med den i övrigt mycket positiva och stödjande lärandemiljön på de specialpedagogiska kurserna, kan bidra till att de studerande i så hög grad upplevde situationen så positiv efter utredningen. Min egen erfarenhet är annars att det på skolor inte alltid finns den kompetens som förutsätts för att kunna ta tillvara den information utredningar ger. Detta får också till följd att det inte heller finns möjlighet att i det fortsatta arbetet med eleven utgå från de förslag på åtgärder som föreslås i utredningen, (Johnson, 2000).

Svaret på den viktiga frågan "Varför har jag det så svårt med att läsa och skriva?" rymmer således så mycket mer än förslag på åtgärder.

Flera av intervjupersonerna anser att om utredningen gjorts tidigare hade det påverkat hela deras skolsituation positivt och därmed också självkänslan.

### 8.1.5 Intresse, glädje och skam

När den positiva affekten intresse eller glädje avbryts ersätts den av skamaffekten (se ovan s. 9).

Alla de intervjuade utom en säger att de har kommit till skolan med en lust och ett intresse till lärande. Framförallt var det läsa, skriva och räkna som de såg fram emot att lära sig. De trivdes under den första skoltiden, tills stunden kom då de andra i klassen kom igång med sin läsning och skrivning och de själva inte kom igång.

*"Man känner någonstans att dom andra går förbi en hela tiden – dom utvecklas, men man själv stannar. Då mår man dåligt, svårt att förklara, dåligt självförtroende. Det är fruktansvärt, man skulle nästan kunna dö."*

I figur 3. Skammens kompass (se ovan s. 10), kan vi se vilka olika "ansikten" skammen kan anta:

- Angripa sig själv, attackera sig själv. Upplever skamkänsla, alltifrån lättare självironi (clownstrategin) till machosism.
- Tillbakadragande. Blyghet är en mild form och depression är en djup.
- Angripa andra. Man får andra att uppleva skamkänslan istället. Är det någon som ska skämmas här är det inte jag.
- Undvikande. Talar hellre om sina fördelar än om sina nackdelar. Ytterlighet: narcissism, alternativt perfektionism.



De studerandes berättelser beskriver hur de reagerade när de såg att de andra i klassen kom igång med läsningen och skrivningen, men inte de själva. Samtliga fyra beskrivningar av skammens ansikten finns representerade. Här finns framför allt exempel på undvikande och tillbakadragande. Clownstrategin finns också beskriven, liksom strategin att angripa andra, även om den sistnämnda inte är så tydligt uttalad.

Skammen är mycket skadlig för självkänslan då den bryter ner självet. Om däremot affekten intresse aktiveras öppnas våra sinnen och en målmedveten aktivitet sätts igång. Lyckas denna utlöses affekten glädje och ett tillstånd av "competence pleasure" eller "pride" infinner sig och individen hamnar i en god spiral (se ovan s. 9). Nathanson (1992) menar att skam är den sunda stolthetens motpol. Glädjen/stoltheten sammanför människor, medan skammen isolerar människor från varandra. Nathanson anser att människor med ett "bristfälligt jag" har vuxit upp med ständiga misslyckanden och en känsla av oförmåga. Han pekar i detta sammanhang på vikten av att gripa varje tillfälle till att möjliggöra för individen att få känna glädje/stolthet, eftersom det kan verka som ett "motgift" mot att den låga självkänslan permanentas.

Att få beröm, uppmuntran och positiv feedback inte bara för resultatet, utan också för ansträngningen, själva investeringen, kan således få en individ med låg självkänsla att trots allt våga gå vidare och bryta den onda cirkeln. Att på så vis bli sedd och bekräftad gör att tron på den egna förmågan stärks och tillvaron blir meningsfull.

Ibland kan det räcka med att bli lyssnad på, "Den elev som upplever en lyssnande lärare känner sig också bekräftad och respekterad" (Alin Åkerman, 2001, s. 55). Att bli lyssnad på, är också enligt eleverna i Gunnarssons undersökning (1999) en av förutsättningarna för en fungerande relation till läraren. Några av de andra viktiga faktorerna för en fungerande lärar-elevrelation är enligt Gunnarsson: eleven ska kunna lita på läraren, läraren ska bry sig om eleven, lita på eleven och ställa upp på eleven.

När en individ värderar sig som elev, är det som tidigare påpekats, läraren och klasskamraterna som är de viktigaste "signifikanta andra" (se ovan s. 20) och då är det lätt att förstå att det i detta sammanhang vilar ett stort ansvar på läraren för att eleven blir sedd och bekräftad på ett positivt sätt av både lärare och kamrater.

Det framkommer även att goda kunskaper inom området läs- och skrivsvårigheter hos läraren och skolledningen är viktiga förutsättningar för en främjande lärandemiljö, enligt intervjupersonerna, vilket är i linje med konsensusprojektets resultat (Myrberg, 2003).

### **8.1.6 Gruppens betydelse**

Gruppens storlek och sammansättning är en annan viktig faktor för att förutsättningarna att lyckas i skolarbetet ska bli så goda som möjligt. De studerande anser att gruppen ska vara liten, alltifrån en-till-en-undervisning till en maximal gruppstorlek på tio personer och att alla ska ha liknande svårigheter för att man ska känna sig trygg. I den lilla gruppen blir man sedd och där ökar också möjligheterna att få arbeta i egen takt, strukturerat och på rätt nivå. Tillvaron blir mer hanterbar, förutsättningarna för delaktighet ökar och tron på den egna förmågan stärks.

Att arbeta i egen takt, förstå vad man gör, få hjälp när man behöver, känna sig accepterad av läraren och få ta ansvar för sitt lärande är också vad eleverna i Gunnarssons studie (1999) lyfter fram som viktiga komponenter i en god lärandemiljö där eleverna känner trivsel.

Samtliga intervjuade i min studie lyfter fram sin nuvarande studiesituation som **mycket** positiv. Undervisningen innehåller just de komponenter som de studerande sätter högst upp på önskelistan för en främjande lärandemiljö:

- rätt bemötande, förhållningssätt och kunskap hos läraren – att bli förstådd – att bli sedd och bekräftad – att själv förstå
- att få en utredning
- att arbeta i liten grupp – trygghet
- att arbeta på rätt nivå – i egen takt
- att vara delaktig – uppleva att tillvaron är hanterbar
- att få det kompensatoriska stöd som behövs.

Någon använder uttrycket optimalt om hur studierna är upplagda på specialkursen på kommunala vuxenutbildningen.

## Slutord

Samtliga intervjupersoner ansåg att det kändes relativt bra att bli intervjuade, även om det var lite ”pirrigt” i början, som en studerande uttryckte sig.

*”Lite pirrigt så där – det är så mycket som sätter igång när man börjar prata om det. Inte det som är i dag, för det tycker jag är positivt, men det som varit ...Det är så mycket känslor, jag får gråten i halsen känner jag – det är så orättvist, sånt elände, att ha blivit utsatt för så mycket.”*

Då intervjupersonerna utgjorde en för mig redan tidigare känd grupp, har detta med stor sannolikhet påverkat intervjusituationen.

En av de intervjuade undrade när intervjun var avslutad, om jag var förberedd på att mina frågor kunde väcka mycket känslor och om jag var rustad för att möta den frustration frågorna väckte. – Frågan är om det går att rusta sig för alla eventualiteter. Mitt ämne och således mina frågor är synnerligen känsliga, det var jag medveten om, men att de skulle väcka så mycket ledsenhet, bitterhet och frustration hade jag inte riktigt kunnat föreställa mig. Jag hade rustat mig så gott jag kunde, bland annat genom att avsätta mycket tid i samband med intervjuerna. Jag såg som en viktig förutsättning för att kunna genomföra intervjuerna, att det skulle finnas tid att kunna fortsätta samtalet utöver den tänkta tiden om det skulle behövas. I mötet med de människor jag intervjuat vill jag i likhet med Andersson (2003), lyfta fram vikten av att respektera, lyssna och bekräfta.

Att visa respekt för en människa innebär att visa att den personen är betydelsefull och att det hon säger är av stort intresse. Lyssnandets konst är svår, men att sträva efter att vara närvarande, intresserad och öppen utan att på något sätt värdera det den andre berättar, ser jag som värdefullt. Att visa respekt och lyssna på en människa och dessutom ge någon form av positiv återkoppling, gör att den personen känner sig bekräftad.

Under arbetets gång har ett antal nya frågeställningar dykt upp. En stor fråga är om skolan skulle kunna bemöta **alla** elever utifrån ett främjande perspektiv och på så vis lägga grunden till en skola där eleven känner sig sedd och bekräftad. En skola där personalen griper varje tillfälle till att ge eleven möjlighet att känna glädje och stolthet (se ovan s. 9 f.f.), en skola

som lägger grunden till en främjande miljö och som på så vis ger goda förutsättningar för eleven att utveckla en god självkänsla och nå framgång i skolarbetet.

Jag tror inte att detta ”Andra” (se ovan s. 24) innebär att vi måste anta en ny diskurs, utan det handlar mer om att reflektera över vad vi gör och varför!

Syftet med all forskning är att generera ny eller bättre och sannare kunskap om den värld vi lever i, ett kunskapssökande om vår verklighet och dess inneboende möjligheter, (Eliasson 1995). Foucault påminner dock om att ”All förnyelse har en tendens att ta en omväg över det välbekanta” (i Dahlgren och Hultqvist, 1995, s. 19).

## **Tankar inför framtiden och fortsatt forskning**

I det här arbetet har det givits plats åt elevernas egna röster vilka hörs alltför sällan i detta sammanhang. Hur eleverna själva uppfattar skolans möjligheter att ge stöd borde vara den viktigaste värdeämätaren på hur skolan fullgör sina åtaganden.

Studien ger en indikation om att det bland annat är inom lärarutbildningen detta ”Andra” sätt att förhålla sig till eleverna, måste få fäste. I lärarutbildningen måste området språk- läs- och skrivutveckling utgöra basen för samtliga inriktningar.

Det förebyggande arbetet är viktigt, liksom tidig identifikation och intervention när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter. Blivande lärare på högstadiet och gymnasiet måste också få en bas att utgå ifrån, för att kunna ta sin del av ansvaret när det gäller elevernas språk- läs- och skrivutveckling.

Dessutom måste i all lärarutbildning ingå obligatoriska kurser som behandlar bemötande och förhållningssätt.

En betydelsefull faktor för hur stödet för elever i behov av särskilt stöd utformas på en skola är hur skolledningen ser på frågan. Intressant vore att undersöka hur skolledare ser på sitt åtagande när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Hur ser de på styrdokumentens riktlinjer vad gäller lärandemiljön? Här ryms bland annat begrepp som främja lärande, självkänsla, inflytande, trygghet och sammanhang.



## Referenser

- Allard, B. & Sundblad, B. (1982). *Handbok om läsning*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Ahlgren, R-M. (1991). *Skolelevs självvärdering*. Dr. avhandling. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Alin Åkerman, B. (2001). *Varför ser dom oss inte? Intervjuer med gymnasieelever om hur de upplever sin skolsituation*. Delrapport i projektet "Gymnasieskolans möte med Ungdomar som Riskerar Utslagning". Institutionen för individ omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver. En handbok för lärare*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Institutionen för individ omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Berg, L-E. (1976). *Människans födelse*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Bibelkommissionens översättning av Nya Testamentet (1981). *Bibeln*. Örebro: Bokförlaget Libris
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Claesson, K. (2000). Föreläsning 000904 *Affekteorier och skam*. S:t Lukas utbildning "Handledare i skolan". Uppsala.
- Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (1995). *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS förlag.
- Duvner, T. (1994). *Barnneuropsykiatri. MBD/DAMP autistiska störningar, dyslexi*. Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Eliasson, R-M. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, B. red. (1996). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson Gustavsson, A-L. (2002). *Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. Dr. avhandling. Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings Universitet.

Frith, U. (2002). Föreläsning 020808 på Dyslexikongressen i Stockholm.

Gunnarsson, B. (1999). *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Dr. avhandling. Institutionen för pedagogik. Området för lärarutbildning. Malmö Högskola.

Hagquist, C. & Starrin, B. *Empowerment och lokala studier – vägar till kunskap och förändring*. Ur Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd. Stockholm: HLS Förlag.

Havnesköld, L. & Risholm Mothander, P. (1999). *Utvecklingspsykologi. Psykodynamisk teori i nya perspektiv*. Stockholm: Liber.

HSFR. (1996). *Etik. Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet. Uppsala: Produktion Ord & Form AB.

Höien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Inderberg, J. (2003). *Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla ett förhållningssätt*. Magisteruppsats, Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.

Jacobson, C. (2000). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. Kompendium från Växjö universitet.

Johnson, M. (2000). *Läs- och skrivutredning – Hur blev det sedan?* Kandidatuppsats, Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.

*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*, (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

*Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*, (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Myndigheten för Skolutveckling (2003). *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm.

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket. Stockholm: Skolverket.

Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Rapport från ”Konsensusprojektet” 5 september 2003. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.

Hughes, J.A. & Månsson, S-A. (1988). *Kvalitativ sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

- Nathanson, D.L. (1992). *Shame and Pride. Affect, sex, and the birth of the self*. USA. The Haddon Craftsmen Inc.
- Nilsson, A. (1998). *Människans affektsystem härlett av Silvan Tomkins – dess betydelse för psykoterapin*. Artikel i tidskriften Psykisk Hälsa nummer 1/1998, utgiven av sfph – Svenska Föreningen för Psykisk Hälsa, Stockholm.
- Nilsson, A. (2002). *De medfödda affekterna – i livets tjänst*. Artikel i tidskriften Psykisk Hälsa nummer 2/2002, utgiven av sfph – Svenska Föreningen för Psykisk Hälsa, Stockholm.
- Nilsson, A. red. (1998) *Är Pippi Långstrump en hälsorisk eller en hälsoupplysare? En antologi om hälsoarbete i skolan*. Skolverket. Västervik: AB C O Ekblad & Co.
- Nilsson, A. (1999) *Man vet inte var trappstegen är i livet ...Perspektiv på tobak, alkohol och narkotika*. Skolverket. Stockholm: Axelsson & Häggström.
- Pettersson, K. (2003). *...ingen har frågat mig om vilka svårigheter jag har haft – de har redan vetat det. Vuxenstuderande med dyslexi som studerar på Kommunal Vuxenutbildning berättar om sina upplevelser från sin studietid*. Magisteruppsats, Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Skaalvik, S. (1995). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Dr. avhandling. Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt. Trondheim: Tapir
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*.
- Skolverket (2000). *Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning, 1997 - 1998*
- Skolverket (2001). *Attityder till skolan 2000*. Särtryck av Skolverkets rapport, nr. 197.
- Skolverket (2003). *Skolverkets Nationella kvalitetsgranskning, 2001 - 2002 "Lusten att lära - med fokus på matematik"*.
- Skolverket (2003). *Skolverkets statistik för läsåret 2002-2003. Rapport nr 240*. Skolverket.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stern, D.N. (1991). *Spädbarnets interpersonella värld*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Taube, K. Tornéus, M. & Lundberg, I. (1984). *UMESOL, Självbild.Handledning för utveckling*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Trost & Levin (1999). *Att förstå vardagen*. Lund. Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementets Departementsskrivelse (2001). *Elevernas framgång – Skolans ansvar, (DS 2001:19)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsväsendets Författningsböcker, UFB, (2004). *Skollagen*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Öqvist, O. (1992). *Systemteori i praktiken. Systemteorins tillämpning inom – Skola – Vård – Socialt arbete*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

## Litteratur

Andersson, I. (1979). *Tankestilar och hemmamiljö. En uppföljning av barns utveckling från 1 till 12 år*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 27.

Andersson, I. (2000). Att förstå bråkiga barn, ett systemteoretiskt synsätt. *Locus. Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*. Nr 3 2000

Brodin, M. & Hylander, I. (1999). *Att bli sig själv. Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

Emanuelsson, I., Persson B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket.

Haug, P. (2000). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelse och segregation*. Stockholm: HLS förlag.

Helldin, R. (1998). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.

Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger – Nybyggare i skolan*. Dr.avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ omvärld och lärande. HLS Förlag.

Wahlund, B. (2002) *Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik*. Magisteruppsats i specialpedagogik. Nr 21 2002. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ omvärld och lärande.



Hej!

Jag heter Margareta Johnson och du och jag har haft kontakt genom att jag är speciallärare på Skolstödsenheten, (Josefingruppen).

Jag läser en kurs på Lärarhögskolan i Stockholm och nu ska jag skriva en uppsats om hur elever med läs- och skrivsvårigheter ser på skolan och det stöd de fått under sin skoltid.

Jag vill koncentrera mig på det som har haft betydelse för dina studier och det du anser hade kunnat påverka dina studier.

Hur ser du på det här? Hur har det stöd/bemötande sett ut som har varit bra? Hur skulle det ha varit för att bli ännu bättre?

Kan du tänka dig att ställa upp på en intervju (ungefär 1 timme) kring de här frågorna?

Kontakta mig på telefon, via e-post eller fyll i nedanstående uppgifter och sänd tillbaka till mig i det frankerade kuvertet senast den 10 juni 2002.

All information kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att du kommer att vara helt anonym – ingen annan än du och jag kommer att känna igen just dig.

Då det är din syn på detta jag är intresserad av, är din medverkan av stor betydelse för undersökningen.

Svara även om du inte kan vara med.

Tack på förhand!

Margareta Johnson

Telefon XXX XXX XX eller 070 XX XX XXX på dagtid  
och XXX XXX XX på kvällstid.

E-post adress XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

---

( ) Ja, jag kan ställa upp på intervju och nås säkrast på telefon

..... på dagtid och

..... på kvällstid.

( ) Nej, jag har inte möjlighet att ställa upp.

Namn .....

Adress .....

e-postadress .....

# Tänk om...

## Från svårigheter till möjligheter – Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter

### Intervjufrågor

1. Ålder och kön
2. Var är du född?
  - När kom du till Sverige?
3. Hur ser din tidigare skolgång ut?
  - Hur var det på låg-, mellan-, högstadiet och gymnasiet?
  - Favoritämne?
  - Hur trivdes du?
4. Nuvarande studier?
  - Mål
  - Inriktning
5. När började du misstänka att du hade läs- och skrivsvårigheter?
  - Vad hände då?
  - Utredning, när och av vem?
  - Stöd, på vilket sätt?
  - När och hur upprättades åtgärdsprogram?
6. På vilket sätt har dina läs- och skrivsvårigheter påverkat:
  - din självkänsla
  - din lust och glädje till lärande
  - din trivsel i skolan
  - dina möjligheter att vara delaktig i och påverka din lärandesituation
  - din förståelse av sammanhanget (lärandesituationen)
  - dina förutsättningar att lyckas i skolarbetet?
7. Beskriv positiva faktorer/händelser som haft betydelse för:
  - din läs- och skrivutveckling och ditt lärande
  - din självkänsla
  - ditt intresse och din glädje till lärande
  - din trivsel i skolan
  - dina möjligheter att vara delaktig i och påverka din lärandesituation
  - din förståelse av sammanhanget (lärandesituationen)
  - dina förutsättningar att lyckas i skolarbetet?

8. Beskriv hur lärandemiljön skulle ha sett ut för att intresset och glädjen för skolan och förutsättningarna för att lyckas i skolarbetet skulle ha tagits tillvara på bästa sätt.
9. Vill du tillägga något?
10. Hur kändes det att bli intervjuad?

**SKOLFS 2000:141**

Utkom från trycket 2000-06-19

**Skolverkets föreskrifter  
om betygskriterier för grundskolans ämnen**

2000-04-10

Skolverket föreskriver med stöd av 7 kap. 8 § andra stycket grundskoleförordningen (1994:1194) följande.

**1 §** För ämnen i grundskolan, som anges i förordningen (SKOLFS 2000:135) om kursplaner i grundskolan, gäller betygskriterier enligt bilagan till dessa föreskrifter.

**2 §** Vid tillämpningen av betygskriterierna gäller följande:

För att erhålla betyget Väl godkänd skall, om inte annat framgår nedan, eleven ha kunskaper enligt samtliga kriterier som gäller för betyget. För att erhålla betyget Mycket väl godkänd skall eleven förutom de kunskaper som gäller för Väl godkänd ha kunskaper enligt kriterierna som gäller för Mycket väl godkänd. För dessa betygssteg gäller dock att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.

Om särskilda skäl föreligger kan läraren bortse från enstaka kriterier. Med särskilda skäl avses här funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för eleven att uppfylla kraven för ett visst kriterium.

## **SKOLFS 2000:134**

Utkom från trycket den 10 maj 2000

**Senaste lydelse av**

**Skolverkets föreskrifter**

**(SKOLFS 2000:134) om tillämpningen av betygskriterier i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning**

2000-03-29 (Senaste ändring SKOLFS 2001:10)

Skolverket föreskriver med stöd av 7 kap. 4 § andra stycket gymnasieförordningen (1992:394) följande.

**1 §** I SKOLFS 2000:2-133 finns kursplaner och betygskriterier för nationellt fastställda kurser i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning. Vid tillämpning av betygskriterierna gäller vad som sägs i 2.4 §§.

**2 §** För att erhålla ett betyg skall, om inte annat framgår av 3.4 §§, eleven ha kunskaper enligt samtliga kriterier som gäller för betyget. Betygskriterierna för betyget Väl godkänd anger vilka kunskaper som fordras utöver dem som fordras för betyget Godkänd. Betygskriterierna för Mycket väl godkänd anger vilka kunskaper som fordras utöver dem som fordras för Väl godkänd.

**3 §** För betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd gäller att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier. De krav som gäller för Godkänd skall dock alltid vara uppfyllda, om inte sådana särskilda skäl som anges i 4 § föreligger.

**4 §** För samtliga betygssteg gäller att om särskilda skäl föreligger kan läraren bortse från enstaka kriterier. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för eleven att uppfylla kraven för ett visst kriterium. De kriterier som rör säkerhet och de som hänvisar till andra myndigheters föreskrifter skall dock alltid uppfyllas.

Dessa föreskrifter träder i kraft den 1 juli 2000.

MATS EKHOLM

Emma Ahlström





**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång .... och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.



Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningsskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.

Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.





## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE



