

EXAMENSARBETE

Våren 2010

*Sektionen för lärarutbildningen
Specialpedagogutbildningen*

Upplevelsen av nytta med dyslexi- och dyskalkylidiagnos

Intervjuer med initiativtagare

Författare

Christina Malmberg
Conny Wennemo

Handledare

Ann- Elise Persson

www.hkr.se

Högskolan i Kristianstad
Sektionen för lärarutbildning
Examensarbete på specialpedagogutbildningen 15 hp

Upplevelsen av nyttan med dyslexi-dyskalkylidiagnos
Intervjuer med initiativtagare
(The experience of the use of dyslexia- and dyscalculiadiagnosis
Interviews with promoters)

Författare: Christina Malmberg & Conny Wennemo

Handledare: Ann Elise Persson
Examinator: Christer Ohlin

Abstract

Syftet med denna studie är att undersöka nödvändigheten, och nyttan av, dyslexi- och dyskalkylidiagnos hos elever i åldersgruppen 11-16 år, samt att belysa vilken roll specialpedagogen har i sammanhanget. Genom att beskriva hur föräldrar och lärare som initierat utredningen upplever förändringen som dyslexi- och dyskalkylidiagnosen medfört, har vi för avsikt att undersöka behovet av en diagnos. Vi vill dessutom jämföra upplevelsen av vilka möjligheter till hjälp dyslexi- respektive dyskalkylidiagnos medför.

Arbetet ger en översikt kring tidigare forskning om dyslexi och dyskalkyli, men också kring upplevelsen hos elever, föräldrar och pedagoger med erfarenhet av diagnoserna.

Med hjälp av semistrukturerade intervjuer har vi samlat in data av kvalitativ art som sedan bearbetats med en fenomenologisk ansats. Vi har genomfört sju intervjuer med föräldrar och pedagoger som tagit initiativ till dyslexi eller dyskalkyliutredning, pedagoger med erfarenhet av dyslexi, tre föräldrar med erfarenhet av dyslexi och två föräldrar med erfarenhet av dyskalkyli. Våra teoretiska utgångspunkter, kring lärande, identitetsutveckling samt maktpåverkan samt tidigare forskning har legat till grund för analysen av resultatet.

Sammanfattningsvis pekar resultatet från studien på att specialpedagogen har en viktig roll i bemötandet och anpassning av läromedel för alla elever i behov av stöd. Föräldrar och pedagoger har olika erfarenheter i samband med svårigheterna vilket speglas i resultatet. Diagnosens största nytta upplevs, framförallt av föräldrarna, vara en ökad förståelse för problematiken. Även diagnosens nytta som förklaringsmodell syns tydligt i studien. Det framgår av resultatet att behovet av diagnosen upplevs, framförallt av pedagogerna, vara större vid skolbyten och vid övergången till högre årskurser, gymnasium och högskola än i de lägre årskurserna. Diagnosens betydelse i livet utanför skolan, vid exempelvis ansökan om hjälpmedel för hemmabruk framkommer av både föräldrar och pedagoger i studien.

Ämnesord: Diagnostisering, dyskalkyli, dyslexi, självbild

Förord

Värdet av dyslexi och dyskalkylidiagnos är tvetydig. För att få en bild av den komplexitet som råder kring diagnosernas värde har vi riktat oss till initiativtagare. En studie som den föreliggande är beroende av individuella berättelser. Utan intervjupersonernas välvilja hade vi inte kunnat ta del av deras berättelser kring ämnesområdet och vi hade inte fått fram något resultat. Vi är tacksamma för ert deltagande och övertygade om att visat engagemang kan göra skillnad. Vi är även tacksamma för vår handledares, Ann- Elise Persson, salutogena tillvägagångssätt i handledningssituationerna, vilket har inneburit ett steg framåt i skrivprocessen. Vi riktar även tack till kollegor som under våren visat förståelse för den parallella verksamhet som har engagerat oss och åberopat tid från ordinarie arbetsuppgifter. Till sist vill vi rikta några ord till våra familjer som under skrivprocessen tidvis åsidosatts. Processen som har upptagit våra tankar under många timmar har avslutats och nu ska det finnas mer tid för annat. Utan ert intresse och stöd hade det inte varit möjligt.

Christina Malmberg

Conny Wennemo

Innehåll

1 INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte och frågeställningar	9
1.2.1 <i>Frågeställningar</i>	9
1.3 Studiens avgränsning	9
1.4 Hypotes	9
1.5 Studiens upplägg	9
2 TEORI	11
2.1 Kunskap och lärande	11
2.2 Kunskap och maktspråk	13
2.3 Identitetsutveckling	14
3 LITTERATURGENOMGÅNG	17
3.1 Dyslexi	17
3.1.1 <i>Dyslexibegreppet</i>	17
3.1.2 <i>Dyslexibegreppets komplexitet</i>	17
3.1.3 <i>Dyslexibegreppets utveckling</i>	19
3.1.4 <i>Kartläggning av dyslexi</i>	19
3.2 Dyskalkyli	21
3.2.1 <i>Dyskalkylibegreppet</i>	21
3.2.2 <i>Dyskalkylibegreppets komplexitet</i>	21
3.2.3 <i>Dyskalkylibegreppets utveckling</i>	23
3.2.4 <i>Kartläggning av dyskalkyli</i>	24
3.3 Dubbla diagnoser	25
3.4 Skolans inverkan på identiteten	26
3.4.1 <i>Identitet i relation till andra</i>	26
3.4.2 <i>Självbild i skolan</i>	27
3.4.3 <i>Tilltro till egen förmåga</i>	28
3.4.4 <i>Försvar mot misslyckande</i>	29
3.5 Diagnosens funktion	30
3.5.1 <i>Diagnosens dilemma</i>	30
3.5.2 <i>Diagnosens funktion för omgivningen</i>	31
3.5.3 <i>Diagnosens funktion för eleven</i>	33
3.6 Styrdokument	34
3.7 Specialpedagogiskt perspektiv	35
3.8 Sammanfattning av litteraturgenomgången	38
4 METOD	39
4.1 Metodiska övervägande	39
4.1.1 <i>Forskningsteorier</i>	39
4.1.2 <i>Begreppen kvalitativ och kvantitativ</i>	41
4.1.3 <i>Induktiv - Deduktiv</i>	42
4.2 Tillförlitlighet	43
4.2.1 <i>Reliabilitet</i>	43
4.2.2 <i>Validitet</i>	43
4.3 Etiska överväganden	44
4.4 Pilotstudie	45
4.5 Urvalsmetod	46
4.6 Genomförande	47
4.6.1 <i>Teoretisk bakgrund</i>	47

4.6.2	<i>Intervju som datainsamlingsmetod</i>	48
4.6.3	<i>Bearbetning</i>	50
5.	RESULTAT	53
5.1	Bakgrundsinformation	53
5.2	Diagnosens nytta	54
5.2.1	<i>Förväntad nytta</i>	54
5.2.2	<i>Nytan för olika grupper</i>	56
5.3	Förändring utifrån diagnosen	59
5.3.1	<i>Förändring i skolan</i>	60
5.3.2	<i>Förändring i hemmet</i>	61
5.3.3	<i>Förändring för individen</i>	62
5.4	Specialpedagogens roll vid diagnosen	63
5.4.1	<i>Omfattningen av specialpedagogiskt stöd</i>	64
5.4.2	<i>Anpassning av arbetsmaterial</i>	65
5.4.3	<i>Bemötande</i>	66
5.4.4	<i>Individens inställning till specialpedagogiska insatser</i>	67
5.5	Diagnosens nödvändighet	68
5.5.1	<i>Diagnosens nödvändighet i skolan</i>	68
5.5.2	<i>Diagnosens nödvändighet utanför skolan</i>	69
5.5.3	<i>Diagnosens nödvändighet för eleven</i>	70
6	DISKUSSION	73
6.1	Sammanfattning	73
6.2	Analys av den upplevda nyttan med diagnos	73
6.2.1	<i>Anledning till utredning</i>	74
6.2.2	<i>Stöd och hjälp</i>	75
6.2.3	<i>Förklaringsmodell</i>	77
6.3	Analys av förändring utifrån diagnosen	79
6.3.1	<i>Vändpunkter</i>	79
6.3.2	<i>Måluppfyllelse</i>	81
6.3.3	<i>Läsläsning</i>	82
6.4	Analys av specialpedagogens roll vid diagnosen	83
6.4.1	<i>Stigmatisering</i>	83
6.4.2	<i>Kompensatoriskt/ relationellt perspektiv</i>	84
6.4.3	<i>Exkludering/integrering</i>	85
6.4.4	<i>Anpassning av undervisningen</i>	85
6.5	Analys av diagnosens upplevda nödvändighet	87
6.5.1	<i>I skolan</i>	87
6.5.2	<i>Utanför skolan</i>	88
6.5.3	<i>Eleven</i>	88
6.6	Slutsats utifrån hypotes	89
6.7	Metoddiskussion	90
6.8	Tillämpning	92
6.9	Fortsatt forskning	92
7	SAMMANFATTNING	95
	Referenslista	97
	Bilagor	101

1 INLEDNING

Denna studie genomförs som en del av vår specialpedagogiska utbildning. Vi har för avsikt att få en inblick i hur en dyslexi- eller en dyskalkyldiagnos påverkar individen, hur förändringen upplevs av den som tagit initiativ till utredningen och om diagnosen inverkar på förutsättningarna för att få hjälp och stöd.

1.1 Bakgrund

Till grund för studien finns hos oss en bred erfarenhet av undervisning i såväl matematik och svenska då vi har olika huvudämnen. Inriktningen på grundutbildningen var vid utbildningstillfället SvSO respektive MaNO vilket innebär att vi har olika kunskap och intresse med oss i bagaget. Under vår mångåriga erfarenhet som grundskollärare i varierande upptagningsområde har vi mött elever med olika etnisk, social och kulturell bakgrund. Svårigheter med svenska och matematik har vi mött bland alla elever. Som specialpedagog är det till stor del elever i liknande problematik vi kommer involveras i. Vår erfarenhet är att specialpedagogen ofta har en central roll i dessa elevers skolgång. Vi ser studien som en möjlighet att fördjupa oss inom ämnesområdet inför framtida arbetsuppgifter som specialpedagog. Ur specialpedagogisk synvinkel är området intressant då det specialpedagogiska arbetet är riktat mot elever i behov av stöd. I utbildningsplanen för det specialpedagogiska programmet står det att specialpedagogen ska ha förmåga att "...stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer... medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer... samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever."(Högskolan Kristianstad, Utbildningsplan)

I mötet med elever som faller utanför normalitetskurvan upplever vi att orsaken ofta efterfrågas i form av diagnoser eller individuella förklaringar som kan härledas till ett medicinskt perspektiv. Det eftersöks ett svar på anledningen till att undervisningen inte leder till önskvärd utveckling hos eleven. Elever i läs och skrivsvårigheter samt matematiska svårigheter finns i klassrummen oavsett diagnos eller inte. Nilholm (2007a) framhåller att som en strategi för att finna lösningar på elevens svårigheter har skolan under många år sökt svar genom att kategorisera. En strategi som förväntas ge en bild av samtliga elever med liknande svårigheter, och metoder för den kategorins behov. Indelningen i olika kategorier bygger på att hitta bristerna hos individen och namnge otillräckligheterna. Det finns dock en utbredd kritik av diagnostiseringen av elever. Det finns de som menar att diagnoserna kan vara till nackdel för individen då den placerar honom eller henne i ett bestämt fack (Nilholm, 2007a; Sjöberg, 2006; Zetterqvist Nelson 2000). Sjöberg (2006) lyfter fram vikten av att se helheten kring en elev med matematiksvårigheter. Det finns också anledning att ifrågasätta det underlag på vilken diagnosen ställs, både på grund av tveksamheter kring begreppet och på grund av diagnostiseringssituationen (Sjöberg, 2006). Det är neurologer och neuropsykologer som i stor utsträckning har tolkningsföreträde på ett område som i grunden är pedagogiskt (Sjöberg, 2006; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005). Den vedertagna definitionen av begreppet dyskalkyli är dessutom problematisk då det inte finns tydliga diagnoskriterier (Sjöberg, 2006). Zetterqvist Nelson (2000) lyfter fram att dyslexidiagnosen kan ses som en konstruktion där eleven har testats och bedömts utifrån vad som är statistiskt normalt och det går inte att bortse från att diagnosen är konstruerad i en kontext. Den kan ses ur ett medicinskt, psykologiskt eller pedagogiskt perspektiv. De diagnostiserade eleverna tolkar och skapar mening kring diagnostermen utifrån den sociala och kulturella världen. Diagnosen blir en del av skapandet av subjektiviteten, meningsskapande i mötet med kontexten (Zetterqvist Nelson, 2000). Dilemmat med

diagnostisering, vikten och följderna av den, har varit ett återkommande tema under hela specialpedagogutbildningen vilket har gjort oss medvetna om problematiken vi står inför. Som specialpedagog anser vi att det är viktigt att vara insatt i den pågående debatten kring dyslexi- dyskalkyliidiagnoserna för att kunna se till helheten, vilket ökar möjligheterna att kunna hjälpa eleven på bästa sätt.

Tideman (2008) är en av dem som har lyft fram den senare tidens ökade särskoleinskrivning. Han visar att ökad kategorisering har medfört en stegrad inskrivning i särskolan. Vidare påvisas det att kategoriseringen också har medfört att fler elever fått diagnoser (Tideman et al. 2005). Exempel på detta kan vara dyslexi, dyskalkyli och AD/HD samt svårigheter inom autismspektrumet. Till följd av detta stöter vi i skolans värld ofta på resonemanget kring diagnoser som en förutsättning för riktat stöd. Med riktat stöd menas specialpedagogiska insatser, förändringar i lärmiljön och kompensatoriska insatser. Vår erfarenhet är att de kompensatoriska insatser som är vanligt förekommande vid dyslexi är daisyspelare och inlästa läromedel, stavningsprogram samt dator med talsyntes. Vid dyskalkyli är utbudet av kompensatoriska hjälpmedel betydligt mer begränsat. Vi ställer oss frågan om den ökade kategoriseringen är ett uttryck för det kompensatoriska perspektivet, med individbaserade förklaringar, eller om förklaringen går att finna i den socioekonomiska kontexten kring elev och skola. De målrelaterade kunskapskraven som finns i rådande läroplan och kursplaner (Skolverket, 2009, 2010b) medför förväntningar att alla elever ska uppnå en viss utvecklingsnivå vid en bestämd tidpunkt. När elever av olika anledningar inte når målen, i framförallt kärnämnen, upplever vi att det finns ett tryck på lärare och föräldrar att agera. Vi är medvetna om vikten av att lokalisera var svårigheten ligger när en elev har problem att nå målen, liksom vi är av övertygelse att tidiga insatser främjar elevers språkliga och matematiska utveckling.

Inlärningssvårigheter kan härledas till individnivå, gruppnivå och/eller organisationsnivå. I samband med att stöd planeras i åtgärdsprogram åligger det skolan att ha samtliga nivåer i åtanke (Skolverket, 2008). Vår erfarenhet är dock att fokus ligger på individnivå och behovet av diagnos används i allmänna ordalag som argument vid resursfördelning. Vårt intresse ligger i att finna om diagnosen kan leda till en bättre skolsituation för diagnostiserad elev. Leder diagnosen till att adekvat stöd och kompensation erhålles? Det är önskvärt att eleven får det stöd han/hon behöver, men diagnos ska inte vara en förutsättning för att få stöd och hjälp i skolan. I Skollagen (1985:1100) kap1, § 2 går att läsa att ”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.” (Skollagen, 1985:1100). Det innebär att alla elever skall få adekvat stöd för att nå målen i skolans alla ämne oavsett diagnos. I vår studie undersöker vi om dyslexi- och dyskalkyliidiagnosen är nödvändig för att få stöd i skolan.

Dyslexi och dyskalkyli har inte särskilt mycket gemensamt, mer än att de består av specifika ämnessvårigheter. Vårt antagande är att dyslexi är betydligt mer vanligt förekommande och ett mer vedertaget begrepp. Att jämföra dessa diagnosbegrepp är oväsentligt eftersom de inte har så mycket mer än förstavelsen gemensamt (Sjöberg, 2006). Det står således utanför studiens ram att jämföra begreppen, men det kan finnas en poäng med att jämföra upplevelsen av diagnosen. Vi har för avsikt att jämföra upplevelsen av de två diagnoserna för att bedöma om den eventuellt skiljer sig åt, samt hur man uppfattar de olika diagnosernas nytta.

I föreliggande studie ämnar vi undersöka hur dyslexi- eller dyskalkyliidiagnosen upplevs av den som har initierat utredningen. Initiativtagaren har ett motiv för utredning och förväntningar på att diagnosen ska innebära en skillnad för individen. Dessutom kan initiativ till utredning vara en väg att skuldbefria föräldrar och lärare. Det kan även ses som ett tydliggörande av ansvarsfördelningen kring barnet. Arbetsfördelningen mellan hem och skola innebär ofta kompenserande uppgifter för föräldrarna bestående av läxläsning, stöd vid hinder och vikten av att upprätthålla en god bild av läraren. Diagnosen kan underlätta förhandlingarna kring ansvar och arbetsfördelningen (Zetterqvist Nelson, 2000). Vi väljer att

vända oss till initiativtagarna då vi antar att det är de som har störst förhoppningar på diagnosens effekt. Inom studien vill vi ta reda på om diagnosen har förändrat situationen för eleven.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka nödvändigheten, och nyttan av, dyslexi- och dyskalkylidiagnos hos elever i åldersgruppen 11-16 år, samt att belysa vilken roll specialpedagogen har i sammanhanget. Genom att beskriva hur föräldrar och lärare som initierat utredningen upplever förändringen som dyslexi- och dyskalkylidiagnosen medfört, har vi för avsikt att undersöka behovet av en diagnos. Vi vill dessutom jämföra upplevelsen av vilka möjligheter till hjälp dyslexi- respektive dyskalkylidiagnos medför.

1.2.1 Frågeställningar

För att få en bild av hur det ser ut i verkligheten har vi ringat in följande frågeställningar, genom vilka vi hoppas skapa en god uppfattning om behovet av dyslexi respektive dyskalkylidiagnosen, samt hur den upplevs förändra situationen. I sammanhanget blir den specialpedagogiska rollen en central faktor.

- Upplevs diagnosen vara till nytta för och hjälpa eleven?
- Vilken förändring upplevs dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen ge?
- Hur upplevs den specialpedagogiska rollen förändras i samband med dyslexi respektive dyskalkylidiagnosen?
- Upplever initiativtagaren att dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen är nödvändig för att få adekvat stöd?

1.3 Studiens avgränsning

Vår studie lägger tyngden vid upplevelsen av hjälp och stöd men går däremot inte in på beskrivning av vilka metoder och specifika hjälpmedel som erhålles vid en diagnostisering. Vi kommer att ge en teoretisk beskrivning av de båda begreppen dyslexi och dyskalkyli, men vi kommer inte att jämföra dessa med varandra. Däremot är vi intresserade av att ta reda på om upplevelsen av diagnosernas nytta skiljer sig åt. Vi har också medvetet valt att begränsa oss till elever med svenska som modersmål. Detta beslut har vi tagit då vi ser att problemområdet utvidgas betydligt ifall även andraspråksproblematiken lyfts in. Inom ramarna för detta arbete har vi ingen möjlighet att belysa problematiken trots att det är ett område som vi finner både intressant och relevant.

1.4 Hypotes

Vår förmodan är att dyslexidiagnos upplevs ge tillgång till adekvat stöd och resurser, medan dyskalkylidiagnos inte upplevs ge samma möjligheter. Vi upplever att dyslexi är ett mer vedertaget begrepp och att det finns fler kompensatoriska hjälpmedel att tillgå. Vi tror att upplevelsen av diagnoserna kan vara tvetydig. Det kan vara en lättnad att få reda på vad som är problemet i inlärningsituationen, kanske också en skuldavlastning. Men vi är övertygade om att ”stämplingen” som en diagnos medför kan få negativa konsekvenser för självbilden. När det gäller diagnosens betydelse för tillgång till stöd är vår uppfattning att diagnosen öppnar upp för ökade möjligheter och resurser trots att den uttryckligen inte ska vara en förutsättning för hjälp.

1.5 Studiens upplägg

Studien är upplagd enligt följande. Kapitel två behandlar de teoretiska antaganden som ligger till grund för studien. Kapitel inleds med ett resonemang kring kunskapssynens utveckling

och vad det innebär för sökandet efter kunskap. Därefter beskrivs hur kunskap kan ses som ett uttryck för makt. Kapitlet avslutas med tankar kring hur identiteten skapas i kontexten och i mötet med andra. I kapitel tre redovisas de för studien centrala begreppen. Dyslexibegreppet förtydligas inledningsvis och därefter dyskalkylibegreppet. Vidare redovisas hur begreppen växt fram och hur diskussionen kring deras relevans förs. Här redogörs dessutom för hur diagnostiseringen genomförs och på vilka grunder diagnosen ställs. Därefter förs ett resonemang kring diagnostiseringens för och nackdelar, hur diagnosen upplevs av föräldrar och barn och hur självbilden kan påverkas av dyslexi- eller dyskalkyli diagnosen. Studiens inriktning och relevans förankras i styrdokumentet. Kapitlet avslutas med en redogörelse för huvuddragen inom specialpedagogik för att synliggöra den bakomliggande debatten i diskussionen kring dyslexi och dyskalkyli. Även specialpedagogens roll kring problemområdet lyfts fram i denna del. Kapitel fyra är metodkapitlet och är en redovisning av hur studien har genomförts. Kapitlet inleds med en överblick av de metodiska överväganden som gjorts kring forskningsteorier. Det följer en diskussion kring begreppen kvalitativ respektive kvantitativ samt induktiv respektive deduktiv forskning. Därefter redovisas olika aspekter kring tillförlitlighet och etiska överväganden. Kapitlet avslutas med att beskriva hur vi gått tillväga med, och vilka ställningstagande vi gjort när det gäller pilotstudie, urvalsmetoder, intervjuer och bearbetning av materialet. I kapitel fem presenteras resultatet av våra intervjuer och i kapitlet sex analyseras och diskuteras resultatet med anknytning till teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Vidare lyfts tankar kring vald metod, studiens tillämpning och fortsatt forskning. Studiens avslutande kapitel utgör en sammanfattning av syfte, teorier, forskningsbakgrund och resultat av studien.

För att, i enlighet med rekommendationer av Bjerstedt (1997), öka läsbarheten, inleds de olika avsnitten med en kortfattad redogörelse för vad som följer.

2 TEORI

Här förs ett teoretiskt resonemang kring de övervägande vi gjort utifrån för studien adekvata teorier. Utgångspunkter för våra ansatser redovisas. Vi har valt att lyfta fram kunskap, lärande och makt då vi anser att kunskapssynen är central i förhållande till läs-, skriv- och matematiksvårigheter. Vi ser kunskap och lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Kunskapsbegreppet blir centralt för de teoretiska utgångspunkterna i studien, dels för den kunskap vi ämnar synliggöra med studien och dels för det faktum att den berör skola och specialpedagogik, institutioner som genomsyras av kunskap och lärande. Teoridelen inleds med att kunskapssynen klargörs och kunskapens förhållande till makt problematiseras. Vårt arbete utgår från upplevelsen av diagnoser. Diagnostisering av såväl dyslexi som dyskalkyli påverkas av rådande maktförhållanden. Vi ser att elever, föräldrar och pedagoger är inbegripna i ett system där individerna samspelar på olika maktplan. Syftet med studien är att få en bild av hur diagnosen upplevs förändra situationen för eleven, såväl i skolan som hemma. Eftersom vi formar vår självbild i samspel med andra menar vi att individens identitet påverkas av såväl svårigheterna som diagnosen. Teorier kring identitet och identitetens utveckling har därför en given plats i detta avsnitt.

2.1 Kunskap och lärande

May (2001) visar att vetenskap, och den kunskap som den genererar, ofta har setts som en vedertagen sanning. En betryggande objektivitet är tillsammans med generaliseringar och förklaringar en utgångspunkt för vetenskapen. Den utgångspunkten grundar sig i den naturvetenskapliga forskningstraditionen. Positivismen med sin objektiva syn överför dessa förutsättningar till samhällsvetenskapen och livet förklaras på samma sätt som andra naturvetenskapliga företeelser. Det innebär att det sociala livet skall studeras på samma premisser som ett naturvetenskapligt område. För att nå en giltig sanning måste forskaren ha distans till objektet och vara opartisk. Världen existerar enligt positivismens förespråkare oberoende av människors förklaringar av den (May, 2001). Kritiken som har växt fram ifrågasätter positivismens sätt att skilja på kunskap och värderingar. Kritiken riktas dessutom mot att världen är oföränderlig. Den kritiska teorin har en ambition att blottlägga aspekter på den maktfördelning som råder i samhället. Men den kritiska teorin försöker fortfarande hitta en teori bortom människan. Enligt May (2001) strävar andra forskare efter att inte se bortom människan för att finna ut hur människor betraktar samhället och förmedlar förståelse till andra. Det intressanta blir då människors vardagliga uppfattning och deras förhållande till kontexten där maktfördelning ingår (May, 2001).

Subjektivismen är öppen för ett värderande både hos den som observerar och den som observeras. Den yttre världen existerar först och främst så som den tolkas av människan. Forskare kan bara rapportera om sina upptäckter eller tolkningar av det studerade. De försöker inte vara objektiva genom att söka den enda sanningen (Rossman & Rallis, 2003). May (2001) påvisar att subjektiviteten främst är intresserad av människors inre bild av verkligheten och den mening som verkligheten tilldelas. Kunskap kan inte nås utan människors tolkningar av världen, vilket innebär att det är människors tolkningar och förståelse av omvärlden som måste studeras (May, 2001). Vårt syfte är att undersöka nyttan med och därmed behovet av dyslexi- och dyskalkylidiagnoserna genom att erhålla kunskap om initiativtagarnas uppfattning av dyslexi och dyskalkylidiagnosens påverkan.

Allt lärande kan sägas vara situerat enligt det sociokulturella perspektivet. Lärandet äger rum i en kontext. Det innebär att kunskap är kontextberoende (Rossman & Rallis, 2003; Säljö, 2000). Vår studie existerar i en kontext som påverkar oss. Det sammanhang som den produceras i, vår yrkeserfarenhet och den teoretiska bakgrunden är områden som påverkar oss i studien. Dessutom befinner sig de intervjuade i olikartade kontexter men där kan finnas

beröringspunkter. Lärandet sker i kommunikation och samspel mellan individen och den sociokulturella miljön. Det är i kommunikationen människan blir medveten om omgivningens tolkning av världen. Hur världen uppfattas hänger alltså ihop med omgivande sociala och kulturella mönster (Säljö, 2000). Det är i samband med intervjuerna vi kan bilda oss en uppfattning kring behovet av dyslexi- och dyskalkyldiagnoserna.

Vygotskij (2001) relaterar lärandet till en socio- kulturell – historisk process. Det begreppsliga innehållet i ett ord förändras ständigt. Begreppets innebörd är dessutom beroende av kontexten och förändras lätt när det placeras i annan kontext. Innebörden av ett begrepp bestäms av det sammanhang det existerar i och av den kulturella och sociala förståelse som kan relateras till det aktuella begreppet. Det sociokulturella perspektivet och Vygotskij skiljer, enligt Säljö (2000), inte på människa och kultur vilket innebär att människan tar till sig kultur samtidigt som människan ingår i, skapar och återskapar kultur. Alla handlingar och förståelse ses som delar av kontexter. Den här relationen är ömsesidig och förändras kontinuerligt. Det innebär att det inte finns någon kultur- eller kontextbefriad kunskap. Människan ger omvärlden sin egen mening (Vygotskij 2001). Vidare visar Vygotskij (2001) att sambandet mellan tanken och ordet uppstår, förändras och fördjupas under utvecklingens gång. Under en människas utveckling förändras förståelsen för begreppen. Vygotskij (2001) betonar att interaktion och kommunikation är en förutsättning för lärande och utveckling. Lärande kräver ett möte mellan människor. Med det följer delaktighet som är en förutsättning för framgångsrik progression. Lärarens uppgift blir då att skapa möjlighet för samspel bestående av asymmetriska relationer. Vygotskij (2001) betonade redan 1934 att lärande är en aktiv process som kräver aktiv elev och lärare. Språk och kommunikation blir viktiga verktyg för att kunna vara delaktig i kunskaper och konstruera vårt sätt att se på världen. Undervisningen bör ske i den närmaste utvecklingszonen, för att skapa förutsättningar för utveckling. Det är där som lärandet kan stödjas. Allt lärande kan utgå från individens närmaste utvecklingszon men bortom den sker inget lärande (Vygotskij, 2001). Säljö (2000) lyfter att i individens utvecklingszon är eleven mottaglig för stöd och förklaringar från en mer kompetent person. Med lite handledning eller assistans i omgivningen kan problem lösas som skulle vara svåra att klara på egen hand. I en samspelssituation kan kommunikationen ses som en handledare eller stötta som stödjer elevens behov. Att samspela och kommunicera kring uppgiften på det sättet blir en effektiv lärsituation (Säljö, 2000). Elever i svårigheter har, som alla andra, behov av ett möte i närmaste utvecklingszonen. Vi ser att i klassrumssituationen kan svårigheter medföra att det finns en risk att mötet aldrig, eller för sällan, äger rum. Vår studie avser att undersöka om diagnoserna upplevs underlätta för dessa möten. Säljö (2005) lyfter fram att det sociokulturella perspektivet utgår från att människor handlar med hjälp av intellektuella, diskursiva och fysiska redskap. Mötet med omvärlden sker inte direkt utan genom verktyg och tecken. Det är intellektuella redskap, artefakter, som människan har skapat genom tiderna. I en lärsituation är det av stor vikt att uppmuntra till användning av verktyg. De kompensatoriska hjälpmedlen kan ses som exempel på verktyg, intellektuella redskap vilka främjar utvecklingen och lärandet genom att vara en förlängning på kropp och intellekt (Säljö, 2005). Den yttre handlingen är en förutsättning för att det skall ske någon inre aktivitet (Vygotskij, 2001).

Forsmark (2009) framhåller att fenomenografin inte skiljer på den subjektiva och objektiva världen. Det är den erfarna världen och förståelsen av den som blir utgångspunkten. Lärande ses som att få erfarenheter och förmågan att urskilja aspekter i omgivningen. Ett fenomen kan uppfattas på en rad olika sätt. Urskiljandet av ett fenomens olika drag öppnar för lärande om världen. Lärandet bygger på tidigare erfarenheter (Forsmark, 2009).

Den fenomenologiska livsvärldsansatsen lyfter begreppet livsvärlden. Vi möter händelser i vardagen på ett naturligt och spontant vis. Genom att gå tillbaka till saken som är en sak för

någon separeras inte subjekt och objekt. Subjektet går inte att skilja från social, kulturell eller historisk kontext (Carlsson, 2009). Tankarna är desamma som uttrycks inom det sociokulturella perspektivet. Det intressanta blir tolkningen för att förstå. Alla är delaktiga i världen och måste acceptera ett livslångt lärande. Subjektet interagerar med omvärlden för att förstå och agera. I en lärandesituation är lärarens uppdrag att möta den studerande så att det blir ett möte mellan två subjekt. Det jämbördiga mötet kan jämföras med Vygotskijs tankar kring samspelet. Genom att automatisera färdigheter utökas möjligheterna att vara delaktig (Carlsson, 2009).

2.2 Kunskap och maktspråk

Det poststrukturalistiska perspektivet vänder sig mot subjektivismen och fenomenet. Företrädaren Foucault problematiserar kring relationen individ, institution och samhälle. Han ifrågasätter om det går att skilja på sanning och makt. Foucault (2008) redogör för hur maktstyrningen och sanningsbegreppet har förskjutits från att vara universell till att ha blivit mer specifik. Det är inte längre möjligt att utöva vare sig en makt eller att sprida en sanning som gäller för alla, makten och sanningen är numera begränsad till specifika områden inom vilka de intellektuella verkar. Säljö (2000) påpekar att den som inte har kunskap hamnar i beroendeställning till den som har. Foucault (2008) lyfter att genom att ha kunskap kring ett område får du också makt, som på många sätt är en mer betydande makt än den mer universella makten som följer med exempelvis en given titel. Detta har kommit att avspeglas inte minst i skolans värld, där pedagoger tidigare hade en hög titelmakt. Denna form av makt har fått ge vika för en annan form av makt som har sitt ursprung i kunskap och sanning (Foucault, 2008). Säljö (2000) redogör för det sociokulturella perspektivets syn på kunskapen som rymms inom skolan. Den är inte neutral utan en representation av rådande samhällssyn som är kulturellt, socialt och historiskt förankrad. Skolans mål är dubbelt. Dels kvalificera eleverna till goda samhällsmedborgare och dels sortera dem efter förmåga att tillgodogöra sig den kunskap som skolan företräder (Säljö, 2000). Foucault menar att staten styr för att värna om befolkningens välfärd och produktivitet. Styrningen kan ske på olika vis. Den kan ske med decentralisering och frihet förbunden med ansvar. Med frihet och ansvar skall individen förmås välja det rätta. En annan form av makt är den pastoraliska makten som sker i form av omsorg i syfte att hjälpa och stödja för att förhindra exkludering och kontroll av individen. (Andreasson, Ekström & Lundgren 2009; Foucault, 2008). I detta sammanhang spelar den ekonomiska och politiska utvecklingen i samhället stor roll. De verkar i form av symbios, ekonomin är beroende av befolkningen och befolkningen är beroende av ekonomin (Foucault, 2008). Vägledning och rådgivning är maktutövningstekniker i dagens skola. Det ger makt över andra men det kan samtidigt ge tankar om hur vi kan styra oss själva (Andreasson, Ekström & Lundgren 2009). Styrning på nationell, regional och institutionell nivå är avhängiga av varandra. I grunden sker all styrning utifrån samma underlag som styrningen i en familj, med medlemmarnas bästa för ögonen. Styrningskonsten utgår från det korrekta sättet att få ekonomin att gå ihop på bästa sätt, så att landet, kommunen, institutionen eller familjen, och dess medlemmar utvecklas på bästa sätt (Foucault, 2008). Det poststrukturalistiska perspektivet påpekar att specialpedagogiken med sin kunskap är en maktfaktor. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) framhåller att perspektivet innebär att normaliteten är bunden till en särskild tid och ett specifikt sammanhang. Vem som är i behov av specialpedagogiska insatser blir en social konstruktion. Specialpedagogik och diagnostisering kan ses som maktutövande. Upplevelsen av det kan framkomma i intervjuerna genom att de intervjuade sätter ord på det eller genom mer subtila signaler. Clark, Dyson och Millward (1998) menar att med teoretiska begrepp, verksamhetens utformning och dess konsekvenser för individen kan specialpedagogiken tänkas vara del av kategoriseringen. Foucault vänder sig mot den negativa klang som ordet makt ofta förknippas med och menar

istället att den riktiga makten kan ses som en möjlighet att styra utan att behöva använda påtryckningsmedel. Vi behöver lämna vår föreställning om den juridiska makten för att istället se på maktens verkliga sätt att fungera. Foucault (2008) menar att den styrande bör utgå, i tankar och handlingar, från den styrdes perspektiv.

2.3 Identitetsutveckling

Erikson (1977), som är en av förgrundsfigurerna när det gäller identitetsutveckling, utgår från att människan är en social varelse med en förutbestämd utveckling. Mead (1976) betonar att jaget är en social konstruktion som skapas och utvecklas i förhållande till sociala erfarenheter. Det finns ingen möjlighet att jaget kan uppstå utan de sociala erfarenheterna. Individen ingår i sin egen erfarenhet som ett jag genom att bli ett objekt för sig själv på samma sätt som andra är ett objekt för individen. Jaget finns i förhållandet till andra jag. Individens jag existerar endast i förhållande till de andra jagen i den sociala gruppen och det går inte att peka ut en tydlig gräns mellan det egna jaget och andras jag då de är en del i vår erfarenhet. Självmedvetandet är en objektiv inställning till sig själv, personen och dess agerande blir ett objekt för sig själv. För att bli objekt för sig själv krävs det att individen intar andra individers inställning till den. Utgångspunkten för att individen skall bli ett objekt är sociala relationer och interaktioner där erfarenhetsutbyte sker med andra individer i ett socialt sammanhang. Genom att ta den andres attityd gentemot sig själv kan individen bli objekt åt sig själv. I kommunikation med andra är liknande processer aktiva. Genom att inta den andres roll kan individen komma tillbaka till sig själv för att styra sitt agerande i interaktion (Mead, 1976). Erikson (1977) delar in livet i åtta perioder eller åldrar. Varje ålder kan utvecklas till en kris eftersom ett nytt perspektiv framträder. Eriksson (1977) använder ordet kris för att beskriva en kritisk period bestående av ökade möjligheter men samtidigt ökad känslighet för att misslyckas. Den aktuella perioden leder till positiva och negativa erfarenheter som ligger till grund för personlighetsutvecklingen. Under den första perioden, spädbarnsåldern, etableras tilliten. Dess negativa motsats är misstro. Tillit är grundläggande för en sund personlighetsutveckling. Den första känslan av identitet etableras, enligt Erikson (1977), i mötet mellan modern och barnet. Detta möte, genomsyrat av ömsesidig tillit, är ett grundläggande mänskligt behov.

Under den andra perioden, tidig barndom, utvecklas självständigheten under förutsättning att tilliten är väl utvecklad. Det krävs kärleksfulla och samarbetsvilliga som kan stödja och styra barnets självständighetsutveckling. Det negativa resultatet blir, om barnet inte fått adekvat vuxenstöd, skam och tvivel (Erikson, 1977).

Den period som Erikson (1977) benämner som barndomen handlar om initiativ. Motorik och språk utvecklas så att det finns möjlighet att erövra omvärlden. Initiativet kontrolleras av samvetet som är beroende av nära kontakter och en konsekvent fostran. Den här perioden ger målinriktad initiativförmåga (Erikson, 1977). Överjaget leder balansakten mellan initiativrikedomen och förbudet vilket bidrar till en moralisk inriktning (Erikson, 2004).

Den fjärde perioden är skolåldern. Nu finns känslan av att kunna utföra saker eller producera något. Den verksamhet som genomsyrar perioden blir en tillförsikt och känsla av kompetens att kunna prestera med hjälp av tekniker och strukturerat samarbete. Genom lek och lärande utvecklar barnen förmågor för samhällets produktionssystem (Erikson, 2004). Färd under perioden är att en underlägsenhet kan utvecklas (Erikson, 1977). En underlägsenhet som kan förhindra ett produktivt liv. Mead (1976) menar att mindervärdeskomplex uppstår ur önsknings som individen inte kan förverkliga. Anpassningen till situationen blir mindervärdeskomplex. I jämförelse med andra kan jaget förverkliga sig själv på olika sätt. Individen kan få en uppfattning om sin kompetens eller inse sina begränsningar i förhållande till andra. Mindervärdeskomplexet blir då motsatsen till att individen upplever sig själv som kompetent i den sociala gruppen (Mead, 1976). Erikson

(1977, 2004) lyfter att grunden till den underlägsenheten finns i tidigare olösta konflikter. Det kan vara att barnet inte känner sig redo att lämna mamma eller att erfarenheterna från familjen inte upplevs tillräckliga i samband med inträdet i skolvärlden (Erikson, 1977). Erikson (1977) påpekar vidare att underlägsenheten eller mindervärdes känslan kan hävas av lärare som ser och lyfter fram barnets kompetens. Barnets ansträngningar ska premieras och läraren bör ägna mer tid åt de barn som inte är motiverade. Det är viktigt att barnet får använda sin intelligens och handlingskraft i meningsfulla uppgifter. Men det största hindret för många barn i skolåldern är att de aldrig får möjligheten att lyckas i sitt skolarbete.

Ungdomstiden påverkas av de föregående kriserna. Tilltron, självständigheten, initiativförmågan samt lusten att producera påverkar ungdomsårens identifikation. I denna period utgör identifikationerna från barndomen en grund för en ny slags identifikation som åstadkoms i samvaro med jämnåriga. De unga tvingas till fler avgörande val vilket leder till ställningstagande. Det är av stor vikt för den unges identitetsbildning att den bemöts med förtroende och tillskrivs status som en människa i en utvecklingsprocess (Erikson, 1977). I barndomens olika perioder identifierar barnen sig med olika sidor hos omsorgspersoner. Den egna identitetsbildningen inleds när yttre identifikationer inte längre är tillräckliga. Identitetsbildningen sker i sorteringen bland barndomsidentifikationerna där de bejakas och förnekas så att de kan ingå i något nytt. Det sker i ett nära samband med samhällets erkännande av personen som den är. Samhället ses i sin tur som erkänt av den unga när individen efterfrågar ett erkännande (Erikson, 2004). Även Mead (1976) lyfter fram individer och samhälle i processen. Jagets fulla utveckling förutsätter två nivåer (Mead, 1976). Den första nivån består av andra individers attityder i gentemot individen och varandra i sammanhang där individen är delaktig. Individen upplever sig själv indirekt genom den sociala gruppens övriga individer och deras reaktioner och attityder. I den andra nivån är det den generaliserade andres attityder eller den sociala gruppen som helhet som påverkar och blir påverkad. Den generaliserade andres attityd innebär samhällets attityd. Individen speglar sig då i den generaliserade ståndpunkten hos den sociala gruppen som helhet. Mead (1976) lyfter fram att en förutsättning för att individen skall kunna vara sig själv är att den ingår i en social gemenskap med attityder som påverkar och kontrollerar allas attityder. Det samhälle vi tillhör representerar en rad uppsättningar responser och attityder till olika situationer och fenomen, som individen anammar och är en del av i utformandet. Individen är alltid medlem i ett större socialt samhälle och det är alltid ett ömsesidigt förhållande mellan individ och samhälle. Jaget är beroende av den sociala processen och den sociala gruppen och samhället kan inte existera utan individerna (Mead, 1976). Som en del av samhället är individens självrespekt beroende av känna igen sig själv som självrespekterande individ. Men det räcker inte eftersom individen även behöver känna igen sig i sina olikheter med andra. Individen har en mängd relationer och det finns olika jag anpassade till olika reaktioner. Individen får olika roller, positioner, tillsammans med olika människor. De olika deljagen blir tillsammans en helhet och de olika delarna används för att möta den sociala processens olika sidor. Individens olika positioner i de olika grupperna kan vara till stöd i självidentifieringen. Bakom dessa finns en strävan efter känslan att kunna prestera lika bra eller bättre än andra människor, att duga (Mead, 1976).

Erikson (2004) ser ungdomstiden som den tid då människan är mest öppen för ideologiska idéer. Det kan leda till bekräftelse eller protester mot rådande ordning. Ungdomar som är mer eller mindre identitetsförvirrade kan tvingas fly skolans och samhällets krav för att hitta en fristad. För att rädda den förlorade unga människan hävdar Erikson (1977) att omgivningen måste undvika att ställa förhastade diagnoser och placera personen i speciella fack utan att ta hänsyn till periodens innebörd. Erikson (1977) kan se en generell tendens till större acceptans för psykiatrisk behandling som en sätt att möta unga människor vilka är på väg att gå under av samhällets standardisering. Erikson (1977) ställer sig frågande inför detta eftersom diagnoser

och etiketter har stor betydelse för identiteten. Foucault (2008) framhåller att vi har ärvt en grundmoral som säger hur vi ska bete oss bland andra människor, vilken har sina rötter långt tillbaka i tiden. I den moderna världen har självkänedom tagit en allt större plats på bekostnad av självomsorgen. Det är inte moraliskt riktigt att tänka på oss själv, utan det är normer och regler som styr vårt liv. Han påvisar traditionen av att, genom att sätta ord på sina tankar och känslor, komma närmare sitt inre jag. Att värna om sitt jag och sitt välmående är enligt Foucault ett sätt att stärka sin identitet och sitt jag (Foucault, 2008).

3 LITTERATURGENOMGÅNG

3.1 Dyslexi

Här nedan definieras begreppet dyslexi och komplexiteten som begreppet innebär definieras. Vi redogör för diskrepansdefinitionen och den fonologiska definitionen då de innebär olika syn på svårigheterna. Frågan om svårigheterna är ett resultat av arv eller miljö berörs. De skilda definitionerna har sitt ursprung i dyslexibegreppets utveckling och kan ses som en del av begreppets utveckling. Kartläggningen och diagnostisering beskrivs men vi anser att helhetssituationen inte betonas i den utsträckning som den borde i samband med kartläggning.

3.1.1 *Dyslexibegreppet*

Ordet dyslexi härstammar från grekiska och betyder svårigheter med det skrivna ordet, dys; svårigheter, lexia; ord (Høien & Lundberg, 1999). Begreppet är tvetydigt och ifrågasatt som begrepp och definition. Det medför, som vi ser det, att upplevelsen av diagnosens värde blir än mer angeläget.

3.1.2 *Dyslexibegreppets komplexitet*

Det finns ingen tydlig avgränsning till allmänna läs- och skrivsvårigheter (Rygvold, 2001). Høien och Lundberg (1999) lyfter att begreppet kan tolkas som en social konstruktion med bakomliggande specialpedagogiska maktintressen. Begreppen läs- och skrivsvårigheter, specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi används alla synonymt i vardagen för att beskriva elever i svårigheter med läsning och skrivning. Men begreppen skiljer sig åt. Läs och skrivsvårigheter har varierande orsaker. Specifika läs- och skrivsvårigheter, eller dess synonyma beteckning dyslexi, har en något mer specifik innebörd. Det har oftast ställts krav på att det måste finnas en diskrepans mellan den kognitiva förmågan och läs- och skrivförmågan (Høien & Lundberg, 1999). Myrberg (2007) påvisar att diskrepansdefinitionen tar fasta på den diskrepans som finns mellan åldersmässig intelligensnivå och åldersmässig läsutvecklingsnivå. Standardavvikelsen ska vara minst en och en halv under förväntad åldersadekvat läsutvecklingsnivå i jämförelse med intelligensnivån för att svårigheterna ska ligga till grund för en dyslexidiagnos. Med diskrepansdefinitionen framkommer det information om är vad dyslexi inte är. Dyslexi blir därmed en diagnos att använda för att definiera läs- och skrivsvårigheter som det inte går att finna andra förklaringar till. Den beskriver alltså inte elevens specifika svårigheter eller hur dessa skiljer sig från andra svårigheter med skriftspråket (Høien & Lundberg, 1992, 1999; Lyon, Fletcher, Shaywitz, Shaywitz, Torgesen, Wood, Schulte & Olsson, 2001; Myrberg, 2007; Siegel, 1992; Stanovitch, Siegel & Gottardo, 1997). Flera studier visar att kravet på avvikelse mellan läskunnighet och intelligens är missvisande eftersom läs- och skrivsvårigheter förekommer bland alla intelligensnivåer (Høien & Lundberg, 1992, 1999; Riddick, 2010). Vidare hävdar Høien och Lundberg (1992, 1999) att definitionen innebär att det inte finns någon tillräckligt tydlig skiljelinje mellan dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter. Utifrån definitionen räknas alla med stora lässvårigheter som dyslektiska. Dyslexi kan skapas och upprätthållas av faktorer som definitionen bortser (Stanovitch, Siegel & Gottardo, 1997). För att diagnostiseras som dyslektiker måste eleven misslyckas i läsutvecklingen i förhållande till den kognitiva utvecklingen. Att misslyckas påverkar självkänslan och motivationen inför fortsatt läsarbete. Studier visar att tidig identifikation och tidiga insatser till stora delar kan hindra de sekundära konsekvenser som misslyckande innebär (Høien & Lundberg, 1999; Lyon et al, 2001).

Rygvold (2001) lyfter att fonologiska svårigheter ligger till grund för avkodningssvårigheter. Høien och Lundberg (1992) föreslår att dyslexi ska definieras som en brist i avkodningen orsakad av svårigheter med det fonologiska systemet men även andra problem kan bidra till avkodningssvårigheter. Høien och Lundberg (1999) utgår från samma

definition. En definition som, enligt oss, kan ge viss pedagogisk vägledning. Det grundläggande primära problemet med den fonologiska förmågan leder till det primära symtomet, brister i ordavkodning. Svårigheter med läsförståelse kan ses som sekundära problem till följd av svårigheter med ordavkodningen (Høien & Lundberg, 1999). Fonologisk medvetenhet handlar om att skilja på språkets form och innehåll. Om läsinläringen påbörjas innan det finns en utvecklad fonologisk medvetenhet utsätts eleven för ökad risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Myrberg, 2007). Myrberg (2007) framhåller dessutom att den morfofonematiska grunden för svenska språkets stavning inte är lätt att förstå. Omkring 40 fonem kopplas till 29 tecken och rotmorfemets stavning förändras oftast inte, även om uttalet förändras. Utvecklingen av den fonologiska medvetenheten kan förklaras med genetiska faktorer men även socioekonomiska och kulturella faktorer påverkar (Høien & Lundberg, 1992; Myrberg, 2007). Även det fonologiska arbetsminnet och ordåtkomst påverkar läs och skrivutvecklingen (Myrberg, 2007). Rygvold (2001) framför att allmänna läs- och skrivsvårigheter och dyslexi inte är tydligt avgränsade tillstånd. Fonologiska svårigheter och problem med läsförståelsen är gemensamma drag. Men för diagnosen dyslexi krävs enligt författaren att svårigheterna kopplas till avkodningen och att de är primära. Vid läs- och skrivsvårigheter kan orsakerna vara bristande generella kunskaper eller andra språksvårigheter (Rygvold, 2001). Rygvold (2001) betonar att begreppet dyslexi inte kan omfatta alla elever med läs- och skrivsvårigheter och att det är svårt att hitta gränser mellan grupperna. Riddick (2010) pekar på att dyslexi bör uppfattas som ett komplext fenomen där olika individer uppvisar olika uttryck för de underliggande svårigheterna. I framtiden kan begreppet mycket väl ses som ett vidare begrepp, som ett dyslexispektrum. Gränsdragningen för vad som skall räknas som dyslexi kan vara komplicerad. Om gränsdragningen skulle slopas uppkommer frågan om hur graderingen av goda och sämre läsare skall beskrivas. Att dyslexi skulle kunna betecknas som ett vidare begrepp, i form av ett spektrum, ser vi som en möjlig utveckling som stämmer bra med våra erfarenheter. Men vi kan inte se att gränsdragningen skulle vara en förutsättning för att kunna beskriva läsförmågan hos eleverna eftersom det intressanta är vilket stöd eleven i fråga är i behov av och inte i vilket fack den kan klassificeras. Riddick (2010) anser det dessutom viktigt att inte signaler sänds ut som felaktigt kan tolkas som att dyslexi trots allt är en myt.

SKED, Skånes Kunskapscenter för Elever med Dyslexi, refererar till IDA's (International Dyslexia Association) definition från 2002. En dyslexidefinition som även NICHD (National Institute of Child Health & Human Development, USA) står bakom. Ingesson (2007) refererar, i sin avhandling, till samma definition som den mest internationellt erkända.

”Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som är neurologisk till sitt ursprung. Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavnings- och avkodningsförmåga. Dessa svårigheter är resultatet av en brist i språkets fonologiska komponent, och svårigheterna är ofta oväntade med tanke på individens övriga kognitiva förmåga och tillgången till effektiv skolundervisning. Sekundära konsekvenser kan innebära problem med läsförståelse, och en minskad läserfarenhet, vilket i sin tur kan hämma kunskapstillväxten och utvecklingen av ordförrådet.”
(SKED, 2010)

Definitionen utgår från både diskrepansdefinitionen och den fonologiska definitionen då den i samma mening kombinerar de två definitionerna (Ingesson, 2007). Det innebär att den definition som Høien och Lundberg (1992, 1999) förespråkar skiljer sig från den ovan nämnda definitionen. Høien och Lundberg (1992, 1999) efterfrågar ingen diskrepans vilket innebär att dyslexi kan vara aktuellt oavsett kognitiv förmåga.

Enligt Myrberg (2007) ser forskare idag dyslexi som ett språkbiologiskt funktionshinder. Det är inte en gen som orsakar specifika läs- och skrivsvårigheter. Men samspelet mellan

många gener påverkar, vilket innebär att dyslexi har en multigen förklaring (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2007). Myrberg (2007) framhåller att dysleximarkörer har hittats på kromosom två och sex. Oregelbundet stavade ord och ortografisk avkodning kan knytas till markörer på kromosom femton (Myrberg, 2007). Høien och Lundberg (1999) för fram att dyslexi går att spåra till kromosom ett, sex och femton samtidigt som de betonar att det inte går att bestämma vilken eller vilka gener som är inblandade. De genetiska förutsättningarna påverkar både direkt och indirekt. Det sociala arvet påverkar och påverkas av de genetiska förutsättningarna (Myrberg, 2007). Läsvårigheter går i släkten men det går inte att med säkerhet säga att det har ett socialt eller genetiskt arv. Riddick (2010) påvisar att det gjorts tvillingstudier som skall bekräfta dyslexins genetiska faktor. Det är inte dyslexi som följer generna utan brister i språkliga förmågor som påverkar läsutvecklingen. Riddick (2010) understryker att det innebär att miljön får en mer avgörande roll, allra helst för de barn som tillhör riskgruppen. Skriftspråket är ett kulturellt fenomen som inte utvecklas av sig själv såsom talspråket. Det är beroende av aktiva läsaktiviteter i omgivningen för att utvecklas. I en icke-läsande miljö kan inte läsningen utvecklas (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2007).

3.1.3 Dyslexibegreppets utveckling

Diskrepansdefinitionen har rötter i ögonläkaren Morgans beskrivning av en pojkes "wordblindness" från 1896 (Høien & Lundberg, 1992, 1999; Myrberg, 2007). Pojken hade läs- och skrivsvårigheter trots att han beskrevs vara begåvad. Svårigheterna kopplades ihop med synsinnet. Flera författare (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg 2007) lyfter fram att Samuel Orton, en amerikansk neurolog, vidareutvecklade ordblindbegreppet. Enligt författarna menade Orton att bilder av tecken och ord lagrades i båda hjärnhalvorna. Men i den hjärnhalvan som inte var dominant lagrades bilder spegelvänt. Otydlig dominans och bristfälligt samspel mellan hjärnhalvorna ledde till läs- och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg 2007). Termen ordblindhet användes länge inom forskningen och i dagligt tal. Från 1920- talet fram till 1970- talet gjordes inga revolutionerande genombrott inom dyslexiforskningen (Myrberg, 2007). Diskrepansdefinitionen hade enligt Høien och Lundberg (1999) tydliga brister både för praktiker och för forskningen. Det gav inga svar eller teorier kring anledningen till dyslexi och inga råd om vad som kan göras för att bemöta det (Høien & Lundberg, 1999).

På 1970- talet introducerades tankarna om att brister i den fonologiska förmågan påverkade läs- och skrivförmågan. Ett flertal studier genomfördes under 1970- talet och 1980- talet som öppnade för den fonologiska förklaringsmodellen. Den fonologiska förklaringsmodellen söker orsaken till avkodningssvårigheterna i den fonologiska medvetenheten (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg 2007).

Dyslektiker kan inte ses som en homogen grupp menar Høien och Lundberg (1999). Forskning har sedan 1970-talet försökt definiera undergrupper men det är komplicerat eftersom kategoriseringen av undergrupper är beroende av hur texter är utformade och hur de genomförs (Høien & Lundberg, 1999). Gjessing (1978) var en av dem som skapade undergrupper. Dyslektikerna delades in i auditiv dyslexi, visuell dyslexi, audiovisuell dyslexi, emotionell dyslexi, pedagogisk dyslexi och andra dyslexiformer. På 1980- talet förekom ortografisk, fonologisk och fonologisk- ortografisk dyslexi. Men svårigheterna bottenar i fonologisk svaghet enligt Høien och Lundberg (1999). Författarna för fram ett processanalytiskt synsätt. Elevens prestationer studeras i olika läsaktiviteter för att studera fungerande och icke fungerande processer. Det handlar om att se även elevens styrkor.

3.1.4 Kartläggning av dyslexi

Utifrån tidigare resonemang kring symptomen framkommer det att dyslexi inte rör sig om en särskild sorts fel i samband med läsning och skrivning. Myrberg (2007) framhåller att vid

identifikation av dyslexi måste symptomen förbises för till förmån för de bakom liggande förmågorna. Det är fonologiska svagheter som söks med hjälp av individuella normerade tester (Myrberg, 2007). De flesta dyslexiutredningar som görs utförs av specialpedagoger och skolpsykologer men i vissa fall är sjukvården inblandad. Det finns ingen statlig reglering av hur utredningen ska se ut eller vem som har rätt att ställa diagnosen (Myrberg, 2007). Svårigheterna uppmärksammas av klasslärare i det kontinuerliga läsarbetet och/eller i standardiserade och normerade testmaterial som används som screeningmaterial. Riddick (2010) visar, i sin studie, att det till övervägande del är mödrar som väcker tanken om att svårigheterna kan ses dyslektiska. Mödrarna upplever att deras oro ignoreras. Specialpedagogen ska göra en kartläggning av svårigheterna som ska mynna ut i ett åtgärdsprogram. Myrberg (2007) hänvisar till Svenska Dyslexiföreningens riktlinjer för utredning av läs- och skrivsvårigheter och framhåller att om inte åtgärderna i åtgärdsprogrammet gett önskvärt resultat efter tre månader bör elevhälsoteamet kopplas in för ytterligare bedömning av språkutvecklingen. Høien och Lundberg (1999) betonar att diagnostiseringen av dyslexi måste innebära en omsorgsfull kartläggning av ordavkodningsstrategierna och processerna bakom strategierna. Lika noggrant måste svårigheterna med skrivande och stavning utredas. Även kartläggning av elevens fonologiska och morfofonologiska medvetenhet måste ligga till grund för diagnostiseringen. Kartläggningen kompletteras med andra möjliga orsaker till svårigheterna. Høien och Lundberg (1999) lyfter vidare att bemötandet i samband med diagnostiseringen är av stor vikt, elevens starka och svaga sidor ska ligga till grund för pedagogiska insatser. Oavsett om utredningen mynnar ut i en diagnos eller inte skall åtgärdsprogram upprättas och följas upp. Läs- och skrivsvårigheter som inte grundar sig i dyslexi har lika stort behov av att uppmärksammas som läs- och skrivsvårigheter av dyslektisk karaktär (Myrberg, 2007).

DSM-IV, den statistiska manualen för klassificering av sjukdomstillstånd som används inom psykiatri, berör specifika läs- och skrivsvårigheter. Den grundar sig på diskrepansdefinitionen och tar fasta på skillnaden mellan uppmätt intelligens och läs- och skrivförmåga (Myrberg, 2007). Psykologen undersöker elevens kognitiva funktioner, olika personlighetsfaktorer och neuropsykologiska faktorer (Svenska dyslexiföreningen, 2006). Myrberg (2007) påvisar att utredningar utifrån diskrepansdefinitionen, som WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children), inte ger någon pedagogisk vägledning. Myrberg nämner vidare att logopedier utgår från en språklig utredning. Till grund för den språkliga utredningen ligger ICD- 10 (The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). F81.0 berör specifika läs- och skrivsvårigheter och F81.1 berör enbart skriv- och stavningssvårigheter (Myrberg, 2007). En logopedisk utredning innefattar samtal med elev, föräldrar och personal kring språkutvecklingen. Språkliga förmågor, som språkförståelse, språklig medvetenhet och diskrimination av språkljud, testas (Svenska dyslexiföreningen, 2006).

Förut ansågs inte diagnosen kunna ställas på barn under sju år, vilket framförs av Riddick (2010). Det baserades på diskrepansdefinitionen vilket innebar att utgångspunkten var diskrepansen mellan förväntad läsutveckling och kognitiv ålder. Ett misslyckande i läsutvecklingen var med andra ord ett krav. Med den fonologiska definitionen följer ett antagande att de språkliga funktioner som ligger bakom svårigheterna kan identifieras och därmed kompenseras innan den egentliga läsningen vilket skulle kunna innebära att riskgruppen för dyslexi kan identifieras redan i förskoleåldern (Riddick, 2010). Det kan jämföras med det, ovan refererade, resonemang som Høien och Lundberg (1999) för kring tidiga insatser för att undvika misslyckande. Ett resonemang som vi stödjer och anser vara av stor vikt men vi förhåller oss avvaktande till Riddicks (2010) antydning om att det är möjligt och önskvärt med tidig diagnos.

3.2 Dyskalkyli

Dyskalkyli är ett omdiskuterat begrepp kring vilket det råder stor oenighet. Avsnittet inleds med en redogörelse för olika tolkningar av begreppet och olika varianter av funktionshindret. Detta följs av en beskrivning av hur svårigheterna yttrar sig i skolan men även i vardagen. Med tanke på studiens syfte är det viktigt att skapa en förståelse av vilka svårigheter en person med dyskalkyli kan möta i vardagen. Dyskalkyli är inte ett helt vedertaget begrepp i pedagogisk forskning i Sverige. Medicinskt och neurologiskt är begreppet dock accepterat, inte bara utomlands utan även i Sverige. Med tanke på att en elev med dyskalkyli ofta har stora svårigheter i skolarbetet finner vi det anmärkningsvärt att det är på denna nivå den största skepsis mot begreppet finns. Slutligen redogör vi för hur en kartläggning av dyskalkyli kan och bör genomföras.

3.2.1 Dyskalkylibegreppet

Självva ordet dyskalkyli kommer från latinet, dys betyder dysfunktion och calculus betyder räknesten. Dyskalkyli är alltså en svårighet med räknandet (Adler, 2001).

3.2.2 Dyskalkylibegreppets komplexitet

Vi har, i litteratur och forskning, uppmärksammat den oenighet som råder kring dyskalkyli. Rubrikerna på olika avhandlingar pekar på osäkerheten kring dyskalkylibegreppet. Titlar som *Dyskalkyli-finns det?* (Lundberg & Sterner, 2009) och *Om det inte är dyskalkyli - vad är det då?* (Sjöberg, 2006) talar sitt tydliga språk. Det är framförallt begreppets avgränsning vi ser som föremål för diskussionerna. Sjöberg (2006) visar i sin avhandling att matematiksvårigheter kan ha många olika orsaker, där miljön och den sociala kontexten spelar en stor roll. Han lyfter också fram några olika vändpunkter som varit avgörande för elevernas tillägnande av matematikundervisningen. Lundberg och Sterner (2009) förringar inte elevernas svårigheter med matematiken, men menar att orsakerna till svårigheterna går att finna på olika plan och att avgränsningskriterierna för dyskalkyli är oklara. De ser att försök till definition ofta handlar om mer allmänna räknetsvårigheter, utan tydlig avgränsning. Även Björnström (2009) menar att svårigheter med matematiken kan bero på många olika faktorer. En bristfällig skolgång kan ligga bakom svårigheterna, eftersom det påverkar alla skolämnen, likväl som en generell svag begåvning gör det. Några personer har en inbyggd ”matteskräck” vilken hindrar den matematiska utvecklingen främst på det psykologiska planet (Björnström, 2009). För några elever har matematiken stark negativ laddning, vilket givetvis påverkar inläringen negativt (Lundberg & Sterner, 2009). Flerspråkighet kan till en början hämma utvecklingen då språket är vårt viktigaste tankeredskap. Dyslexi kan påverka inte bara språket utan även matematiken. Även dyskalkyli kan vara orsaken till svårigheterna, men det är långt ifrån den vanligaste anledningen till matematiksvårigheter (Björnström, 2009). Björnström (2009) påpekar att många är dåliga på att räkna, men att få har dyskalkyli. Vi kan förstå att denna debatt väcker reaktioner från personer med diagnosen dyskalkyli, och även bland specialpedagoger och andra som arbetar med elever i svårigheter. Bland dem som förespråkar begreppet dyskalkyli har vi funnit följande beskrivning mest etablerad. De menar att dyskalkyli handlar om specifika matematiksvårigheter, individen har stora svårigheter med delar av den kognitiva processen, trots att han/hon är normalbegåvad (Adler, 2001; Björnström, 2009). Lundberg och Sterner (2009) påpekar svårigheten kring diskrepansdefinitionen och ställer sig frågan kring vilken aspekt av intelligensen som ska beaktas i jämförelsen. Dyskalkyli kan visa sig inom olika kognitiva områden. Det kan vara svårigheter att automatisera och planera, men även språkliga svårigheter, talbegreppsproblem eller visuella perceptionsproblem. Det finns två typer av dyskalkyli, lingvistisk dyskalkyli, där svårigheterna främst ligger på det språkliga och symboliska planet och perceptuell dyskalkyli, där svårigheterna är koncentrerade till det övergripande och strukturella i räknandet (Malmer

& Adler, 1996). Det finns, enligt Adler (2001), förutom dyskalkyli även andra benämningar på räkningsvårigheter. Akalkyli är en oförmåga att utföra alla matematiska beräkningar. Allmänna matematiksvårigheter kallas det när individen har generella problem med inläring, när allt tar lite längre tid än för andra. Pseudo-dyskalkyli, som är vanligast hos flickor, är matematiksvårigheter som bottnar i en känslomässig blockering (Adler, 2001). Sjöberg (2006) påpekar den begreppsotydlighet som råder inom området och kritiserar det sätt på vilket begreppen används, ofta med likhetstecken mellan olika begrepp. Även Malmer och Adler (1996) påpekar otydligheten och oenigheten i begreppet dyskalkyli och väljer istället att tala om matematiksvårigheter. Nationalencyklopedin (2010) ger följande tolkning av dyskalkyli,

”specifika räkningsvårigheter som kan innefatta problem med att skriva siffror i rätt ordning, problem med att uppfatta och avläsa numeriska uttryck eller svårigheter att utföra enkla räkneoperationer.”(Nationalencyklopedin, 2010)

Adler (2001) framhåller att tecken på dyskalkyli kan vara att eleven har svårigheter med avläsning och läsning, svårt med skrivande, problem med förståelsen, problem med talserien och sifferfakta eller problem med det komplexa tänkandet och flexibilitet. Har man svårigheter inom alla områden handlar det inte om specifika utan mer generella eller allmänna inläringssvårigheter (Adler, 2001). Svårigheterna ligger främst på de fyra räknesätten, då dyskalkyletikern kan ha ett bra matematiskt tänkande på andra plan (Björnström, 2009).

Även utanför skolans matematikundervisning blir vardagen komplicerad för en elev med dyskalkyli. Klockan, speciellt den analoga vållar ofta problem liksom tidsuppfattningen. Detta visar sig i form av svårigheter att passa tider och att planera sin tid eller sitt arbete. Svårigheter med rimlighet och konsekvensbedömning gör att eleven kan hamna i besvärliga situationer då han/hon har svårt att förutse händelseförlopp (Adler, 2001; Björnström, 2009). Det kan vara svårt att hantera pengar när taluppfattningen är bristfällig. Även avståndsbedömningen är beroende av en god taluppfattning och en förståelse för positionssystemet. Andra bekymmer som är relaterade till dyskalkylin är glömska, svårighet att komma ihåg överenskommelser och förmåga att uppfatta instruktioner (Adler, 2001).

Personer som befinner sig runt en elev med dyskalkyli, pedagoger och föräldrar, kan känna frustration. Elevens prestation är ojämn och kan variera från dag till dag. Det verkar vara problem med minnet, men informationen och kunskapen finns memorerad, den är bara inte automatiserad och kan därför inte användas på tillfredställande vis (Adler, 2001). Att arbetsminnet har en stor funktion i många skolsituationer är för oss ingen överraskning, vad vi finner intressant är däremot hur kopplingen mellan arbetsminnet och skolsvårigheter ser ut. I dagsläget bedrivs ett projekt som undersöker kopplingen mellan matematiksvårigheter och störningar i långtidsminnet. Långtidsminnet är intressant att studera i relation till matematiksvårigheter eftersom många barn med matematiksvårigheter har svårt att lära sig exempelvis multiplikationstabellerna utantill. För att kunna lära sig saker utantill krävs att eleven har memorerat uppgiften och kan plocka fram svaret när det behövs. När detta inte sker kan eleven inte utveckla den automatik som krävs för att effektivt kunna lösa matematikuppgifter på högre nivå (Andersson, 2010). Sjöberg (2006) hänvisar dock till forskning av motsatt åsikt, Butterworth och Yeo menar att dessa elever inte alls har något problem med arbetsminnet. Lundberg och Sterner (2009) lyfter också arbetsminnets och framförallt uppmärksamhetens inverkan på de matematiska processerna. De beklagar att forskning kring räkningsvårigheter inte i större utsträckning har uppmärksammat och beaktat den forskning som görs kring arbetsminnet.

Adler (2001) påvisar att matematiken har sitt ursprung i människans behov av att göra omvärlden mer begriplig genom att kategorisera och sortera. Detta tränar vi på genom leken när vi är små för att kunna utveckla vårt matematiska tänkande längre upp i åldern. När det inte har blivit automatiserat slukar enkel kategoriserings- och sorteringsoperationer en massa

energi från individen. Energi som behövs för andra kognitiva processer (Adler, 2001). Att tänka matematiskt är en medfödd förmåga precis som förmågan till exempelvis färgseende, vi kan inte välja om vi vill använda den eller inte. Denna förmåga är koncentrerad till en del av hjärnan, sulcus intraparietalis, som hos de allra flesta gör att den matematiska utvecklingen går framåt utan problem (Butterworth, 2000). Lundberg och Sterner (2006) tror liksom Butterworth att det är brister i den del av hjärnan som styr vår antalsuppfattning som ger upphov till dyskalkylektiska besvär hos en del individer. Adler (2001) anser att det är motiverat med hjälpmedel som kompenserar den bristfälliga automatiseringen så att tankekraften kan riktas åt den logiska tankeuppgiften. Det är däremot inte säkert att dessa elever är hjälpta av förenklat läromedel, då de ibland presterar på en hög nivå för att sedan gå ner och arbeta på grundläggande nivå. Matematiken är delvis uppbyggd av olika byggstenar som behöver komma i viss ordning. Traditionen säger att man behöver vara klar med en del innan man går vidare till nästa. Så behöver det inte vara då olika delar behandlar olika kognitiva funktioner, där eleven kan vara stark på en del som kommer senare i den traditionella ordningen. Det finns risk att eleven går miste om dessa områden om han/hon enbart tränar på grunderna (Adler, 2001). Det finns barn som visar förståelse för avancerade matematiska tankar i väldigt tidig ålder, innan de lärt sig symbolerna som beskriver operationerna. Malmer och Adler (1996) utvecklar förhållandet mellan begåvning och förmåga. Det framhålls att alla barn kan bli matematiskt begåvade, det är en faktor som går att påverka. Resonemang förs om att, i likhet med Vygotskijs tankar, det viktiga är att möta eleven där han/hon befinner sig och inte där vi önskade att han/hon skulle vara. För att lyckas hitta rätt nivå behöver vi göra en kartläggning kring elevens kunskapsutveckling oavsett om den är avsedd för en diagnos eller ej (Malmer & Adler, 1996).

3.2.3. Dyskalkylibegreppets utveckling

Vi kan konstatera att tillgänglig forskning kring dyskalkyli är begränsad i förhållande till forskning kring dyslexi. Det finns dock ett antal forskare som är mer framträdande än andra. Sjöberg (2006) refererar till Kosci, Shalev och Gross-Tsur som tongivande inom matematikforskningen och menar att de i hög grad påverkat synen på dyskalkyli (Sjöberg, 2006). Adler (2001) som också refererar till dessa digniteter visar att på 60-talet använde sig Kosci av begreppet utvecklings-dyskalkyli. Enligt författaren menade Kosci att svårigheterna finns med från födseln men kan förändras i takt med att individen utvecklas. Adler (2001) lyfter även Shalev och Gross-Tsur, som på 90-talet gjorde flera stora barnstudier kring hur många som har matematiksvårigheter, hur könsfördelningen ser ut och även uppföljning av diagnoser. Idag är begreppet dyskalkyli, som vi nämnt tidigare, inte helt vedertaget bland pedagogiska forskare i Sverige, men internationellt är dyskalkyli ett accepterat begrepp, liksom inom den medicinska forskningen i Sverige (Adler, 2001). Den mesta forskning som gjorts inom dyskalkyli utgår från medicinsk och neurologisk bas och har därmed ett kategoriskt perspektiv på matematiksvårigheterna, en modulär teori som utgår från en särskild plats i hjärnan (Björnström, 2009; Sjöberg, 2006, Butterworth, 2000). Även Lundberg och Sterner (2009) framhäver arvets betydelse vid matematiksvårigheter. De framhåller att trots att ingen bestämd gen kunnat identifieras som dyskalkylibärande går det att se ett ärftligt inslag i fråga om räkningsvårigheter.

Adler (2001) och Sjöberg (2006) hänvisar till studier från 80-talet som visar att fler elever har svårigheter med matematik än med läsning. Anledningen till detta är att matematiken kräver att många olika funktioner hos individen är utvecklade och samverkar. De refererar vidare till 90-talets undersökning av Shalev och Gross-Tsur som visar att fördelningen av elever som fått diagnosen dyskalkyli är lika mellan flickor och pojkar. Detta skiljer sig från både AD/HD och dyslexi där pojkarna utgör majoritet med 65 till 75 procent. Andelen elever med dyskalkyli är cirka 5-6 procent (Adler, 2001; Sjöberg, 2006). Vår erfarenhet är att det är

betydligt fler som har matematiksvårigheter. Det förklaras med att om man tar in de två andra stora grupperna med matematiksvårigheter som beror på allmänna svårigheter och känslomässiga blockeringar ökar andelen elever med matematiksvårigheter till 15-20 procent (Adler, 2001; Sjöberg, 2006).

Både Adler (2001) och Sjöberg (2006) påpekar att dyskalkyli är en ”nulägesdiagnos”. Den beskriver svårigheterna vid det tillfälle då utredningen görs. En positiv utveckling kan göra att svårigheterna försvinner eller i varje fall minskar. Här ser vi en stor skillnad mot dyslexidiagnosen som benämns som en funktionsnedsättning genom hela livet. Det mest avgörande för hur det ska gå för eleven är enligt Adler (2001) att eleven finner lusten för matematik. Även koncentrationsförmågan och den generella begåvningsnivån är faktorer som påverkar utvecklingsgraden i stor utsträckning (Björnström, 2009; Lundberg & Sterner, 2006).

3.2.4 Kartläggning av dyskalkyli

Om en elev inte går framåt trots hjälp finns enligt Adler (2001) anledning till utredning av dyskalkyli. Skolan, ofta specialpedagogen, börjar kartläggningen. Sen skickas den vidare för grundligare undersökning som inbegriper utredning även inom andra områden som exempelvis läsning och skrivning. Neuropedagogisk bedömning kartlägger den matematiska kunskapen och förståelsen, men även läs och skrivförmågan. Den görs med fördel enligt Adler (2001) av, för eleven, välkänd pedagog/psykolog och är till för att skapa en helhetsbild av elevens perception, strategier, kommunikation, motivation och självkänsla. Det görs någon form av screening som kan ringa in vilka kognitiva processer som orsakar problem. Neuropsykologisk bedömning tittar på personlighet, kognitiv mognad och specifika neuropsykologiska funktioner. Adler (2001) berör att denna bedömning görs vid flertalet utredningar, bl.a. vid AD/HD, Tourette, Asperger, och vid schizofreni. I personligheten tittar man på kontakt, kommunikation, beteende, temperament och självbild. Kognitiv mognad bedöms utifrån test där både poäng och process är intressant. Informationsbearbetning, lösningsflexibilitet och strategier studeras också. Neuropediatrik bedömning är en medicinsk undersökning som bland annat tittar på motorik, koordination, perception, muskeltonus och automatisering (Adler, 2001). Alla delar sammanställs för att få en god bild av starka och svaga sidor så att bemötande och hjälpinsatser blir rätt. Detta är syftet med att göra en utredning. Utredning ska inte göras för att berättiga till stöd (Adler, 2001; Lundberg & Sterner, 2009). Två klassifikationssystem används vid diagnostisering, ICD-10 och DSM (Adler, 2001). I dessa båda system omnämns dock inte begreppet dyskalkyli, utan det är begreppen specifika räkningsvårigheter respektive mathematics disorder som används (Sjöberg, 2006). Lundberg och Sterner (2009) och Nationellt Centrum för Matematik (2010) hänvisar till socialstyrelsen som även de använder begreppet specifik räkningsvårighet (klassifikation F81.2),

”en specifik försämring av matematiska färdigheter som inte kan skyllas på psykisk utvecklingsstörning eller bristfällig skolgång. Räkningsvårigheterna innefattar bristande förmåga att behärska basala räknefärdigheter såsom addition, subtraktion, multiplikation och division snarare än de mer abstrakta matematiska färdigheter som krävs i algebra, trigonometri, geometri och komplexa beräkningar.”

(Lundberg & Sterner, 2009 s.35)

Vi håller med författarna som säger att diagnosen inte bör sättas förrän i 10-12 års ålder och har en varaktighet på cirka 1-2 år. Därefter bör nya tester göras. En ny utredning bör göras vid flera tillfällen. Då kommer några elever troligtvis inte längre ha betydande svårigheter varvid diagnosen snarare är ett hinder för utvecklingen (Lundberg & Sterner, 2009). När en elev fått diagnosen dyskalkyli ska åtgärdsprogram göras på skolan, vilket skolan har skyldighet att göra även om eleven inte har någon diagnos. Tekniska och pedagogiska hjälpmedel, såsom

miniräknare eller muntliga instruktioner, bör vara tillåtna under såväl lektioner som vid prov. Diagnosen bör också, enligt Adler (2001) ge dispens vid gymnasieansökan. Lundberg och Sterner (2009) citerar grundskoleförordningen, där det står att läsa:

”Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygsättning bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av nionde skolåret. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål.”
(Lundberg & Sterner, 2009 s.35)

När vi tolkar ovanstående text kan vi se att förståelse och hänsyn ska tas till alla elever med inlärningssvårigheter, även om diagnosen blir ett tydligare bevis på att en individ har särskilda skäl.

3.3 Dubbla diagnoser

Vi skiljer i denna studie på upplevelsen av dyslexidiagnosen och upplevelsen av dyskalkyli diagnosen. Det är dock inte ovanligt att en elev har svårigheter som stäcker sig över båda områdena, både dyslexi och dyskalkyli. När specifika läs och skrivsvårigheter existerar parallellt med specifika matematiksvårigheter hos en individ väcks frågan, hos oss och i litteraturen, kring hur specifika svårigheterna egentligen är. Det finns olika sätt att benämna och förklara dubbla diagnoser, vilket redogörs för i detta avsnitt. Vi kan se att vissa begränsningar påverkar både läsning och räkning, men vi är också medvetna om att individens kognitiva förmågor är av stor betydelse vid flera olika tankeoperationer i skolan. Vi har valt att redogöra för denna problematik då vi ser att det kan vara svårt att ringa in problemet, varvid dubbla diagnoser kan behövas för att täcka svårigheterna.

Svårigheterna vid dyskalkyli kan påverka även andra områden, vilket kan medföra att eleven får dubbla diagnoser eller diagnosen blandad inlärningsstörning. Svårigheterna kan bland annat bero på problem med automatisering eller brister i koncentrationen. Det är viktigt att se vad som är den primära svårigheten och arbeta utifrån det (Adler, 2001; Björnström, 2009). Mellan 17 och 30 procent av elever med dyskalkyli kan dessutom ha dyslexi, vilket kallas för blandad inlärningsstörning (Björnström, 2009; Adler, 2001). Lundberg och Sterner (2009) lyfter studieresultat som visar att av de 6 procent som enligt studien var drabbade av dyskalkyli uppvisade endast 1.8 procent ”ren dyskalkyli”. Övriga 4.2 procent hade även andra störningar, vilket kallas komorbiditet. Lundberg och Sterner (2009) tolkar resultatet så att de med ”ren dyskalkyli” har svårigheter grundade i den mycket tidiga antalsuppfattningen, kanske på grund av genetiska faktorer. Svårigheterna hos barnen med komorbiditet kan bero på andra, yttre faktorer som brister i koncentration, språklig förmåga eller arbetsminne. Författarna menar vidare att det är naturligt att en del elever har problem på flera områden. Både läsning och räkning ställer krav på den kognitiva utvecklingen. En del elever har inte nått den kognitiva nivå som krävs vilket kan avspeglas på flera områden. Forskare inom både matematik, Malmer och Adler (1996), och läs och skrivutveckling, Lundberg och Sterner (2006) har gjort studier kring kopplingen mellan dyslexi och dyskalkyli. De har dels undersökt hur räknings- och lässvårigheter hänger ihop och studerat erfarenheter ur ett pedagogiskt/psykologiskt perspektiv. I dyslexin ligger svårigheten på avkodning av ord och i dyskalkylin ligger den i att genomföra matematiska operationer. Det finns vissa svårigheter som är gemensamma för båda grupper vilka påverkar både läsning och matematik. Dyslektisk dyskalkyli handlar om avläsnings- och lässvårigheter vilka uppträder vid både ord och siffror. Automatiseringssvårigheterna vid dyslexi och vid dyskalkyli visar sig i långsam läsning och svårighet att lära sig exempelvis multiplikationstabellen. Svagt arbetsminne ger inverkan på att eleven inte kommer ihåg det som lästs och har svårt att hålla siffror i huvudet vid huvudräkning (Adler, 2001; Lundberg & Sterner, 2006). Det är naturligt att en dyslektiker får

svårigheter även med matematiken, då språket och i synnerhet symboler spelar en stor roll i matematiken. Det är framförallt opererandet med symbolerna som vållar bekymmer. Siffrorna kan komma i fel ordning, algoritmerna utförs från omvänt håll och bristande spatial förmåga påverkar strukturen i talskrivningen och organiseringen av lösningen (Malmer & Adler, 1996). Trots att det finns många likheter vid språkliga och matematiska operationer så finns det också så pass stor skillnad i de kognitiva processerna att de specifika svårigheterna kan uppträda var för sig (Lundberg & Sterner, 2006).

3.4 Skolans inverkan på identiteten

Elevens identitet påverkas av problemområdet och vi redogör för hur identiteten kontinuerligt formas i förhållande till omgivningen. Identiteten formas i de olika diskurser vi är delaktiga i, där skolvärlden innehåller flera. Skolan är även en del av den arena där självbilden formas och utvecklas. Hur läs- och skrivsvårigheter och dyslexi på olika vis kan påverka elevernas självbild och tillit till sig själv beskrivs. Svårigheter som kan påverka självkänslan även inom andra områden. Detta blir intressant i sammanhanget då vi är intresserad av den upplevda nyttan med diagnosen. Resonemanget förs vidare om vad som inverkar på tilliten till den egna förmågan och vilka följder detta får för skolan. En redogörelse av hur misslyckande leder till ytterligare misslyckande och vilka försvar det framkallar avslutar området.

3.4.1 Identitet i relation till andra

En människas identitet beskrivs av Imsen (2006) som den inre uppfattning vi har om oss själva oberoende av tid och rum. Identiteten ger oss en stabilitet och trygghet inför framtiden. Den speglar individens självkännet och dess värderingar, en helhetsbild av oss själva i ett socialt sammanhang. Då identiteten har en samhällelig förankring påverkas den av yttre förändringar som sker runt individen (Imsen, 2006). Om identiteten påverkas av yttre förändringar anser vi det vara motsägelsefullt att den samtidigt är oberoende av tid och rum. Den syn på subjektet och identiteten som Imsen (2006) för fram ifrågasätts av Hall (1996) som menar att identitetens konstruktion är en ständigt pågående process som aldrig slutförs. Andreasson och Asp- Onsjö (2009) framhåller att subjektet positionerar sig på flera platser av olika diskurser vilket innebär att människan uppträder olika i olika situationer och roller. De olika diskurserna kan ha gemensamma beröringspunkter men likaväl förhålla sig i ett motsatsförhållande (Hall, 1996). Vi ser att det innebär att det alltid finns utrymme för en omvärdering av subjektet. En ung människas känslor, kompetens och välbefinnande skapas av jämförelser med andra, av tolkningar och omtolkningar av andras tolkningar av dem. Utifrån detta formar även unga med diagnos sin självkänsla (Burden, 2008). Jaget är, med andra ord, socialt konstruerat i diskursen och identiteten omformas i sociala praktiker vilket är en motsats till den av Imsen (2006) beskrivna identiteten. I diskursen finns ett flertal positioner som subjektet kan identifiera sig med. Identiteten konstrueras inom diskursen och måste därmed förstås utifrån att den är skapad i ett specifikt historiskt och socialt sammanhang. Identiteten skapas som en tillfällig sammansättning av subjektspositioner till vilka koder hur man skall uppföra sig är knutna (Andreasson & Asp- Onsjö, 2009). Med det följer att identiteten formas genom olikheter. I relation till de andra konstrueras identiteten på vad som förenar och särskiljer. Samtidigt som identiteten skapas och identifikation sker inom diskursen utesluts annat. Det innebär att den samhörighet som identiteter bygger på är konstruerad i ett maktspel med exkludering (Hall, 1996). Clark, Dyson och Millward (1998) påpekar att segregerad specialundervisning påverkar utvecklingen av identiteten. Frågan är hur självbilden påverkas av en diagnos och hur den påverkas av det bemötande man får av omgivningen. Ur det relationella perspektivet ses människan i relation till andra. Det innebär att subjektet måste ses utifrån vad som sker mellan människor. Vi kan då se att det väsentliga är vad som sker i interaktionen, en interaktion som påverkas av diagnosen. Identiteten

utvecklas genom kommunikation med symboler som kan ses som handlingar som ett svar på behov eller hinder i omgivningen. Handlingen är viktig i samspelet med andra (Clark, Dyson & Millward, 1998).

3.4.2 *Självbild i skolan*

Självförtroendet och självaktningen formas i samspel med omgivningen, där individen och omgivningen påverkar varandra ömsesidigt. Det sker ständigt, inom familjen, i skolan och i hela samhället. Den viktigaste arenan för självaktningen och självförtroendets utveckling är hemmet och familjen, men även skolan, kamraterna och läraren kan påverka självförtroendet i positiv eller negativ riktning (Riddick, 2010). Det kan vara svårt att mäta självförtroendet då det är många olika faktorer som spelar in. Taube (2007) ser också det sociala samspelet som en del i formandet av självbilden och självvärdet. Upplevelse av hur andra ser på individen, social-jaget, påverkar självbilden liksom relationen mellan individens ideal-jag och upplevelsen av det verkliga jaget, real-jaget (Taube, 2007). Riddick (2010) påvisar att barn med högt självförtroende visar högre tilltro till sin förmåga och är mer villiga till att lära sig nya saker. Elever med sämre självförtroende tenderar att ge upp lätt, inte tro sig om att lyckas och de möter nya lärsituationer med en viss rädsla och avvaktan. Vi ser att det kan liknas vid en spiraleffekt där självförtroende leder till framgång som i sin tur leder till ökat självförtroende. Den motsatta spiralen leder till större misslyckanden. Taube (2007) påpekar att svaga läsare inte tar personligt ansvar för vare sig framgångar eller misslyckanden. De har en tendens att hänvisa till yttre faktorer då de lyckas men till inre, sin egen oförmåga när de misslyckas. Burden (2008) framhåller att när de signifikanta andra, föräldrar och lärare, visar genuint intresse ökar motivationen. När Imsen (2006) belyser svaga elevers situation i klassrummet visar hon att dessa elever får annan respons av pedagogerna än de starka eleverna. Signalerna bidrar till att eleven kan känna sig avvikande och stämplad. Imsen (2006) talar om negativa etiketter och negativ stämpling som kan gå ut över elevens självuppfattning och självförtroende. Skolan är av tradition en litterär miljö. När en elev har svårt med den litterära delen av inläringen påverkas dels den akademiska delen av självförtroendet, men ofta påverkar det hela självbilden och självförtroendet. Det finns risk att känslan av att inte räkna till och inte klara av uppgifterna blir en del av individen som kan komma att påverka även andra områden än läsning och skrivning (Riddick, 2010). Taube (2007) kallar det för spridningseffekt i självvärderingen där misslyckanden eller framgång tenderar att sänka respektive öka självbilden inte bara inom aktuellt område, utan även på andra områden. Burden (2008) lyfter att det inte är konstigt att elever med specifika inläringssvårigheter har lägre självförtroende gällande akademiska studier. Om så inte var fallet skulle de uppvisa realistisk uppfattning av skolframgångarna. Burden (2008) påvisar att de elever som inte bekymrar sig kring svårigheterna eller hänvisar dem till specifikt samband kan ha en låg akademisk självuppfattning utan att den nämnvärt påverkar den akademiska självkänslan. Det skulle innebära att elevgruppen inte skulle beröras av den spridningseffekt som Taube (2007) refererar till. Andreasson och Asp-Onsjö (2009) lyfter att det finns en komplexitet i konstruerandet av identiteten. Multipla identiteter, som innebär att kunna röra sig bland olika identiteter, leder till att ett flertal fenomen kring individen bidrar i den identitetskapande processen. Davies (2006) redogör för hur globaliseringen påverkar utbildningen och vad ett föränderligt Europa i en föränderlig värld behöver. Förändringar i det globala och lokala leder till att en del känner sig delaktiga i ett större sammanhang samtidigt som det kan leda till protektionism i en osäker och opåverkbar omgivning. Det kan leda till en förändring av identiteten. Om delar av identiteten formas i en kontext i förändring kan det leda till obalans samtidigt som det kan öppna för möjligheter att utvecklas och erövra multipla identiteter. Resonemanget kan överföras till studiens problemområde och svårigheterna och diagnosens betydelse för identiteten.

Läs och skrivsvårigheter är starkt förknippat med skam, vilket framgår av Ingesson (2007) studie kring att växa upp med dyslexi. I åldern 7-13 år är det viktigt för barnet att kunna identifiera sig med jämnåriga och det är också denna ålder som personerna i studien minns som svårast. De uttrycker att den tiden av skolgången präglades av misslyckanden, frustration, förvirring och förödmjukelse. Känslor som tenderade att avta med åldern, då skolgången beskrivs som lättare, de flesta trivdes bättre och lyckades väl med studierna (Ingesson, 2007). Det framkommer inte om framgångarna i skolan berodde på det stöd diagnosen eventuellt gav eller det var framgångar trots diagnosens närvaro. Den aspekten blir intressant i vår studie. Burden (2008) visar att när eleverna lär sig hantera och utvecklas för att kunna bemästra svårigheterna ökar självförtroendet när det gäller akademiska studier. Ingesson (2007) visar att ungefär hälften av personerna i studien anser att svårigheterna påverkade deras självförtroende under skoltiden. Många av dem kände sig sämre och annorlunda jämfört med jämnåriga. Kartläggning visar att elever med både läs, skriv och räkningsvårigheter uppvisar sämst psykiskt välbefinnande, med inslag av ångest och depression, vilket även påverkar inlärnigen på ett negativt sätt (Lundberg & Sterner, 2009). Ingesson (2007) anser att elever i svårigheter borde få möjlighet att delta i aktiviteter där de lyckas bra, för att på så vis stärka självbilden. Enligt Taube (2007) står områdets betydelse för individen i relation till hur självvärdet påverkas. Att misslyckas på ett för individen viktigt område medför en mer omfattande sänkning av självvärdet än att misslyckas på ett område som inte har samma värde (Taube, 2007). Det finns två olika sätt att hantera den inverkan prestationer har på självförtroendet. Antingen att höja kompetensen eller sänka betydelsen av prestationen. Författaren klarlägger att de individer som visar mest självförtroende är de som valt det senare alternativet, att inte värderar skolprestationer så högt. Ingesson (2007) lyfter också betydelsen av omgivningens attityd och bemötande. Tidigare nämnda grupp har också stort stöd av föräldrarna, som uttrycker en tilltro till barnets möjlighet att lyckas väl i livet, trots skolsvårigheterna.

3.4.3 Tilltro till egen förmåga

Barn kommer till skolan med en föreställning om att lära sig läsa, skriva och räkna. Det går ganska enkelt för de flesta barn men en del får problem redan vid skolstarten. Det är detta första möte med undervisningen som är väldigt viktig. För matematiken är det här grunden läggs för mycket av den matematiken som kommer senare och detta möte har stor betydelse för elevens inställning till både matematikämnet och till sin egen förmåga (Malmer, 1992). Lundberg och Sterner (2009) påpekar hur viktig den tidiga matematiken är för fortsatt utveckling. De menar att sambandet mellan tidiga kunskaper och senare framgång är större i matematik än vid läsning. Även Taube (2007) påpekar hur viktig skolstarten är för det fortsatta arbetet. När vi lyckas ökar motivationen för fortsatt ansträngning, men när vi misslyckas utvecklas istället en ovilja inför situationen (Taube, 2007). De elever kring vilka vi gör vår studie har alla erfarenhet av möta motstånd i skolarbetet då de alla har svårigheter av olika slag och i olika grad. Alla barn har en uppfattning om sig själv och sin förmåga när de börjar skolan, vilken är grundad på barnets tidigare erfarenheter. Om skolstarten blir negativ kommer barnet snabbt in i en ond spiral med upprepade misslyckanden och allt sämre självbild. Men även motsatsen kan inträffa. Om barnet kommer till skolan med negativ bakgrund, kan en positiv start vända spiralen och istället stärka en spräcklig självbild (Lundberg & Sterner, 2006; Taube, 2007). Vi har en medfödd nyfikenhet och lust att lära, men också ett behov av en hög självvärdering. Ett barn med inlärningsvårigheter kan uppfattas passiv och oengagerad. För självbilden kan det vara bättre att inte anstränga sig än att satsa och misslyckas ändå. Den medfödda lusten att lära kan hämmas på grund av konflikten mellan den och behovet av att bibehålla en god självvärdering (Taube, 2007). När barnet behöver lägga ner stor kraft på varje uppgift tröttnar det ut eleven och kan föranleda

olustkänslor och undvikande. Dessa elever får, genom hela sin skolgång, lägga ner mycket extra tid på just det som de har svårt för, på lektionerna, hos specialläraren och hemma, ofta utan resultat. Det gör att lusten minskar, luckorna blir större och självkänslan krymper på grund av alla misslyckanden. Träningen måste göras på områden där eleven kan lyckas, eftersom det är när vi lyckas som motivationen väcks. Om eleven ständigt möter svårigheter finns risken att han/hon tröttnar och ger upp (Adler, 2001). Detta är enligt oss en svår uppgift för pedagogerna. Det finns krav på vilka mål eleven ska nå upp till, vi vill inte att avståndet till kamraterna ska bli för stort samtidigt som vi vill upprätthålla motivationen och självkänslan hos eleven. Tiden som ägnas åt matematik påverkar inläringen, då varje matematisk övning utvecklar den matematiska förmågan (Butterworth, 2000; Lundberg & Sterner, 2009). Sjöberg (2006) kunde i sin undersökning visa eleverna hur lite tid de faktiskt ägnade sig åt matematik under lektionerna, vilket för de flesta elever inte var någon överraskning. Lundberg och Sterner (2009) påvisar att det finns ett samband mellan personlig läggning för något och utveckling i detsamma. När vi har mindre fallenhet för något ger det oftast ett mindre intresse, vilket i sin tur medför att vi tränar mindre inom området och därmed utvecklas långsammare än när läggning och intresse finns. Taube (2007) fäster uppmärksamheten på att den låga ansträngningen kan vara ett destruktivt sätt för eleven att behålla sin dåliga självbild. Om de lägger ner mer tid på uppgifterna skulle de kunna lyckas. Genom att lyckas finns risken att de blir besvikna vid ett senare tillfälle, när de åter misslyckas. De kan också känna en oro för att ökade förväntningar skapas av omgivningen som de inte tror sig kunna leva upp till framöver (Taube, 2007).

3.4.4 Försvar mot misslyckande

Lundberg och Sterner (2009), och även Adler (2001) ser att tankens kraft avgör hur vi ser på oss själv och med vilken känsla vi tar oss an problem. Tanke och känsla samspelar i hjärnan, men känslan transporteras mycket snabbare och kan i vissa fall ta över tankeverksamheten och förnuftet. Gamla tankar och känslor påverkar våra handlingar. Vi söker bekräftelse som stämmer in i vårt gamla mönster. När det gäller elever i svårigheter kan detta leda till att eftersom det finns många misslyckanden bakom eleven bekräftar han/hon detta med nya misslyckanden, den negativa spiralen fortsätter och motståndet växer (Adler, 2001). En grundläggande känsla av att inte duga kan lätt sprida sig så att eleven tappar tron på att kunna lära sig någonting alls. Med den känslan är det svårt att hitta de kognitiva förutsättningarna som faktiskt finns, vilka är nödvändiga för att kunna möta nya utmaningar. På så vis kan många ämnen bli drabbade utan att vi vet vad som är orsak och verkan till svårigheterna (Lundberg & Sterner, 2006). Elever i svårigheter visar en större oro inför prov, vilket påverkar insatsen på provet negativt. Resultatet blir sämre än nödvändigt och ytterligare misslyckanden läggs till de tidigare (Sjöberg, 2006). Adler (2001) framför att rädsla och oro är, liksom glädje, starka biologiska reaktioner. Det är vanligt att känna rädsla över att misslyckas när man har någon form av inläringssvårighet. Den naturliga reaktionen hos eleven är uppgivenhet eller försvar. De negativa känslorna framkallar obehag och ångest. Människan vill undvika det som framkallar känslan av obehag och ångest, i detta fall matematiken eller läsningen. Taube (2007) menar i likhet med Zetterqvist Nelson (2000) att undvikandet är ett försvar för att slippa omvärdera och sänka sin självbild. Adler (2001) resonerar kring hur de olika grundläggande känslorna påverkar oss på olika sätt. När de negativa affekterna tar överhand påverkar de vår inställning till exempelvis matematik. Eleven vill inte känna dem så han/hon försvarar sig med att säga ”jag hatar matte”. Lundberg och Sterner (2009) påpekar att genom att värdera matematiken lägre och betrakta den som mindre viktig kan individen skapa ett försvar med inställning på att bibehålla självkänslan. Försvar träder in i form av undvikande, klandrande, attack mot andra och mot sig själv. Vi framhåller vikten av att dessa olika former av försvar blir kända för pedagoger som undervisar

elever med läs, skriv eller matematiksvårigheter. För att komma till rätta med försvaren måste det underliggande problemet kring matematiken lyftas tillsammans med eleven. Det krävs lust och motivation för att göra ett bra arbete. Finns inte detta får de negativa affekterna större utrymme och fortsätter i negativ riktning. Det är nödvändigt att lyckas för att motivation ska infinna sig och det är nyfikenhet som är drivkraften. Vi kan påverka genom en yttre motivation, men den håller inte i längden. Barnet måste finna sin egen drivkraft. I det arbetet är det viktigaste att skapa en god självbild och ett gott självförtroende. Först därefter finns förutsättningar för lärande (Adler, 2001). När bilden av vår självuppfattning inte stämmer med våra nya erfarenheter känner vi ett hot och ett obehag som vi vill undvika. Detta medför att en individ som på grund av negativa erfarenheter utvecklat en negativ självbild strävar efter att behålla denna. Det är bättre med en negativ självbild än en självbild som inte stämmer överens med omgivningen. Av den anledningen är det väldigt svårt att vända en negativ självbild till en positiv. Det krävs en mängd positiva erfarenheter innan individen kan skapa en ny bild av sig själv (Taube, 2007). Med denna insikt ser vi vikten av att inte ge upp, trots att eleven verkar stöta beröm och framgångar ifrån sig. Undervisningen måste vara mer än språkliga, matematiska och kognitiva processer. Det måste, i synnerhet för elever med många misslyckanden bakom sig, finnas en atmosfär av trygghet, tillit, delaktighet och glädje i skolan (Lundberg & Sterner, 2006).

3.5 Diagnosens funktion

Här följer ett resonemang kring diagnosens funktion för inblandade parter. Först redogör vi för debatten kring diagnosen där olika synsätt på den utkristalliserar sig. Debatten kring nyttan eller faran med diagnos måste ses som aktuell för vårt problemområde. Därefter redogör vi för studier kring föräldrars och lärares upplevelse av diagnos. Olika möjligheter att använda diagnosen framkommer i materialet där föräldrarna är mest framträdande när det gäller att beskriva nyttan. I den mån barn och unga har tillfrågats kan vi redogöra för olika svars kategorier där man har valt acceptera diagnosen eller ta avstånd från den. Ett område som blir en central utgångspunkt för vår studie.

3.5.1 Diagnosens dilemma

När vi pratar om diagnoser går tanken lätt till en utredning av något slag och eventuellt en förklaringsmodell till elevens svårigheter. Lundberg och Sterner (2006) menar att i själva verket är all undervisning diagnostisering. Vi läser av var eleverna står och har det som grund i den fortsatta undervisningen, varpå vi avläser utvecklingen igen, vilket kan påverka den fortsatta undervisningen. Men för de flesta har ordet diagnos enligt författarna en mer medicinsk, ofta negativ klang (Lundberg & Sterner, 2006). Det finns olika åsikter kring om diagnostisering är till nytta eller till skada. Adler (2001) fäster uppmärksamheten på att om man inte diagnostiserar finns risk att eleven inte får relevant hjälp. Han framhåller också att barn med svårigheter ofta mår väldigt dåligt, med knäckt självförtroende och självmordstankar som följd. Med en diagnos kan eleverna enligt honom få en förklaring till sina svårigheter. En risk med diagnostisering som Tideman et al (2005) påpekar är att när samhället sorterar människor i normala och avvikande kan de avvikande stigmatiseras. Visserligen kan de kanske, till viss del, kompensera det som avviker, men känslan av att vara just avvikande och utanför kan finnas kvar, som en del av identiteten. Det påverkar självbilden negativt och kan dessutom ha en självuppfyllande effekt, med bristande tilltro till sina förmågor som följd (Tideman et al. 2005). Burden (2008) framhåller att trots oron för att dyslexidiagnosen kan påverka den sociala interaktionen, leda till social isolering eller uppförandestörningar är beläggen för detta bristfälliga. Det är viktigt att inte göra för grova generaliseringar kring problemområdet. Det finns ett stort behov av fortsatt forskning kring sambandet mellan dyslexidiagnosen och hur den kan påverka identiteten och möjliga förutsättningar i livet

(Burden, 2008). Diagnostisering och kategorisering är en följd av ett kompensatoriskt perspektiv på svårigheter och på specialpedagogik. Nilholm (2007a) lyfter den kritik som riktats mot det kompensatoriska perspektivet. Kritikerna, som förespråkar det kritiska perspektivet, menar att genom att placera problemet hos individen rättfärdigas specialpedagogiken och skolan, men även den enskilde pedagogen, slipper att erkänna och ta ansvar för sina egna misstag (Nilholm, 2007a, Tideman et al. 2005). Förespråkare för det kritiska perspektivet menar, enligt Nilholm (2007a), att skolan ska anpassa sin miljö och sin pedagogik så att den kan möta alla elever. Elever behöver inte delas in i grupper för att få rätt undervisning, utan alla ska kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar och behov. I verkligheten är det dock inte antingen eller, vilket Nilholm (2007a) belyser. En kompromiss mellan tankarna bakom det kompensatoriska respektive det kritiska perspektivet är det mest vanliga och kanske också det mest gynnsamma förhållningssätt när elever i svårigheter diskuteras (Nilholm, 2007a). Tideman et al (2005) lyfter att diagnostiseringen kan ses som ett sätt att garantera att de eleverna med störst svårigheter får extra hjälp och stöd. För att identifiera och legitimera denna särskiljning krävs en objektiv, medicinsk eller psykologisk utredning. Men vi ser att det är svårt att ställa en objektiv och tydlig diagnos med hänvisning till tidigare resonemang kring dyslexi och dyskalkyli. Kritiken mot diagnostisering har framförallt pekat på allas rätt till stöd, med eller utan diagnos, men även på de mer långsiktiga, stigmatiserande riskerna med diagnostisering (Tideman et al. 2005). Det kan också finnas en risk att fokusera på diagnosen och svårigheterna och därmed missa andra viktiga delar av utvecklingen (Tideman et al 2005). Adler (2001) framhåller däremot att diagnosen ger en pedagogisk utgångspunkt vilket Zetterqvist Nelson (2000) hävdar att den inte gör i någon större omfattning. Adler (2001) lyfter att utan diagnos finns det risk att det tränas för mycket och på fel saker. Det är inte bara tråkigt och jobbigt utan stjälar tid från andra områden och sänker dessutom elevens självkänsla. Skolan kan utifrån en diagnos sätta in hjälp på rätt nivå, så att man inte tränar det som inte är utvecklingsbart utan det som ger resultat. Sedermera är det i skolmiljön som elevens svårigheter ofta först uppmärksammas. Det beror inte på att problemet utvecklas vid den tidpunkten utan Tideman et al (2005) framhåller att skolan är uppbyggd på ett sätt som förutsätter att eleverna fungerar på ett bestämt sätt. När så inte är fallet uppfattas eleven som avvikande. Skolan har genom tiderna betraktat olika grupper som avvikande och utarbetat olika sätt att hantera detta. Sedan 90-talet har diagnostiseringen ökat betydligt, som en följd av ny läroplan och nytt betygssystem (Tideman et al, 2005).

Adler (2001) påpekar också att samhällets resurser fördelas utifrån diagnoser och statistik. Resursfördelningen bygger på uppskattat behov, där diagnosen är ett formellt kvitto på att behov finns, varpå diagnoserna fyller ett syfte för resursfördelningen. Intressant att notera kring diagnosbehovet är vad som framkommit i intervjuer av Tideman et al (2005) med föräldrar, politiker och skolpersonal. Politiker, skolledare, specialpedagoger och klasslärare ger en entydig bild av att diagnoser inte ska vara en förutsättning för att få stöd i skolarbetet, utan elevens behov ska styra resursfördelningen. Samtidigt ger föräldrar i undersökningen en lika samstämd bild av att diagnosen, i kombination med påstridiga föräldrar, är nyckeln till specialpedagogiskt stöd. Det är först när deras barn fått en diagnos som de upplever att de fått hjälp och stöd i den omfattning de önskar (Tideman et al. 2005).

3.5.2 Diagnosens funktion för omgivningen

När det gäller dyslexi finns forskning som i likhet med vår studie belyser vilken betydelse diagnosen har utifrån såväl eleven som föräldrarna. Zetterqvist Nelson (2000) har låtit barn, föräldrar och lärare berätta och ge betydelse åt diagnosen dyslexi. Ingesson (2007) har studerat hur elever med dyslexi upplever sin skolgång och lägger tyngden vid hur elevens självkänsla påverkas av svårigheterna. Som en del av avhandlingen lyfter hon även fram vilka

faktorer som har en positiv inverkan på elevens självkänsla. Även Riddick (2010) har studerat vilka erfarenheter barn med dyslexi har av sin skolgång och också hon lyfter upp individens sociala och emotionella svårigheter. Jakobsson (2002) har studerat skolsituationen för elever med syndromdiagnos och påvisar vilken betydelse diagnosen kan ha. Adler (2001) lyfter den oro som finns för att eleven ska sluta anstränga sig och jobba utan istället hänvisa till och gömma sig bakom sin diagnos. Så är, utifrån författarens erfarenhet, oftast inte fallet, utan diagnosen öppnar vägen till att kommunicera om möjligheterna till utveckling. Även Tideman et al (2005) framför en sådan oro, framförallt från föräldrarna. De befarar också, enligt författarna, att diagnosen ska leda till att bemötandet av deras barn ska grundas på diagnosen, och inte på individen. Adler (2001) framhåller att vi inte vill stämpla barnet med en diagnos men inte heller att han/hon ska misslyckas och må dåligt. Enligt Adler (2001) blir diagnosen ofta en lättnad, eleven behöver inte fundera på varför allting är så svårt utan kan lägga energin på arbetet. När eleven får mer stöd i undervisningen och ett positivt bemötande av pedagogerna ökar möjligheterna att lyckas, vilket i sin tur kan uppfattas av omgivningen i form av ökat självförtroende hos eleven (Tideman et al. 2005). I Zetterqvist Nelsons (2000) studie framkommer att lärarna stod för dels en positiv och dels en mer avvaktande inställning till diagnosens funktion. De skilda synsätten på diagnosen och dess användning relateras till delaktigheten i utredningen kring svårigheterna, vilket antyder att det är av stor vikt att läraren är involverad i processen kring kartläggningen av elevens svårigheter. En intressant iakttagelse presenteras av Zetterqvist Nelson (2000) som visar att lärarna lyfter fram den goda eleven med egenskaper som motiverad, ansvarstagande och med en medvetenhet om den egna lärsituationen. Det blir arbetsinsatsen som värderas och inte förmågan. Zetterqvist Nelson (2000) lyfter vidare fram att lärarna först och främst ser diagnosen utifrån en moralisk dimension, där elevens kunskaper får underordnat värde och därmed marginaliseras även det diagnostiska perspektivet som annars tillskrivs lärarna. Den moraliska dimensionen blir tydligare kring elever med dyslexi. De förväntas lägga ner ännu mer kraft för att kompensera bristande förmågor. Egenskaperna hos den beskrivna monstereleven kan kompensera brister i läs- och skrivförmågan. De kompensatoriska handlingarna kan även dölja elevens svårigheter för läraren som endast ser och värderar monstereleven (Zetterqvist Nelson, 2000). Riddick (2010) visar i sin studie att det i två fall av tre är föräldrarna, i synnerhet mammorna som lyfter problematiken kring sitt barn och tar initiativ till en utredning. Mammorna har ofta vetat att barnet har någon svårighet och har varit oroliga för inlärningen, men främst för barnets psykiska hälsa. Flera av dem beskriver att deras barn har verkat ledsna, har tappat tilltron till sin egen förmåga och visat tecken på depression. Enligt undersökningen har mammorna inte fått mycket stöd av skolan, som främst hänvisat till mognad eller motivation, utan sökt hjälp på egen hand. Mammorna har däremot blivit anklagade för att vara neurotiskt överbeskyddande till sina barn eller jagat en diagnos för att rättfärdiga sitt barns bristande intelligens (Riddick, 2010).

Riddick (2010) lyfter fram både föräldrarnas och barnens reaktion på diagnosen. Av studien framgår att flera av barnen och mammorna såg diagnosen som en möjlighet att, från lärarna, få förståelse för problemen och en undervisning som gynnade elevens utveckling, både kunskapsutveckling och utveckling av självförtroendet. Mammorna kände sig i huvudsak lättade av diagnosen, deras intuition hade varit riktig. Deras barn hade en specifik svårighet och var inte dumma eller lata. Den känslan av lättnad hos föräldrarna framkommer också i undersökningen av Tideman et al (2005). Det framkommer också att diagnosen fungerar som en förklaringsmodell för såväl föräldrar som klasslärare. Även Jakobsson (2002) visar att föräldrar beskrev diagnosen som ett namn, ett begrepp, med tillhörande förklaring till svårigheterna. Diagnosen underlättar för föräldrarnas möjligheter att bli tagna på allvar och blir därmed ett påtryckningsmedel i diskussionerna kring elevens skolsituation och möjligheter till utökad stöd. Det kan ses i relation till det faktum, som Riddick (2010) visar, att

föräldrarna får strida för att elevens behov skall tas på allvar. Jakobssons (2002) studie visar att föräldrarna sällan framhöll vad diagnosen hade betytt för det konkreta pedagogiska arbetet. Diagnosen upplevdes ha störst betydelse vid otydliga svårigheter och kan då få avgörande betydelse som biljett till anpassade åtgärder och ökade resurser. Det finns inget i studien som tyder på att diagnosen ger vägledning kring hur det pedagogiska arbetet skall utformas. Även denna studie visar att diagnosen kan vara av betydelse för föräldrars och skolpersonals förståelse, trygghet och förhållningssätt (Jakobsson, 2002). Samtidigt som diagnosen kan användas för att förstå och motverka svårigheter framställer den individen som annorlunda. Det blir ett dilemma för föräldraskapets uppgift att skydda, ge omsorg och stimulera utvecklingen till demokratisk medborgare (Zetterqvist Nelson, 2000). Zetterqvist Nelson (2000) ser att diagnosen spelar större roll för föräldrar än för lärare. De diagnostiska termerna ses som användbara för att förstå och sätta ord på den frustration och de påfrestande erfarenheter som bristande läs- och skrivutveckling kan innebära. Diagnosen kan också innebära att föräldrarna får ändamålsenliga redskap i kampen om resurserna inom skolan. Zetterqvist Nelson (2000) lyfter att föräldrarna använder sig av begreppet dyslexi i dess diskurs för att förstå och tolka sina erfarenheter i förhållanden till de sociokulturella förväntningar som finns på föräldraskapet. Svårigheterna kan förklaras som något som ligger utanför föräldrars påverkansmöjligheter, något som de inte har kunnat göra något åt. I berättelserna kan Zetterqvist Nelson (2000) se att utvecklingen beskrivs vända från misslyckande till en positiv utveckling vilket kan stärka föräldrarnas berättelse. Jakobsson (2002) framhåller vidare att diagnosen har olika betydelse för de olika intressenterna kring eleven. Hon ser att det skulle kunna vara en förklaring till att det finns så varierande åsikter kring diagnosens berättigande i skolvärlden.

3.5.3 Diagnosens funktion för eleven

Barnen i undersökningen av Riddick (2010) var positiva till diagnosen. Den verkade som en bekräftelse på att de inte var dumma och en förståelse för varför de hade så svårt med vissa saker. Barnen lyfte också fram det faktum att det fanns fler i samma situation, med samma svårigheter, som ett stöd och hjälp i sammanhanget. Barnen upplevde diagnosen positivt för sin egen del, men inte i förhållande till andra. De kände sig sämre, utpekade och flera av barnen uttryckte rädsla för att bli retad för diagnosen. De flesta av barnen höll tyst om diagnosen till andra barn, med undantag för den närmaste kamraten (Riddick, 2010). Även Ingesson (2007) har studerat hur individerna upplevde diagnosen. Av hennes studie framgår att ett flertal av personerna inte hade förstått vad diagnosen innebar, en del reagerade negativt och tyckte att det var besvärande och en del kände lättnad av diagnosen. Ju yngre barnen var desto mer verkade de generas av diagnosen och desto mindre benägna var de att berätta om sina svårigheter för andra. Ingesson (2007) förklarar det med att det yngre barnet ser diagnosen som en del av sig själv, medan de äldre barnen, med ökad emotionell mognad kan förstå att det är en specifik svårighet, inte en del av identiteten. Med ökad ålder och ökad mognad kan också insikten om att diagnosen kan vara till hjälp i ett längre perspektiv göra att självförtroendet och självkänslan utvecklas positivt (Ingesson, 2007).

Zetterqvist Nelson (2000) visar på att barnens förhållande till diagnosen kan delas in i fyra förhållningssätt. Diagnosen kan beskrivas som en del av barnet själv och med det accepteras som en anledning till läs- och skrivsvårigheterna. Dessutom kan diagnosen användas för att avlasta sig moraliskt. Att se diagnosen som en del av skolvärlden innebär att dyslexibegreppet ses som aktuellt och centralt endast i skolan och främst som anledning till specialundervisning. Förmågan att läsa och skriva omnämns inte som ett område som leder till svårigheter. Det tredje förhållningssättet som framkom var att barnet använde diagnostiska termer i allmänna ordalag utan att relatera sig själv till dem. Det fjärde förhållningssättet avvisar enligt författarna diagnosen. Barnen väljer alternativa beskrivningar till

problematiken. I de olika förhållningssätten uppvisar barnen olika strategier för att nå samma målsättning, att undvika den moraliska belastningen det innebär att definieras som avvikande.

Diagnosen kan förnekas eller användas i syfte att förskjuta den moraliska belastning som uppstår i samband med läs- och skrivsvårigheter. Majoriteten av barnen talade om läsning och skrivning som komplexa aktiviteter knutna till kontexten, inte som ett problemorienterat område. Det kan ses som en strategi att undvika bedömning i form av bättre eller sämre. Problemet med läs- och skrivsvårigheter blir inte det primära problemet. Det primära problemet blir att de är ett problem för vuxenvärlden. Genom att tala om läsning och skrivning som ett oproblematiskt område kan kategoriseringen avfärdas och beskrivningen av dem själva blir inte ett resultat av läs- och skrivsvårigheter (Zetterqvist Nelson, 2000).

Vi vill i vår studie få en inblick i hur diagnosen upplevs dels av omgivningen men även av barnet. Ser de diagnosen som en del av sig själv eller som något som berättigar till stöd i skolan? Zetterqvist Nelson (2000) lyfter att studien visar ett samband mellan barnens sätt att använda och ge betydelse åt diagnosen och vem som har initierat utredningen. Där barnen relaterar dyslexidiagnosen till skolans värld har skolan varit den drivande parten vid utredning. När föräldrarna drivit frågan förhöll sig barnen till diagnosen utifrån något av de andra tre förhållningssätten, vilket kan ses som att när skolan driver frågan kan diagnosen accepteras som en del av skolvärlden. Zetterqvist Nelson (2000) ser att när föräldrarna driver frågan om utredning kan det tolkas som att barnen tvingas att ta en tydligare ställning till diagnosen. När skolan initierar utredningen kan hemmet fortfarande vara en frizon. Zetterqvist Nelson (2000) menar att när föräldrar har initierat utredningen tvingas barnen förhålla sig till diagnosen genom att ta den till sig eller skjuta den ifrån sig. När skolan initierat utredningen kan det ses som en förklaring till anpassad undervisningssituation.

3.6 Styrdokument

Som nämnts tidigare i arbetet framhålls ofta diagnos som en förutsättning för adekvat hjälp i skolan. I styrdokumentet för skolan finns varken dyslexi eller dyskalkyli omnämnt som specifika grupper att ta hänsyn till. Däremot tas elever med behov av särskilt stöd och elever med särskilda behov upp i såväl skollag (1985:1100) som i Lpo 94 (Skolverket, 2009). I skollagen (1985:1100) kan följande läsas:

”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.”
(Skollagen kap1, §2)

I Lpo 94 (Skolverket, 2009) lyfts att,

”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar för att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla.” (Skolverket, 2009, s.4)

Vidare står det i Lpo 94 (Skolverket, 2009) att elever i behov av stöd ska få det stöd som han/hon behöver, att läraren ska

”utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande...stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.”
(Skolverket, 2009, s.12)

Även internationellt arbetas det för att skolan skall möta varje individ utifrån dess förutsättningar och behov. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som antogs av 92 länder och 25 internationella organisationer 1994 fastslår att

...varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov...(Svenska Uneskorådet, 2006,s .11)

När det gäller kunskapsinhämtningen i svenska och matematik, vilka förutom att de är två av kärnämnen i grundskolan även är detta arbetets inriktning, står det skrivet att

”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift,
- behärskar grundläggande matematiskt tänkande och kan tillämpa det i vardagslivet”

(Skolverket, 2009, s.10)

Det är inte bara elever med diagnostiserade svårigheter som kan vara i behov av stöd. Alla elever kan under sin skoltid uppleva inlärnings svårigheter varvid skolan bör finna vägar att möta varje individ utifrån hans eller hennes förutsättningar (Svenska Uneskorådet, 2006).

Trots intentioner i styrdokumentet om att alla elever ska få det stöd som behövs för att nå målen i grundskolan är det många elever som lämnar skolan utan godkända betyg i kärnämnen (Skolverket, 2010a).

I Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) lyfts även frågan om diskriminering och utanförskap upp i samband med inlärnings svårigheter. Med ökad acceptans för olikheter och ett integrerande arbetssätt kan diskriminerande attityder i samhället ha förutsättningar för att minska. Ytterligare en vinst för samhället som lyfts fram i deklARATIONEN är utvecklingen av ett förändrat synsätt på elevers olika förutsättningar och behov. Konsekvensen av detta synsätt kan vara en pedagogik som gynnar alla barn och samhället i stort (Svenska Uneskorådet, 2006).

Alltför länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter. (Svenska Uneskorådet, 2006,s .16)

En pedagogik som sätter barnet i centrum är till nytta för samtliga elever och, följaktligen, för hela samhället. (Svenska Uneskorådet, 2006, s.17)

3.7 Specialpedagogiskt perspektiv

I linje med resonemanget kring diagnosen följer en redogörelse och ställningstagande för ett specialpedagogiskt perspektiv. Nedan redovisas för hur diagnosen kan ses som ett verktyg för specialpedagogikens kategoriserande verksamhet. Bristen på alternativ leder fram till ett dilemmaperspektiv där några exempel listas. Vidare lyfts specialpedagogik som en komplex verksamhet beroende av den specifika kontexten. I avsnittet framkommer att studiens problemområde påverkar på flera sätt, dels som en del i kategoriserandet och dels genom att åstadkomma förutsättningar för lärande.

Skillnaden mellan undervisning och specialundervisningen är otydlig vilket framhålls av Clark, Dyson och Millward (1998). Det finns motsättningar i synen på svårigheter. Svårigheter kan ses som brister hos individen i förhållande till normaliteten. Detta synsätt definieras ofta som det kategoriserande perspektivet. Ett annat sätt att se det är att se svårigheterna som ett resultat av interaktion med den sociala kontexten, ett relationellt perspektiv. De personliga svårigheterna förnekas inte men fokus ligger de sociala och subjektiva konsekvenserna i den specifika kontexten. (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det kategoriserande perspektivet har tillskrivit individen svårigheterna eller dysfunktionerna. Specialpedagogiken har traditionellt identifierat, kategoriserat och

behandlat dem som exkluderas den vanliga undervisningen. Kategoriseringen är en viktig del och kunskaperna baseras på medicinska antaganden. Specialpedagogiken kan ses som delaktig i att skapa de processer som upprätthåller exkluderande och kategoriserande verksamhet (Clark, Dyson & Millward, 1998). Nilholm (2007a) pekar ut specialpedagogiken som en del av ett förtryck som anger det normala och det ickenormala. Exkludering kan gynna lärare, som får färre elever, och specialpedagoger, som får ytterligare klienter. Fördelarna för den enskilde eleven är inte så uppenbara. Clark, Dyson och Millward, (1998) hänvisar till Skrtic som lyfter fram att det är den allmänna undervisningen som tjänar mest på särskiljning av elever. Utbildningssystemet gynnar därmed de privilegierade. Traditionell specialundervisning har kritiserats, men inget nytt alternativ har framkommit (Clark, Dyson & Millward, 1998). Det rådande resonemanget inom det relationella perspektivet består av tankar kring ett skolsystem utan problem, dilemman och orättvisor där alla kan delta i den allmänna undervisningen. Kategorisering av elever blir då överflödigt och kan undvikas. Men skolan är mer komplex än så och att skapa en undervisningssituation som möjliggör allt för alla är inte möjligt. Olikheter och svårigheter existerar oavsett konstruerandet av kategorier (Clark, Dyson & Millward, 1998). Nilholm (2007a) för fram att skolan står inför olika dilemman. Dilemman som inte går att lösa men som ständigt är närvarande. Dilemma kan vara förhållande mellan det kategoriska och det kritiska respektive det kompensatoriska och det relationella perspektivet. Utifrån detta dilemmaperspektiv ses brister som olikheter vilka måste mötas inte kategoriseras. Rosenqvist (2007) ser att specialpedagogik, både som teori och praktik, alltmer beskrivs utifrån detta dilemmaperspektiv. Jakobsson (2002) lyfter ett område som uppfattas som ett dilemma. Det gäller organiserandet av den pedagogiska verksamheten och elevernas delaktighet i förhållande till specialpedagogiska insatser. Även Riddick (2010) skriver om specialpedagogikens dilemma. Hon utgår från elevens behov av specifik hjälp samtidigt som den inte vill bli utpekad och särbehandlad. Det är ett specialpedagogiskt dilemma att organisera verksamheten så att vi kan möta barnet med dess svårigheter utan att generera det. I den specialpedagogiska rollen ligger uppgiften att främja och underlätta för denna utveckling. Ett dilemma som Taube (2007) belyser är sambandet mellan prestation och självbild. Hon menar att det är värderingar från andra i samspel med erfarenheter som skapar självbilden, vilken i sin tur påverkar beteendet och prestationen. Är det självbilden som påverkar prestationerna eller är det prestationerna som påverkar självbilden (Taube, 2007)? Vilket perspektiv vi, som specialpedagoger, väljer får pedagogiska konsekvenser i arbetet med eleverna. Taube (2007) ser att pedagogens kanske viktigaste uppgift är att bygga självförtroende och att vända negativa spiraler. Jakobsson (2002) lyfter att i ett klassrum där elever får möjlighet att arbeta i sin egen takt utifrån sina förutsättningar kan adekvat stöd ges utan att särskilja någon från klassens sociala gemenskap. När eleverna är delaktiga från planeringsstadiet framstår skillnaderna mellan eleverna inte lika tydligt. Men det förutsätter att eleverna får individuell hjälp med strukturen, och genomförandeprocessen. Organisationen av det pedagogiska stödet påverkar delaktigheten och lärandet. Jakobsson (2002) visar att specialpedagogiska insatser till och med kan motverka sitt syfte. Om den pedagogiska verksamheten innefattar alla elever och deras olikheter kan behovet av specialpedagogiska insatser, som innebär undervisning vid sidan av det gemensamma klassrumsarbetet, minska. Det kräver en levande dialog och studien visar att en fungerande kommunikation kan vara en förutsättning för delaktighet och lärande för alla elever (Jakobsson, 2002). Clark, Dyson och Millward (1998) menar att specialpedagogik kan ses som fenomen i en specifik kontext. Det blir ett resultat av olika processers ambition att finna lokala lösningar. Jakobsson (2002) visar i sin studie att elevens skolsituation påverkas av ett flertal kommunikativa kontexter som kan existera parallellt utan att mötas eller ännu värre motverka varandra. Det medför att skolsituationen för två elever med samma diagnos eller i liknande svårigheter kan var mycket olika. Vad som ses som normalt och vad som leder till

specialpedagogiska insatser varierar mellan olika skolor och grupper. Clark, Dyson och Millward (1998) framhåller att det komplexa fenomenet specialpedagogik inte får reduceras till endast någon av dess många dimensioner. I ett helhetsperspektiv ses svårigheterna som ett resultat av interaktion mellan individen och kontexten. Hela individens sociala liv måste involveras och ligga tillgrund för insatser i form av mål och metoder (Clark, Dyson & Millward, 1998). Resonemanget är angeläget för den elevgrupp studien rör då det kan finnas risk att svårigheterna förstås endast genom aktuell diagnos. I arbetet med eleverna måste vi vara medvetna om att vid varje inläringstillfälle offerar eleven en liten del av sin självtillit. Därför måste inläringen ske i små steg så att risktagandet är litet och chansen att lyckas är stor. Det yttersta målet för de specialpedagogiska insatserna måste vara att de inte ska behövas längre (Taube, 2007).

Det kategoriserande perspektivet och det relationella perspektivet har båda bidragit med kunskap men samtidigt är inget av dem fullkomligt. Det betyder enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) att forskningen kring specialpedagogik måste bedömas utifrån det. Rosenqvist (2007) framför att i studier som vår, kring specifika problemområden, blir det kategoriserande och relationella perspektivet tydligt genom olika förespråkares ställningstagande. Vidare kan Rosenqvist (2007) se att allt fler projekt genomförs med en relationell syn på svårigheterna. För att stärka det relationella perspektivet i syfte att utveckla förmågan att möta alla elever krävs studier av den verkliga skolpraktiken och skillnaden mellan mål och verklighet. Fischbein (2007) framför att teori och praktik ska ge något krävs det studier kring vad som händer i verksamheten och hur större acceptans för olikhet kan uppnås. Kunskap om individuella förutsättningar och erfarenheter samt kontextuella faktorer blir av stor vikt. Författaren lyfter att det inte finns en tydlig medelväg att följa mellan det kategoriserande och relationella perspektivet. Specialpedagogik ses ofta som en egen vetenskap vid sidan av pedagogik och det speciella och urskiljande får många gånger en stor betydelse (Nilholm, 2007b). Fischbein (2007) ser specialpedagogik som ett stort tvärvetenskapligt område. Nilholm (2007b) framför att specialpedagogik sett som ett tvärvetenskapligt område innebär att kunskapen utvecklas i mötet mellan olika vetenskaper där pedagogik är en vetenskap. Clark, Dyson och Millward (1998) hävdar att det inte kan finnas ett enda teoretiskt perspektiv. Specialpedagogik är komplext och grundar sig på mer allmänna pedagogiska och psykologiska teorier samt teorier inom sociologi. Även Ahlberg (2007) lyfter att specialpedagogiska studier grundar sig på dessa områden. Ahlberg menar att avsaknaden av tydliga specialpedagogiska teorier leder till att det blir mer komplicerat att ringa in och definiera forskningsområdet utifrån teorier och metodiska ansatser. För att tydliggöra den specialpedagogiska forskningen anser Ahlberg (2007) att kunskapsområdet borde definieras som studieobjekt. Läs och skrivutveckling skulle kunna definieras som ett studieobjekt vilket studeras utifrån olika utgångspunkter. Om specialpedagogikens kunskapsområde studerades utifrån studieobjekt skulle kunskapsområdet kunna tydliggöras. Med en perspektivmedveten forskning förankrad i kontexten och situationen kan det specialpedagogiska kunskapsområdet gynnas. Med ett sociokulturellt perspektiv och fokus på fenomenet riktar vi intresset mot den kontextberoende situationen för aktuell elevgrupp. Nilholm (2007a, 2007b) anser att specialpedagogik borde vara en del av den pedagogiska forskningen samtidigt som specialpedagogiska forskningsområden avgränsas från angränsande aspekter. Forskning om specialpedagogik kan liknas vid pedagogik kring likhet och olikhet, vilket skulle kunna leda till att elevers olikheter kan rymmas inom den allmänna pedagogiken (Nilholm, 2007b). Författaren förespråkar att inom ramen för pedagogiken ska forskningen kring likhet och olikhet ses som ett studieobjekt.

3.8 Sammanfattning av litteraturgenomgången

I kapitlet har redogjorts för definition av dyslexi respektive dyskalkylibegreppet. Av litteraturen framgår att det råder oenighet kring definition och avgränsning av båda begreppen. Det är framförallt kring diskrepansen mellan de specifika svårigheterna och den allmänna begåvningen diskussionerna förs. En historisk tillbakablick över de båda diagnosernas utveckling visar att forskning kring läs- och skrivsvårigheter har förekommit sedan slutet av 1800-talet medan matematiksvårigheter först uppmärksammats under 1960-talet.

Vidare lyfts hur identiteten utvecklas och formas av omgivningen men även i samspel med andra. Självbilden och självförtroendet påverkar inläringen och litteraturen belyser hur ett dåligt självförtroende genom spridningseffekt kan påverka flera områden. Vi hänvisar till studier kring upplevelsen av att leva med dyslexi. Det framkommer att upplevelsen spänner mellan två pooler, där känslan av skam och misslyckanden finns på ena sidan och upplevelsen av förståelse och acceptans finns på den andra. Forskningen klarlägger även hur individen kan förhålla sig till svårigheterna, där den egna ansträngningen är av stor betydelse för att lyckas. Människans naturliga känslomässiga reaktion är att försvara sig mot misslyckanden för att på så vis bibehålla en god självkänsla.

Diagnostiseringens och kategoriseringens för och nackdelar lyfts fram, ur ett kompensatoriskt respektive ett kritiskt perspektiv. Forskningen visar på diagnosens betydelse ur elev- och föräldraperspektiv. Återigen sätts fokus på dilemmat mellan stämpling av eleven och diagnosens betydelse för förståelse, förklaring och bekräftelse. Av forskningen framgår att majoriteten av eleverna förhåller sig positiva till diagnosen men att de inte gärna vill tala om det med sina jämnåriga kamrater. Elevens förhållningssätt gentemot diagnosen visar sig vara beroende av vem som initierat utredningen.

Skollagen, samt styrdokument från Skolverket och Svenska Unescorådet påvisar alla, att samtliga elever i behov av stöd ska få tillgång till adekvat hjälp och stöd, oavsett om de har en diagnos eller ej.

Slutligen lyfts diagnostisering och kategorisering ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Det kategoriserande respektive det relationella perspektivet belyses och i relation till detta, lyfts även hur den specialpedagogiska verksamheten bidrar till exkludering och kategorisering. Ur litteraturen framgår att specialpedagogiken måste förhålla sig till och utformas med hänsyn till det dilemmaperspektiv som speglar verksamheten. Det framhålls att specialpedagogiken är ett tvärvetenskapligt område som bör studeras från olika infallsvinklar för att möjliggöra ett helhetsperspektiv.

Mot denna bakgrund övergår vi till att redogöra för vår metod i undersökningen.

4 METOD

4.1 Metodiska övervägande

Utifrån redovisade teorier kan det utläsas att vår studie är av fenomenologisk karaktär med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Nedan följer förutom en kortfattad genomgång av begreppet fenomenologi och dess relation till narrativitet och hermeneutik, även ett resonemang kring andra metodiska övervägande vi tagit ställning till. Begreppen kvalitativ respektive kvantitativ förtydligas i relation till det vetenskapsteoretiska fältet. Avslutningsvis diskuteras förhållandet mellan teori och forskning utifrån begreppen induktion och deduktion.

4.1.1 Forskningsteorier

Målet med en undersökning är alltid lärdom. Datan från undersökningen transformeras till information som kan användas på olika sätt. Rossman och Rallis (2003) lyfter fyra olika perspektiv på vilken nytta och användning undersökningen kan ge. Instrumentell, söker efter lösningar på ett problem av något slag, upplysande, för fram bred kunskap inom ett område, symbolisk, lyfter olika synsätt och förklaringar av ett fenomen och frigörande, är när undersökningen leder till ett förändrat agerande. Studien kan alltså påverka genom att direkt inverka på ett beslut, öka människors förståelse kring ett komplext ämne, tolka och omtolka meningen med händelser eller ge kraft till förändring. Påverkan kan ske på ett, flera eller till och med på alla områdena (Rossman & Rallis, 2003). Vår studie är utifrån dessa perspektiv framförallt av upplysande och symbolisk nytta, då vi strävar efter att föra fram bred kunskap, att öka förståelse och att tolka upplevelser kring ämnesområdet.

I inledningen av en undersökning kan det finnas många aspekter och frågeställningar som är intressanta att studera. Det är nödvändigt, för att kunna genomföra studien, att rikta fokus. Studiens fokus har betydelse för hur det fortsatta arbetet utformas när det gäller metodval och bearbetning. Rossman och Rallis (2003) lyfter fram tre olika huvudgenrer inom vilka fenomen studeras med olika fokus. Etnografiska studier lägger tonvikten på att förstå hur samspelet ser ut och hur människor agerar i olika kulturer vilket kan studeras med hjälp av flera olika metoder. Socio-kommunikativa studier har som mål att studera kommunikationen mellan människor i speciella sociala kontexter. Ljud och bildokumentation blir viktiga hjälpmedel i dessa studier. Fenomenologiska studier har för avsikt att fånga den individuella upplevda erfarenheten hos ett litet antal människor. Intervjuer är en vanlig metod för att nå det djup som eftersträvas i studierna (Rossman & Rallis, 2003). Syftet med vår studie var att undersöka vilken nytta och förändring en dyslexi respektive en dyskalkyli diagnos upplevs ge, vilket ligger närmast den fenomenologiska genren. En fenomenologisk ansats innebär att vi är intresserade av att tolka den upplevda erfarenheten av förändring som diagnosen medför.

Fenomenologi har fokus på essensen av de upplevda erfarenheterna. Syftet med fenomenologiska studier är, enligt Rossman och Rallis (2003), främst beskrivandet men även tolkandet och kritisk självreflektion. Fokus ligger på livshistoria, specifika detaljer i erfarenheterna, med andra ord ämnesområdet samt reflektion över meningen med erfarenheterna. Fenomenologi har en öppen inriktning och söker temat i deltagarnas liv, livsvärld. I människors berättelser finns upplevelserna av erfarenheterna. Här finns det individuellt personliga perspektivet på fenomen som kan leda till djupare förståelse. Det är individens upplevelse i intervjuer som efterfrågas inte kollektivets (Rossman & Rallis, 2003). Det är med den här ingången vi har genomfört vår studie genom kvalitativa intervjuer. En halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju användes för att få informantens berättelse och tolkning av det beskrivna temat. Intervjun liknar ett vardagssamtal men styrs av teman och frågeförslag (Kvale & Brinkman, 2009).

Rossmann och Rallis (2003) hävdar att narrativ forskning är en kvalitativ forskningsgenre som kan sammanlänkas med fenomenologi. Johansson (2005) lyfter att i berättelserna tydliggörs erfarenheterna samtidigt som det skapas struktur och mening. I själva berättandet produceras och reproduceras sociala relationer och identiteter, vilket även innefattar maktförhållanden. Kategoriseringar med skapande och befastande av det normala och avvikande kan ses som en del av det maktförhållandet. Men i berättandet finns även möjligheten att ifrågasätta maktordningen. I fenomenologin kan människors livsvärld synliggöras. Det är genom berättelser som andra människor kan förstås (Johansson, 2005). Vidare framhåller Johansson (2005) att den sociala verkligheten är diskursivt konstruerad. Språket och berättelsen skapar den upplevda sociala verkligheten. Johansson (2005) ser i likhet med Rossmann och Rallis (2003), Säljö (2000) och Vygotskij (2001) att kunskapen om världen inte är en objektiv generell sanning utan en av många sanningar. Berättelserna och deras betydelser konstrueras i den sociala interaktionen i ett specifikt kulturellt och historiskt sammanhang. Berättandet ses som en process och är ett resultat av samspelet mellan berättare och lyssnare (Johansson, 2005). Subjektet blir synligt i samtalet. Narrativa studier är lämpliga för att studera subjektiviteten och avslöja maktförhållanden. Narrativ forskning tar fasta på människors historier förkunnande i historieberättande (Rossmann & Rallis, 2003). Olika teman och perspektiv identifieras i livsberättelserna och undersöks inom forskningen. Intervjuer analyseras som berättelser med intriger, teman och poänger med syfte att underlätta möjligheterna att undersöka hur människor sätter ord på sina handlingar (Johansson, 2005). Det är strukturen och innehållet i de meningsskapande historierna som står i centrum vid narrativa studier (Rossmann & Rallis, 2003). Att, som i vår studie, efterfråga den upplevda förändringen vid diagnostisering hos ett begränsat antal föräldrar och pedagoger innebär att det är de individuella berättelserna som är intressanta. Samtidigt sökes gemensamma teman vilket medför att tolkningar av intervjumaterialet färgas av detta.

Vändpunkter, som delar in berättelsen i före och efter, kan ha stor betydelse vid narrativa studier. Men det är fortfarande subjektets tolkning som är i centrum. Med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv skapas i vändpunkterna en specifik berättelse och sammanhang. Vändpunkterna är individuella men kan dessutom vara gemensamma för en grupp berättelser (Johansson, 2005). I vår studie var vi intresserade av vilken förändring dyslexi- och dyskalkylidiagnosen upplevdes leda till. Diagnostiseringen kunde då eventuellt ses som en vändpunkt. Men Johansson (2005) lyfter att vändpunkter i livsberättelser är kulturellt bestämda och det är inte självklart att lyssnaren/läsaren från en annan kulturell bakgrund upptäcker eller förstår den.

Analys av narrativ fakta kan vara strukturerad eller öppen. Det finns en mängd narrativa teorier och analyser, och berättelser kan med fördel studeras som ett forskningsområde utifrån ett tvärvetenskapligt synsätt med en öppenhet för olika perspektiv. En narrativ analys är en tolkande aktivitet vilket kan förknippas med hermeneutiken, tolkningslära för att tolka meningen. Inom den narrativa forskningen innebär det en tolkning av andra människors tolkning samtidigt som forskaren måste tolka sin egen konstruktion (Johansson, 2005). Det innebär att vi har tolkat människors tolkning av dyslexi- eller dyskalkylidagnosen. Hermeneutiska forskare är intresserade av tolkningen av meningen. Den hermeneutiska tolkningen sker utifrån sambandet mellan helheten och dess delar. Utifrån en uppfattning om helheten görs tolkningar kring delarna, tolkningar som relateras till helheten. Den hermeneutiska tolkningen kan ses som en spiral eller cirkel där delarna och helheten påverkar varandra mot ökad förståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Tolkningen sker alltid utifrån någon form av förförståelse och det finns en mångfald av tolkningsmöjligheter. Uttolkaren av ett intervjumaterial gör antaganden utifrån syftet med intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forsmark (2009) ser att fenomenografi som forskningsansats fokuserar på hur ett fenomen upplevs av olika människor. Det intressanta är relationen mellan individer och fenomen vilket

kan åskådliggöras genom att beskriva hur verkligheten uppfattas av människor. Det är individens förståelse av fenomenet som är intressant och fenomenet kan förstås på olika sätt av olika människor. Den enskilda uppfattningen behöver inte stämma med andra uppfattningar för att vara av intresse (Forsmark, 2009). Eftersom det är den enskilda uppfattningen som är av intresse, kan vår studie ses som relevant trots att den bygger på ett fåtal upplevelser. Det är däremot viktigt att läsa studier, som den föreliggande, med insikten att de inte presenterar den allmänna uppfattningen utan individuella tolkningar av verkligheten i form av berättelser.

4.1.2 Begreppen kvalitativ och kvantitativ

Undersökningar delas ofta upp i två kategorier, kvalitativa respektive kvantitativa undersökningar. Rossman och Rallis (2003) beskriver skillnaden mellan de båda undersökningsformerna på följande vis. Kvalitativa forskare söker svar på sina frågor på fältet, de vill förstå och få ny kunskap om den sociala världen. Undersökningen genomförs i den verkliga kontexten och forskaren samlar information genom att använda alla sina perceptionskanaler, vilket gör att forskningen till viss del blir subjektivt tolkad. Kvantitativa undersökningar utgår från att verkligheten kan mätas, jämföras och att resultaten kan redovisas objektivt. Vid en kvantitativ undersökning försöker man eliminera faktorer som kan påverka resultatet för att få fram en så sann bild av verkligheten som möjligt. Kvale och Brinkmann (2009) presenterar tolv aspekter av den kvalitativa forskningsintervjun varav den kvalitativa aspekten är en. De menar att målet med undersökningen inte är att kvantifiera resultatet utan att finna kvalitativ kunskap, förmedlad i ord. Det är nyanserade beskrivningar från verkligheten som är det primära. De jämför den kvalitativa forskningens noggrannhet i beskrivning och tolkning via ordet, med exaktheten uttryckt i siffror i den kvantitativa forskningen. May (2001) skriver om kvantitativa respektive kvalitativa analyser och visar på skillnaden i hur forskaren tolkar materialet. Tillvägagångssättet genom undersökningen kan vara densamma vid kvalitativa undersökningar som vid kvantitativa undersökningar men vid analysen skiljer det sig åt. Den kvantitativa analysen söker efter regelbundenheter, frekvenser och mönster medan den kvalitativa analysen begrundar helheten och försöker skapa förståelse för den specifika kulturen. Om vi utgår från dessa resonemang vid benämningen av denna studie skulle vår undersökning hamna i det kvalitativa undersökningsfältet. Vi ville studera hur verkligheten uppfattades av de personer vi har intervjuat. Vi skulle i och för sig kunna benämna undersökningen som kvantitativ också, om underlaget varit större och mer generella mönster skulle framträda.

Kvale och Brinkmann (2009) lyfter problematiken kring den kvantitativa forskningens dominans och företräde genom sin högre status inom samhällsforskningen. Vi föranleds enligt författarna att lägga skulden för kvantifieringen på den positivistiska filosofin och den naturvetenskapliga forskningstraditionen. Det är inte hela förklaringen då både positivismen och naturvetenskapen varit öppna för kvalitativa analyser. Istället menar de att grunden för kvantifieringens företräde ursprungligen ligger i de religiösa tolkningarna av livet och att anledningen till att de än idag är i dominans kan ses ur ett ekonomiskt och politiskt perspektiv. Åsberg (2001) ser problemet från en annan synvinkel och menar att den kvalitativa - kvantitativa uppdelningen är både missvisande och hämmande i forskningssammanhang. Han skriver att det inte finns några kvalitativa metoder och inte heller några kvantitativa metoder. Det är ett retoriskt misstag att kalla en undersökning eller en metod för kvalitativ respektive kvantitativ. Åsberg (2001) förtydligar genom att dela upp det vetenskapsteoretiska fältet i fyra nivåer. Vid allt forskningsarbete gäller det att ta ställning på de olika nivåerna. De två första nivåerna handlar om ontologi och epistemologi, på vilket sätt vi uppfattar världen, verkligheten respektive vår kunskapssyn. Det är på den tredje nivån, vilken handlar om metodologi och metodval som begreppen, enligt Åsberg (2001), används

på ett felaktigt sätt. Kvalitet och kvantitet handlar om egenskaper. Metoder har inte egenskaper och är därmed inte kvalitativa eller kvantitativa. Fjärde nivån, datanivån, handlar om de data som samlas in under undersökningen. Det är endast egenskaperna hos dessa data som kan vara kvalitativa eller kvantitativa. Kvalitativ data uppträder i form av ord och kvantitativ data i form av siffror. Det är inte förrän i detta skede av en undersökning man kan göra uppdelningen kvalitativ-kvantitativ. På denna nivå, den fjärde, är uppdelningen relativt irrelevant eftersom den bara speglar i vilken form datan uppträder. Med Åsbergs (2001) teori är vår studie kort och gott en studie, varken kvalitativ eller kvantitativ. I motsats till Mays (2001) resonemang anser vi inte heller att analysen kan vara kvalitativ eller kvantitativ. Däremot kan vi säga att vi har gjort en analys av icke numerisk data. Eftersom studien bygger på intervjuer kring individernas upplevelser var det troligt att datan kom till att vara av kvalitativ art. Samhällsforskning bör liksom naturvetenskaplig forskning enligt Kvale och Brinkmann (2009) låta ämne och syfte styra de kvalitativa och kvantitativa metoderna i undersökningen. De anser vidare att forskningen bör ifrågasätta de ekonomiska och politiska krav på kvantifiering som ännu existerar. Än idag värderas kvantitativa resultat högre än kvalitativa på grund av de sociala, ekonomiska och kulturella förhållanden som råder i samhället (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.1.3 Induktiv - Deduktiv

En grundläggande del av forskning är att samla data kring ett fenomen. Genom att lyfta fram och strukturera datan tillsammans med våra teorier kan vi förstå och förklara observationerna. Forskningen kan utgå från tankar, teorier och hypoteser vilka sedan testas i verkligheten, det kallas deduktion. En deduktiv forskning har till syfte att ge belägg för eller emot ett fenomen så att teorin kan bekräftas eller utmanas. Motsatsen är induktion, där forskningen kommer före teorin. Vid en induktiv forskning försöker vi hitta sambandet mellan forskningsresultatet och teorierna. Det finns inga färdiga teorier och hypoteser, dessa växer fram under arbetets gång (May, 2001). Rossman och Rallis (2003) belyser att kvalitativ forskning generellt uppfattats som forskning grundad ur ett induktivt perspektiv. Att göra den generaliseringen är att förenkla och bortse från forskningens komplexitet. Forskningsarbetet börjar med en tanke om något, men forskningen kräver flexibilitet då det är en icke-linjär process. Forskningen pendlar mellan att vara induktiv och deduktiv. Det kräver reflektion, inspiration men framförallt ett hårt tankearbete, oavsett om den är induktiv eller deduktiv (Rossman & Rallis, 2003). Åsberg (2001) lyfter även han kopplingen mellan induktiv/deduktiv och kvalitativ/kvantitativ forskning. Meningar om ifall induktion är typiskt för kvalitativ eller för kvantitativ forskning går isär. Ett synsätt är att induktion förutsätter kvantifiering och ett annat är att induktion är typiskt för kvalitativ forskning. Enligt Åsberg (2001) beror detta på att man blandat ihop och använder terminologin på felaktigt sätt. Induktion/deduktion har ingen samhörighet med kvantitativt/kvalitativt utan syftar på andra innebörder. Denna studie kan sägas vara både induktiv och deduktiv. Den är deduktiv på så sätt att vi har teorier kring behovet av att ha en dyslexi- eller dyskalkyliidiagnos för att få adekvat stöd i skolan. Vi ville undersöka om teorin stämde med verkligheten. När det gällde upplevelsen av diagnosen var undersökningen mer av det induktiva slaget. Vi utgick från undersökningen och sökte teorier som stöder resultatet. Vid analysarbetet är det också svårt att dra skarpa gränser mellan induktiv och deduktiv analys. Vid en induktiv analys letar man efter hophörande kategorier medan man vid en deduktiv analys utgår från förutbestämda rubriker och kategorier (Rossman & Rallis, 2003). Analysen av vår studie kan sägas vara framförallt induktiv, då vi utgick från intervjuerna och kategorierna som kom därav. Men det kom till att finnas även deduktiva drag, då intervjuerna, som var semistrukturerade, utgick från ett antal bestämda frågor.

Oavsett om teorin föregår forskningen eller det är tvärtom, så finns det en relation mellan teori och forskning som inte går att bortse från. Varken forskningen eller teorin kan verka på

egen hand. May (2001) framhåller vikten av att reflektera över förhållandet mellan teori och forskning, men även på vilket sätt och med vilka medel forskning bedrivs. Forskning kan som nämnts tidigare användas för att ge tyngd och bevis åt en teori, likväl som den kan användas för att belysa och skapa förståelse för ett fenomen. Denna studie strävar främst efter att belysa och skapa förståelse kring våra frågeställningar.

4.2 Tillförlitlighet

Tillförlitligheten och värdet av studier grundas på studiens reliabilitet och dess validitet. Nedan förs ett resonemang kring reliabilitet vid intervjuer samt validitet i förhållande till sanning, tolkning och användbarhet.

4.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet mäts utifrån om resultatet av studien kan reproduceras av någon annan vid ett annat tillfälle (Bell, 2006; May, 2001, Kvale & Brinkmann, 2009). Vid omedvetet ledande frågor under intervjun påverkas informanten på sådant sätt att reliabiliteten kan påverkas (Kvale & Brinkmann, 2009). Vår studie grundar sig på semistrukturerade intervjuer med öppna frågeställningar för att vi skulle få möjlighet att ta del av deltagarnas upplevelse. Det innebär att frågorna inte ledde fram till ett av oss önskat svar men samtidigt kan de ses ledande eftersom de strukturerade berättandet kring ämnesområdet. Det berättande som Johansson (2005) redogör för, där berättelsen ses som en konstruktion skapad i samspelet mellan berättare och lyssnare, kan emellertid vara svårt att reproducera. Det är inte säkert, inte ens troligt, att intervjuer vid ett annat tillfälle skulle ge precis samma resultat som vid vår intervju. Rossman och Rallis (2003) menar att intervjuundersökningar inte kan ge samma resultat vid reproduktion då varje intervjusituation är unik. Kvale och Brinkmann (2009) samt Johansson (2005) framhåller att utskriften leder till en förvanskning av materialet. En förvanskning som påverkar reliabiliteten. Genom att återgå till det bandade materialet vid bearbetningen kan vi i högre grad nå ursprungskällan. Tolkningen och kategoriseringen av datan framhålls av May (2001) som ytterligare aspekter vilka påverkar reliabiliteten. När materialet kan tolkas och kategoriseras på flera olika sätt kan det, enligt honom, inte anses vara reliabelt. Även om reliabiliteten bedöms vara låg vid intervjuer tror vi att vissa framträdande delar av resultatet skulle återkomma även vid en upprepning av vår studie.

4.2.2 Validitet

Validitet handlar om i vilken grad undersökningen mäter det som det är tänkt att den ska mäta (May, 2001; Bell, 2006). Validiteten knyter an till giltigheten och sanningen. En giltig slutsats är korrekt dragen med välgrundade argument. Intressant är vad som anses vara sanning. I en tid då sanningen konstrueras och rekonstrueras i specifika diskurser uppnås validitet när olika tolkningar synliggörs för diskussion (Kvale & Brinkmann, 2009). Resonemanget kan liknas vid Johanssons (2005) resonemang kring narrativitet. Narrativ analys handlar om tolkning, och det intressanta blir hur tolkningen kan värderas. Berättelserna, som ses ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, är konstruerade narrativa sanningar. Dessutom kan berättelsen förstås olika beroende på vilken position man intar. Det innebär att det inte heller finns en sanning. Bilden som framkommer vid tolkning är en kontextuellt beroende sanning (Johansson, 2005). Kvale och Brinkmann (2009) för en diskussion kring validitet utifrån hantverksskicklighet, kommunikation och pragmatisk handling. Hantverksskicklighet består av forskarens kontinuerliga redogörelse och argumentation för teoretiska ställningstagande i samband med metod, resultat och omtolkningar av resultat. Tolkningen i vår studie utgick från och gällde informanternas upplevelse vilket påverkade det tolkade resultatet. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter att det är av stor vikt att uttolkaren intar olika perspektiv för att få fram olika tolkningar av

meningen. Det leder till ökad tillförlitlighet. I vår studie framträdde teman som kunde tolkas olika och vår ambition har varit att påvisa olikheterna i tolkningarna. Analysens förmåga att övertyga har att göra med formen. Ett flertal citat och alternativa förklaringar bör vara med i texten för att läsaren skall kunna värdera slutsatserna (Johansson, 2005). Våra citat är närvarande i texten i resultatdelen för att ge läsaren en mer nyanserad bild. Tolkningen av citat framkommer i anslutning men även andra tankar kring citatet och övrigt material presenteras. För att öka trovärdigheten kan materialet presenteras för informanterna samtidigt som forskaren är ansvarig för de tolkningar som görs (Johansson, 2005). Oklarheter från intervjuerna har vi verifierat med informanterna. Studien skall kunna ge läsaren ökad förståelse om sig själv genom att läsa om andra. Hur väl studien hänger ihop värderas, liksom hur väl studien anknyter till tidigare forskning. Genom att beskriva hur tolkningar är gjorda, vad som gjorts och genom att göra det avidentifierade och meningskoncentrerade materialet tillgängligt ökar möjligheterna för att studien skulle kunna ligga till grund för andra studier. I studier med tolkande ansats är analysprocessen, utvärdering och tolkningar aldrig riktigt avslutade. Det finns med andra ord alltid en möjlighet att gå vidare, göra en ny tolkning (Johansson, 2005). I kommunikationen inom diskursen fastställs kunskapens validitet. Retoriken och argumentationsförmågan blir betydelsefull (Kvale & Brinkmann, 2009). Den pragmatiska valideringen handlar om att värdera kunskaperna efter användbarheten för att nå önskat resultat. Den pragmatiska validiteten, med uppmaningen att handla, är starkare än den kommunikativa validiteten med dialogen som utgångspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann (2009) framför att kvalitativa tolkningar kan ändra självförståelsen hos den beskrivna gruppen vilket skulle innebära att vår undersökningsgrupp skulle kunna indikera i vilken utsträckning studien har pragmatisk validitet. Då studiens syfte är att undersöka nödvändigheten av dyslexi- och dyskalkylidiagnos och vi i vår hypotes deklarerar en tveksamhet inför diagnos skulle studien kunna leda till vidgade perspektiv kring diagnostiseringens dilemma. Värdet av studien är att få en bild av hur det kan upplevas av personer med dessa diagnoser men även hur deras föräldrar och lärare upplever diagnosens betydelse. Vetenskap leder lätt till generaliserande tankar men varje fenomen har sin struktur. Det är kunskapens nyanser av olikheter och kontextualitet som eftersöks (Kvale & Brinkmann, 2009). Antalet intervjuer i vår studie gör att det inte går att generalisera resultaten. Med vår ansats utgår vi från att berättelserna kring upplevelsen av dyslexi- och dyskalkylidiagnos är konstruerade i en specifik kontext. Det är informanternas erfarenheter och resultatet äger tillförlitlighet utifrån detta.

4.3 Etiska överväganden

En studie av humanistisk-samhällsvetenskaplig karaktär sker i samspel med andra människor. Man tar del av individers uppfattningar och erfarenheter, tolkar dessa och redogör för den bild som framstår. Studien ska vara objektiv, men det går inte att bortse från det faktum att vi uppfattar och tolkar information utifrån olika infallsvinklar (Rossman & Rallis, 2003). Även May (2001) framhåller vikten av att studien är objektiv men menar att inledningsvis är det våra värderingar och vår subjektivitet som styr arbetet.

I egenskap av författare intar vi en maktposition. Genom att synliggöra oss agerar vi större moralisk aktsamhet (Johansson, 2005). Även om intervjun ses som en interaktion mellan två parter ska den inte ses som en dialog med jämlika parter (Kvale & Brinkmann, 2009). I samband med studier som bygger på intervjuer bör forskaren vara medveten om maktfördelningen mellan parterna. Maktförhållandet i intervjun är närvarande men med ett medvetet förhållningssätt till det möjliggörs ansvarsfull intervjustudie. Det är intervjuaren som planerar, styr och strukturerar intervjusamtalet. Intervjun kan ses som en enkelriktad dialog och kan vara manipulativ i sökandet efter information. Dessutom är den intervjuade inte delaktig i tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vår ambition har varit att

frågeställningarna, i samband med intervjuerna, skulle underlätta för informanternas berättelser samtidigt som vi är medvetna om att vi påverkat berättelsen med frågeställningarna.

I denna studie var det vårt intresse av elever med läs- och skrivsvårigheter respektive matematiksvårigheter som gjort att vi valt att fördjupa oss inom området och därmed också att genomföra intervjuer med just dessa individer. I allt forskningsarbete och i synnerhet i studier där personliga uppgifter lämnas ut är det viktigt att ha en god etik. Etiken handlar om vad som är rätt och fel och hur vi ska förhålla oss till den informationen vi får men även hur vi förhåller oss till dem som berörs av undersökningen. Rossman och Rallis (2003) skriver att varje etiskt övervägande måste behandlas tankfullt och känsligt, varje situation kan ses som ett etiskt dilemma. Kvale och Brinkmann (2009) utvecklar resonemanget och ser att fokus flyttas från riktlinjer och principer till etisk kompetens. Vi har studerat de forskningsetiska principer som Humanistisk-samhällsvetenskapliga rådet, HSFR tagit fram. Forskningen ska uppfylla fyra huvudkrav, informations-, samtycke-, konfidentialitets- och nyttjandekrav. De forskningsetiska principerna innebär att alla berörda i studien ska informeras om studiens syfte, att de har rätt att själva bestämma över sin medverkan, att deras personuppgifter behandlas konfidentiellt med anonymitet samt att insamlade uppgifter endast används i forskningssyfte (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 2009). Redan i vår första kontakt med deltagarna fick de information utifrån de forskningsetiska principerna. Kvale och Brinkmann (2009) lyfter fyra osäkerhetsområden som kan kopplas till de forskningsetiska principerna. Informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll kan ses som etiska påminnelser att använda under intervjustudien. I studien benämns intervjupersonerna som F1-F5 samt SP1 och SP2. F står för förälder och SP för specialpedagog. De forskningsetiska principernas syfte är att skydda samhällets medlemmar mot otillbörlig insyn och förhindra att individer utsätts för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Rekommendationerna från HSFR har legat till grund för de etiska överväganden vi gjort vid kontakten med deltagarna i studien. Vi har inte tagit direktkontakt med deltagarna i studien utan försökt få kontakt via utredare och specialpedagoger. Vi var i kontakten med dem medvetna om att vi, på grund av gällande sekretessregler, inte kunde få personuppgifter direkt av utredare och specialpedagoger. Kontakten har därför förmedlats brevlades via kontaktpersonen till aktuella personer. I brevet framgår syftet med studien, studiens utformning, deltagarnas anonymitet och hur studien kommer att publiceras (Bilaga I).

Att avslöja det fullständiga syftet med studien för presumtiva intervjupersoner, och därmed riskera studien, kan ses som ett dilemma i förhållande till att undanhålla information för att nå resultat (Kvale & Brinkmann, 2009). I vår studie innebar det att vi i vårt sökande av upplevelsen tonade ner undersökandet av nödvändigheten av diagnos för att inte påverka informanterna i någon riktning. Studien ska vara till nytta och risken för att någon skadas av den ska minimeras. Den sammanlagda nyttan ska överväga eventuella negativa konsekvenser. Personerna bakom studien behöver alltså väga in den grupp studien representerar när konsekvenser övervägs (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har vägt in föräldrars, pedagogers och elevers upplevelse av dyslexi- och dyskalkyldiagnos i våra slutsatser. Ett annat etiskt krav är dessutom att vetenskaplig kvalitet eftersträvas (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Pilotstudie

Innan vi skickade vårt brev till utredare och specialpedagoger med förfrågan om hjälp att komma i kontakt med deltagare till studien tog vi hjälp av kurskamrater som gav synpunkter på såväl innehåll som formuleringar i brevet. Att diskutera frågor som rör studien med andra studenter kan vara ett bra stöd i arbetet men också utvecklande då egna tankar formuleras och bearbetas (Rossman & Rallis, 2003).

Inför en undersökning är det av stor vikt att testa intervju eller enkätfrågorna på ett antal människor utanför studien, att göra en pilotstudie. Bell (2006) påpekar att en pilotstudie bör göras även vid mindre undersökningar, helst med personer från samma målgrupp som undersökningen avser. Vi testade våra intervjufrågor på ett par specialpedagoger som gav synpunkter på hur de var formulerade. Utifrån denna pilotstudie gjordes några mindre justeringar av frågorna. Genom pilotstudien kan man få reda på hur lång tid intervjun tar, om frågorna är tydliga, men även om någon fråga inte ger väntad respons. Syftet är att kunna redigera frågorna innan intervjun så att missförstånd undviks när studien väl genomförs. En väl genomförd förarbetet sparar mycket tid och arbete vid bearbetning och analys av undersökningen (Bell, 2006).

4.5 Urvalsmetod

Vid alla undersökningar behöver ett urval göras för att få fram deltagare i studien. Urvalet kan vara antingen ett sannolikhetsurval eller ett icke-sannolikhetsurval. Vid ett sannolikhetsurval eller ett slumpmässigt urval är sannolikheten lika stor för alla inom populationen att komma med i urvalet. Målet är att få ett urval som speglar hela populationen. I vissa fall är det inte intressant att kunna generalisera utan det kan vara en liten del av populationen man vill studera. Då används icke-sannolikhetsurval, varav strategiska urval är en metod, för att få fram undersökningsgruppen. Vid strategiska urval utgår man från en specifik egenskap som ska studeras i undersökningen (May, 2001). Vi var intresserade av att, genom intervjuer, få reda på hur initiativtagarna till dyslexi respektive dyskalkyliutredningar upplever att diagnosen har påverkat situationen för individen. För att kunna genomföra detta var vi i behov att komma i kontakt med föräldrar eller lärare till elever med dyslexi eller dyskalkylidiagnos. Vi tog inledningsvis kontakt med en logoped som diagnostiserar elever i Stockholm. Kontakt med honom hade vi fått genom en föreläsning kring dyskalkyli anordnad av SKED. Han hänvisade till två utredande logopedmottagningar i Skåne. Vi tillfrågade även andra utredningsinstanser i sökandet efter intervjupersoner. Vi ville genom att vända oss till utredarna få en så stor urvalsgrupp som möjligt för att kunna göra ett slumpmässigt, strategiskt urval ur gruppen med dyslexi respektive dyskalkylidiagnos.

May (2001) anser att antalet intervjuer är av mindre betydelse. Den största frågan är hur väl urvalet avspeglar och är representativt för gruppen. Antalet personer som ska ingå i undersökningen avgörs enligt Bell (2006) av hur mycket tid man har till sitt förfogande och av undersökningens omfattning. Vår tanke var att genomföra tre eller fyra intervjuer kring respektive diagnos.

Det visade sig dock vara svårt att hitta intervjupersoner. Vid kontakt med den ena av logopedmottagningarna fick vi besked om att dyskalkyliutredningar inte längre utförs vid denna mottagning och att sekretessen hindrade dem från att hjälpa oss att förmedla kontakt. Vid den andra mottagningen fanns en logoped som var villig att hjälpa oss. Vi skickade honom ett brev med beskrivning av studiens syfte, genomförande och kontaktuppgifter till oss om de var intresserade att delta (Bilaga I). Detta brev förmedlades till sju personer, men ingen av dem har hört av sig till oss. Vi tog därefter kontakt med specialpedagoger på kommunernas resursteam runt om i Skåne för att be dem om hjälp. På de flesta håll fick vi svar att sekretessen hindrade dem från att förmedla kontakt trots att vi inte fick personuppgifter utlämnade, utan att det endast handlade om en kontaktlänk. Vi fick också besked om att i vissa kommuner ställdes inga dyskalkylidiagnoser eftersom man tvivlade på diagnosens existens. När urvalsgruppen är svåråtkomlig kan snöbollsmetoden vara den enda metod för att hitta deltagare till studien. Metoden bygger på att kontakter leder vidare till nya kontakter som kan vara aktuella för undersökningen (May, 2001). Vi använde oss, då vi inte kom vidare på den väg vi tänkt, av snöbollsmetoden varvid vi förhörde oss bland studiekamraterna på högskolan om någon hade kontakt med elever med dyslexi eller

dyskalkyli vars föräldrar eller lärare skulle ha möjlighet och vilja delta i studien. Vi tog också kontakt med specialpedagoger i närmiljön för att genom dem få kontakt med aktuella personer. Det kan vara svårt att hitta deltagare till framförallt mindre studier. Studien kräver att personer finns tillgängliga som är villiga att delta och ibland får man nöja sig med de deltagare man lyckas få tag i, trots att urvalet blir mer eller mindre tillfälligt (Bell, 2006).

Slutligen har vi fått kontakt med och genomfört fem intervjuer kring upplevelsen av dyslexidiagnosen och två intervjuer kring upplevelsen av dyskalkylidiagnosen. Dessa personer har vi fått kontakt med genom specialpedagoger på skolorna. Vi har gjort två intervjuer med föräldrar till barn med dyskalkyli, tre intervjuer med föräldrar till barn med dyslexi och två intervjuer med specialpedagoger som initierat dyslexiutredning. Barnen är alla i åldern 11-13 år.

4.6 Genomförande

Nedan beskrivs hur arbetet är genomfört. Ställningstaganden och tillvägagångssätt i forskningsteorier lyfts fram. De medvetna val vi har gjort i samband med litteraturgenomgången redogörs för. Valet att använda intervju, som datainsamlingsmetod, motiveras och olika former av intervjumetoder samt olika aspekter och konsekvenser av besluten lyfts fram. Avslutningsvis redogörs för hur intervjumaterialet bearbetades. Val av redovisningsform för resultatet beskrivs och motiveras. Hur analys och diskussion, som följer på resultatet, har genomförts avslutar kapitlet.

4.6.1 Teoretisk bakgrund

Vid valet av litteratur till vår teoretiska bakgrund utgick vi från teorier som kunde vara relevanta med tanke på identitetsutveckling, kunskapssyn och maktförhållanden då vi ansåg att detta var områden som påverkar individer med dyslexi- respektive dyskalkylidiagnos. I litteraturgenomgången ville vi belysa dels forskning kring dyslexi och dyskalkyli men även hur diagnosen påverkar individens identitet och självkänsla, då detta arbete söker efter upplevelsen kring diagnosernas nytta och påverkan på individen.

Vid valet av litteratur kring dyslexi och dyskalkyli utgick vi från betydande forskare inom läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter, Høien och Lundberg respektive Adler och Malmer. Vår erfarenhet är att detta är personer som lärarkåren har förtroende för och deras arbete påverkar skolornas utveckling av läs- och skriv- samt matematikundervisningen. Från dessa källor har vi genom referenser hittat ytterligare intressant litteratur inom områdena. Vi har även tagit del av information från dyslexiföreningen respektive nationellt centrum för matematik. Litteratur kring dyslexi och dyskalkyli fokuserar oftast på kategorierna och problematiken med diagnostisering synliggörs inte. Kring definitionen av dyslexi och dyskalkyli samt kring innebörden av problematiken framträder det teorier som är varandras motsatser. Att kortfattat definiera begreppen dyslexi och dyskalkyli skulle i sammanhanget ge en bristfällig bild vilket föranledde vår presentation av forskningen inom området. Ahlberg (2007) hänvisar till den förvirrade dyslexidebatten och ser att flera studier har förankring i medicinsk och psykologisk forskning. Samtidigt har studier som Zetterqvist Nelson (2000) sin utgångspunkt i pedagogisk och sociologisk forskning (Ahlberg, 2007). Rosenqvist (2007) lyfter dessutom Jacobssons (2002) studie för att den ser problemområdet utifrån ett relationellt perspektiv. Även Sjöberg (2006) visar på komplexiteten kring dyskalkyli och matematik.

Litteratur kring identitet och självkänsla i samband med diagnostisering har vi framförallt sökt genom databaser. Vi har i första hand använt LIBRIS, ArtikelSök och Eric. Våra sökord har varit dyslexi, dyskalkyli, mathematics disorders samt diagnos och självförtroende. Ett närliggande område som var relevant i sammanhanget var specialpedagogik och debatten kring kategorisering.

Genom att ta del av tidigare rapporter har vi, bland angivna referenser, funnit relevant litteratur som vi har haft användning för i vårt arbete.

Vi har varit medvetna om att våra litteraturval är av stor vikt för framställningen av problemområdet och har därför försökt belysa flera olika perspektiv inom området. Bell (2006) påpekar att forskarens egna intressen kan påverka resultatet av studien eftersom det finns en risk att litteratur som bekräftar forskarens mening får större utrymme än de delar som motsäger forskarens åsikt. Bell (2006) framhåller vikten av att vara observant och kritisk mot vad man lyfter fram respektive lägger åt sidan i studien.

4.6.2 Intervju som datainsamlingsmetod

Vi har valt intervju som datainsamlingsmetod eftersom vårt mål var att få reda på individernas unika erfarenheter i samband med diagnostiseringen. Vi tror att vi hade möjlighet att få mer information genom intervjuer än genom enkäter eller observationer. Genom att använda sig av intervjuer som datainsamlingsmetod kan man få kännedom om människors känslor, erfarenheter och upplevelser (May, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009). Vid studier av fenomenologisk karaktär är intervjuer den mest vanliga metoden. Även om intervjuer och observationer är två olika datainsamlingsmetoder är de nära relaterade till varandra. En duktig intervjuare är också en duktig observatör, och vice versa. Under intervjun kan forskaren, genom att vara observant även på det icke-verbala språket, få en mer nyanserad bild av situationen eller fenomenet (Rossman & Rallis, 2003). Vi har varit med båda två under samtliga intervjuer. Fördelen med att vara två är, som vi ser det, att en person kan koncentrera sig på att ställa frågorna och den andra kan anteckna, men även studera mer subtila signaler såsom reaktioner, gester och stämningen under samtalet. Det har också varit ett stöd under intervjuerna att vi båda kunnat medverka, och ställa följdfrågor så att vi ringat in alla frågeområdena. Vi kunde under intervjuerna notera att vissa frågor medförde långa pauser. Respondenten behövde tid att formulera sitt svar. Det fanns även tillfällen då pauserna berodde på att ämnet påverkade respondenten känslomässigt. Pauser har en viktig roll i interaktionen. Det kan betyda att ämnet är svårt och känsligt. Samtidigt kan bristen på pauser ses som ett tecken på ett engagerat samtal (Johansson, 2005). Vid studier av berättelser är det av stor vikt att låta informanterna få tid och utrymme att berätta (Johansson, 2005). Även Bell (2006) ser intervjuens flexibilitet som en fördel. I intervjun kan hänsyn tas till mimik, pauser och kroppsspråk. Den ger möjlighet att ställa följdfrågor, förtydliga och låta känslor komma till uttryck på ett annat sätt än vid enkäter. Nackdelen med intervjuer kan enligt Bell (2006) vara att de tar lång tid att genomföra och bearbeta vilket begränsar antalet intervjuer. Det finns också en viss risk att de blir subjektiva då intervjuaren är mänsklig och omedvetet kan påverka respondenten. Berättelser skapade i en intervju är resultatet av en social interaktion i ett specifikt sammanhang och beroende av samspelet mellan den intervjuade och intervjuaren (Johansson, 2005). Våra intervjuer är alltså beroende av den kontext i vilken de skapades. De berörde ett specifikt område och vi sökte en speciell grupp vilket påverkar resultatet.

Rossmann och Rallis (2003) framhåller att man inför intervjuerna måste fundera över djup respektive bredd på intervjuerna. De poängterar att man, som forskare, måste göra val. Det går inte att få både bredd och djup i studien. Väljer man att samla in data från ett stort antal människor får man ett brett underlag att analysera. Om man istället väljer att fokusera på ett mindre antal deltagare kan man emellertid få djup i studien. Inom ramarna för denna studie fanns inte möjlighet att göra så många intervjuer att man kan tala om ett brett underlag. Vår ambition var däremot att genomföra ett fåtal djupare intervjuer kring ett avgränsat område. Vi har genomfört totalt sju intervjuer, två kring upplevelsen av dyskalkyli och fem kring upplevelsen av dyslexi. De båda intervjuerna kring dyskalkyli var med föräldrar, liksom de tre av dyslexiintervjuerna. De båda andra intervjuerna kring dyslexi var med specialpedagoger.

Varje intervju har tagit mellan 25 och 35 minuter. Intervjuerna har genomförts i såväl hem, skola, arbetsplats och offentlig plats utifrån deltagarnas önskemål.

Inför intervjuerna måste även beslut tas om vilken struktur som ska användas. May (2001) visar att intervjuernas struktur kan spänna längs skalan kvantitativ till kvalitativ. Vid ena ytterkanten finns intervjuer som är fullständigt strukturerade, de ger inget utrymme för utvecklande svar från respondenten. Vid den andra ytterkanten finns de ostrukturerade intervjuerna, där den intervjuade har frihet att prata om ämnet utifrån sin referensram, utan förutbestämda frågor eller färdiga svarsalternativ. I mitten av denna skala finns en metod som använder tekniker från både den strukturerade och den ostrukturerade intervjumetoden, semi-strukturerade intervjuer. May (2001) menar att vid semi-strukturerade intervjuer kan intervjuaren ha en viss struktur, med förutbestämda frågor även om det finns utrymme för en mer dialogliknande intervjuform. Intervjuaren har möjlighet att ställa följdfrågor och be om förtydligande. Den intervjuade behöver inte känna sig låst vid färdiga svarsalternativ och har frihet att utveckla svaren. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller, i likhet med May (2001), att den halvstrukturerade intervjun kan synliggöra informantens upplevelse av ett fenomen med hjälp av frågeställningar och teman samtidigt som det finns en flexibilitet att följa upp svaren. Den söker intervjupersonens perspektiv i samtalet som kan tyckas likna ett vanligt samtal. Men det finns ett syfte och genomarbetad struktur i grunden (Kvale & Brinkmann, 2009). Den semistrukturerade intervjun kan ge mer djup än såväl enkäter som strukturerade intervjuer. Genom att intervjuerna är strukturerade till viss del finns möjlighet att finna mönster, likheter och skillnader i det insamlade materialet. Det går dock inte att bortse från forskarens påverkan i situationen samt att intervjun är ett socialt möte som i likhet med andra möten speglar den rådande kontexten (May, 2001). Bell (2006) påpekar vikten av balans mellan intervjuarens objektivitet och förmågan att skapa trygghet och tillförlit i intervjusituationen. Vi anser att semi-strukturerade intervjuer var den metod som passade bäst för syftet med vår studie. Vi har utgått från våra frågeställningar när vi ställt våra frågor, men har samtidigt varit intresserade av att få en djupare bild av de intervjuades upplevelser och erfarenheter. Vi har till största del använt oss av öppna frågeställningar (bilaga II). Flera av frågeställningarna var av den typen som Kvale och Brinkmann (2009) benämner som inledande frågor. De kunde ge utförliga beskrivningar kring hur intervjupersonen upplever fenomenet. De följdes upp med sonderande och specificerande frågor. Sonderande frågor söker öppet efter svaren med frågeställningar, som ”kan du utveckla...”, medan specificerande frågor försöker komma förbi allmänna uttalanden genom frågeställningar som ”hur upplever du...”. Vi använde oss dessutom av tolkande frågor där vi som intervjuare formulerade om frågorna för att försäkra oss om att vi hade uppfattat rätt. Vi försökte vidga perspektiven med hjälp av indirekta frågor kring elevens upplevelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I det sammanhanget söker vi oss mot ett resonemang kring konsekvenser av diagnosen.

Vi har använt oss av diktafon vid alla intervjuer utom en, då det av tekniska skäl inte var möjligt. Vi ser ljudinspelningen som stöd till de anteckningar som gjorts av den ena av oss under intervjuerna. Bell (2006) lyfter fördelen med att använda ljudinspelning under intervjuerna. Man har möjlighet att gå tillbaka till inspelningen flera gånger vid analysarbetet och för att kontrollera formuleringar vid citat. Nackdelen med ljudinspelning är att de kan verka hämmande i situationen och att alla deltagare kanske inte vill bli inspelade. Bell (2006) framhåller att det är väldigt tidskrävande att transkribera intervjuer och menar att vid mindre arbeten kan det räcka att ha ljudinspelningen som stöd, utan att skriva ut dem, tills redovisningen av arbetet är gjord.

4.6.3 Bearbetning

Ljudupptagningarna och anteckningarna från intervjuerna har legat till grund för bearbetningen av materialet. Vid en av intervjuerna gjordes ingen ljudupptagning varvid mer detaljerade anteckningar fördes under intervjun. Sammanställningen av denna intervju verifierades sedan, för att öka tillförlitligheten, av respondenten. Vi har valt att inte transkribera intervjuerna ord för ord, utan att istället använda den ursprungliga ljudupptagningen vid bearbetningen, då den återspeglar samtalet mer korrekt än vad en transkribering gör. Följaktligen har vi återgått till det inspelade materialet flera gånger vid sammanställningen av intervjuerna. Trots noggrant transkriberande kommer många element att exkluderas i den skrivna versionen. När man redigerar bort talade språkelement med argument att de underlättar läsbarheten försvinner viktig kunskap och budskapet kan förvrängas (Johansson, 2005). Kvale och Brinkmann (2009) menar att transkribera innebär att transformera från en språkform till en annan. Redan i inspelningen förloras den fysiska närvaron och kroppsspråket. I en utskrift förloras sedan röstläget, andningen och tystnader. Resultatet blir ett utarmat material.

I sammanställningen av intervjuerna har vi meningskoncentrerat materialet utifrån vårt syfte och våra frågeställningar i studien. Vi har gjort en sammanfattning av respondenternas svar kring olika teman. I bearbetningen har vi sedan utgått från våra fyra frågeställningar och, genom olika färgmarkeringar, kategoriserat svaren från de olika respondenterna. Det var vår strategi för att konstruera en beskrivning av fenomenet. Kvale och Brinkmann (2009) menar att målet är att kategorierna inrymmer hela intervjumaterialet. Kodning av en texts mening i olika kategorier gör det möjligt att se hur ofta ett tema förekommer. Kvale och Brinkmann (2009) anser vidare att kategorierna kan vara förutbestämda eller växa fram under analysen. Om kategorierna inte är utvecklade innan intervjuerna är det viktigt att erhålla en rik berättelse kring fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). Inför bearbetningen av vårt material var ambitionen att utgå från våra centrala frågeställningar. Även om frågeställningarna föregick struktureringen av intervjuerna var vi beroende av utförliga berättelser då vi inte var övertygade om att de tänkta kategorierna skulle vara användbara. De olika kategorierna har legat till grund för resultatredovisningen och svaren från intervjuerna har vi återgett, dels i en övergripande tabell och dels i en sammanfattning av respondenternas svar, med återgivna citat för att belysa innehållet inom varje frågeställning. Tabellernas funktion är att ge en överblick över det mest framträdande svaren från alla respondenter, då sammanfattningen inte lyfter svaren från varje enskild intervju.

Vi valde att sammanlänka våra analyser till diskussionen under samma rubrik. I resultatet av intervjuerna fann vi flera teman som tydligt kunde återknytas till forskningsbakgrunden. Vi analyserade, med arbetets syfte i fokus, resultatet utifrån olika perspektiv som framkommit i intervjuerna. I analysprocessen söktes teman, motsägelser och vändpunkter i berättelserna. Vid en fenomenologisk analys krävs ett öppet sinne. En strategi kan vara att materialet kategoriseras för att ge det en organisatorisk struktur (Rossman & Rallis, 2003). De teman som framkom kunde sorteras in under syftets frågeställningar. Vändpunkter kopplades till den upplevda förändringen. Anledningen till utredning kunde fogas samman med nyttan av diagnosen. Genom att rikta blicken mot detaljer, specifika utsagor, och koppla dem till berättelsens helhet eller hela intervjumaterialet kunde motsägelser tydliggöras. Det studerade fenomenet uppfattades och beskrevs olika av föräldrar och pedagoger. De mångfasetterade och paradoxala nyanserna inom området söktes i de motsägelsefulla beskrivningar som förekom mellan, men även inom, de olika berättelserna. Genom det synliggjordes diskursiva uppfattningar och maktpositioner. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller att inom diskursanalysen fokuseras det på hur olika sanningar skapas som parallella sanningar. Vygotskij (2001) och Säljö (2000) ser att det finns flera sanningar samtidigt. Parallella sanningar som kan ses som olika perspektiv på problemområdet. För att påvisa att

intervjuerna kunde tolkas olika i förhållande till varandra lyfte vi olika perspektiv i analyserandet av intervjuerna. Analysen är en subjektiv handling, en subjektivitet som bygger på ett flertal perspektiv kan enligt Kvale och Brinkmann (2009) vara intervjustudiens styrka. I analysprocessen sammankopplades resultatet av intervjuerna med tidigare studier och teorier. Även i tidigare studier kunde vi finna teman som var adekvata i vår analys. I analysarbetet väcktes frågor kring vilka det fördes en vidare diskussion. Dessa tankar redogjorde vi för i anslutning till den analys som ledde fram till de aktuella tankarna. Vid utformningen av rapporten har vi tagit hjälp av de anvisningar som ges av Bjerstedt (1997) och av Språkrådet (2008).

5. RESULTAT

Resultatet av intervjuerna redovisas i detta kapitel. Vi inleder med att ge en kort bakgrundsinformation kring respondenterna, vilket följs av vad som framkommit i intervjuerna. Vi har i vår redovisning utgått från undersökningens syfte och sökt svar på våra fyra frågeställningar då vi har kategoriserat svaren från intervjuerna.

- Upplevs diagnosen vara till nytta för och hjälpa eleven?
- Vilken förändring upplevs dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen ge?
- Hur upplevs den specialpedagogiska rollen förändras i samband med dyslexi respektive dyskalkylidiagnosen?
- Upplever initiativtagaren att dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen är nödvändig för att få adekvat stöd?

Vi har inom varje kategori letat efter gemensamma teman som framträtt ur intervjuerna. Vi har tagit fasta på vad respondenterna uttryckt kring temat och redogör för detta. För att tydliggöra vad som sagts vid intervjuerna, och för att belysa skilda uppfattningar, finns utvalda citat från respondenterna med under varje tema. För att kunna skilja de olika respondenterna och deras svar från varandra har vi gett dem beteckningarna F1, F2, F3, F4, F5, SP1, och SP2 där F står för förälder och SP står för specialpedagog/speciallärare.

För att klargöra hur varje enskild respondent ställt sig till aktuellt tema inleds varje del av resultatredovisningen med en översiktstabell. Av tabellen går det att, i kortfattad form, utläsa de mest karaktäristiska svaren från varje person kring temat.

5.1 Bakgrundsinformation

Nedan redovisas bakgrundsinformation kring respondenterna i undersökningen genom en översiktstabell. I tabellen används beteckningarna F respektive SP följt av en siffra för att skilja personerna åt utan att bryta mot anonymitetslöftet

Tabell 5:1 Bakgrundsinformation kring respondenterna i undersökningen

	F1	F2	F3	F4	F5	SP1	SP2
Relation till elev	Mamma	Mamma	Mamma, Pappa	Mamma	Mamma	Speciallärare	Specialpedagog
Intervjuplats	Café	Hemma	Hemma	Arbetsplats	Arbetsplats	Skolan	Skolan
Diagnos	Dyskalkyli	Dyskalkyli	Dyslexi	Dyslexi	Dyslexi	Dyslexi	Dyslexi
Kön	Flicka	Pojke	Pojke	Flicka	Pojke	Flest pojkar	Pojkar & flickor
Ålder idag	13 år	12 år	12 år	13 år	11 år	7-13 år	10-13 år
Diagnos skolår	Maj år 6	Dec år 4	Jan år 5	Vt år 4	Vt år 3	År 4-5	År 5
Initiativ	Hemmet	Hemmet	Hem & Skola	Hemmet	Hem & Skola	Hem/ Skola	Hem/ Skola
Fler svårigheter	Ja	Ja	Nej	Nej	Ja	Ja	Ja

Vid fyra av de fem föräldrintervjuer vi gjort var det endast mammorna vi träffat, vid en av intervjuerna var båda föräldrarna med. Vi har utifrån respondentens önskemål bestämt plats för intervjun, vilket har blivit i hemmet, på eller i närheten av arbetsplats samt vid intervjuerna med specialläraren/specialpedagogen på den skola de arbetar.

Två av föräldrarna har barn med dyskalkyli och tre föräldrar har barn med dyslexi. Båda könen finns representerade bland båda diagnoserna. I tre av intervjuerna uttrycker föräldern att hemmet varit drivande till utredning med sparsamt stöd från skolan medan det i två intervjuer framkommer att föräldrarna ser initiativet som ett beslut taget i samråd med skolan.

Specialläraren och specialpedagogen har båda varit med och initierat dyslexiutredningar men har ingen erfarenhet av dyskalkyli. De uttrycker också att initiativet till utredning kan komma från såväl föräldrarna som från skolan.

Specialläraren arbetar med barn i åldern 7-13 år och specialpedagogen arbetar med barn i åldern 10-13 år (vilket anges som ålder på barnet i tabell 5:1). De säger att den vanligaste tidpunkten för dyslexiutredning är ca 11-12 år. Tidpunkten som föräldrarna uppger för diagnostisering av deras barn spänner från 10 till 12 år. Barnen har haft diagnosen olika länge och är i dagsläget mellan 11 och 13 år.

Det är tre av barnen som, förutom diagnosen, beskrivs ha andra svårigheter i form av koncentrationssvårigheter eller andra inlärningssvårigheter. Även specialläraren och specialpedagogen har erfarenhet av att svårigheterna kan visa sig på mer än ett plan.

5.2 Diagnosens nytta

Här redovisas den angivna anledningen, den förväntade nyttan, till att dyslexi- respektive dyskalkyliutredning genomförs. Vidare redogörs för de fördelar, den nytta, dyslexi- och dyskalkyldiagnosen upplevs medföra för elev, föräldrar och pedagoger.

Tabell 5:2 Översikt över den upplevda nyttan med dyskalkyli- och dyslexidiagnos.

	F1	F2	F3	F4	F5	SP1	SP2
Förväntade nyttan	Hjälp Acceptans	Hjälp Ökad för- ståelse	Be- kräftelse Hjälpmedel	Annor- lunda hjälp	Utökad hjälp	Hjälp Hjälp- medel i hemmet.	Hjälp vid stora text- mängder.
Nyttan för eleven.	Be- mötande Mini- räknare	För- ståelse	Anpassning Hjälpmedel	Hjälp, dator	För- klaring Dator	Hjälp- medel	Hjälp utanför skolan
Nyttan för föräldern.	För- klaring	Lättnad	Bekräftelse	För- klaring	För- klaring	För- klaring	För- klaring
Nyttan för pedagogerna.	Kun- skap	Kunskap	Resurser och hjälpmedel	Inga extra resurser	Inga extra resurser	Marginellt stöd	Be- kräftelse Stöd och råd

5.2.1 Förväntad nytta

Anledningen till att initiativ tas till utredning är först och främst att eleven har svårigheter inom aktuellt ämnesområde. Det framkommer i samtliga intervjuer. I fyra av fem föräldrintervjuer söktes hjälp för kunskapsutvecklingen genom diagnostiseringen. F1 och F2

relaterar till skolans mål och nationella prov. Efter att inte blivit godkänd på de nationella proven i årskurs fem tog F1 kontakt med logoped. F2 önskar att diagnosen kunde medföra att målen i matematik kunde bortses till förmån för pojkens utveckling i matematik.

Jag önskar att han fick arbeta utan bok och att de kan bortse målen i matematik (för de kommer han inte att klara). F2

Vikten av att klara målen i årskurs fem framkommer även i F3s berättelse. F3 var, inför de nationella proven i årskurs fem, aktiv i sökandet efter information kring vad som gällde för elever med dyslexi. Även SP2 lyfter elevernas utveckling i förhållande till målen. Om en elev inte beräknas kunna nå målen ska en pedagogisk kartläggning föregå ett åtgärdsprogram. När åtgärderna inte leder till någon eller liten utveckling väcks misstanken om dyslexi. Även SP1 lyfter att det är vid mer omfattande och extraordinära svårigheter som skolan initierar läs- och skrivutredning. Hos F1, F2 och F3 framkommer att det funnits ett missnöje med skolans förmåga att stödja barnen i deras utveckling. F1 menar att trots att skolan upptäckte bristerna ville de inte gå vidare med det. Problematiken med matematiken framfördes redan tidigt av F2 och i årskurs tre ifrågasatte hon pojkens matematikutveckling genom att fråga klassläraren:

Kan han verkligen räkna i skolan? Hemma går det inte alls. F2

Även F3 upplevde tidigt att det var svårigheter. De lyfter dessutom fram tankar kring att skolsituationen kan vara en del av problembilden.

Han hade ganska många lärare i år 1-3... Det var mycket med vikarier och sjukskrivningar och så vikarie igen... F3

Även F4 och F5 sökte efter diagnosens pedagogiska lösningar. Men här upplevde föräldrarna att skolan redan tidigt hade uppmärksammat svårigheterna och satt in resurser. SP1 framhåller att skolan uppmärksammar svårigheterna med hjälp av ett screeningmaterial. SP2 menar att en anledning till att utreda dyslexi kan vara den utökade textmängd som blir aktuell i grundskolans senare år. Med tillgång till kompensatoriska hjälpmedel ska elevens utveckling i andra ämnen inte behöva stå tillbaka på grund av läs- och skrivsvårigheter. Samtidigt redogör SP2 för ett projekt som skolan har genomfört som innebär att skolan tillhandahåller bärbara datorer för elever med läs- och skrivsvårigheter. SP2 framhåller att:

...där har vi inget krav på diagnos för att få dem utan det är de som behöver det. SP2

F3 beskriver att i samband med att svårigheterna uppmärksammades fick eleven tillgång till olika kompensatoriska hjälpmedel. Det innebar att det inte fanns några förväntningar kring dem. Att ha tillgång till en egen dator i skolan var en förväntning på diagnosen. Även F1 var intresserad av hjälpmedel inför diagnostiseringen. SP1 framför att med diagnos kan eleven få tillgång till hjälpmedel i hemmet.

För att få det hem, att få ett intyg, måste man ha diagnos. SP1

F3 lyfte att diagnostisering kan innebära bekräftelse av föräldrars misstankar. Föräldrarna till eleverna med dyskalkyli, F1 och F2, uttrycker att de sökte en förståelse för svårigheterna från skolan. F1 uttrycker att det kan bero på bristande kunskap, att det är ny kunskap. F2 framför att det är svårt att stödja elever i matematiksvårigheter. I utredningen, som F1 var involverad

i, var det från början fokus på koncentrationens påverkan på matematiken. F1 hade själv ingen klar bild av dyskalkylidiagnosen.

Vi visste ju knappt vad dyskalkyli var trots att jag är lärare. F1

F4 anger att dyslexitankarna väcktes i hemmet eftersom pappan är dyslektiker. F4 var på intet sätt övertygad om att det var dyslexi. F4 beskriver sig själv som en påstridig förälder som, då skolan inte såg behovet av utredning, tog egen kontakt med sjukvården för utredning. F4 beskriver att svårigheterna inte framkom i utredningen då de pedagogiska och psykologiska delarna saknades. Vid en ny utredning då skolan var delaktig ställdes diagnosen. F5 beskriver att föräldrarna var initiativtagare och att det var enklare att få gehör hos skolan än när de försökte få en äldre syster utredd. Dessutom är pappan dyslektiker. SP1 framhåller en liknande bild. SP1 menar att det förekommer att föräldrar, som upplever att barnen har stora svårigheter, vill utreda med anledning av att det finns i familjen. Men det kan finnas problem med att föräldrar driver igenom en utredning enligt SP1. Det är inte säkert att det är elevgruppen med störst läs- och skrivsvårigheter som beslagtar utredningsresurserna. SP1 upplever dessutom att föräldrar vid svårigheter av olika slag vill fokusera på läs- och skrivsvårigheterna eftersom de upplevs neutrala.

5.2.2 Nyttan för olika grupper

Föräldrarna, med undantag för F3, upplever att förhållningssättet till svårigheterna i skolan förändras i samband med att diagnosen accepteras i skolan. F1 betonar att det är bemötandet som är dyskalkylidiagnosens nytta. Diagnosen har medfört en acceptans kring matematiksvårigheterna. Även F2 lyfter att barnet bemöts med mer förståelse. I samma anda framhåller F1 att kunskapen som följer diagnosen har förändrat bemötandet.

Man har nästan blivit förbannad på henne för att hon inte fattar. F1

F1 lyfter vidare att självförtroendet har ökat och självbilden ändrats med framgångarna som kommit med ett annat bemötande. Lärarna beskrivs acceptera att eleven tänker annorlunda kring matematik. Individualiserad matematik i mindre grupp har givit resultat som F1 tillskriver pedagogerna.

Det är pedagogerna som har sett och stöttat henne på rätt sätt. F1

F3 tror att det hade varit svårt för eleven om inte skolan tagit svårigheterna på allvar. Det skulle kunna leda till komplikationer och ytterligare svårigheter. SP1 framför tidigt i intervjun att det inte skall behövas diagnos för att få tillgång till lämplig hjälp.

Man ska kunna sätta in de här åtgärderna när man upptäcker att de har svårigheter. SP1.

Det som F3 framhåller som nyttan med dyslexidiagnosen är anpassningen av undervisningen till elevens behov och förutsättningar samt de kompensatoriska hjälpmedlen. F3 ser att utan de kompensatoriska hjälpmedlen skulle de andra ämnena bli lidande. Även F4 och F5 lyfter de kompensatoriska hjälpmedlen i skolan. F4 beskriver insatserna som en anpassning till elevens förutsättningar och behov. Vidare framhåller F4 att utan diagnos skulle eleven inte ha tillgång till egen dator i skolan och förmodligen inte heller tillgång till inläst material. F4 nämner tidigare i intervjun att ljudspelaren har familjen införskaffat själva. F5 ger en liknande

bild, dyslexidiagnosen är en förutsättning för egen dator och inläst material. SP1 uppvisar däremot en osäkerhet inför vilka som har nytta av dyslexidiagnosen.

För barnen vet jag inte... SP1

Samtidigt lyfter SP1 att diagnosen kan ge tillgång till hjälpmedel i hemmet. Dessutom kan SP1 se att diagnosen kan vara användbar vid skolbyte. SP2 framhåller att i skolan ska alla ha rätt till likvärdig hjälp men med dyslexidiagnos kan eleven få stöd från resten av samhället.

Men i livet i övrigt, utanför skolan, kan man vara hjälpt av en medicinsk diagnos. Det är alltså framförallt utanför skolan man har nytta av den. SP2

SP2 lyfter fram att föräldrarna, vid diagnostisering, kan få vårdbidrag och att individen får tillgång till hjälpmedel. SP2 jämför nyttan med dyskalkylidiagnosen och dyslexidiagnosen och ser att den skiljer sig markant.

Med diagnosen dyslexi får man oftast hjälpmedel utifrån... medans diagnosen dyskalkyli vet jag inte vad man skulle få för motsvarande. SP2

F2 gör en liknande jämförelse och ser att det finns betydligt mer hjälpmedel för personer med dyslexidiagnos än det finns till dyskalkylidiagnos. Föräldrarna till dyslexieleverna anger tillgången till hjälpmedel som en nytta med diagnosen.

Resultatet visar att informanterna upplever att elevgruppen använder sig av diagnosen och dess innebörd i skiftande omfattning. F5 framhåller att dyslexidiagnosen innebar en förklaringsmodell för eleven. En förklaring till svårigheterna som innebär att eleven kan förklara att den inte är sämre än andra. Det leder till att självbilden blir bättre.

Det var så starkt detta, att han liksom inte var dum i huvudet... Han hade undrat själv över varför det inte funkade för honom och nu fick han ett svar. F5

SP1 och SP2 upplever att dyslexidiagnosen har olika betydelse för olika elever. SP1 ger exempel på en elev som använde dyslexidiagnosen som förklaringsmodell. En annan elev upplevs använda diagnosen för att undvika skolarbete. SP1 menar att det dessutom finns de som ignorerar dyslexidiagnosen. Även SP2 nämner en elev som förnekade diagnosen med hänvisning till att eleven kunde läsa. F1 och F2 anger att eleverna kan uttrycka att de har dyskalkyli men pratar inte med kamrater om det. F2 framför att det upplevs jobbigt med diagnoserna. F2 märker det i det sociala samspelet med kompisar där vardagsmatematik är inblandat. F3 beskriver att familjen inte pratar så mycket om dyslexi och pojken nämner det inte heller själv. Familjen föredrar att säga att pojken har det kämpigt med läsningen. F4 redogör för att eleven talar öppet om dyslexidiagnosen och har även gjort det inför klassen. F4 lyfter att eleven är positiv till diagnosen och ser den som en del av sig. F4 tillägger att diagnosen endast är en del av hela identiteten. Även SP2 anger att elever använder sig av begreppet. F1 beskriver att eleven i samband med utredning upplevde att det var många fel som tillskrevs denne. När utredningsresultatet presenterades var det en lättnad för eleven att höra att svårigheterna endast gällde ett specifikt område. Ett område där det behövs hjälp och stöd. F1 beskriver att framgångarna i skolarbetet stärker självbilden. F5 och F4 framhåller att det är av stor vikt att eleverna får behålla det goda självförtroendet. Att de känner sitt värde

oavsett svårigheter. SP1 framhåller att diagnosen kan bli stigmatiserande. SP1 upplever att elever och familjer kan bli absorberade av dyslexidiagnosen.

Föräldrar blir så fokuserade på läsning och skrivning att de inte ser allt annat som barnet kan och är duktig på. SP1

SP2 beskriver att hur andra elever reagerar beror mycket på hur tryggheten är i klassen. Om det finns en acceptans för olikheter är det betydligt lättare än om ingen ska vara annorlunda.

Intervjuerna visar att nyttan med dyskalkyli- och dyslexidiagnos för föräldrarna ligger i funktionen som förklaringsmodell till svårigheterna. F1 anger att utredningen, med inriktning på koncentrationssvårigheter och där orsaken från början var matematik, ledde fram till beskedet som gjorde F1 glad. Dyskalkylidiagnosen var då relativt ny för F1. F4 anger hur tankarna väcktes i hemmet som förklaring till läs- och skrivsvårigheterna. Det blir en förklaring till vad som är svårigheterna. En förklaring som familjen talar öppet om i hemmet för att visa att det endast rör specifika svårigheter inom visst område.

Vi har papper på att barnen är högtintelligenta. F4

F5 upplever att det fanns tidiga farhågor om att något var fel. Diagnosen blev en bekräftelse. F5 använder dyslexidiagnosen som en förklaring och kommunicerar det öppet med eleven. F2 uttrycker att hon kände en lättnad eftersom hon innan utredningen var övertygad om att det var matematiksvårigheter som var det aktuella problemet. Samtidigt känner sig F2 fortfarande frustrerad. F2 kan se att eleven möts av större förståelse men ser samtidigt brister i arbetssättet. F3 ser att diagnosen innebär bekräftelse på misstankar kring avkodningssvårigheter. SP1 framhåller att det är föräldrar som har störst nytta av diagnosen. SP1 och SP2 framhåller att det kan ses som en giltig förklaring till att de inte har lyckats.

De kan då känna att det inte är deras fel att de (barnen, vårt förtydligande) läste dåligt, de är inte dåliga föräldrar som inte har tränat och så. SP1

F1 och F2 lyfter fram kunskapen kring problematiken med dyskalkyli som nytta för pedagoger. F1 säger att diagnosen medför att pedagogerna vet hur de ska förhålla sig till eleven. Undervisningen baseras på ett annat material och räkneapparat används regelbundet. F2 är medveten om att det är svårt att stödja barn med matematiksvårigheter och gör en jämförelse med de kompensatoriska hjälpmedlen som finns vid dyslexi.

Det finns inga hjälpmedel kring det matematiska tänkandet. F2

Samtidigt beskriver F2 att logopeden ger pedagogisk vägledning till skolan för att eleven ska lyckas. Vägledning hur matematikundervisningen ska läggas upp. F3 beskriver att eleven fick tillgång till kompensatoriska hjälpmedel och specialpedagogiskt stöd i samband med att problematiken hamnade på agendan. F4 och F5 beskriver liknande upplevelser. De beskriver att de trodde att det fanns ett färdigt insatspaket riktat till dyslektiker. Att diagnosen innebar extra resurser för skolan, riktade till elever med dyslexidiagnos. F4 uttrycker att i kontakten med skolan fick de veta att de inte kunde kräva mer än någon annan på grund av diagnosen.

Vi kände oss lite snuvade och besvikna. F4

SP1 framför att det finns en villfarelse att dyslexidiagnosen ska ge anvisningar hur stöd och hjälp ska ske. SP1 ser inte att diagnosen ger några pedagogiska anvisningar. Men upplever samtidigt att det kan förekomma användbara tips. Anvisningarna upplevs inte anpassade till individen.

Medicinen är alltid samma sak och det arbetar vi oftast redan med... Föräldrarna tror att det skall ge mycket. SP1

SP1 har tidigare i intervjun beskrivit att det känns som att det enda logopederna gör är att skriva diagnoser. Diagnoserna upplevs som standardiserade, lika för alla med samma rekommenderade insatser. SP1 ser att det finns andra som har behov av logoped.

De skulle kunna göra jättemycket nytta tror jag, de ju har stora kunskaper kring språk. SP1

SP2 upplever, i motsats till SP1, att logoped tillför information. De ger användbara tips till lärarna kring alla elever med läs- och skrivsvårigheter och kring specifik elevs behov. SP2 för ett resonemang kring att beskedet om dyslexidiagnos kan ses som en bekräftelse på skolans insatser. En utredning föregås av stora ansträngningar i syfte att utveckla läsningen. SP2 tror att om man då får besked om att det inte är dyslexi behöver man tänka om och granska sin undervisning. Upplägget på läs- och skrivinläringen bör då ifrågasättas.

5.3 Förändring utifrån diagnosen

Här redovisas vilken förändring dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen upplevs medföra. Den upplevda förändringen lyfts fram ur ett skol- hem- och individperspektiv. Den upplevda nyttan med dyslexi- respektive dyskalkylidiagnos överensstämmer till stor del med vilken förändring man upplever, därför finns flera teman som återkommer från 5.2, belyst ur ett annat perspektiv.

Tabell 5:3 Översikt över vilka förändringar föräldrar respektive speciallärare och specialpedagog upplever att diagnosen framförallt medför för individen i hemmet och i skolan.

	F1	F2	F3	F4	F5	SP1	SP2
Skola	Mini-räknare Acceptans Liten grupp	Mer spec. Konkret material Nya mål Förståelse	Hjälpm., spec.tid innan diagnos Egen dator	Förändring i sjuan, inläst mat. anpassning vid prov Dator	Samarb. bättre Spec. Dator Lugnare	Ingen, behovet styr	Ingen, behovet styr Tips fr. logoped
Hemma	Mindre och färre läxor Mindre tjat om läxorna	Praktiska läxor Lugnare läx-situation	Hjälpmedel	Ingen större förändring	Struktur kring läxorna Lugnare	Diagnos kan behövas för hjälpmedel	Ingen Läxor anpassas efter behov.

Individ	Ökad måluppfyllelse Självförtroende	Positivare till matte Rättfärdigar Förklaring	Ingen större förändring	Intelligensbevis Ansvar för lärandet	Medvetenhet Förklaring Lättnad Självbild	Förklaring Verktyg Stigmatisering	Ingen särskild Förnekande
---------	--	---	-------------------------	---	---	---	---------------------------

5.3.1 Förändring i skolan

De förändringar efter diagnosen som framförallt lyfts fram från föräldrarna handlar om förståelse och hjälpmedel eller anpassning. Specialläraren och specialpedagogen menar att diagnosen inte medför så stora förändringar i skolan.

Förståelsen för elevens svårigheter och pedagogernas bemötande av dem och föräldrarna är en viktig del i samarbetet mellan skola och hem. F1 och F4 upplever att samarbetet blivit bättre på högstadiet då pedagogerna visat större förståelse för svårigheterna.

Det finns liksom mer självklart i sjuan. Någonstans känns det som att de har kunnat ta hand om det på ett annat sätt i sjuan. F4

Även F2, F3 och F5 lyfter betydelsen av hur de blivit bemötta och vilken förståelse som visats från skolan. F3 upplever att de mött förståelse från skolan och att deras önskemål tagits på allvar redan när svårigheterna uppmärksammats, även innan barnet fått diagnos. F1, F2, F4 och F5 beskriver däremot att de tidigare, av olika anledningar, upplevt svårigheter i samarbetet med skolan. De beskriver att de inte fått den hjälp de önskat, att det saknats struktur i undervisningen eller att elevens svårigheter inte tagits på allvar. F4 upplevde att skolan inte accepterade elevens diagnos. Elevens svårigheter beskrivs som mindre tydliga och eleven beskrivs som en ambitiös, arbetsvillig elev. Vid möten kring eleven hade F4 upplevt att det var som två läger runt bordet. En förändring har skett och F4 beskriver att de nu har varit på möten där de suttit annorlunda runt bordet. Vid dessa möten har föräldrarna inte längre känt sig ifrågasatta.

Det har varit så tydligt, här sitter vi på vars en sida om bordet, jag och min man här och de där. Som om vi skulle vara mot varandra på något sätt. F4

Samtliga föräldrar uttrycker vid intervjuerna att samarbetet med skolan fungerar bättre nu. F5 beskriver att bristen på struktur ledde till att eleven inte utvecklades i rimlig takt. På ett möte kring pojken framkom det av en lärare att pojkens behov hade åsidosatts i organisationen och förändring skulle ske. F5 beskriver att

Det var så förlösande och nästan helande för oss för vi hade varit så frustrerade över att inte någonting funkade. F5

Hjälpmedel och anpassning av undervisning och material är faktorer som lyfts fram i samtliga intervjuer. För F1 och F2 är det hjälpmedel i form av miniräknare och för F3, F4 och F5 lyfts datorn som främsta hjälpmedel. F1 och F2 menar att eleven efter diagnosen får arbeta mer konkret med matematiken, vilket har haft en positiv inverkan på utvecklingen. För F3, F4 och F5 är det möjligheten att få texter inlästa eller scannade samt anpassning vid provsituationer som är den största pedagogiska förändringen.

SP1 och SP2 ger uttryck för att diagnosen inte är avgörande när det gäller tillgången till hjälpmedel i skolan. SP1 och SP2 menar att det är behovet som styr vilka barn som får

använda de tekniska hjälpmedlen som finns på skolan, inte diagnosen. Även vid anpassning av material och vid provsituationer är det individens förutsättningar och behov som avgör utformningen.

I skolan ska ju alla samma hjälp, nu vet jag inte om det är så men det är meningen så. SP2

Under tiden har eleven fått hjälp i skolan med Daisyspelare, diktafon och så. Det har han haft sen fyran. F3

Tillgång till specialpedagogiskt stöd är ytterligare en insats som lyfts fram i intervjuerna. Vilket vi återkommer till i kapitel 5.4

5.3.2 Förändring i hemmet

Den största förändring som skett i hemmet efter diagnosen upplevs vara situationen kring läxorna. Även tillgången till hjälpmedel i hemmet upplevs förändras med diagnosen.

Situationen kring läxläsningen före och efter diagnosen beskrivs på olika sätt av föräldrarna, där elevens personlighet tycks vara av stor betydelse. F3 och F4 upplever inte någon större förändring i läxläsningen. De lyfter båda att barnen alltid varit arbetsvilliga, duktiga och kunnat sitta ner och göra sina läxor utan protest. F3 påpekar vikten av att skapa goda rutiner och studieteknik som underlättar för eleven, men även för resten av familjen i det dagliga livet.

Det här också som vi tänkt länge, att vi får ju vara som stöd länge. Alltså upp i åren, vi får vara ett stöd där. Lägga tid på detta för att han ska lyckas. Där får vi vara och ge det. F3

F 1, F 2 och F 5 beskriver en annan situation, där läxläsningen tidigare varit ett stort problem, med tjat, protest, skrik, bråk och frustration som följd. Det har varit svårt att få eleven att sitta ner och göra sina läxor. Föräldrarna upplever att varken de eller barnen haft kontroll på vad som förväntas och läxorna har upplevts som en ständig kamp.

Hos oss har det varit väldigt mycket frustration. Varje dag har blivit en plåga lite grann, innan utredningen. F 5

Läxorna var som en ständig ångest för oss. F 2

F2 lyfter ytterligare ett problem i samband med en frustrerande läxsituation. När föräldrarna och eleven kommer i ständiga konflikter kring skolarbetet blir det svårt att skapa en positiv relation mellan föräldrarna och barnet.

Det var tjat och bråk som tärde på vår relation och vårt umgänge. F2

F1, F2 och F5 beskriver situationen kring läxorna som mycket bättre och lugnare idag. Förändringen sägs vara att eleven får mer stöd i strukturen från skolan och även hjälp att få med sig läxorna hem. Läxorna har anpassats så att eleven har förutsättningar att klara av dem på egen hand och även läxornas omfattning har minskat. F1 upplever en förändring i elevens motivation och gläds åt att eleven numera frivilligt kan arbeta med skoluppgifter hemma. F2 ser att läxorna numera är av mer praktisk karaktär vilket ökar elevens förutsättningar att

lyckas med läxorna. F5 förmedlar att eleven efter diagnosen har förstått att han måste göra sina läxor och att de hittat ett system som fungerar vid läxläsningen.

SP1 och SP2 menar att diagnosen inte gör någon skillnad kring hur skolan ser på läxorna. SP1 är medveten om att många av dessa elever behöver stöd av sina föräldrar i läxläsningen då elever med läs- och skrivsvårigheter har bekymmer att ta sig igenom texter. Läxorna anpassas genom att förenklas, förkortas eller att läsas in. Dessa anpassningar görs enligt både SP1 och SP2 utifrån elevens behov, oavsett om eleven har en diagnos eller inte.

Det görs inte med diagnosen, det kan i så fall vara gjort innan.
SP2

Hjälpmedel till hemmet kan skrivas ut när skolan kan intyga att eleven behärskar tekniken. F1 och F2 lyfter att det enda hjälpmedel som finns att tillgå vid dyskalkyli är miniräknare, vilket det inte krävs en diagnos för att införskaffa. F3 kommer att få tillgång till hjälpmedel för hemmabruk inom snar framtid, till följd av diagnosen. F3 lyfte sitt ansvar som föräldrar att stimulera eleven i användningen av hjälpmedel, trots motståndet som kan infinna sig vid inläringen av programmen. F3 beskriver att de hjälper eleven att etablera goda rutiner för skolarbetet och användandet av hjälpmedlen. Goda rutiner som kan ligga till grund under perioder med mindre motivation och mer skoltrötthet.

Han ska försöka vara mer vän med datorn. Det är det vi ska försöka. Det sa till och med logopeden att det kommer bli din bästa vän. F3

Vanligtvis krävs en diagnos för att få tillgång till hjälpmedel i hemmet, men SP1 har erfarenhet av att en elev fått tillgång till hjälpmedel för hemmabruk trots att svårigheterna inte varit diagnostiserade.

5.3.3 Förändring för individen

Som svar på vilka förändringar diagnosen medför för individen ges att den fungerar som förklaring till svårigheterna och ett rättfärdigande av individen. Den sägs också ha inverkan på självförtroendet och självbilden vilket i sin tur kan ha en gynnsam påverkan på måluppfyllelsen. Individens reaktioner på diagnosen kan vara både positiva, en känsla av lättnad och mer negativa i form av förnekelse. SP1 uttrycker att det finns en risk för stigmatisering i samband med diagnosen.

Vid samtliga intervjuer lyfts diagnosen som förklaring till svårigheterna som en viktig aspekt för individen. Det är framförallt föräldrarna men även SP1 som ser fördelen för barnen av att kunna sätta ord på svårigheterna och att hitta verktyg att hantera skolan. Alla i intervjun pratar öppet om diagnoserna med sina barn/elever och de flesta eleverna uttrycker själv att de har dyslexi eller dyskalkyli, även om flera av dem inte gärna pratar med sina kompisar om det. SP2 menar att även i skolan är det viktigt att tala öppet om svårigheterna

Det är skönt för honom att svårigheterna kallas något. F2

Vi pratar om det hemma men hon vill inte berätta för sina kompisar. F1

... att läraren inte hymlar med det. SP2

Som en följd av att få ett namn och en förklaring till svårigheterna påverkas självbilden. F1, F4 och F5 beskriver både sin egen och elevens lättnad i samband med diagnosen. Svårigheterna berodde inte på bristande intelligens utan är en specifik svårighet inom området.

Det var inget fel i huvudet utan det är det här som är bekymmersamt. F4

F2 och F5 är de föräldrar som främst lyfter fram hur elevens möjlighet att rättfärdiga sig och hävda sig har förändrats genom diagnosen. F5 beskriver att diagnosen var en stor bekräftelse för eleven. Han kunde landa i diagnosen, blev lugnare och kunde inhämta kunskap på ett annat sätt. F2 menar att eleven blir mer förstådd i skolan, även om svårigheterna ändå påverkar det sociala samspelet med jämnåriga, speciellt i spel och lekar. Även F5 påpekar att svårigheterna blir till hinder i det sociala umgänget vid exempelvis engelska filmer där textremsan är svår att läsa.

Han vill inte göra de sakerna, han känner sig dum och är rädd för att de ska säga något. F2

Ett ökat självförtroende och en bättre självbild har en positiv inverkan på måluppfyllelsen. F1, F3 och F5 ser att hjälpinsatserna påverkat måluppfyllelsen och uttalar en positiv förhoppning på att eleverna ska klara målen i skolan. Även SP1 och SP2 uttrycker att eleverna, med rätt stöd och hjälp har goda möjligheter att nå uppsatta mål. F4 framhåller vikten av att eleven genom skolan behåller ett gott självförtroende framför vilken utbildning och yrke han kommer att få. F2 uttrycker att pojken har andra mål, än övriga elever, att arbeta mot och framhåller att han måste få lyckas med det han gör för att bygga självförtroendet och därmed öka måluppfyllelsen.

Specialläraren och specialpedagogen upplever ingen större förändring för eleven genom diagnosen. SP2 beskriver att en grupp elever, som redan innan diagnostiseringen arbetade med datorer och uppläst text, upplevde att diagnosen inte innebar någon skillnad.

Här blir det inte så stor skillnad på att få diagnosen och inte få diagnosen. SP2

De uttrycker däremot att elever hanterar och förhåller sig till diagnosen på olika sätt. Både SP1 och SP2 upplever att för de flesta gör diagnosen ingen skillnad. De arbetar och förhåller sig till svårigheterna på samma sätt som före diagnosen. SP2 uttrycker att för en del elever är diagnosen negativ och att eleven förnekar både diagnos och svårigheter. SP1 lyfter att diagnosen kan ha en stigmatiserande effekt på en del elever, de fokuserar på sina svårigheter och kan även använda diagnosen som en ursäkt för att slippa vissa uppgifter, ett problem som även F2 funderar på.

De som kanske mer spelar med det, alltså försöker smita undan med att jag har ju dyslexi. SP1

5.4 Specialpedagogens roll vid diagnosen

Här redovisas hur respondenterna upplever den specialpedagogiska rollen i arbetet med elever i svårigheter. Upplevelsen av förändring kring det specialpedagogiska arbetet diskuteras och elevens inställning till insatserna lyfts fram.

Tabell 5:4 Upplevelsen av hur den specialpedagogiska rollen förändras efter diagnostisering.

	F1	F2	F3	F4	F5	SP1	SP2
Tidsomfattning av spec. stöd	Spec hjälp i matte innan diagnos	Betydligt mer	Samma som innan diagnos	Spec.stöd sedan år 2	Utökad med engelska.	Ingen skillnad	Ingen skillnad
Anpassning av arbetsmaterial	Tydligare bok Mini-räknare	Annan bok Konkret material	Hjälpm. till stöd även före Dator	Mycket inläst	Inläst och scannat material	Anpassning även utan diagnos	Samma hjälp Träning/ undvikande
Bemötande	Acceptans och kunskap om dyskalkyli	Förståelse Ibland för hög nivå (ovetande)	Respekt för våra önskemål	Förståelse Samarbete i sjuan	Stöd och hjälp med strukturen	Lyfta svårigheter	Ge förklaring och stöd
Individens inställning till spec.	Vill bort från lilla gruppen	Vill vara kvar i klassen	Inte jobbigt att gå ifrån	Öppen med sina svårigheter	Otroligt viktig för honom	Inget konstigt att få hjälp	Beror på acceptansen i gruppen

5.4.1 Omfattningen av specialpedagogiskt stöd

Alla föräldrar uppger att eleverna har haft specialpedagogiskt stöd i någon form även innan de fått diagnos. De har fått enskild undervisning eller undervisning i liten grupp, i ett eller flera ämnen. Omfattning av tid hos specialpedagog varierar bland eleverna. F5 anger att tiden med specialpedagogiskt stöd i engelska har utökats och F2 uttrycker att tiden utökats efter diagnosen, men utan resultat. Övriga respondenter uppger inte att diagnosen medfört ökad tid för specialundervisning.

Jag kan inte säga att det hjälpt med mer tid hos specialläraren. F2

F1 lyfter skillnaden mellan hjälpgruppen i år sex och den nya hjälpklassen i år sju. Tidigare insatser upplevs ha gett liten utveckling medan eleven nu följer ordinarie matematikkurs i ett lägre tempo.

Både F3 och F5 konstaterar att det funnits perioder i elevernas skolgång då det fungerat sämre. De lyfter lärarbyte och otydlig organisation som påverkansfaktorer för elevens utveckling. De ger uttryck för att pedagogerna under denna period har haft svårt att uppmärksamma elevernas svårigheter, vilket har fått som följd att specialpedagogiskt stöd har uteblivit eller förekommit i mindre omfattning.

...han var en av dem de hade missat i den här organisationen. F5

Både SP1 och SP2 menar att de specialpedagogiska insatserna är desamma oavsett diagnos. När de uppmärksammat att en elev har svårigheter görs en pedagogisk kartläggning och man skriver ett åtgärdsprogram där tänkta insatser dokumenteras.

Uppfattar vi överhuvudtaget att en elev inte kommer att nå målen i ett ämne ska vi sätta in hjälp. SP2

Svårigheterna uppmärksammas, enligt SP2, i regel tidigt, ofta redan i år 1 eller år 2. SP1 och SP2 är överens om att tankar kring utredning av dyslexi vanligtvis börjar diskuteras i år 4-5. Under perioden mellan det att svårigheterna uppmärksammas och att utredning genomförs får eleven stöd och hjälp i skolarbetet.

Väntetiden är nu ett år, säger de, men det växlar. Det står i tidningarna att nu tar det ett helt år. Det känns då som att vi gör ingenting i skolan innan de har fått diagnos. Det känns helt tokigt känner jag. Men vi kan göra massor under tiden och vi sitter inte med armarna i kors och väntar. SP1

Trots att SP1 och SP2, för egen del, upplever att diagnosen inte påverkar omfattningen av de specialpedagogiska insatserna har SP1 mött speciallärare som har annan erfarenhet.

Jag vet lärare som säger jag har inte tid för jag måste koncentrera mig på den här eleven som har diagnos nu fast att det inte är den eleven som behöver mest hjälp. SP1

5.4.2 Anpassning av arbetsmaterial

Anpassning av läromedel sker på olika sätt. SP1 menar att det är specialpedagogens roll att driva arbetet, och att påminna om att Anpassning sker för elev i behov av extra stöd.

För F1 och F2 handlar anpassningen till stor del om att göra matematiken mer konkret och att arbeta mer praktiskt. Miniräknaren är det enda hjälpmedel som finns för dyskalkylektiker vilket inte alltid upplevs tillräckligt, vilket framhålls även av SP2.

Jag är medveten om att det är svårt att hjälpa barn med matematiksvårigheter,... F2

Anpassningen för F3, F4 och F5 handlar till stor del om att få lyssna på texter istället för att läsa. Även datorn upplevs vara en anpassning då material scannas in, och stavningsprogram samt talsyntes används för att underlätta både skrivning och läsning.

F2, F3 och F4 har erfarenhet av att det sker en anpassning kring proven. De uppger att inläsningen kan ske via ljudinspelning och att eleven får längre tid, avgränsade uppgifter och möjlighet till muntligt prov. Även när det gäller engelska glosor sker en anpassning genom att antalet glosor och stavningskravet minskar. Det är endast i samband med de nationella proven som anpassningen inte går att göra fullt ut, på grund av nationella riktlinjer.

På skolverket kunde jag faktiskt hitta om nationella prov och om du har dyslexi. Och där stod vad som gäller... Jag pratade med specialpedagogen på resursteamet för att kolla vad som gäller. F3

SP1 och SP2 lyfter återigen att det är behovet och inte diagnosen som styr arbetssätt och arbetsmaterial. Vid en diagnostisering får skolan återkoppling av utredande logoped. SP2 upplever att man får information om vad som kan göras som man kan checka av mot. Hon upplever att det är bra tips som kan användas till alla elever med läs och skrivsvårigheter och även specifika tips till den aktuella eleven. SP1 upplever däremot att rekommendationerna från

logopeden kring hur man ska stödja och hjälpa eleven är allmängiltiga. Hon upplever att de beskriver anpassningar som pedagogerna redan känner till och arbetar utifrån.

...alla ser ju likadana ut, alla blir ju rekommenderade samma. Det är Vital, Stava Rex och Spell Right. SP1

F4 och F5 ser svårigheterna i att världen är full av textinformation som elever med dyslexi inte automatiskt tar till sig. Det kan leda till problem för eleverna i framtiden.

SP2 beskriver sitt arbete med att eleven måste träna både på det som är svårt, i form av extra läs och skrivträning, men även på att lära sig att använda hjälpmedel som finns, för att på så vis undanröja hinder för inläringen.

Jag ser det som två spår; det ena där man tränar det man inte kan och det andra där man undviker det man inte kan. SP2

5.4.3 Bemötande

Hur eleven och föräldrarna blir och har blivit bemötta är ett återkommande tema genom intervjuerna. Specialpedagogen är till stor del involverad i mötet med elever i läs-, skriv- och matematiksvårigheter, och även i mötet med deras föräldrar.

SP2 framför att föräldrar har olika inställning till en dyslexiutredning. Vid presentation av dysleximisstanke reagerar en del föräldrar med glädje, lättnad, och vill inleda utredningen. Andra ser att det fungerar tillfredsställande ändå. SP2 beskriver att hon då synliggör den ökade textmängd som kommer i de senare årskurserna.

I en del fall vill inte föräldrarna höra talas om att barnen har några problem svårigheter och då får man ju kanske bearbeta dem något år. SP2

Ytterligare en specialpedagogisk uppgift som SP2 lyfter i samband med att skolan föreslår en utredning är att ge föräldrarna information, förklaring och stöd kring beslutet om utredning eller ej. Det lyfts i intervjuerna att även i andra sammanhang, som exempelvis vid språkvalet, kan specialpedagogen utgöra ett bollplank och ha en rådgivande funktion.

Jag försöker förklara att lite längre fram i sjuan, eller till och med sexan, så kommer det bli mer krävande texter i andra ämnen. Det barnet ska ju inte hämmas av att det inte kan koda sig igenom en text i andra ämnen. SP 2

En svårighet som lyfts fram av SP1 är när skolan ska framföra till föräldrar att barnet har svårigheter på flera plan. Hon upplever att det kan vara svårt att få föräldrar att se att läs och skrivsvårigheterna kanske inte är det primära problemet.

...vid svårigheter av olika slag t.ex. koncentrationssvårigheter vill föräldrarna koncentrera sig på läs- och skrivdelen då det känns ju inte så farligt. SP1

Bemötandet framhålls av flera föräldrar som en avgörande faktor för hur deras barn mår och lyckas i skolan. F3 upplever att skolan visar stor respekt för deras och elevens önskemål. F4 har erfarenhet av att känna sig ifrågasatt och att inte fått förståelse. Hon beskriver en lättnad när bemötandet och samarbetet med pedagogerna blivit bättre.

Nu har vi varit på möten där vi suttit blandat och inte känt oss ifrågasatta. F4

F5 ser att det extra stöd, i form av struktur kring läxorna, som specialpedagogen gett eleven har varit en förutsättning för att läxläsningen skulle fungera. F1 upplever att det är lärarens bemötande och stöd som gjort att barnet utvecklats positivt.

Lärarna kan acceptera att hon har ett annat sätt att tänka. F1

F4 beskriver en organisation där några elever med dyslexi träffas regelbundet och diskuterar tillsammans med specialpedagogen vad som fungerar bra och vad som kan bli bättre. F4 ger uttryck för att detta är ett stöd som stärker gruppen och en möjlighet att anpassa skolgången efter elevernas behov och önskemål.

Både F1 och F2 upplever att kunskapen kring dyskalkyli är bristfällig bland specialpedagogerna vilket har påverkat samspelet och bemötandet negativt. F1 uttrycker att pedagogerna blivit arga på eleven då hon inte förstått och F2 påpekar att skolan inte följt de anvisningar kring undervisningen som förespråkats av logoped.

...har man som lärare okunskap tycker jag att man ska ta hjälp utifrån. F1

Skolan faller in i samma rullor och logopeden har kontaktat skolan flera gånger. F2

5.4.4 Individens inställning till specialpedagogiska insatser

Av intervjuerna framkommer att det finns en variation i hur eleven förhåller sig till de specialpedagogiska insatserna, i synnerhet till specialundervisningen. F1 och F2 upplever att eleverna tycker att det är jobbigt och pinsamt att inte följa klassen och arbetet där. Samtidigt lyfts det positiva med att vara i en mindre grupp då känslan av att lyckas har en positiv inverkan på självförtroendet.

De är ju utplockade ändå, alla vet att de går till... Det är jag väldigt emot, men jag vet inte hur man skulle kunna göra annars... F1

För F3 och F4 är den enskilda undervisningen eller undervisning i mindre grupp däremot inget problem. F5 uttrycker att specialpedagogen är otroligt viktig för pojken.

SP2 ser svårigheten i att hitta balans mellan den enskilda träningen och gemenskapen i klassen, delar som är viktiga på olika vis. Det är specialpedagogens uppgift att ta hänsyn till eleven och anpassa på bästa sätt.

Det är en balansgång tycker jag. Jag måste plocka ut och träna eleverna specifikt på svårigheterna och sen måste jag hjälpa dem att anpassa så de kan vara med i klassens arbete. SP2

Det framkommer i intervjuerna att klimatet i klassen spelar en stor roll för hur de andra eleverna reagerar på individens svårigheter och på det specialpedagogiska stödet. F3 ser inga svårigheter med klasskamraternas reaktioner och hänvisar till att pojken går i en väldigt snäll klass. Det handlar enligt SP2 om acceptansen, men även om elevens status i gruppen. Hon anser att läraren har en viktig roll i arbetet med gruppens klimat.

...i andra klasser ska man absolut inte vara annorlunda, det är jättepinsamt. Då är det ju svårare med en gång. SP2

Även om klimatet i klassen spelar stor roll för hur svårigheterna bemöts av klasskamraterna har den egna känslan av otillräcklighet också betydelse.

Att vara 13 år och behöva gå iväg från klassen för stöd i mindre grupp är jättejobbigt. F1

Han har boken hos specialläraren för att slippa visa klassen att han arbetar med annat. F2

5.5 Diagnosens nödvändighet

Här redovisas upplevelsen av dyslexi- och dyskalkylidiagnosens nödvändighet. Den upplevda nödvändigheten av diagnos har flera beröringspunkter med den upplevda nyttan och förändringen med diagnosen. Tabell 5.5 har på grund av det stora likheter med tabell 5.2 och 5.3. Tre infallsvinklar framkommer i materialet. Det är nödvändigheten i skolan, nödvändigheten utanför skolans värld och nödvändigheten för eleven.

Tabell 5:5 Översikt över upplevelsen av dyslexi- och dyskalkylidiagnosens nödvändighet.

	F1	F2	F3	F4	F5	SP1	SP2
I skolan	Be- mötande Målupp- fyllelse	Hjälp An- passning Förståelse	An- passning Dator	Hjälp Hjälp- medel	Hjälp- medel	Hjälp oberoende diagnos	Hjälp oberoende diagnos
Utanför skolan	Ekonomi Framtida studier	Ekonomi Framtida studier	Hjälp- medel Framtida studier	Framtida studier	Framtida karriär	Hjälp- medel	Hjälp utifrån
För eleven	Själv- förtroendet	Rätt- färdigande	Möjlighet att lyckas	För- klarings- modell	Själv- bilden	Stigma- tiserande	

5.5.1 Diagnosens nödvändighet i skolan

Föräldrarna, med undantag av F3, upplever att dyslexidiagnosen respektive dyskalkylidiagnosen krävdes för att få tillgång till adekvat stöd eller hjälpmedel. F1 och F2 presenterar att diagnosen har inneburit en acceptans av svårigheterna vilket har lett till ökad förståelse. F1 lyfte att diagnosen har öppnat för ett annat bemötande. Ett bemötande som möjliggjort framsteg i matematiken. Utan diagnosen och vad den medför menar F1 att eleven inte skulle kunna få godkänt i matematik. F1 kan se att om eleven fortsätter att utvecklas i samma takt så kommer hon att få relativt bra betyg, kanske till och med väl godkänt.

Innan hade hon inte haft en chans. F1

Även F2 lyfter att det krävs diagnos för att få tillgång till hjälp i form av mer tid med speciallärare och anpassat undervisningsmaterial. F2 framför dock att hon är osäker på om

utökad tid hos specialläraren är lösningen. F2 uttrycker en lättnad över att diagnosen har inneburit att eleven inte behöver göra de nationella proven.

Det hade knäckt honom det räcker med all annan oro. F2

För F3 innebar synliggörandet av svårigheterna att eleven fick tillgång till specialpedagogiskt stöd och hjälpmedel. Om eleven inte hade fått tillgång till det hade eleven hamnat efter i skolarbetet. F3 kan se att utan anpassning och stöd skulle allt skolarbete påverkas. F5 lyfter att det krävs diagnos för att få tillgång till dator och hon förmodar att eleven inte hade fått tillgång till inläst material utan dyslexidiagnos. Samtidigt redogör hon för skolans ståndpunkt är att det är behovet som avgör insatserna. Även F4 lyfter att utan diagnos skulle det ha sett annorlunda ut.

Hon hade inte haft någon egen dator i skolsituationen. F4

Dessutom kan F4 se att diagnosen ger skolan förståelse för elevens svårigheter när den accepteras av skolan. I intervjun återkommer F4 till samarbete som en förutsättning för framgångsrikt arbete. I motsats till föräldrarnas berättelser framhåller specialpedagogerna att hjälp ska finnas oberoende diagnos. SP1 beskriver tidigt i intervjun att diagnos inte ska behövas för att få adekvat hjälp.

... och det är inte det som är det viktiga, att få det här pappret från logopeden. SP1

Samtidigt har SP1 hört att det finns skolor där det krävs diagnos för att få tillgång till hjälpmedel i skolan. Då förändras situationen och diagnosen blir betydelsefull. SP1 framför vidare att vissa lärare gör prioriteringar utifrån diagnos och inte behov. Diagnosen ses av många lärare som viktig men undervisningen påverkas eller anpassas inte med den. Det kan jämföras med att SP2 understryker att skolan inte har något krav på diagnos för att få tillgång till adekvat stöd och hjälpmedel. Det är behoven som ska avgöra.

5.5.2 Diagnosens nödvändighet utanför skolan

Föräldrarna till eleverna med dyskalkyli problematiserar kring vardagsekonomin. F1 lyfter fram att de innan har varit oroliga för hur eleven ska kunna klara sin ekonomi i framtiden men utvecklingen efter diagnosen har gett dem hopp. F2 uttrycker oro inför framtiden och vardagsekonomin. Eleven har inget begrepp om pengar och F2 önskar att dyskalkylidiagnosen kan leda till tillgång till god man vid behov och en handdator att använda i affären.

Samtliga föräldrar har tankar kring framtiden och behovet av diagnos utanför skolan. F1 beskriver att eleven har ett drömyrke, veterinär. Även om F1 ser det som svårt uttrycker hon en förhoppning om en ljusare framtid. F2 lyfter fram oro kring samma område. Ovissheten hur det kommer att gå med gymnasiestudierna.

Jag vet inte alls hur det kommer att bli med gymnasiet, utan godkänt i matematik. F2

F3 lyfter att de snart ska hämta hjälpmedel för hemmabruk och det är något som diagnosen har möjliggjort. F3 är däremot inte säkra på att hjälpmedlen kommer att ge den effekt de avser. De funderar kring om hjälpmedlen tillgodoser elevens behov eller om de behöver söka vidare efter andra vägar. F3 ser hjälpmedlen som nödvändiga. Utan kompensatoriska verktyg

påverkas elevens utveckling i övriga ämnen. F3 menar att eftersom eleven aldrig kommer att inhämta försprånget de andra har måste eleven ha tillgång till hjälpmedlen. Med dem kan eleven få samma förkunskaper inför högstadiet och gymnasiet som de andra har. SP1 framför att vanligtvis krävs diagnosen för att få tillgång till hjälpmedel i hemmet. SP1 beskriver vidare att hon har ombetts att uppge vilka hjälpmedel som används i skolan för att en pojke, utan dyslexidiagnos, ska få möjlighet att använda dem i hemmet. SP1 ser det som en positiv utveckling och menar att diagnosen har främst använts att få tillgång till hjälpmedel. SP1 tror att dyslexidiagnosen kommer att få mindre betydelse. De kompensatoriska hjälpmedlen utvecklas och tillgängligheten ökar i hela samhället.

För bara kanske fem år sedan var det mer speciellt med den elev som satt där vid datorn. SP1

Samtidigt är SP1 medveten om att textmängden ständigt ökar. SP2, som inte ser någon användning av diagnosen inom skolan, påpekar att i livet utanför skolvärlden kan det finnas större behov av en diagnos. Dyslexidiagnosen kan ge rätt till hjälp från samhället i övrigt. Det kan till exempel gälla vårdbidrag eller hjälp med körkort. F4 betonar att hon känner sig hoppfull inför framtiden då det finns möjligheter att läsa på högskolenivå som dyslektiker om man så önskar.

På universitetet finns det jättestora möjligheter att få hjälp för dyslektiker. F4

SP1 beskriver att på Malmö Högskola finns en dyslexipedagog som möter studenter med läs- och skrivsvårigheter. Hon gör en funktionstest och utifrån de behov som framkommer där får studenten tillgång till hjälpmedel. SP1 menar att dyslexipedagogen inte ser till diagnosen utan till de faktiska behoven.

Man kan då klara sig lika bra utan diagnos. SP1

F5 lyfter fram att elevens framtida yrke eller studier spelar mindre roll. Det viktiga är självkännedom och tillit till sin egen förmåga att lära och utvecklas.

5.5.3 Diagnosens nödvändighet för eleven

Samtliga föräldrar beskriver en förändring i relation till svårigheterna som påverkar eleven. F1, F2, F4 och F5 beskriver en förändring som en följd av diagnostisering. Förändringen som F3 beskriver är en följd av initierandet av dyslexiutredningen. F1 beskriver att arbetet i den lilla matematikgruppen, som grundar sig på lärarnas acceptans av svårigheterna med dyskalkyli, har givit eleven ökat självförtroende. F1 beskriver att den största skillnaden med dyskalkyli är ökat självförtroende. Självförtroende som ger möjlighet till ytterligare framsteg.

Om man känner att man kan så vågar man. F1

F2 upplever i likhet med F1 att eleven fick större förståelse i skolan med dyskalkylidiagnosen. F2 upplever att med dyskalkylidiagnosen har eleven ett namn för svårigheterna. F2 lyfter vidare fram att eleven är mer positiv till matematik idag samtidigt som det upplevs roligare och det sker framsteg. Utan diagnos skulle eleven ha mått betydligt sämre. F2 betonar att

... diagnosen rättfärdigar honom. F2

F3 påpekar att de specialpedagogiska insatser som görs i form av stöd och anpassning ger eleven möjligheter att lyckas. F3 beskriver tillgången till hjälpmedlen som angeläget men beskriver samtidigt att dyslexibegreppet inte gärna används av eleven. F4 framhåller att eleven kan beskriva sina svårigheter med hjälp av diagnosen och därmed hittat ett sätt att hantera dem. Eleven ser dyslexidiagnosen som en del av sig själv. F5 ser att dyslexidiagnosen har medfört att elevens självbild är bättre nu när det finns en förklaring till svårigheterna. F4 problematiserar kring hur dyslexi uppfattas av omgivningen. Hon reflekterar kring hur individen blir uppfattad när den presenterar att den har dyslexi i förhållande till hur individen uppfattas om den inte avslöjar det.

Det är ju hur man uppfattar en dyslektiker liksom, eller om man inte säger att man är dyslektiker och hur man uppfattas då. F4

SP1 ser att dyslexidiagnosen kan bli stigmatiserande. Hela familjer kan fastna i diagnosen och fokusera på det. SP1 ser en fara i att allt annat som eleven behärskar missas i fokuserandet på dyslexidiagnosen

6 DISKUSSION

6.1 Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att undersöka nödvändigheten, och nyttan av, dyslexi- och dyskalkylidiagnos hos elever i åldersgruppen 11-16 år. Genom att beskriva hur föräldrar och lärare som initierat utredningen upplever förändringen som dyslexi- och dyskalkylidiagnosen medfört, hade vi för avsikt att undersöka behovet av en diagnos. I sammanhanget har specialpedagogen en central roll, vilken vi i studien belyst, utifrån specialpedagogiska teorier. Vi ville dessutom jämföra upplevelsen av vilka möjligheter till hjälp dyslexi- respektive dyskalkylidiagnos medför.

Analysen av resultaten, redovisade i kapitel 4, har vilat på de teoretiska grunder som tagits upp i kapitel 2, samt knutits an till tidigare forskning inom området som presenterats i kapitel 3. Kunskapsutveckling och lärande är en process i samspel mellan den sociokulturella kontexten där lärandet äger rum och elevens personliga identitetsutveckling. Av resultatet kan vi se hur den diskursiva makten, knuten till skolkontexten, påverkar pedagoger, föräldrar och elever. Den kunskapsbakgrund vi presenterat kring dyslexi, dyskalkyli, identitet och diagnostisering har varit värdefull för att förstå och analysera resultatet av intervjuerna.

I resultatet framkommer olika perspektiv. Intervjuerna har givit berättelser utifrån föräldra- och lärarperspektiv. Dessa två perspektiv har återgivit uppfattning hur eleven upplever dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen. Eftersom resultaten återspeglar flera perspektiv blir motsägelser mellan olika berättelser uppenbara, men även inom berättelser finns flera motsägelser. Motsägelser ska inte tolkas som argument för vad som är sant eller falskt utan upplevelser utifrån olika perspektiv. I intervjuerna framkommer sammanfattningsvis att föräldrarna upplever att dyslexi- och dyskalkylidiagnosen är till nytta för eleven i skolsituationen. Diagnosen upplevs medföra en annan förståelse från skolan och tillgång till hjälpmedel samtidigt som det är en förklaring till svårigheterna. Faktorer som föräldrarna ser som viktiga för elevernas möjligheter att lyckas i skolan. Det framgår att flera av eleverna har fått utökat stöd och ökad tillgång till anpassat material. Föräldrarna ger olika bilder av elevernas inställning till specialpedagogiska insatser. Specialpedagogen och specialläraren ger andra perspektiv på dyslexi- och dyskalkylidiagnosen. De förordar att elever i svårigheter skall få hjälp och stöd oavsett diagnos. Det innebär att diagnosen inte upplevs leda till någon större förändring i skolans arbete. Men samtidigt upplevs diagnosen leda till hjälp utifrån i form av hjälpmedel. Specialpedagogen och specialläraren ger en bild som, i likhet med föräldrarnas, lyfter fram diagnosernas roll som förklaringsmodell för föräldrar. Intervjuerna ger en bild av att dyskalkylidiagnosen, i relation till dyslexidiagnosen, leder till större förändringar i den pedagogiska verksamheten. Tideman et al. (2005) sammanfattar grovt det som synliggörs i vår studie genom att notera att i författarnas intervjuer har det framkommit att skolans företrädare ger en entydig bild av att diagnoser inte ska vara en förutsättning för stöd inom skolan. Det är behoven som ska avgöra. Tideman et al. (2005) visar att föräldrar ger en lika entydig bild av att med diagnosen öppnas möjligheterna för hjälp och stöd. Redogörelsen stämmer väl överens med det vi kan se i vår studie men i vårt resultat finns dock nyanser, vilket framkommer i skildringen som följer.

Kapitlet inleds med en analys av resultatet av intervjuerna, tolkat med anknytning till forskningsbakgrund och teorier, för att därefter kopplas till vår hypotes. Diskussion kring metodval följer liksom studiens tillämpning samt förslag på frågeställningar för fortsatt forskning.

6.2 Analys av den upplevda nyttan med diagnos

Diagnosen förväntas föra med sig fördelar som stöd och hjälpmedel för att underlätta lärandet, men bilden av det är inte samstämmig. Samtidigt är förståelse för problematiken centralt i

intervjuerna. Diagnos kan ses som en förklaringsmodell och bekräftelse för elever och föräldrar men även för skolan.

6.2.1 Anledning till utredning

Den primära anledningen till att utreda eventuell dyslexi alternativt dyskalkyli uppges vara svårigheter inom aktuellt område. I grundskolans alla ämnen finns mål som samtliga elever ska nå upp till, med avstämning i år fem och nio. När kunskapsutvecklingen inte går i den takt som förväntas finns anledning att undersöka vad det beror på. Samtliga föräldrar uppges i intervjuerna att det är kunskapsutvecklingen och oron för att eleven inte skulle nå målen som varit anledning till att de själv eller i samråd med skolan initierat en utredning. Intervjuernas föräldragrupp upplever att skolan har försummat sitt åtagande att lära barnen räkna och läsa genom att de inte har uppmärksammat svårigheterna tillräckligt eller vidtagit åtgärder i tillfredsställande omfattning. Det kan förklaras med att föräldrarna upplever att eleverna inte blivit mötta i den närmaste utvecklingszonen och därmed har ingen läroprocess ägt rum (Vygotskij, 2001). Pedagogerna (SP1, SP2) ger en annan bild av situationen kring läs- och skrivsvårigheter. De lyfter fram att skolan uppmärksammar eventuella svårigheter redan i tidiga år genom screeningtester och att läsutvecklingen följs upp. Specialpedagogen (SP2) lyfter att för specialpedagogiska insatser krävs åtgärdsprogram. Det blir uppenbart i resultatet att en pedagogisk kartläggning föregår ett åtgärdsprogram vilket vi ser som skolans ambition att stödja elevens individuella behov. Malmer och Adler (1996) ser att kartläggningen stödjer pedagogen i mötet med eleven på rätt nivå. Kartläggningen kan ses som väg till elevens närmaste utvecklingszon. En dyslexidiagnos måste föregås av en omfattande kartläggning av elevens förmågor enligt Høien och Lundberg (1999). Myrberg (2007) hävdar att oavsett om kartläggningen leder till diagnos eller inte ska åtgärdsprogram upprättas. Det innebär att det finns lika stort behov av att uppmärksamma de svårigheter som inte har sin grund i diagnosen. I alla berättelser förutom en (F3) framkommer det att även om föräldrarna upplever att skolan inte tagit svårigheterna på allvar har det förekommit specialundervisning innan diagnosen. Vi ser att det ger en bild som kan upplevas motsägelsefull då specialpedagogen (SP2) beskriver att specialundervisning föregås av åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram som grundar sig på de individuella behoven. Även specialpedagogen och specialläraren anger att elevernas utveckling i förhållande till målen, är den avgörande anledningen för att initiera en utredning. Både skollagen (2009) och läroplanen (Skolverket, 2009) är tydliga i direktiven att stöd ska ges till alla elever som behöver det, det finns inga restriktioner att det endast skulle gälla elever som har en diagnos. Det står vidare i läroplanen (Skolverket, 2009) att skolan har ansvar för att eleverna utvecklas positivt. Specialpedagogen och specialläraren uttrycker i intervjuerna att eleverna får samma stöd med eller utan diagnos men menar samtidigt att när de uppmärksammar att en elev inte når kunskapsmålen lyfts diskussioner kring en utredning. Vi uppfattar en motsägelse kring specialpedagogens och speciallärarens åsikt att eleverna inte behöver någon diagnos, och att de samtidigt uttrycker att tankar kring dyslexiutredning väcks i år fyra eller fem. Agerandet ligger dock helt i linje med riktlinjerna från svenska dyslexiförbundet som Myrberg (2007) hänvisar till. Där sägs det att, om inte åtgärder i åtgärdsprogrammet ger önskvärt resultat inom kort, bör vidare utredning göras. Mot bakgrunden att skolan har ansvar för att eleverna når målen kan utredningen ses som en bekräftelse på att skolan gör sitt jobb trots elevens bristande måluppfyllelse. Tideman et al. (2005) påpekar att skolan är uppbyggd på ett sätt som förutsätter att eleverna fungerar enligt en bestämd norm. När det visar sig att eleven inte lever upp till normen betraktas han eller hon som avvikande. Genom alla tider har skolan betraktat olika grupper som avvikande och hanterat detta på olika sätt. På 90-talet infördes en ny läroplan och ett nytt betygssystem. Tideman et al. (2005) noterar att sedan dess har det skett en kraftig ökning av diagnostiseringen vilket visar på sättet att hantera avvikelser i dagens skola

I flera av intervjuerna (F1, F2, F4, F5) framkommer en bild av föräldrar, främst mödrar, som påtalar elevens svårigheter utan att de upplever sig få gehör för sina farhågor. Riddick (2010) visar i sin studie att mödrars oro angående dyslexi ignoreras. Riddick visar att mödrarna bemöttes med skepsis och ifrågasättande vilket innebar att de fick strida för att elevens behov skulle tas på allvar. I våra intervjuer är det främst två föräldrar (F2, F4) som beskriver sin kamp för elevernas rätt till utökat stöd och förståelse. I dessa föräldrars berättelse kan vi utläsa maktpositioner som är kopplade till kunskap. Säljö (2000) och Foucault (2008) framför att kunskap innebär makt och att mindre kunskap leder till beroendeställning. Vi kan se att för en av dessa föräldrar (F4) kan svårigheten att bli förstådd ha ett samband med det faktum att eleven beskrivs som ambitiös. Zetterqvist Nelson (2000) beskriver att lärare värderar ambitiösa och ansvarstagande elever. Egenskaper som hos den flitige eleven kan kompensera brister som följer av dyslexi eller dyskalkyli. Men Zetterqvist Nelson (2000) visar även att samma egenskaper kan dölja svårigheter för lärarna vilket skulle innebära att föräldern (F4) får svårare att nå fram med sitt budskap då lärarna endast ser en mönsterelev. Två föräldrar (F4, F5) beskriver att tankarna kring dyslexi delvis väcktes på grund av att det fanns inom familjen. Det framkommer tydligast i en av föräldrarnas (F5) berättelse, där det upplevdes att skolan ställde upp eftersom systemen var diagnostiserade. Att lässvårigheter förs vidare inom familjen och påverkas av både arv och miljö är de flesta överens om (Høien & Lundberg, 1999; Myrberg, 2007; Riddick, 2010). SP2 reflekterar över att föräldrar som argumenterar för utredning för att det finns inom familjen kan se diagnosen som en förklaring till att de inte lyckas. Vi ser att dessa föräldrar tar fasta på de språkliga brister som följer generna. Høien och Lundberg (1999), Myrberg (2007) och Riddick (2010) visar att miljön spelar en stor roll för den aktuella gruppen då skriftspråket utvecklas i en läsande miljö. Det innebär att barn i riskgruppen är än mer beroende av att växa upp i en lässtimulerande miljö samtidigt som föräldrarnas erfarenheter av läsning kan komplicera omständigheterna.

6.2.2 Stöd och hjälp

I intervjuerna med föräldrarna framkommer det att diagnosen förväntades ge större möjlighet till hjälp från skolan. Adler (2001) påtalar att med diagnos garanteras relevant hjälp för individen. Men Jakobsson (2002) och Zetterqvist Nelson (2000) ser däremot inte att diagnosen ger något pedagogiskt stöd i skolvärlden. Vi ser att det kan leda till falska förhoppningar hos föräldrarna som komplicerar samarbetet. Två av föräldrarna (F4, F5) beskriver att de kände sig besvikna över att det inte fanns något insatspaket knutet till diagnosen. Specialläraren (SP1) är tveksam till att eleven har någon nytta av dyslexidiagnosen eftersom skolan ska stödja elever oavsett diagnos. Vi kan se brister i kommunikationen mellan skola och hem när det gäller diagnosens betydelse för stöd i skolarbetet. Vi anser att det är av stor vikt att skolan är tydlig med vilka insatser som är knutna till en eventuell diagnos och vilka som inte är det. Vi uppfattar att bilden av att det krävs en diagnos för att få hjälp i skolan lever kvar utanför skolvärlden och att föräldrar kanske förväntar sig en större förändring i samband med diagnosen.

Kompensatoriska hjälpmedel i skolan är ett tema som framkommer i samtliga intervjuer. De kompensatoriska hjälpmedlen ses som verktyg genom vilka omvärlden och tecken av den tolkas. Det kan jämföras med Säljös (2005) beskrivning av det sociokulturella synsättet som utgår från att människor agerar med hjälp av intellektuella och fysiska redskap. Föräldrarna med dyslexielever (F3, F4, F5) upplever att de har fått tillgång till fler hjälpmedel i samband med diagnosen. Det är främst datorn det relateras till men även inläst material. En förälder (F3) beskriver att de fick tillgång till inlästa läromedel i samband med att svårigheterna uppmärksammades vilket innebär att de inte upplevde något krav på dyslexidiagnos för att få tillgång till hjälpmedel i skolan. En annan förälder (F4) anser att med diagnosen har eleven

fått tillgång till inläst material att använda i ljudspelaren som föräldrarna själva köpt in. Jakobsson (2002), Zetterqvist Nelson (2000) och Riddick (2010) ser att diagnosen kan användas av föräldrar som ett redskap för att få tillgång till ökade resurser och anpassade åtgärder. I motsats till föräldrarnas upplevelse beskriver pedagogerna (SP1, SP2) att de anser att det inte behövs diagnos för att få adekvat stöd och tillgång till hjälpmedel. Specialpedagogens (SP2) redogörelse att det är behoven som ska avgöra hjälpens omfattning och inte diagnosen är i linje med gällande styrdokument. Samtidigt som specialpedagogen (SP2) redogör för att det inte behövs diagnos för adekvat stöd i skolan beskrivs hur föräldrar motiveras till utredning. Vi uppfattar att specialpedagogen, i situationer som denna, har en maktposition som nyttjas genom vägledning och rådgivning. Specialpedagogens (SP2) argument för dyslexiutredning är baserade på ökad textmängd och möjligheter till kompensation för att eleven ska få större chanser att lyckas i övriga ämnen. Resonemanget kan jämföras med Adlers (2001) resonemang kring att lyckas med ämnen för att skapa och upprätthålla motivation. Specialpedagogen (SP2) beskriver vidare att elever oavsett diagnos har tillgång till inläst material. Vi upplever att här finns det en motsägelse i berättelsen kring om det behövs diagnos eller inte för att kunna kompensera stor textmängd. I övrigt redogör berättelsen konsekvent för en skolverksamhet där dyslexidiagnosen är ovidkommande för att få tillgång till stöd och hjälpmedel. Även föräldrarna till elever med dyskalkyli (F1, F2) berör de kompensatoriska hjälpmedlen. Här framkommer en medvetenhet hos en av föräldrarna (F2) angående skillnaden mellan tillgången till hjälpmedel i förhållande till dyslexidiagnos. Utbudet av hjälpmedel i anslutning till läs- och skrivsvårigheter är stort i förhållande till de hjälpmedel som är aktuella vid dyskalkyli. Adler (2001) nämner miniräknare och i våra intervjuer framkommer att det förutom det används anpassad matematikbok som stimulerar till mer muntlig matematik. Adler (2001) ser vikten av kompensatoriska hjälpmedel samtidigt som eleverna inte med säkerhet är hjälpta av det vilket framkommer av två av föräldrarnas (F2, F3) berättelser. Vi inser att om man inte har förståelse för räknesättens innebörd har man inte mycket hjälp av miniräknaren.

Vi ser att eleven läser av signalerna från omgivningen för att skapa sin egen självbild. Imsen (2006) uppfattar att svaga elever får ett annat bemötande av pedagogerna i klassrummet än de starka eleverna. Dessa signaler kan bidra till att eleven känner sig avvikande och stämplad, vilket i sin tur kan påverka självkänslan negativt. Eleverna i denna studie är i större eller mindre utsträckning svaga i något eller flera ämnen varvid de riskerar att få ett annat bemötande än de starkare eleverna i klassen. Taube (2007) och Riddick (2010) lyfter fram hur självkänsla påverkar tilltron till den egna förmågan. Ett dåligt självförtroende leder lätt till bristande tilltro till den egna förmågan, ytterligare misslyckanden och ett ännu sämre självförtroende. Vilket lätt kan utvecklas till en negativ spiral. Erikson (1977) ser att faran med skolåldern är att underlägsenhet utvecklas. I likhet till det lyfter Mead (1976) fram mindervärdeskomplex som ett resultat av jämförelser med andra där individens begränsningar bekräftas. I intervjuerna framkommer att med diagnoserna kan föräldrarna (F1, F2, F4) söka förståelse för svårigheterna. En förståelse och ett bemötande som kan stödja elevens utveckling. Adler (2001) anser att utan diagnos finns det risk för att eleven inte får relevant hjälp och därmed minskade möjligheter att lyckas. Som en följd av detta kan eleven få sämre självförtroende utan diagnos. En förälder (F4) beskriver att det inte var diagnosen som förändrade bemötandet och betonar att det behövs ett samarbete mellan hem och skola. Föräldern (F4) upplevde skola och hem motarbetade varandra och föräldern upplevde att skolan inte accepterade diagnosen eftersom eleven var så ambitiös. När samarbetet fungerade bättre upplevdes skolan acceptera diagnosen och eleven upplevdes få mer hjälp. Föräldraparet (F3) beskriver däremot att stöd sattes in i samband med att problematiken uppenbarades. Den bilden är samstämmig med den bild som presenterades av pedagogerna. Det är behovet som avgör vilket stöd som ska ges. I flera av intervjuerna framkommer beskrivningar av förståelse

för svårigheterna och bemötande vilket kan jämföras med Säljös (2000) resonemang kring att allt lärande utgår från individens utvecklingszon. I utvecklingszonen är eleven mottaglig för stöd och kan behärska betydligt mer med handledning. Samspelet och kommunikationen blir viktigt i mötet i utvecklingszonen. Vi ser den ökade förståelsen och förändrade bemötandet som ett resultat av att eleverna blir mötta i närmaste utvecklingszon. Det kan jämföras med Erikson (1977) som ser att barn i skolåldern måste bli sedda och få stöd i att lyfta fram sin kompetens. Kring dyskalkyli kan vi skönja en något annorlunda bild beskriven av föräldrarna (F1, F2). Det är de (F1, F2) som främst lyfter fram en önskan om ökad förståelse för svårigheterna. Kring dyskalkyli är, som en av föräldrarna (F1) påpekade, kunskapen mindre allmän och dessutom ifrågasatt. Den ökade förståelse som dyskalkylidiagnosen upplevs medföra kan vara ett resultat av en utvecklad kunskap kring matematiksvårigheter. En kunskap som följer dyskalkylibegreppet. Det beskrivs att dyskalkylidiagnosen medför att pedagogerna vet hur de ska förhålla sig till svårigheterna och eleven. Adler (2001) lyfter att dyskalkylidiagnosen ger pedagogiskt stöd och förutsättningar för rätt innehåll i undervisningen. Det kan ses som en motsats till att Zetterqvist Nelson (2000) framhåller att dyslexidiagnosen inte ger pedagogiska riktlinjer. Vi kan se att de två författarna beskriver den pedagogiska nyttan utifrån olika diagnoser på liknande sätt som intervjuerna återspeglar upplevelser av de olika diagnoserna.

6.2.3 Förklaringsmodell

I samtliga intervjuer lyfts diagnosens roll som förklaring eller bekräftelse på misstanke fram. I intervjuerna framkommer det att respondenternas upplevelser av vilken betydelse diagnosen har för den enskilde eleven varierar. Upplevelser som kan jämföras med Zetterqvist Nelsons (2000) slutsatser angående barns strategier att undkomma att definieras som avvikande. Det är framför allt en av föräldrarna (F5, men även F4) som anger att eleverna har anammat dyslexidiagnosen som en förklaringsmodell till svårigheterna. Adler (2001) menar att eleven med diagnosen får förklaring till svårigheterna. Diagnosen blir, vad Zetterqvist Nelson (2000) benämner som, en moralisk avlastning. Eleverna beskrivs använda dyslexibegreppet öppet i det här syftet. Samtidigt kan vi se en av föräldrarnas (F4) betoning av att dyslexidiagnosen inte är hela identiteten som en medvetenhet om att det är viktigt att ha andra roller i olika relationer. Det är många andra fenomen och diskurser som också är en del av eleven. Individens positioneringar i olika gruppkonstellationer bildar en helhet för att uppnå känslan att duga i jämförelse med andra (Mead, 1976). Davies (2006) för ett resonemang kring multipla identiteter där förändringar leder till att individer kan röra sig bland olika identiteter. Även specialläraren (SP1) ger exempel på elever som använder diagnosen som en förklaringsmodell. Riddick (2010) ser att barn använder diagnosen på liknande sätt som föräldern (F4) beskriver. Diagnosen blir ett papper på att svårigheterna är specifika och inte beror på låg intelligens. Två av föräldrarna (F1, F2) beskriver, i likhet med Riddick (2010), att eleverna använder diagnosen för sin egen del men inte tillsammans med andra eller i förhållande till andra. Det kan vara ett sätt att relatera diagnosen till skolan och anledningen till kompensatoriska åtgärder. Burden (2008) menar att genom att hänvisa svårigheterna till en specifik kontext kan eleven ha låg akademisk självuppfattning utan att det påverkar självkänslan. Ett föräldrapar (F3) lyfter fram att eleven inte gärna använder begreppet dyslexi och familjen talar i stället om svårigheter med läsningen. Pedagogerna (SP1, SP2) lyfter fram att några elever avvisar diagnosen, vilket Taube (2007) och Zetterqvist Nelson (2000) ser som ett alternativ till att tvingas omvärdera och sänka sin självbild. I intervjuerna kan vi alltså se unika exempel på hur individer hanterar dyslexi- respektive dyskalkylidiagnosen. Exempel som kan relateras till Zetterqvist Nelsons (2000) resonemang kring undvikande av att definieras som avvikande. Subjektet positionerar sig i olika situationer och diskurser (Asp-Onsjö, 2009). I Diskursen skapas identiteten i relation till andra genom det som förenar och

utesluter (Hall, 1996). Eleverna kan genom olika strategier försöka undvika att utpekas som avvikande samtidigt som subjektet kan positionera sig i andra gemenskaper. Pedagogerna (SP1, SP2) lyfter att det finns elever som använder diagnosen för att undvika skolarbete. Adler (2001) uppmärksammar oron att eleven ska sluta anstränga sig och luta sig tillbaka i diagnosen men ser samtidigt att det vanligen inte är så. Taube (2007) menar att människan har en lust att lära men dessutom ett behov av att värdera sig själv högt. För att bevara självbilden kan det vara bättre att inte anstränga sig och därmed misslyckas. Det kan uppstå en konfliktsituation mellan viljan att lära och kravet på att behålla självkänslan. Taubes (2007) fortsatta resonemang kring att inte prestera efter sin kapacitet för att undvika framtida misslyckande kan vara en anledning till att eleven underpresterar eller gömmer sig bakom diagnosen. Dessutom kan vi relatera pedagogernas (SP1, SP2) berättelser till tidigare resonemang kring att det är en elevs strävsamhet som värdesätts av lärare. Att eleven anses använda diagnosen för att undvika skolarbete kan vara en förklaring utifrån lärares värderingar. Värderingar som medverkar till och påverkas av den rådande skoldiskursen. Pedagogerna (SP1, SP2) ingår i skoldiskursen och är därmed en del av de värderingar som ingår däri och kan påverkas av dem. Av den anledningen kan vi inte bortse möjligheten att frånvaron av strävsamhet bidrar till uppfattningen att elever kan gömma sig bakom diagnosen. Specialläraren (SP1) lyfter fram tankar kring att klassrumsklimatet påverkar elevens möjligheter att acceptera diagnosen. Det relaterar vi till resonemanget kring identitetens utveckling med gemenskap och uteslutande. I ett öppet klimat med utrymme för olikhet underlättas möjligheten att finna förenande variabler. En av föräldrarna (F2) framhåller att det upplevs som att eleven är positiv till diagnosen som förklaring men i förhållande till kamrater är det inte positivt, vilket stämmer med vad Riddick (2010) ser i sin studie. Det finns dels en oro för att kamrater ska kommentera diagnosen och dels en oro för de matematiksvårigheter som spel och lek innebär. Mead (1976) ser att jaget utvecklas i utifrån det bemötande individen utsätts för. Individen upplever sig själv genom andras attityder och reaktioner. För att undvika reaktioner som påverkar självbilden negativt kan föräldern (F2) se att eleven väljer bort aktiviteter i det sociala umgänget som innebär matematiska beräkningar. Med rädsla för att misslyckas väljs aktiviteter bort (Taube, 2007).

I intervjuerna framkommer även att diagnosen ses som en förklaring eller bekräftelse för respondenterna. Diagnosen blir en orsak till problematiken som visar att svårigheterna har sin grund utanför föräldrarnas påverkansområde. Riddick (2010) framhåller samma lätnad som flera av föräldrarna beskriver. Svårigheten gäller ett specifikt område och anges som bekräftelse på att eleven inte är dum. Två föräldrar (F1, F4) uttrycker att diagnosen ledde fram till att en förklaring till svårigheterna. Med diagnosbegreppen finns det ökade möjligheter att förstå och sätta ord på frustrationen (Jakobsson, 2002; Zetterqvist Nelson, 2000). Specialläraren (SP1) ser att diagnosen kan vara viktig för föräldrarna som ett bevis på att de inte är inkompetenta. Resonemanget kan liknas vid det Zetterqvist Nelson (2000) för kring dyslexidiagnosens betydelse för föräldraskapet och sociala förväntningar på det. Även speciallärarens (SP1) upplevelse att föräldrar föredrar att utreda läs- och skrivsvårigheter vid svårigheter av flera slag kan tolkas utifrån Zetterqvist Nelsons (2000) resonemang. Läs- och skrivsvårigheter som diagnostiseras förknippas inte med föräldrarnas skuld. Däremot kan vi se att genom att förespråka utredning av andra svårigheter än läs- och skriv- samt matematiksvårigheter, försöker skolan finna vägar till den koncentrerade och strävsamma eleven. Skolan skulle då kunna ses verka för den personlighet som värderas mest i skolsituationen. Det skulle innebära att det finns två möjliga perspektiv. Ett föräldraperspektiv som önskar utreda de skolrelaterade läs- och skrivsvårigheterna samt ett skolperspektiv som ser störst vinning i att utreda övriga svårigheter vilka kan vara mer relaterade till hela personligheten, hemmiljön men även skolmiljön. Specialpedagogen (SP2) berör att efterfrågan av dyslexidiagnosen kan ses som en bekräftelse även för skolan och den

specialpedagogiska verksamheten. Vid diagnos förpassas problematiken till eleven och skolans verksamhet ifrågasätts inte. Specialpedagogens (SP2) tankar kring att en utredning som inte leder till diagnos medför ett ifrågasättande av verksamheten kan jämföras med Nilholm, (2007a) och Tideman et al. (2005) vilka redogör för det kritiska perspektivet. Det kritiska perspektivet återkommer vi till i 6.4.2.

6.3 Analys av förändring utifrån diagnosen

Diagnosen upplevs medföra förändringar på olika plan för föräldrarna och pedagogerna i undersökningen. Nedan redogörs för de vändpunkter som upplevs härröras till diagnosen, hur måluppfyllelsen påverkats av diagnosen samt hur situationen upplevs ha förändrats i samband med eller efter diagnosen.

6.3.1 Vändpunkter

Dyslexi respektive dyskalkylidiagnosen beskrivs ge flera vändpunkter för eleverna. De mest påtagliga vändpunkterna rör elevernas självförtroende men även vilket bemötande föräldrar och eleverna fått.

Elever med dyslexi eller dyskalkyli har alla upplevt misslyckande i läs-skriv eller matematikutvecklingen, svårigheterna är, som vi ser det, en utgångspunkt för diagnostiseringen. Elever som upprepade gånger möter svårigheter och får uppleva flera misslyckanden riskerar att utveckla ett dåligt självförtroende. Høien och Lundberg (1999) håller med och menar att misslyckanden påverkar självkänslan och motivationen för det fortsatta arbetet. Genom diagnosen upplevde tre av föräldrarna i intervjuerna (F1, F4, F5) att eleven kunde få en förklaring till svårigheterna, vilket ledde till att självkänslan ökade. De kunde ringa in svårigheterna till ett specifikt område, eleven fick bekräftelse på att han eller hon inte var sämre än de andra, en lättnad för både eleven och föräldrarna. Taube (2007) och Riddick (2010) påvisar att den negativa spiralen, som berörs i 6.2.2, även kan vändas åt det positiva hållet, där framgångar leder till bättre prestationer och bättre självförtroende. Denna vändpunkt beskrivs i intervjuerna på så vis att eleverna blev stärkta i självkänslan genom att få en förklaring till svårigheterna och utvecklingen upplevdes mer positiv. Adler (2001) ser ytterligare en aspekt på hur diagnosen kan utgöra en vändpunkt för elevens utveckling. Han lyfter att den energi som tidigare lagts på att fundera på varför allting är så svårt nu istället kan läggas på arbetet, vilket även det påverkar utvecklingen positivt.

Bemötandet av eleven och föräldrarna upplevs förändras i samband med diagnosen. I flera av intervjuerna med föräldrar (F1, F2, F4) framkommer att de upplever att diagnosen har inneburit en annan förståelse, ett annat bemötande och en anpassning till individens behov. Diagnosen upplevs innebära ett möte mellan lärare och elev. Det mötet som Vygotskij (2001) anser vara förutsättningen för lärande och utveckling. Jakobsson (2002) och Riddick (2010) visar att föräldrar ser att diagnosen kan vara till nytta för att få förståelsen för problematiken och ett bemötande som gynnar lärande. Det innebär att föräldrarna upplever att med diagnos ser skolan elevens individuella behov och kommunicerar det i samarbetet med föräldrarna. Av intervjuerna framkommer att de två föräldrarna som har erfarenhet av dyskalkyli (F1, F2) upplever att det är bemötandet som är diagnosens nytta. De återkommer till att eleven med diagnostiseringen mött ett annat bemötande vilket innebär att chanserna att lyckas har ökat. Förhållningssättet, inte bara till eleven, utan även till matematiksvårigheter har förändrats. Kunskapen kring dyskalkyli upplevs vara begränsad. Genom diagnosen har pedagogerna fått mer kunskap inom området och bemötandet och acceptansen av svårigheterna har ökat. Pedagogerna har, genom diagnosen, fått kännedom om hur de kan arbeta med eleverna. Det är framförallt en av föräldrarna (F1) som har märkt hur elevens självförtroende ökat i takt med att bemötandet har förändrats. Även litteraturen belyser hur känslorna och självförtroendet kan påverka matematikutvecklingen positivt eller negativt. Lundberg och Sterner (2009) samt

Björnström (2009) belyser det faktum att flera personer har en stark negativ känsla kring matematiken vilket inverkar på inläringen och utvecklingen negativt. Även Adler (2001) lyfter hur känslorna kan blockera elevens tillägnande av matematikundervisningen, något som främst drabbar flickor. Det är således av stor vikt att nå fram och förhålla sig till eleven på ett sätt som inte innebär ännu mer låsning för eleven. I likhet med erfarenheterna i vår studie lyfter Sjöberg (2006) i sin undersökning fram hur bemötande och förståelse utgör vändpunkter som varit avgörande för elevernas matematikutveckling.

Det var endast en av föräldrarna i intervjuerna (F3) som upplevde att de fått samma bemötande och förståelse före och efter diagnosen. För övriga föräldrar var diagnosen en vändpunkt när det gällde förhållningssättet kring, och förståelse för svårigheterna från skolan. De beskriver att de tidigare blivit ifrågasatta och att det funnits svårigheter i samarbetet med skolan. Något som har förändrats efter att eleverna fått dyslexi respektive dyskalkyli diagnoser. Det är en lättnad som framhålls i intervjuerna i samband med att föräldrarna upplever att skolan tagit svårigheterna på allvar och eleverna fått det bemötande och det stöd som efterfrågats. Studier visar att detta är en vanlig uppfattning bland föräldrar till elever med diagnos. Med utgångspunkt i tidigare resonemang av Säljö (2000) och Foucault (2008) kan det ses som föräldrarna med diagnosen får mer kunskap och därmed makt att genomdriva de önskvärda förändringarna. I en studie av Jakobsson (2002) framkommer att diagnosen underlättar för föräldrarna att bli tagna på allvar, de upplever större rätt till påtryckning och ökad möjlighet till stöd. Zetterqvist Nelsons studie (2000) visar samma bild, men även att utvecklingen beskrivs vända från negativa misslyckanden till en mer positiv utveckling. Fördelen med diagnosen och framförallt utredningen visar sig vara att eleven får ökat stöd, större förståelse och annat bemötande. Adler (2001) samt Lundberg och Sterner (2009) menar att genom utredning och diagnos kan elevens starka och svaga sidor identifieras vilket är en förutsättning för att eleven ska få rätt bemötande och adekvata hjälpinsatser. Med bättre stöd och förändrat bemötande ökar möjligheten att lyckas, vilket kan uppfattas som ett bättre självförtroende hos eleven (Tideman et al. 2005). Det framgår tydligt i en av föräldrarnas (F1) berättelse. Taube (2007) ställer frågan om det är självbilden som påverkar prestationerna eller prestationerna som påverkar självbilden. Av svaren från våra intervjuer uppfattar vi det som att självbild och prestationer går hand i hand och påverkas av varandra. Kan vi förstärka antingen prestationen eller självbilden finns det stor möjlighet att förstärkningen kan spridas även till det andra, genom positiva spiraleffekter. Av den anledningen menar Ingesson (2007) att dessa elever måste få delta i aktiviteter där de har möjlighet att lyckas, för att på så vis höja sin självkänsla och i förlängningen, med ovanstående resonemang även prestationerna.

Genom intervjuerna framkommer att de två föräldrar som har elever i högre årskurser (F1, F4) upplever övergången till högstadiet som en vändpunkt, där bemötande, förståelse, samarbete och arbetssätt har haft en positiv inverkan på elevernas utveckling. Det verkar som att elever med dyslexi respektive dyskalkyli lyckas bättre i skolan och kan hantera sina svårigheter på ett annat sätt i takt med att de blir äldre. Det kan jämföras med undersökningen av Ingesson (2007) som visar att i åldern 7-13 år är identifikationen med jämnåriga viktig. En tid då flera av barnen känt frustration och förvirring på grund av sina svårigheter. Känslor som verkar avta med åldern då skolgången upplevs lättare, eleverna visar bättre resultat och högre självkänsla.

Intressant att notera är att specialpedagogen och specialläraren i intervjuerna ger en annan bild av vändpunkter för eleverna i samband med diagnosen. De menar båda två att de arbetar på samma sätt med eleven oavsett om den har en diagnos eller inte. I motsats till vad föräldrarna uppger skiljer sig, enligt dessa pedagoger, inte bemötandet eller förståelsen åt med anledning av att eleven får en diagnos. De upplever inte heller att diagnosen gör någon större skillnad för eleven och dess självbild. Utifrån deras beskrivningar kan vi anta att eleverna

redan är så vana vid extra stöd och att deras svårigheter accepteras av pedagogerna och kamraterna att diagnosen inte medför så stora förändringar.

6.3.2 Måluppfyllelse

Tre av föräldrarna (F1, F2, F3) lyfter i intervjuerna att det funnits en stor oro kring måluppfyllelse och nationella prov. Misslyckanden med de nationella proven i år fem har varit anledning till att en förälder (F1) tagit kontakt med logoped. Ett annat föräldrapar (F3) berättar att de sökt efter svar på vad som gäller vid de nationella proven för elever med dyslexi. Målet med eftersökningarna har, som vi ser det, varit att få kunskap och förståelse för hur proven bedöms. Trots att eleven har hjälpmedel till stöd i den ordinarie undervisningen får de inte användas fullt ut vid de nationella proven, då resultatet i så fall skulle visa andra förmågor än de som egentligen ska prövas. Av intervjuerna framgår att det är endast i samband med de nationella proven som anpassningen inte går att göra fullt ut, på grund av nationella riktlinjer. En annan förälder (F2) lyfter problematiken kring självkänslan i förhållande till de nationella proven. Provsituationen skulle innebära ett stort misslyckande för eleven som inte ännu har förutsättningar att lyckas med uppgifterna. Hon uttrycker en lättnad över att man på skolan beslutat att eleven inte behöver göra proven, då man är övertygad om hur resultatet skulle bli och vad det skulle innebära för eleven. Denna förälder skulle önska att man kunde bortse från målen i matematik till förmån för den matematiska utvecklingen. Enligt riktlinjerna i styrdokumentet för skolan finns inga undantag kring måluppfyllelse. Det är endast vägarna till måluppfyllelsen som lyfts i Lpo94 (2009) där det står att läsa att elever lär sig på olika vis, varvid undervisningen måste vara varierande för olika elever. Vi kan av ovanstående resonemang se dilemmat med att kravet på att nå årskursens mål, att inte komma för långt efter, krockar med att upprätthålla motivationen och självkänslan hos eleven.

Skolverket (2010a) har presenterat en utredning kring betyg och måluppfyllelse i grundskolan. Trots att stöd ska ges till de elever som behöver det visar utredningen att många elever, av olika anledningar, lämnar grundskolan utan fullständiga betyg. Konsekvensen inför gymnasiet av att inte ha fullständiga betyg lyfts av en förälder (F2). Hon har ingen förhoppning om att eleven ska lyckas nå målen i matematik och är orolig för hur det ska gå i vidare studier. Adler (2001) är en av dem som förespråkar att diagnosen ska kunna ge dispens vid gymnasieintagningen. Även Lundberg och Sterner (2009) lyfter denna problematik och menar att enligt grundskoleförordningen kan undantag tas för enstaka mål om det finns bestående svårigheter som hindrar elevens måluppfyllelse. Av intervjuerna framgår dock en övervägande positiv syn på elevernas möjlighet att nå målen i grundskolan. Flera föräldrar (F1, F3, F5) menar att hjälpinsatserna har gett eleven ett ökat självförtroende och en bättre självbild vilket i sin tur påverkat måluppfyllelsen positivt. En förälder (F1) menar att diagnosen och vad den inneburit för eleven har varit en förutsättning för att nå godkänt betyg, och kanske mer, i matematik. Bilden delas av specialpedagogen och specialläraren som tror att eleverna med rätt stöd och hjälp har goda möjligheter att nå uppsatta mål trots sina svårigheter. Bilden som förmedlas innebär en tilltro till att stöd och hjälp kan ges i elevens närmaste utvecklingszon. I samsyn med Säljö (2000) ser specialpedagogen (SP2) och specialläraren (SP1) att med hjälp och handledning kan eleven klara uppgifter som den inte annars skulle klara på egen hand.

Ytterligare en aspekt av måluppfyllelsen i förhållande till högstadiet och gymnasiet lyfts fram av ett föräldrapar (F3). De inser att eleven redan ligger bakom sina jämnåriga i läshastighet och kunskapsinhämtning och är måna om att eleven ska lyckas få samma förkunskaper som de andra inför högstadiet och gymnasiet. Vår uppfattning utifrån intervjuerna är att diagnosen har ett större värde vid övergången till olika stadier och vid skolbyte än i de lägre åldrarna. Eventuellt kan diagnosen ses som en maktfaktor i form av

kunskap även inför studie- och skolbyte. Pedagogerna delar den uppfattningen och ser att textmängden ökar med åldern och att diagnosen, vid skolbyte, kan underlätta för att få adekvat stöd från start.

6.3.3. Läxläsning

Läxläsningen beskrivs av en del föräldrar (F1, F2, F5) i intervjuerna fyllda av konflikter med frustration och vanmakt som följd. De två föräldrar (F3, F4) som inte haft några problem kring läxläsningen beskriver eleverna som flitiga, lugna, snälla och samarbetsvilliga. Egenskaper som är starkt förknippade med personlighet och identitet. Vi har tidigare i 6.2.1 belyst hur elevens personlighet påverkar situationen och bemötandet i klassrummet och kan här dra paralleller till hur personligheten även inverkar på läxläsningen. Resonemanget kan härledas till Erikssons (1977) identitetsutveckling där personligheten formas utifrån tidigare erfarenheter. Individens personlighet utvecklas utifrån de olika utvecklingsstadierna och hur individen upplevt, tagit sig igenom, och hanterat med- och motgångar inom varje enskilt stadium. Även Mead (1976) belyser tankar kring identitet och personlighet. Han beskriver hur individens personliga egenskaper speglar dess uppfattning om sig själv i förhållande till andra. Till detta resonemang bör tilläggas att olika individer har olika biologiska förutsättningar, är olika känsliga för konflikter och misslyckanden vilket i sin tur medför att de tagit till sig och påverkats på olika vis av tidigare situationer i livet.

Riddick (2010) visar i sin undersökning att flera mammor uppfattat att barnen tappat tilltron till sin förmåga och visat tecken på depression. Även Lundberg och Sterner (2009) ser att tecken på ångest och depression är mer frekvent hos elever i svårigheter. Dessa elever riskerar att utveckla en negativ självbild och ett sämre självförtroende. Riddick (2010) uppfattar att elever med sämre självförtroende har lättare att ge upp vid nya situationer eller nya inlärningsmoment. De tror sig ofta inte om att klara av uppgifterna och undviker av den anledningen att utsätta sig för ett misslyckande. Beskrivningen från föräldrarna i intervjuerna (F1, F2, F5) ger en konfliktfylld bild av läxsituationer där föräldern tjatat och eleven protesterat med skrik och bråk. Protesterna kan, utifrån ovanstående, ses som ett försvar från eleven i likhet med tidigare resonemang i 6.2.1. Genom att undvika situationen som framkallar känslor av misslyckande och kanske också ångest försvarar eleven sitt inre. Adler (2001) Taube (2007) samt Zetterqvist Nelson (2000) skriver alla om att undvikande och uppgivenhet är naturliga biologiska reaktioner på situationer där individen riskerar att misslyckas. Anledningen till denna reaktion är att försvara sin självbild. Genom att undvika kan individen lyckas bibehålla självkänslan. Taube (2007) tar på liknande sätt upp relationen mellan ideal-jaget och real-jaget. Vi kan se att konflikterna vid läxläsningen även kan härledas till Taubes begrepp. Eleven har en uppfattning om vad han eller hon egentligen skulle vilja klara av, samma som alla andra i den åldern, ett ideal-jag. När eleven ska hantera arbetsuppgifterna på egen hand hemma finns det en risk att real-jaget, verkligheten, inte lever upp till ideal-jaget, vilket är frustrerande för eleven och leder till konflikter i hemmet.

Föräldrarna (F1, F2, F5) beskriver också att varken de eller eleven har haft ordentlig kontroll på vad som skulle göras och vad som förväntades av eleven. Adler (2001) för fram en tänkbar anledning till att läxorna uppfattas otydliga av eleven. Det är inte ovanligt att elever med dessa svårigheter har bristande förmåga att uppfatta instruktioner vilket påverkar såväl skolarbetet som hemarbetet. Om eleven inte uppfattat vad uppgiften innebär blir det svårt att redogöra för läxan hemma och föräldern blir frustrerad över att eleven därmed inte kan göra läxan. Svårigheter med att planera sitt arbete och sin tid, lyfts fram av Björnström (2009) och Adler (2001). Detta ligger väl i linje med föräldrarnas beskrivning av läxsituationen och är ytterligare faktorer som bidrar till att hemarbetet inte fungerar tillfredställande, varken för föräldern eller för eleven.

Numera fungerar läxorna bra anser samtliga föräldrar i intervjuerna. Förändringen är enligt föräldrarna (F1, F2, F5) att skolan blivit tydligare på att strukturera läxan för eleven. Läxorna har också i flera fall anpassats i mängd och innehåll så att eleven har möjlighet att klara uppgiften. Adler (2001) påpekar att eleven ofta får lägga ner mycket tid på det som han eller hon är sämst på. Det kan leda till fler misslyckanden och att eleven tappat lusten. Vi kan av undersökningen se att när läxorna förändrats så att eleven kan hantera dem sker motsatsen, eleven lyckas och motivationen ökar.

Av naturliga skäl är det svårt att belysa specialpedagogens och speciallärarens perspektiv i frågan även om de ger uttryck för snarlika erfarenheter. Specialläraren (SP1) är medveten om att läxorna är en extra belastning för föräldrar till barn i svårigheter. Båda två (SP1, SP2) anpassar läxorna utifrån elevens behov, i form av förenkling och förkortning av läxorna.

6.4 Analys av specialpedagogens roll vid diagnosen

Specialpedagogen har stor medverkan i arbetet med elever i behov av extra stöd. Specialpedagogiska frågor kring diagnostiseringen belyses i detta avsnitt. Diagnosens stigmatiserande effekt diskuteras. Vidare berörs specialpedagogiska dilemman kring det kompensatoriska respektive det relationella perspektivet samt frågan om exkludering kontra inkludering. Slutligen redogörs för den specialpedagogiska rollen i samband med anpassningar för eleven.

6.4.1 Stigmatisering

Av undersökningen framgår att det finns en oro att diagnostiseringen ska ha en stigmatiserande effekt på eleven. Ingen av föräldrarna upplever att det blivit så, men en av föräldrarna (F1) upplever en osäkerhet kring ifall elevens ovilja att göra några uppgifter beror på utnyttjande av diagnosen eller på bristande förmåga knuten till svårigheterna. Adler (2001) lyfter också att det kan finnas en oro för stigmatisering, att eleven identifierar sig i rollen som diagnosinnehavare. Hans erfarenhet är, i likhet med de svar vi fått, att det är ovanligt att eleven använder diagnosen som ursäkt för att slippa vissa uppgifter. Om eleven vill slippa uppgifter beror det i regel på att dessa ligger utanför elevens förmåga att hantera.

Tideman et al (2005) påpekar också risken för stigmatisering. När samhället sorterar människor i normala och avvikande kan de avvikande stigmatiseras. De kan till stor del kompensera sina svårigheter, men känslan av att vara avvikande kan finnas kvar, självbilden påverkas negativt och diagnosen kan verka som en självuppfyllande profetia. Eleven styr inte över dessa händelser medvetet, varvid specialpedagogen har en viktig uppgift att fylla genom att ge eleven möjlighet att bibehålla en god självbild. Specialläraren (SP1) uttrycker i intervjun att elever och familjer kan bli synnerligen upptagna av diagnosen och fokusera på svårigheter istället för möjligheter, vilket kan verka både stigmatiserande och självuppfyllande.

Taube (2007) påpekar att vissa barn med inlärningssvårigheter kan uppfattas passiva. Anledningen till passiviteten kan vara att det för självbilden kan vara bättre att inte anstränga sig än att satsa mycket och misslyckas ändå. Eleven behöver känna att bilden han eller hon har av sig själv stämmer med omgivningen. Denna tankegång har beröringspunkter med det specialläraren (SP1) upplevt i samband med att det fokuseras för mycket på diagnosen. Hon ser en fara i att många av elevens förmågor kommer i skuggan av svårigheterna. Taube (2007) lyfter fram att när eleven har en negativ självbild är det svårt för honom eller henne att lyckas på grund av att självbilden då inte överensstämmer med verkligheten. Det krävs många lyckanden för att en negativ självbild ska vändas till en positiv, varvid hon anser att specialpedagogens viktigaste uppgift är att bygga självförtroende och vända negativa spiraler. Tidigare i analysen berördes upplevelsen av hur diagnosen förändrat situationen för eleven.

Föräldrarna i intervjuerna ger ett samstämt uttryck för att bemötandet och förståelsen av elevens svårigheter var av stor vikt för att eleven skulle lyckas.

6.4.2 Kompensatoriskt/ relationellt perspektiv

Föräldrarna i denna undersökning har alla varit med och initierat utredningen, varit positiva till utredningen och haft uppfattningen att eleven skulle bli hjälpt av en diagnos. Pedagogerna i undersökningen är inte lika övertygade om diagnosens positiva inverkan på elevens utveckling. De understryker, i enlighet med skolans styrdokument, att skolan inte har något krav på diagnos för att eleven ska få tillgång till adekvat stöd och hjälpmedel. Det är behoven som ska avgöra. Även om specialpedagogiken, enligt Clark, Dyson och Millward (1998), har en tradition av att sortera och kategorisera utifrån medicinska kriterier. Och även om det, enligt Nilholm (2007a), är en del av det förtryck som anger det normala och det ickenormala kan Rosenqvist (2007) se en förändring inom specialpedagogiken. Det dilemma vi uppfattar att specialläraren (SP1) och specialpedagogen (SP2) ger uttryck för i intervjuerna kan ses som en del av denna förändring, teorin är förändrad medan praktiken ännu inte har förändrats fullt ut. Rosenqvist (2007) menar att specialpedagogiken alltmer beskrivs, både i teori och i praktik, utifrån dilemmat mellan ett kompensatorisk och ett relationellt perspektiv. Han ser att svårigheter för eleven måste mötas, inte kategoriseras.

Specialpedagogen (SP2) och specialläraren (SP1) lyfter exempel där föräldrar varit drivande till utredning men även situationer där önskemål om utredning kommit från skolans håll. Vi noterar det specialpedagogiska dilemmat mellan det kompensatoriska, kategoriserande perspektiv och det relationella perspektiv som handlar om att se problemet som en del av kontexten. En av föräldrarna (F3) uttrycker tanken att en del av problematiken kan vara relaterad till skolans organisation. En tanke som vi delar. För elever i svårighet är det av stor betydelse att skolans organisation är stabil och bidrar till en god lärmiljö. Flera lärarbyten, många vikarier, otydlig ansvarsfördelning och en orolig arbetsmiljö är exempel på skolsituationer som, enligt oss, kan leda till ökade svårigheter för denna elevgrupp. Nilholm (2007a) ser diagnostisering och kategorisering som en följd av ett kompensatoriskt perspektiv på svårigheter och på specialpedagogik. Problemet placeras hos eleven, och elevens svårigheter kompenseras på olika vis så att han eller hon har möjlighet att följa den ordinarie undervisningens innehåll och takt. En specialpedagogisk uppgift som framkommer i intervjuerna (SP2) är att ge föräldrarna information, förklaring och stöd kring beslutet om utredning eller ej. I våra intervjuer upplever föräldrarna inte att skolan genom sin makt drivit på en utredning men Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) anser att specialpedagogik och diagnostisering kan ses som ett maktutövande från skolans håll. Skolan har den pedagogiska kompetensen och vi kan se att föräldrar kan ha svårt att hävda sig mot det som Foucault (2008) uttrycker som kunskapsmakten. Den som har högre kompetens inom ett område kommer automatiskt i en önskad eller oönskad maktposition i förhållande till den med lägre kompetens. Denna kunskapsmakt som infinner sig i skolan handlar enligt honom om både ekonomiska och pedagogiska vinster. Två föräldrar (F4, F5) menar att de genom diagnosen sökte efter pedagogiska lösningar, något det visade sig att skolan redan arbetade efter. I våra intervjuer kan vi se att kunskapsmakten i en del fall (F1, F2, F4) verkat på motsatt håll. Föräldrarna upplever att de inte fått gehör för sin oro, de har inte kunnat hävda sig mot skolans pedagogiska makt och därmed sökt utredning på egen hand.

Nilholm (2007a) menar att diagnostiseringen medför att den enskilde pedagogen inte behöver ta ansvar för sina misstag. Specialpedagogen (SP2) ger i intervjun uttryck för en annan syn på diagnosen i relation till sitt arbete. Hon uttalar att diagnosen kan ses som en bekräftelse på skolans insatser och menar vidare att om eleven inte får någon diagnos måste skolan granska sin undervisning för att hitta nya vägar för elevens utveckling.

6.4.3 Exkludering/integrering

En svårighet i arbetet med elever i behov av stöd är dilemmat mellan exkludering och inkludering. Eleven har behov av enskild intensiv träning för att utvecklas inom de områden som är svåra, samtidigt som gruppen är viktigt för den sociala utvecklingen. Specialpedagogen (SP2) uttrycker en stor medvetenhet kring problematiken och arbetar aktivt för att ta hänsyn till elevens behov och önskemål. Hon arbetar för att eleven ska känna gemenskap och klara ett kompensatoriskt arbete i klassen, att eleven lär sig att hantera och undvika det som är svårt. Det kan jämföras med det resonemang Säljö (2005) för kring verktygsanvändningen där uppgiften blir att uppmuntra till användande av verktyg för att främja utveckling. Clark, Dyson och Millward (1998) förespråkar arbetet i gruppen och uttrycker skepsis mot segregerad undervisning då de menar att det påverkar identitetsutvecklingen. Specialpedagogen (SP2) inser att trots exkluderingens nackdelar måste eleven tidvis lämna klassen för att arbeta med och träna på det som han eller hon har svårt för. Både Jakobsson (2002) och Riddick (2010) kommer i undersökningar fram till att det är ett dilemma att organisera undervisningen så att eleven känner sig delaktig samtidigt som han eller hon får den hjälp som behövs. Två föräldrar (F1, F2) ger i intervjuerna uttryck för att eleven tycker att det är jobbigt att inte följa klassens undervisning. Samtidigt är de medvetna om att det är i den lilla gruppen som de får den bästa hjälpen. Riddick (2010) lyfter svårigheten för eleven att känna sig utpekad av den exkluderande undervisningen samtidigt som det är i den lilla gruppen som eleven har möjlighet att lyckas och stärka självförtroendet. Vi uppfattar det som att både föräldrar och pedagoger anser att det måste finnas inslag av både exkluderande och inkluderande undervisning för elever med dyslexi och dyskalkyli. Det krävs en stor förändring i organisation, attityder och arbetsätt för att kunna tillgodose alla elevers behov inom samma ram. Svenska Unescorådet (2006) förespråkar ett integrerande arbetsätt och framhåller att det skulle kunna minska diskriminerande attityder i samhället och leda till en undervisning som gynnar alla elever.

Ytterligare en aspekt av exkluderingen är, enligt Nilholm (2007a) att den kan gynna både klasslärare och specialpedagoger. Klassläraren får färre elever i klassrummet och mindre spännvidd i undervisningen och specialpedagogen får fler elever, vilket rättfärdigar hans eller hennes arbetsinsats. Taube (2007) ser däremot att det yttersta målet med de specialpedagogiska insatserna måste vara att de ska försvinna.

6.4.4 Anpassning av undervisningen

Anpassningen är ett centralt område i samband med diagnostisering. Beskrivningen av hur anpassningen ser ut har berörts tidigare i kapitlet. Här lyfts det ur ett specialpedagogiskt perspektiv, samt ur aspekten av vilka konsekvenser det får för den specialpedagogiska rollen i arbetet med elever som har dyslexi eller dyskalkyldiagnos. Det finns inga direktiv som anger hur mycket specialpedagogiskt stöd som ska ges till en elev med dyslexi eller dyskalkyli. Skollagen (2009) och läroplanen Lpo94 (Skolverket, 2009) markerar istället att varje elev ska få det stöd han eller hon behöver i den omfattning som behövs. Pedagogerna anger i intervjuerna att för deras del påverkar inte diagnosen omfattningen av de specialpedagogiska insatserna. Specialläraren (SP1) uppger dock att på andra skolor kan det vara annorlunda, att elever med diagnos prioriteras på bekostnad av elever utan diagnos, oavsett vilket behov de olika eleverna har. Föräldrarnas upplevelse kring omfattningen av det specialpedagogiska stödet pekar åt att stödet kan variera och möjligtvis öka i takt med att behovet blir större. Intressant i sammanhanget är fördelningen av de specialpedagogiska insatserna mellan flickor och pojkar. Andelen flickor och pojkar är lika stor när det gäller dyskalkyli medan andelen pojkar med dyslexi är fler än flickorna (Adler, 2001; Sjöberg, 2006). Denna fördelning speglas även av representationen i våra intervjuer. Specialläraren (SP1) kan se en tydlig dominans av pojkarna i specialundervisningen, vilket enligt Fischbein (2007) kan ha sin

förklaring i elevernas olika mognadstakt. Hon menar att det finns stor skillnad i pojkars och flickors mognad vilket leder till att pojkar får svårare att anpassa sig till skolans krav och att resultatet av det kan ses i pojkars dominans i specialpedagogisk verksamhet.

En av fördelarna med utredningen och diagnostiseringen kan vara att utredningen belyser elevens starka respektive svaga sidor. Høien och Lundberg (1999) lyfter bemötandet i samband med diagnostisering. De menar att starka och svaga sidor ska beaktas och ligga till grund för de pedagogiska insatserna oavsett diagnos. Av vårt resultat från intervjuerna kan vi se att det är elevens förutsättningar och behov som styr pedagogernas anpassning. Specialpedagogen (SP2) och specialläraren (SP1) har erfarenhet av att diagnosen av många lärare ses som viktig, men att undervisningen inte påverkas eller anpassas med den.

Samtliga föräldrar i undersökningen ger uttryck för att diagnosen, eller uppmärksammandet av svårigheterna har medfört en anpassning av material och förutsättningar vid prov och läxläsning. För eleverna med dyslexi är den största pedagogiska anpassningen möjligheten till inläst material och längre provtid. För eleverna med dyskalkyli ligger anpassningen mestadels i att göra matematiken mer konkret. Vi kan utifrån intervjuerna se att den pedagogiska anpassningen upplevs av föräldrarna som en stor hjälp för eleven. En förälder (F3) uttrycker att utan anpassningen skulle alla skolämnen bli påverkade. Det framgår av intervjuerna att det krävs någon som tar ansvar för de pedagogiska anpassningarna. Specialläraren (SP1) anser att det är specialpedagogens roll att driva det arbetet, att påminna om att anpassning sker för elev i behov av extra stöd. För att anpassningen ska ge resultat är det viktigt att utgå från Vygotskijs tankar om att möta eleven där den befinner sig och inte där vi önskar att han eller hon var (Malmer & Adler, 1996).

Av intervjuerna kan vi dra slutsatsen att bemötandet har varit en av de specialpedagogiska insatserna som uppskattats mest och även gett tydligast resultat för elevens utveckling och välbefinnande. Liknelse kan dras till vad Lundberg och Sterner (2006) lyfter kring bemötande. De anknyter till det som tidigare sagts om hur prestationer påverkar självförtroendet och konstaterar att flera elever i svårighet har utvecklat ett dåligt självförtroende i större eller mindre utsträckning. Hos en elev med den känslan är det svårt att hitta de kognitiva förutsättningar som finns hos eleven, vilka är nödvändiga för att kunna möta nya utmaningar. Återigen kan vi fastslå att bemötandet är oerhört viktigt och att en av specialpedagogens absolut främsta uppgifter är att bygga självförtroende. Kommunikationen i mötet stödjer eleven och blir en del av framgångsfaktorerna. Även äldre forskning visar vikten av bemötande. Erikson (1977) lyfter i diskussionen kring underlägsenhet att den känslan motverkas genom att lärare ser och tar till vara på elevers kompetens. Vidare hävdar Erikson (1977) att elevers ansträngningar ska uppmärksammas och det måste finnas rikligt med möjligheter att lyckas. Genom att lyckas kan självförtroendet påverkas i rätt riktning. Ett gott självförtroende ökar möjligheten till en god inläring och en positiv utveckling.

All diagnostisering av elever sker av en logoped. Det föregås av en pedagogisk kartläggning från skolans specialpedagog. Pedagogerna ger i intervjuerna en något oenig bild av vad logopedens återkoppling ger. Båda två anser att logopeden kan ge användbara tips men specialläraren (SP1) upplever att rekommendationerna från logopeden är lika för alla elever som får en diagnos, och att de på skolan oftast redan arbetar efter de anvisningarna. Samtidigt finns en medvetenhet om att föräldrarna tror att diagnosen ska ge något. Specialpedagogen (SP2) upplever däremot att återkopplingen innehåller delar som är användbara för alla elever i svårigheter men att den även är mer specifik för den aktuella eleven. Information som kan vara värdefull för klasslärarna. Oenigheten speglar den splittring som råder i frågan om ifall diagnosen ger en pedagogisk vägledning eller ej. Jakobsson (2002) och Zetterqvist Nelson (2000) är överens om att diagnosen inte ger någon handledning kring det pedagogiska arbetet med eleven, medan Adler (2001) däremot anser att diagnosen är en pedagogisk utgångspunkt. Vi ser att oenigheten kring om logopedens utlåtande ger pedagogisk vägledning skulle kunna

förklaras genom de olika yrkesrollerna. Specialläraren arbetar främst med eleverna och använder sedan tidigare de metoder som logopeden förespråkar. Specialpedagogen har en mer handledande funktion och kan i det arbetet se att logopedens råd är användbara. Råden, som innebär anpassning av lärmiljön, kan föras vidare till klasslärare och ämneslärare.

6.5 Analys av diagnosens upplevda nödvändighet

Den upplevda nödvändigheten med diagnos berör områden som framkommer i, ovan redogjorda avsnitt kring, nyttan med diagnos och förändringen i samband med diagnos. Det innebär att diagnosens upplevda nödvändighet är en följd av nyttan med och förändringen i samband med dyslexi- och dyskalkylidiagnos.

6.5.1 I skolan

Som det framgår av resultatet framkommer ingen entydig bild om det är nödvändigt med dyslexi- eller dyskalkylidiagnos för att få tillgång till adekvat stöd. Men i flertalet av föräldrarnas berättelser (F1, F2, F4, F5) framträder upplevelser av att diagnos krävdes för att förändring skulle ske i skolan. Det berör stöd och kompensatoriska hjälpmedel. Dyslexidiagnosen upplevdes ge tillgång till kompensatoriska hjälpmedel i skolan, främst dator. Tideman et al. (2005) visar i en undersökning att föräldrar upplever att diagnosen öppnar upp för stöd och hjälp i önskad omfattning. Zetterqvist Nelson (2000), Jakobsson (2002) och Riddick (2010) visar att föräldrar upplever att diagnosen ger förutsättningar för att påverka skolans förståelse och resursfördelning. Adler (2001) anser diagnosen kan ses som ett formellt kvitto på aktuellt behov vid resursfördelning. Flera föräldrar (F1, F2 och i viss mån även F4) upplever att diagnosen krävdes för förståelse av problematiken från skolan. En förståelse som innebar ett annat bemötande vilket resulterade i framgångar inom ämnet. Tideman et al. (2005) ser att med mer stöd i undervisningssituationen och ett positivt bemötande ökar möjligheterna att lyckas. Vygotskij (2001) trycker på kommunikation och interaktion som förutsättningar för lärande och utveckling. Burden (2008) påpekar att när signifikanta andra visar intresse för individen ökar motivationen. Vi förstår det som att den upplevda ökningen av förståelsen för svårigheterna, som diagnosen innebär, kan vara ett resultat av ökat intresse för eleven i samband med att elevens svårigheter diskuteras utifrån diagnosens kriterier. Ett föräldrapar (F3) beskriver däremot att i samband med att svårigheterna uppmärksammades fick eleven tillgång till resurser. Foucault (2008) ser att den verkliga makten kan ses som en möjlighet att styra utan att behöva påtryckningsmedel som diagnoser. Resurserna innebär anpassning och stöd och utan det skulle allt skolarbetet påverkas. Det innebär att det är stödet och anpassningarna som är nödvändiga. Stödet finns i det som Vygotskij (2001) definierar som asymmetriska möten där läraren är den mer kompetenta personen. I samspelet kan läraren med vägledning stödja elevens utveckling.

Ingesson (2007) anser det viktigt att elever i svårigheter får möjlighet att vara delaktiga i aktiviteter där de lyckas. Adler (2001) ser att det är nödvändigt att få lyckas för att motivationen ska bildas och upprätthållas. Pedagogerna (SP1, SP2) ger en annan bild än föräldrarna av ämnesområdet då de ser det ur ett annat perspektiv. De framhåller att det inte krävs diagnos för adekvat hjälp och tillgång till hjälpmedel. Det är behoven som avgör vilken hjälp som ska erhållas. Vi ser att synsättet grundar sig i kritiken mot diagnostisering och allas rätt till stöd. En rättighet som underbyggs i styrdokumentet som skolan åläggs att följa (Skollagen, 1985:1100; Skolverket, 2009). Uppfattning att diagnosen inte innebar garanterad hjälp upplevde två föräldrar (F4, F5) som en besvikelse efter att eleverna hade utretts. Samtidigt redogör de för vad diagnosen inneburit för förändring i skolsituationen. Även om specialläraren (SP1) inte kan se att diagnosen skulle leda till mer hjälp finns en medvetenhet om att det kan finnas skolor där det krävs diagnos för att få tillgång till hjälpmedel i skolan. Specialläraren (SP1) presenterar en uppfattning som hon vet finns hos andra lärare. Även om

pedagogerna (SP1, SP2) inte beskriver diagnosen som viktig för att kunna möta eleven föringar de inte vikten av att stödja elever i svårigheter. Läsförmågan beskrivs av de båda som ett område som tidigt följs upp för att kunna stödja elevernas läsutveckling. Høien och Lundberg (1999), Lyon (2001) visar att tidiga insatser kan vara betydelsefulla för att undvika misslyckande. Myrberg (2007) menar dessutom att även andra läs- och skrivsvårigheter, som inte kan förklaras med dyslexi, måste uppmärksammas. Specialpedagogen (SP2) ser i linje med det att det krävs en kartläggning av svårigheterna oavsett misstanke om diagnos.

6.5.2 Utanför skolan

Specialpedagogen (SP2) lyfter fram att diagnosens nödvändighet och nytta är störst utanför skolan då den berättigar till stöd av olika slag. Vårdbidrag och hjälp med körkort anges vara exempel på vad en medicinsk diagnos kan berättiga till. För att få hjälpmedel i hemmet upplevs diagnos vara nödvändig. Ett föräldrapar (F3) väntar på de hjälpmedel som diagnosen har gett tillgång till. De beskriver dock en viss osäkerhet inför effekten hjälpmedlen förväntas ge. Samtidigt ser de att de kompensatoriska verktygen, artefakterna, är nödvändiga för elevens framtida kunskapsutveckling. Specialläraren (SP1) ser själv en motsägelsefull bild eller en utveckling av vad som krävs för att få tillgång till hjälpmedel i hemmet. Specialläraren (SP1) beskriver att vanligen krävs det diagnos för få tillgång till hjälpmedel i hemmet och finner det positivt att en elev utan diagnos kan få tillgång till det trots att det inte ställts någon diagnos. Tankarna kring dyslexidiagnosens minskade betydelse kan ses ur det sammanhanget. Ytterligare en aspekt av diagnosens minskade betydelse lyfts av specialläraren (SP1). Hon kan se att med den tekniska utvecklingen blir hjälpmedlen dels mer lättillgängliga och dels mindre utmärkande för elever i svårigheter.

Föräldrarna problematiserar i intervjuerna kring framtiden. Det uttrycks en oro inför vidare studier. Hos föräldrarna till eleverna med dyslexi (F3, F4, F5) kan vi utläsa en större tilltro till framtiden med en viss trygghet i de kompensatoriska hjälpmedlen. Det finns en trygghet i att verktygen kan fungera som en förlängning av individens kapacitet när den egna inte räcker till (Säljö, 2005). Samtidigt kan vi i intervjuerna höra att det finns en medvetenhet hos föräldrarna om att barnen kommer att behöva deras stöd under en lång tid framöver. Föräldrarna till eleverna med dyskalkyli (F1, F2) uttrycker oro inför elevernas framtida vardagsekonomi. Tillgången till kompensatoriska hjälpmedel är mycket mer begränsad och en av föräldrarnas (F2) funderingar kring god man ses som en mer negativ framtidsbild. En annan förälder (F4) är hoppfull inför framtida studier då det finns kompensatoriska åtgärder knutna till dyslexidiagnosen på högskolan. I motsats till det beskriver specialläraren (SP1) att Malmö högskola har en dyslexipedagog som ser till behoven inte diagnosen. Berättelsernas två perspektiv ger en samstämmig bild av att det finns tillgång till kompensatoriska verktyg att nyttja vid fortsatt lärande.

6.5.3 Eleven

Flertalet av föräldrarna i intervjuerna upplever att dyslexi- respektive dyskalkyli diagnosen har lett till en förändring för eleven i förhållande till svårigheterna. Flera föräldrar (F1, F2, F3) beskriver att med insatser, som diagnosen medför, finns större förutsättningar för skolframgångar. En av föräldrarna med erfarenhet av dyskalkyli (F1) beskriver hur självförtroendet har utvecklats med en annan förståelse från skolan. Adler (2001) menar att i arbetet med att hitta elevens egen motivation är det primära att skapa en god självbild och en tilltro till den egna förmågan. Men Taube (2007) visar att det är svårt att vända en negativ självbild till en positiv. Det krävs en mängd positiva erfarenheter för att eleven ska våga överge den negativa självbilden. Eleven måste mötas av trygghet, tillit, delaktighet och glädje. Föräldern (F1) tillskriver pedagogerna framgångarna och ser att det är förståelsen som lett fram till ökat självförtroende. Även den andre föräldern med erfarenhet av dyskalkyli (F2) ser

att förståelsen för svårigheterna påverkar eleven på ett avgörande sätt även om den inte upplever så omfattande framgångar som F1. När F2 beskriver att diagnosen rättfärdigar speglar det upplevelsen av ett erkännande av eleven. Att inte bli tagen på allvar och inte få möjlighet att vara delaktig i mötet i den närmaste utvecklingszonen förorsakar att lärandet uteblir. Vygotskij (2001) hävdar att allt lärande sker i närmaste utvecklingszon och att bortom den sker inget. Att eleven skulle ha mått sämre utan diagnos kan vi förstå utifrån det. Även en av de övriga föräldrarna (F5) lyfter fram självbilden men ser att det är förklaringen till svårigheterna som har påverkat den. Med diagnosen kan eleven få en bekräftelse på att den inte är dum. En annan förälder (F4) beskriver att i diagnosen har eleven hittat en förklaring som gör det möjligt att hantera svårigheterna. Zetterqvist Nelson (2000) fann att elever kunde använda diagnosen för att undvika att bli uppfattade som avvikande. I motsats till föräldrarnas berättelser framkommer i speciallärarens (SP1) berättelse att diagnoser kan bli stigmatiserande. Tideman et al. (2005) framför att samhällets kategorisering bidrar till att de avvikande stigmatiseras. Känslan av att vara klassificerad som avvikande kan ha självuppfyllande effekt med bristande tilltro till sin egen förmåga. Identiteten påverkas av diagnosen och det bemötande av omgivningen som följer den (Clark, Dyson & Millward, 1998). Imsen (2006) talar om etiketter och stämpling som utövar inflytande på hela självbilden och självförtroendet. Lundberg och Sterner (2009) visar att elever med läs- och skrivsvårigheter samt räkningsvårigheter mår dåligt och uppvisar tecken på ångest och depression. Psykisk obalans påverkar i sin tur inlärningsmöjligheterna i fel riktning. Föräldrarna i studien beskriver att eleverna använder diagnosbegreppet i olika utsträckning och med olika syfte. Zetterqvist Nelson (2000) ser olika användande av dyslexibegreppet för att undvika att bli definierad som avvikande. En förälder (F4) lyfter en tanke kring hur individen uppfattas av andra med diagnos och utan diagnos. Vi upplever att med diagnos kan individen betraktas som avvikande inom det specifika området diagnosen gäller. Men okunskap kan leda till att individen betraktas som avvikande i flera avseenden. Samtidigt kan individen utan diagnos mötas av ett ifrågasättande i samband med lässituationer. Ett ifrågasättande som kan beröra individens allmänna förmåga.

6.6 Slutsats utifrån hypotes

Antagandet i inledningens hypotes att dyslexidiagnosen skulle upplevas ge tillgång till adekvat stöd och resurser samtidigt som dyskalkylidiagnosen skulle göra det i mindre omfattning stämmer inte med de berättelser vi tagit del av. I samband med dyslexidiagnosen, som är en mer etablerad och accepterad diagnos, lyfter föräldrarna fram bemötandet från pedagogerna. I motsats till vår hypotes upplevs dyskalkyli ge mer pedagogisk vägledning. Det kan bero på att kunskapen kring dyskalkyli är ny. Intervjuerna bekräftar våra tankar kring att upplevelsen av diagnoserna kan vara tvetydig. I intervjuerna förmedlas bilden att diagnosen ger en förklaring. Men samtidigt upplevs eleverna använda diagnosbegreppet i olika omfattning, vilket kan tyda på diagnosens betydelse för självbilden kan vara olika för olika elever. Det mest framträdande i intervjuerna är dock att dyslexi- och dyskalkylidiagnosen ses som en förklaringsmodell till svårigheterna. När det gäller vårt antagande att diagnosen öppnar för ökade möjligheter och resurser framkom tvetydiga svar. Föräldrarna upplever att diagnosen medförde ökade möjligheter och resurser i olika grad. Men samtidigt var specialläraren och specialpedagogen tydliga med att stöd och hjälp fördelas efter behov vilket innebär att vår hypotes av kring vilka som får tillgång till stöd och hjälp inte stämde. Med bakgrund av detta anser vi att det är av stor vikt att skolor kommunicerar vad som gäller vid svårigheter och förtydligar vad diagnos innebär så att föräldrar inte känner sig förda bakom ljuset. Genom tydlig kommunikation ökar förutsättningarna för ett konstruktivt samarbete kring elevens utveckling.

6.7 Metoddiskussion

Vi har tidigare, i kapitel fyra, redogjort för våra val och ställningstagande i samband med metod och genomförande. Här nedan förs ett resonemang som kan kopplas till dessa val och ställningstaganden.

Inför studier av tidigare forskning framkom det att det finns betydligt mindre forskning kring dyskalkylidiagnosen i jämförelse med dyslexidiagnosen. Med intentionen att koppla dyslexi- och dyskalkylibegreppen till självförtroende och självbild söktes litteratur i ett inledande skede via databaser. En markant skillnad i antalet träffar mellan de två diagnoserna blev resultatet, vilket bekräftar att det finns mindre forskat kring dyskalkyli. För att finna något om dyskalkyli kunde vi endast använda sökorden dyskalkyli diagnos. Mer specificerande sökord gav inga resultat vilket begränsade vårt litteraturval. Situationen återspeglas senare i intervjuerna som en parallellprocess, då skolornas kunskap kring dyskalkylidiagnosen beskrivs vara bristfällig. Vi är medvetna om att vårt val av litteratur har påverkats av vårt intresse och uppfattning av problemområdet trots att vi har motiverat våra val.

Vi var medvetna om att det skulle vara mer komplicerat att nå initiativtagare till dyskalkylidiagnoser än till dyslexidiagnoser. Vår ansats att nå aktuella deltagare genom utredare visade sig inte fungera. Det gav inga svar. Vi tvingades att överge vår tänkta urvalsmetod. En strategisk metod som syftade till att finna aktuell urvalsgrupp. Med tänkt metod hade vi kommit i kontakt med andra informanter än de vi nu har intervjuat, men vi kan inte se att det skulle leda till större generaliserbarhet. Dessutom innebar inte den tänkta urvalsmetoden att intervjugruppen skulle bli mer representativ. Det har inte funnits någon ambition att generalisera utifrån studiens få intervjuer, endast relatera. Kontakt med informanter etablerades med den beskrivna snöbollseffekten genom specialpedagoger. Med snöbollseffekten minskar möjligheterna att upprepa studien, eftersom det kan vara otidligt vilket urval som har skett. Men i likhet med tänkt urvalsmetod ledde snöbollsmetoden oss till en grupp som var angelägen om att berätta sin historia. Att informanterna är intresserade av att föra fram sin berättelse påverkar resultatet men vi ser det som oundvikligt i intervjustudier som vår. I resultatet är det svårt att utläsa vilken skillnad det skulle innebära om vi genomfört urvalet enligt ursprunglig plan. Rossman och Rallis (2003) och Johansson (2005) lyfter att det är i berättelserna subjektiviteten och maktförhållanden kan studeras. För att det ska låta sig göras kan det krävas att berättaren är intresserad av att berätta sin historia. Konkret har den förändrade strategin att nå informanter inneburit att tidsplanen försköts då det tog ansenlig tid att etablera ny kontakt.

Det visade sig att informanterna var övervägande pedagoger, tre av fem föräldrar, vilket kan ses som ett tillfälligt sammanträffande. Men det kan bero på att pedagoger känner sig trygga i situationen att bli intervjuade av andra pedagoger samtidigt som de kan se möjligheten att nå ut till skolvärlden med en angelägen berättelse. Tryggheten ligger i att det rör sig om en välkänd kontext som respondenterna behärskar. Studiens föräldragrupp var tillfrågad via specialpedagoger vilket kan tyda på att föräldrar, som är pedagoger, anses vara samarbetsvilliga. En mer spekulativ tanke är att pedagoger i sin föräldraroll är mer angelägna om att få förklaringar till svårigheter i skolsituationen. Vi ser inte att föräldrarnas yrkesroll påverkar studiens tillförlitlighet, men vid tydligare mönster kan tillförlitligheten förändras.

Att det var svårare att komma i kontakt med föräldrar och lärare som har erfarenhet av dyskalkylidiagnos följer det resonemang vi tidigare fört kring att kunskapen är begränsad och att det finns färre elever med dyskalkylidiagnos. Samtidigt är det tydligt att det pågår en aktiv debatt kring diagnosens berättigande. I flera av de kommunerna vi var i kontakt med fick vi beskedet att diagnosen inte användes. Det kan vara ett resultat av debatten men begränsade möjligheter att utreda är ytterligare en anledning. I intervjun med specialpedagogen (SP2) framkom att skolan inte var intresserad av att finansiera privata utredare. Även en förälder

(F2) beskriver att skolan hänvisade till en privat utredning som familjen skulle bekosta. Privata aktörer som utreder diagnos kan ses som ett dilemma. Att utreda och diagnostisera bör inte kunna uppfattas som en tjänst i en kund- säljarrelation. Information och kunskap kring svårigheterna kan ses som reklam för diagnosen. Det kan innebära bristande trovärdighet. Ett annat trovärdighetsdilemma som framkom i speciallärarens (SP1) berättelse var att logoped utreder dyskalkyli. Det uppstår oklarheter kring kopplingen mellan matematiksvårigheter och logopedens professionalitet.

Vi har tidigare framfört att intervjuerna är konstruerade i ett specifikt kontextuellt sammanhang. Det innebär att de är beroende av i vilket sammanhang de skapades. I flera av intervjuerna lyfts de nationella proven vilket kan bero på att de genomförs under den period som intervjuerna ägde rum. Intervjuerna är dessutom ett resultat av samspelet mellan oss, som intervjuare, och informanten. Trots intervjuernas beroende av kontextuellt sammanhang och samspel är vi övertygade om att likartat resultat hade framkommit vid annat tillfälle om våra intervjufrågor använts.

Inför redovisningen av resultatet valde vi att utgå från våra frågeställningar. Under bearbetningen inför redovisningen insåg vi att den upplevda nyttan med diagnos hade flera beröringspunkter med diagnosens nödvändighet. Det var infallsvinklar som låg nära varandra och det fanns en komplexitet i skillnaden. Trots detta valde vi att redogöra för resultatet utifrån frågeställningarna då vi ansåg det stödja studiens röda tråd.

Vår studie bygger på upplevelsen av dyslexi- och dyskalkylidiagnos och det är genom föräldrars och pedagogers berättelser som erfarenheter kring området kan framträda. I likhet med Sjöbergs (2006) resonemang kring vikten av att det råder balans mellan citaten som presenteras i resultatredovisningen har vi eftersträvat att synliggöra alla informanternas berättelser. Ambitionen var en jämn fördelning av citaten för att inte läsaren ska få bilden av att någon berättelse värderas mer än någon annan. Men av samma anledning som Sjöberg (2006) hänvisar till var ambitionen inte realistisk att genomföra. Informanterna agerade olika i intervjun och berättelserna utformades olika.

Att analysen följer på resultatet och kommenteras i diskussionen såg vi som den mest tydliga form av upplägg för studien när vi inledde sammanställningen av resultaten. Tydlighet innebär att andra kan ta del av och följa författarnas tankar och därmed ta ställning till det framförda. Men resultatet inbjöd till rikliga anknytningar till tidigare forskning och teorier vilket innebar att analysmomenten blev omfattande. Somliga återkopplingar karaktäriseras mer av diskussion och för att underlätta läsningen samlades allt under diskussionskapitlet. I analysprocessen kunde vi koppla tidigare studiers resultat till vår studie. Vi fann att vårt resultat och tolkningen av det kunde styrkas i studier och teorier, en induktiv orientering. Samtidigt kunde vårt intervjuresultat kopplas till tidigare studier då det bekräftade andra studieresultat, en deduktiv inriktning. Det stämmer väl överens med Rossman och Rallis (2003) resonemang kring att det i analysen kan vara svårt att skilja på ett induktiv och deduktiv förhållningssätt.

Slutligen har vi insett att skriva tillsammans har påverkat oss och vår studie. Det har inneburit att vi har haft möjlighet att ventilerade idéer och tankar, pröva hypoteser samt föra givande diskussioner. Vi kan se att det har lett till att kvaliteten på studien och resonemangen bakom den har höjts i förhållande till om vi hade skrivit var för sig. Kommunikationen har som Vygotskij (2001) påpekar varit vår yttre handling som föregått vår inre förståelse. Samtidigt som vi ser fördelar med att skriva två har vi även blivit medvetna om att det kräver en del av författarna. Det kan handla om så konkreta ting som tid, men även hur texten utformas. Vi har förmånen att uttrycka oss någorlunda lika vilket har underlättat för studiens röda tråd. Däremot upptäckte vi en svårighet inför analysarbetet. Analysen föregicks av längre och mer krävande diskussioner för att åstadkomma samsyn kring intervjumaterialet. En

bidragande orsak till att diskussionerna blev mer krävande kan vara vi hade nått en mer öppen och konstruktiv fas av samarbetet.

6.8 Tillämpning

En studie kan utföras med olika syfte och ge information som kan användas på olika sätt. Utifrån de perspektiv som presenteras av Rossman & Rallis (2003) är denna studie av upplysande och symbolisk nytta. Vi strävar efter att föra fram kunskap och därmed öka förståelsen inom området men även att belysa fenomenet ur olika perspektiv. Denna studie kan vara av intresse för alla som arbetar med elever i läs- skriv- eller matematiksvårigheter. Undersökningen belyser upplevelsen av vilken nytta dyslexi respektive dyskalkyli diagnosen har medfört för eleven, sett ur föräldrars och pedagogers perspektiv. Studien kan verka för att få en inblick i föräldrars och pedagogers olika upplevelser kring diagnoserna och kring vilken betydelse den har för eleven. Det framgår av studien att förståelse är det som i första hand efterfrågas och upplevs som den största nyttan med diagnosen. Med anledning av resultatet menar vi att studien har betydelse i att framhålla vikten av ett förhållningssätt och ett bemötande som verkar för ett bra samarbete mellan pedagog, elev och förälder.

Vi har utifrån intervjuerna, men även från tidigare forskning, förstått att föräldrar och pedagoger har olika uppfattning kring diagnosens betydelse för specialpedagogiska insatser. Vi ser att denna studie fyller en funktion i att lyfta problematiken kring kommunikationen mellan hem och skola. Det är av stor vikt att skolan är tydlig i vilka resurser som tillhandahålls med respektive utan en diagnos för att på så vis undvika att diagnostiseringen medför besvikelser över att förväntningar om ökade insatser uteblir.

Dyskalkyli är som vi tidigare framhållit ett område där forskning och kunskap är mindre omfattande än dyslexi. Vi anser att denna studie har lyft fram behovet av att öka kunskapen kring matematiksvårigheter för att kunna möta och stödja elever med dyskalkyli på bästa sätt.

Slutligen anser vi att det är betydelsefullt att ta del av den forskning och de erfarenheter som belyser fördelar och nackdelar med att få en diagnos, samt vilken positiv och negativ inverkan det kan ha för individens utveckling och självkänsla.

6.9 Fortsatt forskning

I inledningen av studien valde vi, på grund av tidsramarna kring studien, att göra vissa begränsningar i vår urvalsgrupp. Dessa begränsningar medförde att det finns frågor som fortfarande är obesvarade, vilka utgör en del av vårt förslag till vidare forskning. Under arbetets gång har vi tagit del av upplevelser som delvis bekräftat men delvis även bestridit våra tidigare uppfattningar. Nya tankar har införlivats inom området och vi har ställts inför nya frågeställningar kring dyslexi, dyskalkyli, diagnostisering, resursfördelning och specialpedagogik. Detta är frågor som också skulle vara intressanta att söka svar på i nya undersökningar.

- Vi har medvetet valt att inte rikta oss till elever med annat modersmål då vi ansåg att arbetet blivit alltför omfattande med tanke på komplexiteten kring elevernas språkutveckling. Det skulle ha varit intressant att ta del av hur upplevelsen av diagnosen ser ut för denna elevgrupp, om vi funnit liknande erfarenheter som i denna studie eller om det skiljer sig åt. Det hade också varit av intresse att studera om den procentuella andelen elever med dyslexi och dyskalkyli är densamma för elever med annat modersmål som för elever med svenska som modersmål.
- I vår studie har det framkommit en tydlig bild, från pedagogerna, att diagnosen inte är ett krav för att få adekvat hjälp i skolan, trots att flera av föräldrarna uppfattade att diagnosen krävdes för att få hjälp och stöd. Vi ställer oss frågan om pedagogerna i

vår studie är representativa och ser att det behövs ett fortsatt klagörande angående kravet på diagnos för specialpedagogiska insatser.

- Vi har i denna studie valt att intervjua föräldrar som varit delaktiga i eller på egen hand tagit initiativ till utredning av dyslexi respektive dyskalkyli. Vi är medvetna om att resultatet påverkas av att endast denna föräldragrupp kommit till tals. Det skulle vara intressant att undersöka hur föräldrar upplever att diagnosen förändrat situationen för eleven när skolan varit förespråkare för en utredning.
- Av studien framgår att föräldrar upplever pedagogernas kunskap kring dyskalkyli som bristfällig. Vilket även återspeglas av den knappa forskningen inom området. Vi ser att en kartläggning av pedagogers kunskap kring dyskalkyli hade kunnat sätta fokus på dessa elevers svårigheter, och kunnat öka förståelsen för problematiken.
- Under arbetets gång har vi fått en ökad insikt i att elever ofta har svårigheter inom mer än ett område. I litteraturen framkommer olika uppgifter kring hur stor andel av eleverna som har flera svårigheter, och kanske också flera olika diagnoser. Situationen för dessa elever blir än mer komplicerad och det skulle vara intressant att undersöka hur vanligt det är att elever har flera olika diagnoser men även hur eleven hanterar sina svårigheter i relation till skolarbetet och fritiden.
- Det upplevs av en förälder i studien att det var skillnad på de specialpedagogiska insatserna i privat och kommunal skolform. En kartläggning av vilka resurser som finns att tillgå inom respektive skolform är en angelägen fortsatt forskningsfråga.

7 SAMMANFATTNING

Syftet med denna studie har varit att undersöka nödvändigheten, och nyttan av, dyslexi- och dyskalkyli diagnos hos elever i åldersgruppen 11-16 år. Vi ville undersöka om och hur initiativtagarna till utredningen, föräldrar och pedagoger, upplevde att diagnosen förändrade situationen för eleven och därmed behovet av respektive diagnos. Med tanke på att elever med dyslexi eller dyskalkyli är i behov av specialpedagogiskt stöd i undervisningen såg vi anledning till att även belysa uppfattningen om den specialpedagogiska rollen i sammanhanget. Anledningen till att vi valt detta område är att vi med vår bakgrund som sv/so-lärare respektive ma/no-lärare mött elever med läs- skriv och matematiksvårigheter, med eller utan diagnos. Vi har erfarenhet av att det ofta krävs en diagnos för att få tillgång till de extra resurser i form av hjälpmedel och pedagogiskt stöd som kan behövas vid svårigheter av det här slaget. Detta trots att de specialpedagogiska insatserna, enligt gällande styrdokument, ska utgå från behovet hos varje enskild elev. Vi ville med denna studie dels vidga våra kunskaper inom området och dels studera behovet och upplevelsen av diagnosens nytta, för att få en uppfattning om ifall vår bild av verkligheten stämde eller ej.

Teoretiska utgångspunkter med fokus på studiens syfte, berör kunskapssyn, maktpositioner och identitetsutveckling. Kunskapsbegreppet är centralt för studien då den berör skola och specialpedagogik. Ur ett sociokulturellt perspektiv utvecklas kunskapen i den specifika kontexten där interaktion och kommunikation har en stor betydelse för kunskapsutvecklingen. Kunskapens förhållande till makt påverkas i den rådande diskursen. Diagnostiseringen av såväl dyslexi och dyskalkyli sker under inverkan av dessa maktförhållanden varvid teorier kring makt och kunskap lyfts fram i kapitlet. Studien berör upplevelsen av diagnosen, vilket till stor del handlar om självkänsla och identitet. Identiteten formas i samspel med andra utifrån de tidigare erfarenheter individen bär med sig. Erfarenheter som i sin tur har inverkan på hur elevens självkänsla påverkas av svårigheterna med och utan diagnos.

Tidigare forskning kring dyslexi är betydligt mer omfattande än kring dyskalkyli, vilket framgår i litteraturgenomgången. Trots det finns det en del oenighet kring båda begreppens definition. Det finns en hel del forskning kring elevens självbild och självförtroende i samband med diagnostisering. Forskningen lyfter hur individen kan förhålla sig till svårigheterna och belyser att skam och misslyckande kan närvara parallellt med förståelse och acceptans. Diskussion kring diagnostisering och kategorisering har även en betydande plats i den specialpedagogiska debatten. Specialpedagogen befinner sig i dilemmat mellan det kategoriserande perspektivet som bidrar till exkludering och det relationella perspektivet, med dess svårighet att ge individuellt stöd till eleven. Skolans styrdokument, som anger riktlinjerna för pedagogernas arbete, visar alla på att eleven ska få det stöd som behövs för att kunna nå de nationella målen i respektive ämne.

Studien är av fenomenologisk karaktär med avsikt att fånga den individuella upplevda erfarenheten hos ett litet antal människor. Datainsamlingen har gjorts via semistrukturerade intervjuer med sju personer som alla varit delaktiga i att ta initiativ till en dyslexi eller dyskalkyliutredning. Två av respondenterna är föräldrar med erfarenhet av dyskalkyli, tre är föräldrar med erfarenhet av dyslexi och två är pedagoger med erfarenhet av dyslexi. Urvalet kan inte sägas vara slumpmässigt då vi har använt oss av vårt kontaktnät för att nå ut till vår respondentgrupp. Intervjuerna speglar respondentens egna erfarenheter och upplevelser vid tidpunkten och i kontexten den genomförs i, vilket påverkar studiens reliabilitet. Svaren från intervjuerna kan ses som enskilda berättelser, i form av kvalitativa data, och har i bearbetningen tolkats med utgångspunkt i den hermeneutiska tolkningsläran. Vi har tolkat meningen från intervjuerna och förflyttat oss mellan helheten och delarna i utsagorna för att få en sammanhängande bild av upplevelserna kring dyslexi- respektive dyskalkyli diagnosen.

Resultatavsnittet inleds med kortfattad bakgrundsinformation kring respondenterna, varpå resultatet från intervjuerna redovisas. Materialet är kategoriserat och redovisas med utgångspunkt från våra frågeställningar knutna till studiens syfte vilka berör upplevelsen av diagnosens nytta, vilken förändring diagnosen upplevs medföra, hur den specialpedagogiska rollen uppfattas i sammanhanget samt uppfattningen om diagnosens nödvändighet. I kategoriseringen av materialet redovisas inte varje intervju separat utan resultatet sammanbinds i olika teman. För att åskådliggöra varje respondent finns, i inledningen av varje avsnitt, de mest framträdande svaren redovisade i en tabell. I redovisningen av resultatet finns, för att tydliggöra vad som sagts vid intervjuerna, och för att belysa skilda uppfattningar, utvalda citat från respondenterna med under varje tema. Respondenternas anonymitet säkerställs i enlighet med de forskningsetiska principerna genom att de benämns med F, förälder eller SP, specialpedagog, följt av en siffra.

Analysen av resultatet från intervjuerna kopplas till forskningsbakgrunden varvid en diskussion kring överraskande, motsägelsefulla eller intressanta resultat förs i anslutning till varandra. Respondenterna utgör två olika grupper, föräldrar respektive pedagoger vilket avspeglas i deras svar, deras upplevelser grundas från två olika perspektiv, hemmet respektive skolan. Resultatet av studien pekar mot att föräldrarna upplever att dyslexi- och dyskalkylidiagnosen är till nytta för eleven i skolsituationen. Diagnosen upplevs medföra en annan förståelse från skolan och tillgång till hjälpmedel samtidigt som det är en förklaring till svårigheterna. Pedagogerna ger en annan bild av diagnosens betydelse i skolan då de menar att anpassningar och stöd ges till alla elever som är i behov av det. Att hjälpmedel för hemmabruk är knutet till en diagnos, varpå diagnosen, främst dyslexi blir betydelsefull framkommer tydligt i studien. Intervjuerna ger också en bild av att dyskalkylidiagnosen, i relation till dyslexidiagnosen, leder till större förändringar i den pedagogiska verksamheten. Kunskapen kring dyskalkyli upplevs vara betydligt mindre än kring dyslexi, varpå diagnosen kan ses som en väg till ökad kunskap och förståelse. Studien visar att specialpedagogen i regel arbetar med eleven även innan han eller hon får en diagnos och upplever inte att arbetet förändras i större utsträckning genom diagnosen. Föräldrarna upplever däremot att diagnosen medför en betydande anpassning av såväl arbetsuppgifter som läxor i samband med diagnosen.

Slutligen kan vi konstatera att vår uppfattning om dyslexidiagnosens betydelse för att få adekvat hjälp i skolan inte överensstämmer med resultatet av studien. När det gäller dyskalkylidiagnosens betydelse ser vi att den har en viktig funktion framförallt när det gäller att få förståelse för svårigheterna och för att öka kunskapen kring matematiksvårigheter bland pedagogerna.

Referenslista

- Adler, B. (2001). *Vad är dyskalkyli? [en bok om matematiksvårigheter] : [orsaker, diagnos och hjälp]*. Höllviken: NU-förlag.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C. & Björk- Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna 5:2007*. S. 66- 84. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Andersson, U. (2010). *Matematiksvårigheter hos barn: En generell eller specifik störning i långtidsminnet?* Vetenskapsrådet, (100127).
Tillgänglig:<http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=50722>
- Andreasson, I. & Asp- Onsjö, L. (2009). Att tala om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. S. 35- 57. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik- att styra mot idealet. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. S. 281- 298. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4: uppl. Denmark: Narayana Press
- Bjerstedt, Å. (1997). *Rapportens yttre dräkt: några rekommendationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Björnström, M. (2009). Personlig kommunikation. (091117). Lund: Universitetssjukhuset i Lund.
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-Worth? A Review and implications for Future Research. *Dyslexia* 14, 188-196.
- Butterworth, B. (2000). *Den matematiska människan - siffrornas roll i vår kultur och historia*. Finland: Wahlström & Widstrand.
- Carlsson, N. (2009). Läs och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. S. 231- 250. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red.), (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Davies, T. (2006). Creative teaching and learning in Europe: promoting a new paradigm. *The Curriculum Journal* 17(1), 37-57.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. (Skolverkets monografiserie). Stockholm: Liber distribution.
- Erikson, H. E. (1977). *Ungdomens identitetskriser*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erikson, H. E. (2004). *Den fullbordade livscykeln* (3:e uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björk- Åkesson, E. (red) *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna 5:2007*. S. 17-35. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik- främjande och hindrande faktorer. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. S. 213- 230. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Gjessing, H.-J. (1978). *Specifika läs- och skrivsvårigheter: dyslexi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hall, S. (1996). Who Needs Identity?. I Hall, S & Du Gay P. (Red.), *Questions of cultural Identity*. S. 1-17. London: Sage Publikation.

- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet – HSFR (2009). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (091229).
Tillgänglig:<http://www.codex.vr.se/>
- Högskolan Kristianstad. (2010). Utbildningsplan, Specialpedagogiskt program (100208).
Tillgänglig:www.hkr.se/templates/programmePagePrint.aspx?programkod=SPECY&version=&language=sv&print=0
- Høien, T. & Lundberg, I. (1992). *Dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld, introduktion till pedagogisk psykologi*. 4:e uppl. Lund: studentlitteratur.
- Ingesson, S. G. (2007). *Growing up with dyslexia: cognitive and psychosocial impact, and salutogenic factors*. Lund: Lunds universitet. Institutionen för psykologi.
- Jakobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan: En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2006). *Räknesvårigheter och lässvårigheter under de första skolåren - hur hänger de ihop?* Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. & Sterner, G. (2009). *Dyskalkyli - finns det?: aktuell forskning om svårigheter att förstå och använda tal*. Göteborg: Livréna AB
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A. & Olsson, R. (2001). Rethinking Learning Disabilities. I Finn C. E., Jr., Rotherham, A. J. & Hokanson, C. R., Jr. (Red.), *Rethinking Special Education for a New Century*. s. 272- 300. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive PolicyInstitute.
- Malmer, G. (1992) *Matematik - ett glädjämne* Solna: Ekelunds förlag AB.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Malmer, G. & Adler, B. (1996). *Matematiksvårigheter och dyslexi: erfarenheter och synpunkter i pedagogisk och psykologisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nationalencyklopedin. (2010). *Dyskalkyli* (100209).
Tillgänglig:<http://www.ne.se/dyskalkyli>
- Nationellt centrum för matematikutbildning. (2010). *Socialstyrelsens Klassifikation av sjukdomar och hälsoproblem 1997, version 2008* (100209).
Tillgänglig:<http://ncm.gu.se/node/2899>
- Nilholm, C. (2007a). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007b). Vad och vems är kunskapsobjektet?- Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I Nilholm, C. & Björk- Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* 5:2007. S. 100-113. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Riddick, B. (2010). *Living with dyslexia: the social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. 2. ed. London: Taylor & Francis.

- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C. & Björk-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna 5:2007*. S. 36- 51. Stockholm: vetenskapsrådet.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research* (2:a uppl.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rygvold, A.-L. (2001). Läs- och skrivsvårigheter. I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (3:e uppl.). s. 14-83. Lund: Studentlitteratur.
- Siegel, L. S. (1992). An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia. *Journal of learning Disabilities* 25(10), 618- 629.
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkyli - vad är det då? : en multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- SKED. (2010). Skånes kunskapscentrum för elever med dyslexi (100210).
Tillgänglig:<http://www.skane.se/templates/Page.aspx?id=9021>
- Skollagen (1985:1100). Riksdagen (091228).
Tillgänglig:<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010a). *Betyg i grundskolan* (100209).
Tillgänglig:<http://www.skolverket.se/sb/d/1637#paragraphAnchor0>
- Skolverket. (2010b). *Kursplaner och betygskriterier*. (100221).
Tillgänglig:<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>
- Språkrådet. (2008). *Svenska skrivregler* (3 :e uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Stanovitch, K., Siegel, L. & Gottardo, A. (1997). Progress in Search for Dyslexia Sub-types. I Hulme, C. & Snowling, M. (Red.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention*. S. 108-130. London: Whurr Publishers Ltd.
- Svenska dyslexiföreningen (2006) *Modell för utredning av läs- och skrivsvårigheter*. (100130)
Tillgänglig:<http://dyslexiforeningen.se/pdf/utredningsmodell%20090821.pdf>
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*, 2/2006. Stockholm: Svenska Unescorådet
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Taube, K. (2007) *Läsinlärning och självförtroende*. Uddevalla: Norstedts Akademiska förlag.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen- Om att se olikhet som en resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definition av normalitet och avvikelse i skolan* (2:a uppl.). Halmstad: Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.
- Tideman, M. (2008). *Personlig kommunikation*. (080418). Kristianstad: Högskolan Kristianstad
- Vygotskij, Lev, S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi: en studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa – kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige* 6(4), S. 270-292.

Kristianstad 091211

Till föräldrar/lärare som har barn/elever med dyslexi- eller dyskalkylidiagnos.

Vi är två lärare som läser vidare till specialpedagoger vid Högskolan i Kristianstad. Vi är intresserade av hur situationen ser ut för elever som har dyslexi- eller dyskalkylidiagnos. I vårt examensarbete, under våren 2010, vill vi ta reda på hur dyslexi- och dyskalkylidiagnosen påverkar eleven och skolgången. Genom att tydliggöra situationen för elever med läs och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter kan vi i vårt arbete som specialpedagoger, förbättra situationen för eleverna.

Vi skulle vilja intervjua dig som har varit med om att ta första steget till att en utredning av dyslexi eller dyskalkyli har utförts. Intervjun, som kommer att genomföras någon gång under januari-mars, beräknas ta ca 45 minuter. Alla uppgifter kommer att avidentifieras för att säkra anonymiteten. Med ditt godkännande kan vi använda ljudupptagning men det är inget krav. Det är bara vi som kommer att ta del av materialet från intervjun, eventuell ljudupptagning kommer att raderas efter bearbetning. Vi har möjlighet att genomföra intervjun på en plats och tid som passar dig.

Examensarbetet kommer att redovisas i juni 2010 och kommer därefter att finnas tillgängligt på Högskolan i Kristianstad.

Vi skulle vara tacksamma om du vill vara med och bidra till undersökningen!

Ta kontakt med oss via mail inom det snaraste för att bekräfta att du vill vara med i studien.

Med vänlig hälsning

Christina Malmberg, christina.malmberg0012@stud.hkr.se
Conny Wennemo, conny.wennemo0002@stud.hkr.se

Frågor

Personuppgifter:

Vilket kön?

Ålder på barnet?

Bakgrund:

Vem uppmärksammade svårigheterna?

Vid vilken ålder inleddes utredningen?

Vid vilken ålder ställdes diagnosen?

Kan du berätta om hur situationen såg ut innan diagnosen? (I skola och i hemmet)

- Kan du förtydliga...
- Du menar alltså...
- Hur reagerade, kände, barn och vuxna...

Kan du beskriva hur situationen ser ut idag för X? (I skola och i hemmet)

- Kan du utveckla ...
- Hur upplever du
- Har vi tolkat dig rätt...
- Hur känns det när...

På vilket sätt motsvarar diagnosen de förväntningar du hade inför diagnostiseringen?

- På vilket sätt motsvarar den inte...
- Vad känner du inför det...

Hur tror du att det hade sett ut utan diagnos?

- Hur tänker du nu...
- Vad skulle det innebära...
- Du beskriver att...

Hur skulle du beskriva att X upplever diagnosen? (Inställning till diagnosen)

- Hur bemöts det...
- Hur påverkar det X?
- Kan du se någon förändring över tid?
- Vilka förändringar kan X själv beskriva att diagnosen medfört?

Hur skulle du vilja beskriva den optimala situationen för X? (I skolan och livet framöver)

- Utveckla...
- Vilka möjligheter att förverkliga detta ser du?
- Vilka hinder kan du se?