

Dysleksi og selvoppfatning

*En intervjuundersøkelse om skoleerfaringer
og selvoppfatning hos fem elever med
dysleksi i ungdomsskolen*

Martina Gjerde



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

Dysleksi og selvoppfatning

En intervjuundersøkelse om skoleerfaringer og selvoppfatning hos fem elever med dysleksi i ungdomsskolen

© Forfatter Gjerde, Martina

År 2010

Tittel Dysleksi og selvoppfatning

Forfatter Martina Gjerde

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel

Dysleksi og selvoppfatning. En intervjuundersøkelse om skoleerfaringer og selvoppfatning hos fem elever i ungdomsskolen.

Bakgrunn, formål og problemstilling

Lesing og skriving er viktige ferdigheter og forutsetninger for å klare seg i dagens samfunn. Det stilles store krav til skriftspråklig kompetanse både i arbeidslivet og på skolen. Gjennom lesing tilegner elever seg kunnskap i andre fag. Dette kan skape utfordringer for elever med lese- og skrivevansker. Forskning viser at dersom problemene ikke blir oppdaget tidlig, og nødvendige tiltak settes inn, kan det ha negative følger for den enkelte (Lyster, 2004). Mange kan oppleve krav de ikke kan leve opp til og etter hvert utvikle lav selvoppfatning (Skaalvik, 1995). Kunnskapsløftet (2006) presiserer at opplæring skal legges til rette slik at også elever med særlige vansker skal kunne nå sine mål. Videre legges det vekt på at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljø skal fremme helse, trivsel og læring.

I denne masteroppgaven ønsket jeg å belyse hvordan elevene med dysleksi på ungdomstrinnet i dagens skole opplever sin skolesituasjon, hvilke erfaringer de har, og ved hjelp av teori om selvoppfatning å se hvilke konsekvenser det har hatt for deres selvoppfatning. Jeg har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *”Hvilke skoleerfaringer har elever med dysleksi på ungdomstrinnet, og hva har disse erfaringene betydd for deres selvoppfatning?”*

Metode og materiale

Det er elevenes egne opplevelser og erfaringer jeg ønsket å få frem. Derfor har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, og benyttet forskningsintervju som metode i oppgaven. Intervjuene ble bygd rundt en semistrukturert intervjuguide. Utvalget var kriteriebasert og til sammen ble det intervjuet fem elever med diagnosen dysleksi i alderen 14 – 16 år. Alle intervjuene ble tatt opp med en digital diktafon for så å bli transkribert, kodet og analysert. Datamaterialet er presentert i form av informantsitater, og drøftet opp mot teoretisk referanseramme, tidligere forskning, og ut fra mitt eget kritiske ståsted.

Resultater

Funnene i denne undersøkelsen samsvarer i stor grad med det som man kunne forvente ut fra teori om hva som påvirker selvoppfatning. Når det gjelder funn i andre lignende undersøkelser samsvarer funnene mye, men ikke alt er helt likt. Elevene viste at de hadde positiv selvoppfatning, selv om de hadde lav akademisk selv vurdering på noen områder. Tyngden av materialet lå i utsagn knyttet til påvirkning gjennom andres vurderinger, sosial sammenligning og mestringserfaringer. Elevene har opplyst at det var mest på barneskolen de fikk negative tilbakemeldinger fra sine lærere. På ungdomskolen opplever de lærernes tilbakemeldinger for det meste som positive og konstruktive. De har også vært opptatt av at det var rom for forskjellighet i klassene deres, og at medelevene sjelden var kilder til negativ vurdering. Samtidig har elevene fremhevet at selv om vurderinger fra lærere var positive, savnet de mer av deres oppmuntring og støtte i forhold til skolearbeidet. Det var foreldre som i størst grad bidro med dette. Elevene har opplevd minst mestring på fagområder som de regnet som sentrale. Det var lese- og skriveaktiviteter og matematikk de opplevde vansker med, noe som bidro til at de hadde utviklet en lav akademisk selv vurdering på disse områdene. I de fleste tilfeller har elevene samtidig fortalt at de fikk tilpasset opplæring eller spesialundervisning innenfor disse områdene. Dette førte til at deres forventninger om mestring økte. Der hvor de derimot ikke hadde opplevd tilrettelagt opplæring har de referert om selvbeskyttelses- og unngåelsesstrategier. Det ble brukt både eksternal og internal sammenligning. Eksternal sammenligning, hvor de sammenlignet seg med andre elever, kunne falle uheldig ut hos enkelte informanter og førte til lav selv vurdering på området. Internal sammenligning, som innebærer for eksempel sammenligning av egne prestasjoner med tidligere prestasjoner, viste ofte fremgang noe som førte til at både deres akademiske selv vurdering og forventning om mestring ble styrket.

Konklusjoner

Det viser seg at elever med dysleksi ikke nødvendigvis utvikler lav selvoppfatning til tross for sine vansker. Det som elevene selv trekker frem som viktig for å forebygge lav selvoppfatning synes å være i tråd med rådende teorier. Elevene understreker viktigheten av tidlig utredning da noen av dem slet unødvendig lenge alene, opplevde faglige nederlag og holdt på å miste sin tro på mestring. Videre ble viktigheten av oppmuntring og støtte i form av tilpasset opplæring og spesialundervisning trukket frem. Dette førte til at de opplevde forbedring av sine ferdigheter og fikk mer tro på seg selv.

Forord

Masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har vært en spennende og lærerik periode. Mest utfordrende var arbeidet med masteroppgaven. Det har vært en ensom, intens og krevende prosess, der det til tider virket uoverkommelig å skulle komme til mål. Men det var lærerikt og verdt det. Jeg har lært mye om hvordan en kvalitativ undersøkelse skal gjennomføres, dysleksi og spesielt selvoppfatning. Denne kunnskapen tar jeg med meg videre i livet og arbeidet mitt.

Mange fortjener takk for bidrag til denne oppgaven. Først og fremst vil jeg rette en særskilt takk til de elevene som var villige til å dele sine erfaringer og tanker med meg. Jeg har respekt for den åpenhet og ærlighet de har vist meg. Uten dem kunne jeg ikke gjennomført dette prosjektet.

Jeg vil også takke til min veileder Jorun Buli-Holmberg for faglige kommentarer og konstruktive tilbakemeldinger.

En spesiell takk til min mann Ola Helge for hans tålmodighet, forståelse og støtte gjennom hele arbeidsprosessen. Takk også til mine to barn for positiv innstilling og hyggelige adspredelser i denne travle perioden.

Oslo, mai 2010

Martina Gjerde

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Bakgrunn for problemstilling.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Avgrensning.....	3
1.5 Oppgavens oppbygning.....	4
2 Dysleksi	5
2.1 Å definere dysleksi.....	5
2.2 Årsaker til dysleksi.....	7
2.3 Primære vansker.....	9
2.4 Sekundære vansker.....	11
3 Selvoppfatning	12
3.1 Sentrale sider ved selvoppfatningen.....	13
3.2 Selvvurderingstradisjon og forventningstradisjon.....	14
3.2.1 Selvvurderingstradisjonen.....	14
3.2.2 Forventningstradisjonen.....	15
3.2.3 Oppsummering av tyngdepunkter i begge tradisjonene.....	17
3.3 Påvirkning av selvoppfatningen.....	18
3.3.1 Andres vurderinger.....	19
3.3.2 Sosial sammenligning.....	19
3.3.3 Selvattribusjon.....	21
3.3.4 Psykologisk sentralitet.....	22
3.3.5 Mestringserfaringer.....	22
3.3.6 Andres eksempel.....	23
3.3.7 Verbal overtalelse.....	24
3.3.8 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.....	24
3.4 Beskyttelse av selvoppfatningen.....	25
3.5 Forskning på dysleksi og selvoppfatning.....	27
4 Metode	30

4.1	Valg av metode	30
4.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	31
4.3	Utvalg	32
4.4	Kvalitativt forskningsintervju.....	34
4.4.1	Intervjuguide	35
4.4.2	Prøveintervju	36
4.4.3	Gjennomføring av intervjuene	36
4.4.4	Transkribering	38
4.5	Analyse og tolkning.....	38
4.6	Validitet og reliabilitet.....	39
4.7	Etiske betraktninger	43
4.7.1	Krav om informasjon og samtykke	43
4.7.2	Krav om konfidensialitet.....	44
4.7.3	Hensynet til svaktstilte grupper.....	44
5	Presentasjon og drøfting av funn	45
5.1	Påvirkning gjennom selvvurderingstradisjonen	45
5.1.1	Påvirkning gjennom andres vurderinger	45
5.1.2	Påvirkning gjennom sosial sammenligning.....	49
5.1.3	Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet	53
5.1.4	Påvirkning gjennom selvattribusjon.....	56
5.2	Påvirkning gjennom forventningstradisjonen.....	59
5.2.1	Påvirkning gjennom mestringserfaringer	59
5.2.2	Påvirkning gjennom andres eksempler	62
5.2.3	Påvirkning gjennom verbal overtalelse	64
5.2.4	Påvirkning gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	67
6	Avslutning.....	71
6.1	Sammenfatting av hovedfunn.....	71
6.2	Avsluttende refleksjoner.....	73
	Vedlegg 1.....	79
	Vedlegg 2.....	80

Vedlegg 3.....	82
Vedlegg 4.....	83
Vedlegg 5.....	84

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er skoleerfaringer og selvoppfatning til elever med dysleksi i ungdomsskolen.

I tidligere tider kunne man klare seg uten å kunne lese og skrive. Dagens samfunn stiller imidlertid helt andre krav til skriftspråklige kunnskaper. Det er fylt med mye skriftspråklig informasjon og krever høy kommunikativ kompetanse. Lesing og skriving er to av de sentrale ferdigheter som gjør denne kommunikasjon mulig. Den rivende teknologiske utviklingen har ikke redusert betydningen av vår evne til å orientere og uttrykke seg, tvert om. Vi kjøper og betaler via nettbank, og mottar i stadig høyere grad informasjon via dataskjermer. Vi blir stadig mer avhengige av å kunne kode om fra skriftlig til muntlig språk eller omvendt. Lesing er en kritisk forutsetning for hele livet (Lyster, 2002).

En av skolens viktigste oppgaver er opplæring i lesing og skriving. Dette er grunnleggende ferdigheter som andre fag bygger på, og som også kommer tydelig frem i Kunnskapsløftet (2006). Her trekkes det frem fem grunnleggende ferdigheter som integreres på tvers av alle læreplaner for fag og som skal utvikles og fokuseres gjennom hele skoleløpet. Det å kunne uttrykke seg skriftlig og kunne lese er to av dem. Lesing skal gi muligheter for læring, for å forstå seg selv og samfunnet. Dette betyr at i tillegg til gode avkodingsferdigheter må elevene mestre også ulike forståelsesstrategier.

Store internasjonale undersøkelser (PISA, 2006) viste imidlertid at norske elevers leseferdigheter ikke er tilfredsstillende. De skårer dårligere enn elever i land man pleier å sammenligne seg med. Norske elever er svakest i Norden, og deres leseresultater lå under gjennomsnittet for OECD. Dette har ført til en rekke tiltak, og aldri før har det vært så mye fokus på lesing i den norske skolen som nå.

Det er lagt ned mye ressurser i skolen for å lære barna å lese. Til tross for dette er det mange som sliter med ulike typer lese- og skrivevansker. Når lesing er en ferdighet som blir vurdert som kritisk for hele livsløpet, betyr det at utfordringer for elever med lesevansker er ekstra store. Dersom elevene gjentatte ganger opplever nederlag på grunn av sine lese- og skrivevansker, vil dette kunne føre til at de mister motivasjon både for lesing og skriving, men

også for læring generelt. Etter hvert som lesing og skriving blir viktige redskap i læringen, kan disse elevene oppleve faglig tilkortkomning på flere områder. Negative mestringsopplevelser kan påvirke elevenes selvbilde, motivasjon og forventning om mestring. På denne måten kan problemer med å lese og skrive få følger både faglig og psykologisk (Lyster, 2004).

1. 2 Bakgrunn for problemstilling

Inspirasjon til denne oppgaven kom da jeg leste doktoravhandlingen til Sidsel Skaalvik (1995). Hun har intervjuet voksne med lese- og skrivevansker om deres skoleerfaringer, og hvordan disse erfaringene har påvirket deres selvbilde. Studien viste blant annet at informantene som skoleelever hadde opplevd mye nederlag og hadde liten tiltro til egen mestringsevne. De gikk i en skole hvor undervisningen ikke ble tilpasset deres behov og forutsetninger. Informantene prøvde å skjule vanskene sine og unngå lese- og skriveaktiviteter for ikke å bli oppfattet som mindre intelligente eller å bli negativ vurdert av andre.

I gjeldende utdanningspolitiske dokumenter (Kunnskapsløftet, 2006) vektlegges det at alle elever skal ha mulighet til å utvikle sine evner og talenter, og at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet skal fremme helse, trivsel og læring. I Kunnskapsløftet (2006) blir det videre presisert at opplæring skal legges til rette slik at også elever med særlige vansker skal kunne nå sine mål. Dette gjelder også for elever med lese- og skrivevansker/dysleksi som i større grad vil ha behov for en godt tilrettelagt opplæring. Det har også blitt utviklet diverse hjelpemidler som kan tas i bruk for å lette lesing og skriving.

Skolen er en viktig arena hvor elever tilbringer mange år, og som på en eller annen måte påvirker deres selvoppfatning. Som spesialpedagog er jeg interessert i at skolen bidrar til å styrke den. Derfor synes jeg det ville være interessant å se hvordan elever med dysleksi som går i dagens skole opplever sin skolesituasjon. Hvilke erfaringer har de? På hvilken måte påvirker dysleksi deres skolehverdag og hvilken hjelp får de? Hvordan takler de sine vansker og hvilke holdninger møter de? Mennesket er et hele med tanker, følelser og handlinger. Hva gjør disse erfaringene med det hele menneske? Har dysleksi og skoleerfaringer knyttet til dem hatt innvirkning på hvordan disse elevene ser på og vurderer seg selv? Å skrive en masteroppgave med dette tema vil gi meg anledning til å forstå og lære mer om dette.

1. 3 Problemstilling

Hovedformålet med denne oppgaven er å få en bedre forståelse av hvilke skoleerfaringer elever med dysleksi på ungdomstrinnet har, og hvilken betydning disse erfaringene har hatt for deres selvoppfatning. Med utgangspunkt i elevenes erfaringer, og hva de selv kan fortelle om dette lyder min problemstilling slik: *”Hvilke skoleerfaringer har elever med dysleksi på ungdomstrinnet, og hva har disse erfaringene betydd for deres selvoppfatning?”*

Fokuset vil ligge på elevenes egne opplevelser av sin skolesituasjon. I selve intervjuene kommer jeg til å rette oppmerksomheten mot de faglige og sosiale erfaringer, opplevelsen av å ha dysleksi i skolen, den hjelpen elevene får og deres egne tanker. Dette blir drøftet opp mot teori om selvoppfatning. Ved å gå i dialog med elever ønsker jeg å få en førstehåndskunnskap og la deres stemme komme frem. Med bakgrunn i elevenes svar kommer jeg til å belyse problemstillingen i denne oppgaven.

1. 4 Avgrensning

Mange elever i ungdomsskolen sliter med lese- og skrivevansker. Jeg vil avgrense denne oppgaven til å dreie seg om elever som har fått diagnosen dysleksi, fordi jeg ønsker å se hvilken betydning har deres skoleerfaringer knyttet til denne diagnosen hatt for deres selvoppfatning.

Sentrale begreper knyttet til denne oppgaven er skoleerfaringer, dysleksi og selvoppfatning. Med skoleerfaringer mener jeg alle erfaringer knyttet til det å gå på skole, både sosiale, faglige og emosjonelle. Når jeg i fortsettelsen skriver elever, menes her elever med dysleksi på ungdomstrinnet hvis intet annet er nevnt.

Det finnes flere teorier og forståelsesmåter for dysleksifenomenet. Jeg tar utgangspunkt i Høien og Lundberg (2000) sin definisjon, da det er disse to som har vært ledende forskere på dette feltet i Norge. De forstår dysleksi som en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system. Andre kilder som også ble brukt i denne teoridelen er Rygvold (2008) og Catts og Kamhi (2005).

Selvoppfatning er et bredt begrep og det finnes mange teoretikere på dette område. Felles for dem er at de vektlegger selvoppfatning som en samling av en persons forventninger, tanker, vurderinger og holdninger til seg selv. I denne oppgaven er det spesielt Rosenberg (1979),

Bandura (1986), Skaalvik og Skaalvik (1996, 2007) og deres forståelse av begrepet som er hovedkilder. Rosenberg (1979) hører til selvvurderingstradisjonen som er opptatt av hvordan individet vurderer seg selv. Bandura (1986) hører til forventningstradisjonen som er opptatt av hvilke forventninger om mestring individet har til seg selv. Skaalvik og Skaalvik (1996, 2007) er ledende forskere i Norge på feltet selvoppfatning i pedagogisk sammenheng. De har ikke sin egen teori, men bygger hovedsakelig på Rosenberg (1979) og Bandura (1986).

1. 5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler.

I kapittel 1 introduseres tema, bakgrunn for valg av oppgaven og problemstillingen.

Kapitlene 2 og 3 utgjør oppgavens teorikapitler. Her presenteres relevant teori om dysleksi, selvoppfatning og tidligere forskning på område.

Kapittel 4 er oppgavens metodekapittel. Her er valg av metode og vitenskapsteoretisk tilnærming belyst. Videre beskriver jeg selve forskningsprosessen og de etiske overveielser knyttet til prosjektet.

Kapittel 5 utgjør presentasjon og drøfting av data og funn. Elevenes utsagn presenteres og drøftes underveis mot teori og empiri.

Kapittel 6 inneholder oppgavens oppsummering og avslutning.

2 Dysleksi

2.1 Å definere dysleksi

Mange forskjellige betegnelser har blitt brukt for å beskrive vansker med lesing og skriving. Dysleksibegrepet er mye brukt. Ordet dysleksi kommer fra gresk. Prefikset ”dys” betyr mangelfull eller vanske, ordet ”lexia” betyr ord. Direkte oversatt betyr det vansker med bruk av ord (Moragne, 1997).

I det faglige miljøet i Norge brukes dysleksibegrepet synonymt med spesifikke lese- og skrivevansker. I dette ligger det en avgrensing mot ulike symptomer som kan tillegges vekt i utvikling av mer generelle lese- og skrivevansker (Rygvold, 2008). Ifølge Høien & Lundberg (2000) er det i dag stort sett allmenn aksept for betegnelsen dysleksi selv om avgrensingen av begrepet fortsatt er noe uklar. Det er også vanlig i faglitteraturen å omtale personer med denne diagnosen som ”dyslektiske” eller ”dyslektikere” (Høien & Lundberg, 2000).

De første vitenskapelige rapportene som beskriver dysleksi går mer enn 100 år tilbake i tid. Termen dysleksi ble først brukt av den tyske øyelegen Berlin (1887) hos voksne pasienter med lesevansker. Den første som beskrev dyslektiske vansker hos barn var den engelske legen William Pringel Morgan (1896). Han beskrev en begavet gutt på 14 år som hadde store vansker med å lære å lese. Han brukte betegnelsen ”congenital word blindness” (medfødt ordblindhet) om guttens tilstand. Morgan konkluderte med at fordi det ikke var noen tydelig grunn (sykdom, skade) til guttens vansker måtte problemet være medfødt. Senere kom en skotsk øyelege Hinselwood (1917) med flere rapporter hvor han argumenterte for at denne tilstanden hos barn var et resultat av neurologisk mangel som svekket barnets evne til å huske bokstaver og ord visuelt. Han mente også at dette gikk igjen i noen familier og var sannsynligvis arvelig betinget (Catts & Khami, 2005). Siden har forskere fra ulike fagfelt forsøkt å komme til enighet om hvordan vanskene kan forstås, beskrives og hvordan de ytrer seg.

Ifølge Lyon (1995) er en god definisjon nødvendig av flere grunner. Det er viktig å spesifisere og beskrive kjennetegn ved dysleksi. Videre trengs en god definisjon for å vite hvilke tiltak som skal settes i gang for dem som strever med leseutvikling. For det tredje er en definisjon viktig for å drive videre forskning på området. I årenes løp er det blitt utformet en rekke

definisjoner. Det som preger eldre definisjoner er såkalte eksklusjonskriterier. Disse definisjoner gir mye informasjon om hva dysleksi ikke er. Dysleksi er det vi har igjen etter å ha utelukket en hel del faktorer. Nye definisjoner peker heller på hva problemet kan bestå i (Rygvold, 2008).

En annen tendens har lenge vært å knytte dysleksi opp mot intelligens diskrepanskriteriet, det vil si at lese- og skrivenivå skal være dårligere enn det man kan forvente ut fra evnemessig utrustning (ibid). Dette har imidlertid blitt kritisert fra flere forskere de siste årene. Tønnesen (1997) mener at ifølge nyere studier er det ikke forskningsmessig grunnlag for å hevde at vanskene til barn med diskrepans mellom generelle evner og lesedyktighet, skiller seg fra vanskene til barn med dårlig lesedyktighet uten slik diskrepans. Dette førte til at IQ diskrepanskriteriet ble sterkt dempet i de nye definisjoner.

Den definisjonen som sannsynligvis har vært mest brukt i Norge, er utformet av Høien & Lundberg (2000) og sier:

”Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker i å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskrivning. Den dyslektiske forstyrrelsen går som oftest igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivningsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene, finner en at svikten på dette området ofte vedvarer opp i voksen alder.” (Høien & Lundberg, 2000, s. 24).

Noe forenklet kan definisjonen sammenfattes til at *”dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system”* (Høien & Lundberg, 2000). Definisjonen er basert på inklusjonskriterier og sier noe om hva dysleksi er, og at en kan finne dysleksi på alle intelligensnivåer.

Jeg vil også trekke frem den internasjonale definisjonen som er aktuell også her i landet. Denne var utarbeidet i 2002 av The International Dyslexia Association (IDA), en profesjonell organisasjon som studerer fenomenet dysleksi nøye. Definisjonen er innholdsrik og sier følgende:

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (Catts og Kamhi 2005, s. 62).

Begge definisjoner er basert på inklusjonskriterier og sier noe om hva dysleksi er: Store vansker med ordavkodning av skriftspråket som skyldes svikt i det fonologiske systemet. Fonologi er læren om språklyder og deres funksjon i språket. Svikt i dette fonologiske systemet gjør at barn har vansker med å oppfatte fonologisk/lydmessig struktur av ord (Lyster, 2002).

For den som opplever dysleksi vil det være en realitet enten de kan plasseres innenfor grensene for en diagnose eller ikke. Men det som får betydning er at diagnosen dysleksi kan utløse rettigheter i skolesammenheng, og derfor er diagnosen viktig. Bruken av diagnosen kan ha stor betydning i forhold til disse rettighetene. Høien og Lundberg (2000) påpeker imidlertid at det kan være vanskelig å skille en dårlig leser fra en dyslektiker, fordi det ikke eksisterer noen særegne symptomer som karakteriserer dysleksi. Hvor man setter grensen for dysleksi kan derfor bli tilfeldig. De mener også at dysleksidiagnosen kan være avhengig av hvilken leseferdighet som anses nødvendig. De som til tross for god undervisning ikke klarer å tilegne seg tilfredsstillende nivå vil sannsynlig bli betraktet som dyslektikere. Da det ikke foreligger klare kriterier for hvor store vanskene skal være før de betegnes som dysleksi, kan det være vanskelig å sette en slik diagnose.

Jeg vet ikke hvilken definisjon som ble brukt når mine informanter ble utredet og fikk diagnosen dysleksi. Jeg utelukker imidlertid ikke at det kunne ha vært en av de to som jeg presenterte, og ikke en eldre definisjon da alle mine informanter fikk diagnosen dysleksi i løpet av de siste syv årene.

2. 2 Årsaker til dysleksi

Dysleksi er et forskningsfelt som engasjerer forskere fra ulike felt verden over og forskjellige disipliner har bidratt med sin forklaring på fenomenet dysleksi. Innenfor den medisinske

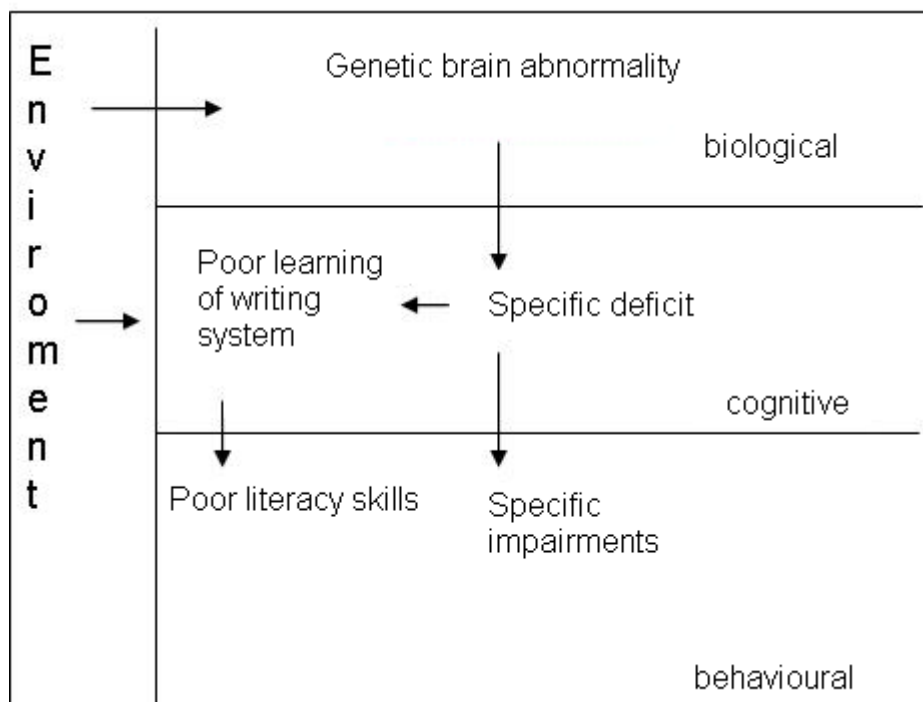
retningen forskes det blant annet på genetiske årsaksfaktorer da dysleksi er en vanske med relativ høy familiær forekomst. Til tross for relativt klare funn med hensyn til arvelighet, klarte en ikke å fremvise enhetlige funn i genetiske studier (Asbjørnsen, 2002; Høien & Lundberg 2000).

Teknologisk utvikling har gjort det mulig å undersøke hvilke deler av hjernen som er i aktivitet i forbindelse med språklig bearbeiding. Dette er blitt gjort ved hjelp av ulike hjerneavbildningsteknikker. Disse studiene bekrefter at hos dyslektikere er hjerneaktiviteten i forbindelse med språklige stimuli i de aktuelle områder ofte redusert. Videre har også medisinske undersøkelser ført til kunnskap om at det finnes forskjeller i hjernestrukturene hos mennesker med og uten dysleksi (ibid).

Den pedagogisk- psykologiske forskningen innenfor feltet dysleksi startet lenge etter den medisinske. Forskningsinnsatsen innenfor dette kognitive området har de siste 15 årene i stor grad vært knyttet til teorier om språklig oppmerksomhetssvikt som årsak til dysleksi, og her står de fonologiske prosessene i bearbeiding av skriftlig informasjon sentralt (Høien & Lundberg, 2000).

Frith (1997) er enig i teoriene om kognitiv svikt som årsaksforklaring for dysleksi, men understreker samtidig at man også må ta biologiske og miljømessige årsaker i betraktning. Det er viktig at kognitive teorier skal være forankret i kunnskap om hjernefunksjonene, og at en må være klar over at symptomene kan påvirkes av miljømessige faktorer. Hun lanserer en modell som inneholder tre årsaker til dysleksi: det biologiske, det kognitive og det atferdsmessige (behavioural). Atferd kan forstås ut i fra en kognitiv dysfunksjon som igjen kan forklares ut i fra en dysfunksjon i hjernen. Det er viktig å se sammenhengene og prøve å finne forklaringer ut i fra disse tre årsaksfaktorene for å forstå fenomenet dysleksi i sin helhet. Frith (1997) understreker at alle disse tre nivåene blir påvirket av miljømessige faktorer. Betydningen av lese- og skriveferdigheter i de forskjellige kulturene vil påvirke hvordan en opplever handikappet sitt og hvilken hjelp en kan få.

Modellen nedenfor viser en oversikt over de ulike årsakene til dysleksi.



Figur 1. En grunnleggende årsaksmodell av dysleksi (Frith 1997, s.2)

Leseforskning de siste årene har gitt solid støtte til teorier om at dysleksi er en språkrelatert vanske knyttet til en fonologisk svikt som synes å ha en biologisk og genetisk opprinnelse. (Catts & Khami, 2005; Høien & Lundberg, 2000). Det er imidlertid fremdeles mange uløste spørsmål knyttet til dysleksifenomenet, og det forskes både nasjonalt og internasjonalt på dette feltet.

2. 3 Primære vansker

Selv om en anvender ulike definisjoner av dysleksi, er det blant forskere stor enighet om at kjerneproblemet for en dyslektiker innenfor skriftspråket er avkodingsvansker og vansker med rettskriving forårsaket av fonologisk svikt (Høien & Lundberg, 2000). Grad og omfang av vansker kan variere og det er store forskjeller dyslektikere imellom. Måten vanskene kommer til uttrykk på forandrer seg også over tid. Det kan derfor bli vanskelig å gi en entydig beskrivelse av hvordan vanskene arter seg. De vanligste feillesingsvansker er: vansker med å lese ukjente ord, nonord og ord løsrevet fra konteksten. Dette henger sammen med usikker kunnskap om språklyd-bokstav-forbindelsen, og kan resultere i gjetteleing. Utelatelse av bokstaver særlig i konsonant-opphoppinger, sekvenseringsvansker, inkomplette reversaler

eller feillesing etter lydering er også vanlig. Andre kjennetegn kan være at leseren leser svært langsomt og monotont (Rygvoid, 2008).

Mange dyslektikere strever med å forstå hva de leser. De bruker så mye energi og mentale ressurser på selve avkodingen, at de ofte har vansker med å få med seg hele innholdet i teksten. Disse leseforståelsesvanskene er som regel en konsekvens av den dårlige ordavkodingen; når mye av oppmerksomheten er rettet mot avkodingen blir det lite igjen til leseforståelsen (Lyster, 2002).

En annen grunn til at dyslektikere kan få vansker med å forstå innholdet er at de ganske tidlig lærer seg å unngå lesing. De leser sjelden spontant eller frivillig fordi det krever stor anstrengelse, og gir for lite utbytte. De gir opp, mister motet og blir passive i forhold til teksten. På grunn av lite lesing og lite trening, utvikler de ikke lesestrategier. De får ofte også et dårlig utviklet ordforråd (Høien & Lundberg, 2000).

Lesevanskene som vi finner hos en dyslektiker blir alltid ledsaget av rettskrivningsvansker. Forskningen viser at rettskrivningsvansker er betydelig mer resistente enn lesevansker og ofte vedvarer (Høien & Lundberg, 2000). I rettskrivning finner en hos dyslektikere ofte feiltyper som: utelatelse av bokstaver, tillegg av bokstaver, omkasting av bokstavenes rekkefølge, lydstridige ord skrives lydrett, forveksling av formlike bokstaver eller lydlike bokstaver (Rygvoid, 2008).

I tillegg til store rettskrivningsvansker har mange dyslektiske elever ofte dårligere utviklet håndskrift enn andre elever. For noen kan dette skyldes forsinket finmotorisk utvikling som er karakteristisk for mange barn med dysleksi. Hos andre kan emosjoner spille sin rolle fordi barnet opplever skriving som noe negativt og forsøker å dekke over sin manglende stavekunnskap gjennom utydelig håndskrift (Høien & Lundberg, 2000).

Videre kan noen elever ha problemer med skriveprosessen og tekstskaping hvor de skal gi uttrykk for sine tanker og ideer og omsette dem til tekst. De kan skrive kort, uten sammenheng og med ufullstendige setninger. Det kan være vanskelig å forstå hva de prøver å formidle. Skriving kan være svært strevsom og arbeidskrevende for elever med dysleksi (Rygvoid, 2008).

Fonologisk svikt kan også komme til uttrykk på andre områder enn kun vansker med lesing og skriving. Dyslektikere kan ha vansker med å holde språklig materiale i kortidsminne,

problemer med å uttale ord, sette ord på ting, hente ord raskt fra minnet eller langsomt taletempo, og mindre distinkt uttale (Frith, 1997; Høien & Lundberg, 2000). Hagtvedt (1994) bekrefter dette og tilføyer at dyslektikere ofte i tillegg har liten språklig bevissthet, og har vansker med å forstå dekontekstualisert språk som ikke er forankret i her og nå situasjonen. De har ofte liten bevissthet om formstrukturen i språket (syntaks, morfem, fonem).

Svikt i korttidsminne og langtidsminne fører også til at dyslektikere kan oppleve vansker med tilegnelsen av matematisk kunnskap. Det kan ta lang tid å automatisere gangetabellen. Flere undersøkelser viser at det er en høy komorbiditet mellom dysleksi og matematikkvansker (Miles & Miles, 2004). Riddick (2010) referer til forskning som viser at mange barn med dysleksi også har motoriske og koordinasjonsvansker, de har problemer med å knytte skolisser, knappe knapper, hoppe tau, kaste ball. De har oftere rom og retningsvansker og dermed problemer med å skille mellom venstre og høyre.

2. 4 Sekundære vansker

Det kan være krevende å leve med lese- og skrivevansker. Faglige nederlag er belastende nok i seg selv, men de kan øke faren for å mislykkes også med andre sider av skolegangen og i livet ellers. Sekundære problemer som følger av at en med dysleksi ikke klarer de faglige krav i skolesituasjonen er derfor ikke uvanlige. Flere studier viser at på grunn av lese- og skrivevansker kan elever med dysleksi være utsatt for mobbing fra medelever, urettferdig kritikk fra lærere, og større press fra foreldre. Dette bidrar til at dyslektikere er en gruppe som er i fare for å utvikle stress og andre emosjonelle og atferdsmessige vansker (Bru, 2008).

Studier viser også at elever med dysleksi eller lesevansker ofte opplever tilkortkomning og tenderer mot å ha lav selvoppfatning (Edwards, 1994; Skaalvik, 1995). Moragne (1997) påpeker imidlertid at ikke alle dyslektikere utvikler lav selvoppfatning. Hun mener at de med en lett grad av dysleksi opplever denne som en liten ulempe, andre klarer å kompensere for sine vansker. Det er først og fremst de med alvorlig grad av dysleksi som opplever diagnosen som handikapp, møter største utfordringer, og tenderer mest mot å utvikle lav selvoppfatning. Denne teorien gjør jeg rede for i neste kapittel.

3 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et omfattende begrep som er brukt innenfor en rekke disipliner, og det har vært benyttet forskjellige betegnelser for den. Vi finner uttrykk som selvaktelse, selvbilde, selvfølelse, selvakseptering, selvtilit, selvrespekt, generell selvoppfatning. Innen engelsk litteratur har uttrykk som self-identity, self-esteem, self-concept og self-confidence vært benyttet. Bruk og tolkningen av begrepet vil alltid avspeile den enkeltes faglige ståsted og menneskesyn.

Skaalvik og Skaalvik (2007), som er sentrale forskere på området i Norge, viser til at de fleste teoretikere avgrenser begrepet selvoppfatning til den bevisste oppfatning en person har om seg selv.

For eksempel definerer Rosenberg (1979, s.79) selvoppfatning som: ...”*the totality of the individual’s thoughts and feelings having reference to himself as an object*”. Dette betyr at selvoppfatning er alle tanker og følelser man har om seg selv.

Ross (1992, s. 2) definerer selvoppfatning som: *the concept a person has of himself or herself. That concept represents how one thinks and feels about oneself, how one perceives oneself.* Dette sier at selvoppfatning er et konsept av tanker og følelser om hvordan man oppfatter seg selv.

Skaalvik og Skaalvik (2007) ser på selvoppfatning som et produkt av flere ulike forhold og definerer den på følgende måte: ” *Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person, har om seg selv.*” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s.75).

Alle definisjoner er vide og vektlegger selvoppfatning som en samling av, forventninger, tanker, vurderinger og holdninger individet har til seg selv.

Selvoppfatning dannes på bakgrunn av individets tidligere erfaringer og hvordan de blir forstått og tolket. Det betyr at selvoppfatning er subjektiv og trenger ikke nødvendigvis stemme overens med den oppfatningen andre har av vedkommende (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Rosenberg (1979) hevder at selvoppfatning er en persons fundamentale referanseramme, og at en alltid handler ut fra den forestillingen om hva slags person en er. Kunnskap om menneskes selvoppfatning kan derfor forstås som en nøkkel til å forstå menneskelig atferd (Ross, 1992). I pedagogisk sammenheng vil elevenes selvoppfatning ha betydning for eksempel for valg av deres innsats, motivasjon og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

3.1 Sentrale sider ved selvoppfatningen

Hver og en av oss har mange måter å beskrive oss selv på for å skille det individuelle og unike fra massen. Beskrivende kategorier kan være kjønn, nasjonalitet men de kan også være knyttet til sosiale posisjoner. Vi kan beskrive oss som mann, kvinne, venn, student osv. Men oppfatningen om oss selv slutter ikke med beskrivelsene. Vi vurderer oss også. Vi kan oppfatte oss selv som flittig student, dårlig sjåfør osv. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) har selvoppfatning både en **beskrivende** og en **vurderende** dimensjon. Når det gjelder prestasjoner er det ofte vanskelig i praksis å skille mellom en beskrivelse og vurdering.

De ulike vurderingene tillegges også en verdi. Dette kan være ulikt i forskjellige kulturer og miljøer. I vår kultur blir det å være skoleflink høyt verdsatt og sett på som positivt. Eleven makter å leve opp til miljøets verdier og blir dermed positivt vurdert av andre. Han kommer til å ha en høy og positiv selvoppfatning på dette området (Skaalvik og Skaalvik, 2007).

Selvoppfatningen vår inkluderer en oppfatning av både **egenskaper og/eller de rollene** vi har. Det er imidlertid ikke alltid like lett å skille mellom roller og egenskaper. Noen av egenskapene kommer til uttrykk innenfor rollene våre. Roller man innehar tillegges bestemte egenskaper, og disse egenskapene gjøres til gjenstand for verdivurdering. For eksempel kan en elev med lærevansker få tilskrevet en rolle som en elev med behov for spesialundervisning. Denne rollen vil gi en antydning om elevens bestemte egenskaper. Årsaken til dette er at folk flest har en oppfatning av denne rollen, og kan uten videre tillegge denne eleven egenskapen å være mindre flink. Dette blir vurdert negativt, og da blir også rollen vurdert negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Siden dette er alminnelige oppfatninger, kan det skje at også innehaver av rollen vil vurdere den negativt, noe som vil være med på å påvirke hans selvoppfatning.

Selvoppfatning kan være **spesifikk** og avgrenset eller mer **generell** innenfor samme området. Eleven kan ha ulike vurderinger av hva han er flink til innenfor et bestemt fag. Han kan være flink til å spille fotball. Dette er en spesifikk selvoppfatning. Elevens oppfatning av seg selv

på andre tilsvarende områder (hopp, klatring, løping osv.) danner til sammen grunnlaget for selvoppfatning i kroppøving som er mer generell enn hans oppfatning av seg selv innenfor en bestemt øvelse. Slik dannes selvoppfatning også for andre fag (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

3.2 Selvvurderingstradisjon og forventningstradisjon

I den pedagogiske forskningen om selvoppfatning har det utviklet seg to parallelle forskningstradisjoner i de siste 20 – 30 årene. Begge er opptatt av selvoppfatning i forhold til skoleprestasjoner. Disse tradisjonene kan betegnes som ”selvvurderingstradisjon” og ”forventningstradisjon”. Selv om de har rettet blikket mot ulike sider ved fenomenet, anvender ulike begreper og sjelden henviser til hverandre, er de likevel nært beslektet og overlapper hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

3.2.1 Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen fokuserer på hvordan en generelt vurderer seg selv og på emosjonelle forhold knyttet til det. Tradisjonen har beveget seg fra å konsentrere seg om generell vurdering til selvvurdering innenfor mer avgrensede områder. Likevel er det den affektive dimensjon av selvverdet på disse områdene som forskerne er opptatt av (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Mennesker vurderer seg på mange ulike arenaer. Dette førte forskerne til ideen om at selvvurdering er et flerdimensjonalt fenomen. Shavelson (1976) i Skaalvik og Skaalvik (2007) presenterte en modell for selvvurdering. Modellen er blitt stående frem til i dag, og kan beskrives som en hierarkisk pyramide. I bunnen ligger ulike vurderinger av situasjonsspesifikk atferd. Når en stiger oppover avtar gradvis oppdelingen av områder. Det skilles mellom fire hovedområder nær toppen. Disse er akademisk, sosial, emosjonell og fysisk selvvurdering. Da oppgaven min handler om skoleerfaringer og deres betydning for selvoppfatning, vil fokuset mitt rette seg mest mot den akademiske selvvurderingen. Mellom alle områder ligger det interne forbindelser. På toppen finner vi en generell selvvurdering som betraktes som summen av personens beskrivelser og vurderinger av seg selv på de ulike områdene. Områdene nederst på stigen antas å være mindre stabile mens den globale selvvurderingen er stabil over tid.

Skaalvik og Skaalvik (2007) bruker betegnelsen ”selvvurdering” om selvoppfatning på spesifikke områder, og ”selvverd” om den generelle og globale selvvurderingen. Innenfor engelskspråklig litteratur anvendes begrepene ”self-esteem” og ”self-worth”.

Det finnes mye forskning på området. Et sentralt navn innen denne retningen er Rosenberg. Hans forskning innenfor selvoppfatning er verdenskjent. Rosenberg (1979) er opptatt av hvordan mennesket verdsetter seg selv. Han definerer ”self-concept” (selvoppfatning) som et bilde av ”selvet”, totaliteten av individets tanker og følelser med referansen til seg selv som objekt. ”Self-concept” belyser hvordan individet ser seg selv utenfra.

Videre hevder Rosenberg (1979) at mennesket har behov for å bevare sitt ”self-concept” som på denne måten også blir motivasjonssystem. To sentrale motiver i dette systemet ”self-esteem” og ”self-consistency” antas å ha sterke emosjonelle og atferdsmessige forankringer. De betraktes som sentrale for utvikling av selvoppfatning da de guider vår atferd. ”Self-esteem” representerer menneskets behov for å akseptere seg selv. En person med høy ”self-esteem” vil framstå som en person med respekt for seg selv og ser seg selv som verdifull. Han vil se sine begrensninger og jobbe mot å bli et mer fullkomment menneske. En person med lav ”self-esteem” vil mangle respekt for seg selv og ser seg selv som verdiløs og utilstrekkelig.

Motivet for ”self-consistency” representerer menneskets behov for å bevare og vedlikeholde ”self-concept” stabilt, og for å beskytte det i møte med potensielle utfordringer (ibid).

3.2.2 Forventningstradisjonen

Forventningstradisjonen knyttes spesielt til Banduras sosial kognitive teori (Social cognitive theory, Bandura, 1986). Ifølge denne teorien er menneskers handlinger (functioning) forklart gjennom en triangulær modell hvor tre drivkrefter: atferd, kognitive og andre personlige faktorer og miljømessige hendelser påvirker hverandre, og er gjensidig avhengige av hverandre. Det er viktig å være klar over at påvirkning som skjer gjennom alle tre faktorer ikke er like sterke, men vil variere i ulike aktiviteter og situasjoner. Teorien peker på forbindelse mellom individet og miljøet. Menneske er plassert i et sosialt miljø, lærer og utvikler seg gjennom tilbakemelding fra omgivelsene, egen tenkning og refleksjon.

Vår konsistente væremåte over tid og i ulike situasjoner er ifølge Bandura (1986) et resultat av at mennesket har evne til tanker og selvrefleksjon, har forventninger, evnen til å planlegge, samt evnen til å kunne forutsi sannsynlige utfall av egne og andres handlinger. Disse kognitive faktorer påvirker og utøver kontroll over våre følelser og handlinger, påvirker hvilke valg vi tar, bidrar til vår utvikling. Tanker og refleksjoner om "self-efficacy" har en viktig rolle i dette systemet.

Bandura (1986) definerer begrepet self-efficacy slik:

"Perceived self-efficacy is defined as people`s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance. It is concerned not with the skills one has but judgments of what one can do with whatever skills one possesses. (Bandura, 1986, s. 391).

Begrepet forstås som vurdering av evner til å utføre handlinger nødvendige for å oppnå en bestemt type resultat. Det er ikke evne i seg selv, men vurdering av hva en kan utføre med de evner en innehar. Skaalvik og Skaalvik (2007) oversetter begrepet som forventning om mestring.

Det hjelper ikke kun å inneha evner, vi må også tro på at vi har dem. En trenger både evner og tro på seg selv for å bruke evner riktig. Vi kan være flinke i noe men likevel hender det at vi selv ikke tror vi mestrer det. Forventninger om vår egen tilstrekkelighet påvirker derfor våre resultater og handlinger. Det er forskjell mellom å inneha evner og bruke dem riktig under forskjellige omstendigheter (Bandura, 1986).

Forventninger om mestring kan ses på som et flerdimensjonalt system (Bandura, 1997). Det vil variere med hvilken vanskelighetsgrad en forventer å mestre, i generaliserbarhet til ulike situasjoner og i styrke. På denne måten vil forventning om mestring være en situasjonsavhengig faktor.

Forventningssystemet vil påvirke vår anstrengelse, utholdenhet og innsats til tross for hindringer og feiling, pågåenhet i motgang. Det vil også påvirke hvor mye stress og depresjon vi opplever i møte med vanskelige krav eller nivå av selvrealisering vi oppnår (Bandura, 1997). Mennesker med høy forventning om mestring ser på krevende oppgaver som utfordring, noe som helst kan mestres og ikke unngås. Et nederlag blir oppfattet som mangel på innsats, og de tror at om de anstrenger seg mer klarer de oppgaven neste gang. Mennesker

med lav forventning derimot stoler ikke på seg selv og sine evner. De setter seg lave mål, prøver å unngå vanskelige oppgaver og gir fortere opp i møte med slike oppgaver (Ross, 1992).

Bandura (1997) selv skiller mellom "self-esteem" og "self-efficacy" og mener at hvis en ikke mestrer en bestemt aktivitet betyr det ikke at en verdsetter eller liker seg selv mindre av den grunn hvis aktiviteten ikke er viktig for vårt selvverd. Det kan også fungere den andre veien, vi kan ha kompetansen eller mestre bestemte oppgaver uten at vi føler oss spesielt stolte av det. Skaalvik og Skaalvik (1996) bekrefter dette ved å vise til forskning hvor elever kan ha høy forventning om mestring i forhold til konkrete matematiske oppgaver, men som ikke føler seg flinke i faget. På denne måten vil selvvurdreing og forventning om mestring få en selvstendig betydning for læring og motivasjon. Bandura (1997) påpeker imidlertid at mennesker har tendens til å utvikle evner som er viktige for deres følelse av selvoppfatning.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) er forventningstradisjonen opptatt av personens forventninger om å klare bestemte oppgaver og stiller spørsmål som: "Kan jeg gjøre det?" og "Vil jeg greie det?" Tyngdepunktet ligger bare på spørsmålet om en vil klare å løse problemet eller klare oppgaven, og ikke vurderingen av hvor flink en er. Denne tradisjonen legger større vekt på kognitive sider av selvoppfatningen og fokuserer på elevenes forventninger om å klare ulike typer av oppgaver.

3.2.3 Oppsummering av tyngdepunkter i begge tradisjonene

Begge tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner.

Selvvurderingstradisjonen legger størst vekt på de emosjonelle forhold ved selvoppfatning og bruker begreper som "self worth" eller "self esteem". Skaalvik og Skaalvik (2007) anvender begrepet selvverd for en persons verdsetting av seg selv, og selvvurdering for vurdering på spesifike områder som akademisk eller sosial selvvurdering. Akademisk selvvurdering er både følelsen av å gjøre det godt eller dårlig på skolen generelt eller i enkelte fag.

Skoleerfaringene har betydning for selvverd, men blir bare et av flere forhold som påvirker det.

Forventningstradisjonen legger størst vekt på de affektive sidene ved selvoppfatning, og bruker begrepet "self-efficacy". Dette oversetter Skaalvik og Skaalvik (2007) som forventning om mestring, og bruker det om elevenes forventninger om å mestre ulike oppgaver. Begrepet

selvoppfatning brukes som et samlebegrep både for selvvurderinger og forventninger om mestring.

De to tradisjonene vektlegger ulike kilder til påvirkning og utvikling av selvoppfatning. Dette gjør jeg rede for i neste del av oppgaven.

3.3 Påvirkning av selvoppfatningen

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) er vår selvoppfatning resultat av de erfaringene vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene. Det er vanlig å skille mellom individuelle og kollektive erfaringer. Individuelle erfaringer er knyttet til egenskaper ved vedkommende og det ytre miljø rundt ham. Kollektive erfaringer dreier seg om sosialisering da individet overtar dominerende holdninger til bestemte grupper i samfunnet. Etter hvert blir disse holdningene grunnlag for oppfatningen av en selv (ibid). Videre skiller Skaalvik og Skaalvik (1996) mellom indre og ytre kilder til selvoppfatning. Opplevelsen av kompetansen ses på som indre kilde, mens erfaringer som vi gjør i sosiale sammenhenger regnes som ytre kilder.

De ulike kilder til påvirkning av selvoppfatning som jeg presenterer i det følgende blir beskrevet ut i fra de teorier som er presentert tidligere i oppgaven. Jeg fortsetter derfor å ta utgangspunkt i selvvurderingstradisjonen representert ved Rosenberg (1979) og forventningstradisjonen representert ved Bandura (1986). Selv om teoriene fremstår noe ulike, bygger de på mye felles kunnskap om hva som kan påvirke og utvikle selvoppfatningen knyttet til skoleprestasjoner. I problemstillingen min spør jeg om hva har skoleerfaringer betydd for elevenes selvoppfatning. Jeg mener derfor at det å bruke alle momentene i de to teoriene kan bidra til en mer helhetlig forståelse for hvordan selvoppfatning kan påvirkes, og hjelper til å gi svar på min problemstilling. Jeg kommer til å supplere med Skaalvik og Skaalvik (1996, 2007). De er sentrale norske forskere innenfor pedagogikk på temaet selvoppfatning og bygger i stor grad på Rosenberg og Bandura.

Innenfor selvvurderingstradisjonen beskriver Rosenberg (1979) fire ulike prinsipper som han mener er sentrale i påvirkning av selvoppfatningen. Disse er: 1) andres vurderinger, 2) sosial sammenligning, 3) selvattribusjon og 4) psykologisk sentralitet.

Bandura (1986) regner innenfor forventningstradisjonen med fire hovedkilder til påvirkning av selvoppfatningen; 5) mestringserfaringer, 6) andres eksempel, 7) verbal overtalelse og 8)

fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Disse åtte kategoriene kommer til å danne utgangspunkt for min dataanalyse.

3.3.1 Andres vurderinger

I samspill med andre blir man observert og vurdert. Det er sannsynligvis ikke noen andre kilder som er mer viktige for informasjon om oss selv enn andres syn på oss. Innsikt i andres reflekteringer og vurderinger av oss, påvirker oss i forhold til hvordan vi oppfatter oss selv (Rosenberg, 1979).

Det er spesielt teoretikere innenfor retningen ”symbolsk interaksjonisme” som legger vekt på at selvoppfatning utvikles i sosial interaksjon med andre. Skaalvik og Skaalvik (2007) sammenfatter Cooley, Mead og Sullivan for å forklare hvordan mennesker vurderer seg selv gjennom ”speilbildeselve”, ”den generaliserte andre” og ”signifikante andre”. Personer rundt oss vurderer oss. For å kunne tolke dette må vi være i stand til å ta deres perspektiv. Dette betyr at vi også må forstå, og etter hvert overta deres normer, og vurdere oss selv i forhold til dem. De normene vi utvikler er særlig basert på normene til mennesker som er spesielt viktige for oss. Disse signifikante andre har derfor stor betydning for utvikling av vår selvoppfatning. For barn blir det ofte foreldre, familie, venner og lærere. Etter hvert som barnet vokser, vil det stå friere til å velge hvem det vil interagere med, men det vil aldri stå helt fritt (ibid).

Vi kan ikke vite helt sikkert hva andre tenker om oss, det er derfor ikke andres holdninger til oss, men vår persepsjon av deres holdninger som påvirker vår selvoppfatning hevder Rosenberg (1979). Han hevder at vi ser på oss mer eller mindre bevisst som vi tror at andre som er viktige for oss ser oss. Videre tenker heller ikke alle ”de andre” likt om oss. Derfor vil hva de andre tenker om oss være relatert til hva vi tenker om oss selv også.

3.3.2 Sosial sammenligning

Teorien om sosial sammenligning kan føres tilbake til Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996). Han hevder at mennesker er motivert for å vurdere sine evner og meninger. Veldig ofte mangler det objektive mål å vurdere mot, vurderingen vil da skje ved å sammenligne sine egne evner og meninger med andres. Videre hevder Festninger (1954) at individet velger å sammenligne seg med mennesker som ikke er svært forskjellige fra en selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og adferdsmønster. Disse omtales som

referansegruppe. Skoleelever vil derfor sammenligne sine egne prestasjoner med andre elever i sin klasse fordi dette oppleves som en adekvat målestokk. Det legges også til at i vår vestlige kultur er individet motivert til å prestere best mulig. Prestasjoner som viser seg å være svakere enn dem man sammenligner seg med vil ha betydning for individets selvoppfatning (ibid).

Rosenberg (1979) mener at sammenligning leder til en positiv, nøytral eller negativ selvvurdering som er relativ i forhold til standardene av individene man sammenligner seg med. Han skiller mellom to typer sosial sammenligning. Den første er **relativ** vurdering som evaluerer individer overlegne eller underlegne hverandre i form av for eksempel viktige egenskaper eller dyder. Sterk eller svak, dum eller flink er sammenlignbare begreper som krever vurdering både av andre og en selv. Uten å endre oss selv fysisk kan vi føle oss svake eller sterke ved å skifte referansegruppe vi sammenligner oss med.

Den andre typen sammenligning er **normativ** og referer til avvik eller konformitet i forhold til det miljø en befinner seg i. Her spiller det ingen rolle hvem som er penest eller sterkest, men hvem som er lik, hvem som er annerledes, og hvem skiller seg ut. Når en person skiller seg sterkt fra miljøet på en eller annen måte, kan man snakke om dissonant kontekst eller miljø. Det er ikke miljøet i seg selv som er dissonant, men det er kun dissonant for personen som skiller seg ut fra miljøet. En type atferd kan bli kritisert i en type miljø, men applaudert i et annet. På denne måten knytter konformitet eller avvik seg ikke bare til selve atferden, men også i relasjon til normene i et bestemt miljø. Begge disse formene for sosial sammenligning har signifikante konsekvenser for selvoppfatningen (Rosenberg, 1979).

Skolen er en arena hvor barn tilbringer mye tid. Skoleklassen er derfor naturlig nok en viktig sosial sammenligningsgruppe, og dermed en viktig referanseramme for selvvurdering. Hvordan en elev oppfatter sine prestasjoner vil også være avhengig av hvordan han sammenligner sine prestasjoner med andres (Skaalvik & Skaalvik, 2007). I den senere tid har det blitt gjort mye forskning på sosial sammenligning. Ifølge referanserammeteorien til Marsh og Parker (1984) referert i Skaalvik og Skaalvik (2007) er sammenligning av elevenes resultater med hverandre viktig for deres akademiske selvoppfatning. Eleven kan sammenligne seg med elever som er faglig sterkere eller svakere. Det beste for selvvurderingen er å være en forholdsvis sterk elev i en svak gruppe (BFLPDE, en stor fisk i en liten dam). På samme måte er det uheldig for akademisk selvvurdering å være en relativt svak elev i en flink klasse. Slik skolen er organisert er det ikke til unngå for eleven å oppdage hvor i rangorden han selv står.

En elev kan også foreta et mer aktivt valg fra sin side og sammenligne seg med kun en medelev. Han kan velge en oppadrettet (med en som gjør det bedre) eller nedadrettet (med en som gjør det verre) sammenligning. Det antas at nedadrettet sammenligning vil virke beskyttende på selvopfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

I tillegg til å sammenligne seg med andre kan eleven foreta internale sammenligninger som også har konsekvenser for hans selvvurderinger. Ifølge (Skaalvik & Skaalvik, 2007) finnes det minst fire former for internal sammenligning: sammenligning av prestasjoner i ulike fag, sammenligning av egne prestasjoner med tidligere prestasjoner, vurdering av prestasjoner med innsats og vurdering av prestasjoner med mål og ambisjoner. Som det kommer frem er den samlede effekten av eksterne og internale sammenligninger ganske kompleks og vanskelig å forutsi.

3.3.3 Selvattribusjon

Selvvurdering påvirkes også av psykologiske mekanismer i oss. Rosenberg (1979) hevder at vi trekker konklusjoner om hvor smarte eller snille vi er ved å observere vår atferd og dets resultater. Hvordan vi forklarer årsaker til det som skjer, egen atferd, våre resultater beskrives som selvattribusjon.

Rosenberg (1979) viser til forskning for hvordan mennesker årsaksforklarer. Det skilles hovedsaklig mellom internal og eksternal attribusjon. Internal attribusjon betyr at personer forklarer resultatet av det de har gjort med noe ved seg selv, det kan være årsaker som evner, motiver eller intensjoner. Ved eksternal attribusjon tilskriver personer resultater årsaker knyttet til miljø, noe utenfor seg selv.

Det andre som attribusjonsteoretikere har vært opptatt av ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) er graden av kontrollerbarhet. Eksterne forklaringer som kvaliteten på undervisning, vanskegrad av oppgaven blir ofte sett på som ukontrollerbare. Både evner og innsats er internale forklaringer, men evner blir sett på som noe en ikke har kontroll over, mens innsats er noe personen kan kontrollere selv og gjøre noe med. Attribusjon til en kontrollerbar årsak gjør det lettere å tro for eleven at han/hun kan gjøre det bedre en annen gang. Derfor er det viktig at elever attribuerer sine resultater til innsats og strategi. Det forutsetter at de opplever at innsats nytter. Å attribuere resultater til evner anses som uheldig og har negativ effekt på

elevens selvvurderinger og forventninger. For at elever skal attribuere sine resultater til innsats er det viktig med tilpasset opplæring (ibid).

3.3.4 Psykologisk sentralitet

Selvverdet er et hierarkisk og flerdimensjonalt fenomen som består av ulike brikker og komponenter. Disse forskjellige delene vil ha ulik betydning og innvirkning på personens selvverd. Enhver person vil vurdere i hvilken grad han opplever å lykkes i forhold til kvaliteter og krav av hans egne standarder. De psykologisk sentrale områdene vil ha størst betydning. Tilbakemeldinger fra omgivelsene vil ha varierende innvirkning på oss avhengig om vi opplever dem som psykologisk sentrale eller ikke (Rosenberg, 1979). Ethvert samfunn har sine egne standarder og bedømmer sine medlemmer deretter. I komplekse samfunn er det stort spillerom når det gjelder valg av aktiviteter og verdier. Forskning viser at det er en tendens til at individet strever med å utmerke seg innenfor ferdigheter det verdsetter, og samtidig verdsetter ferdigheter det utmerker seg i. Det er også vanlig å devaluere de forhold vi kommer til kort i forhold til (ibid).

Noen forhold vil ha stor psykologisk sentralitet i de fleste samfunn. Andre vil variere mellom ulike kulturer. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) har individuelle skoleprestasjoner stor psykologisk sentralitet i vår kultur, der særlig gode prestasjoner innenfor teoretiske fag verdsettes høyt. For elever med dysleksi kan dette ha uheldige konsekvenser. Siden disse elevene mangler det nødvendige verktøyet for å tilegne seg lærestoffet, vil de få store vansker i teoretiske fag, og utvikle lavt selvverd selv om de skulle lykkes i praktiske fag (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

3.3.5 Mestringserfaringer

Mestringserfaringer regnes som den viktigste kilden til forventning om mestring fordi den er basert på "autentiske" erfaringer. Med dette menes tidligere selvopplevde erfaringer med oppgaver tilsvarende dem som vurderingen gjelder. Erfaringer med å beherske ulike oppgaver øker forventningene, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver (Bandura, 1986).

Suksess øker forventningen om mestring, mens gjentatte nederlag svekker den, spesielt i en tidlig fase da den ikke kan tilskrives andre omstendigheter eller liten innsats. Etter at

forventning om mestring er blitt utviklet og styrket gjennom mye suksess, vil et sjeldent nederlag ha liten effekt på vurderingen av våre evner. Mennesker som er trygge på sine evner ser heller liten innsats, dårlige strategier eller situasjonsfaktorer som grunn til sine nederlag (ibid).

Videre mener Bandura (1997) at det ikke er mestring av lette oppgaver som øker vår følelse av kompetanse, men mestringserfaringer som vi har oppnådd med en ekstra innsats som vil bygge en solid og sterk forventning om mestring. Derfor er det viktig at lærere gir elever oppgaver hvor de er nødt til å anstrenge seg, men samtidig har mulighet til å mestre. Dette stiller store krav til å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Personer som har tro på egen kompetanse har større utholdenhet når de er stilt ovenfor utfordringer, mens personer som tviler på sine evner har en tendens til å gi fortere opp (Bandura, 1986). Fordi forventning om mestring påvirker vår utholdenhet, vil det også ha betydning for læringsutbytte og resultatene. Skaalvik (1999) viser til forskning om at elever med høy forventning om mestring lærer bedre og løser flere oppgaver. For at elever skal oppleve mestring, er det viktig at de har sine individuelle mål og at kriterier for mestring tar utgangspunkt i disse mål. Dette er viktig for at elever opplever fremgang, noe som styrker deres forventning om mestring, og dermed øker læringsutbytte (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

3.3.6 Andres eksempel

Mennesker støtter seg ikke kun til egne mestringserfaringer i bedømmelsen av sine evner. Forventning om mestring er også delvis påvirket av andres eksempler. Det å se at andre mestrer en oppgave kan styrke vår tro på at også vi besitter evner til å mestre lignende oppgaver, eller at vi kan oppnå en viss forbedring i våre prestasjoner. Samtidig vil det å observere at andre mislykkes i sine prestasjoner til tross for høy innsats svekke vurderingen av våre evner, og påvirke innsats og anstrengelse negativt. På denne måten fungerer andres prestasjoner som en indikator på hva en selv kan forvente å mestre (Bandura, 1986).

Det er viktig å understreke at det er observasjon av modeller som er mest mulig like oss som vil ha størst betydning. Jo større likheten er mellom den som observeres og vår oppgave desto større overbevisningskraft ligger i modellen (ibid). Skaalvik (1999) viser til forskning som bekrefter dette. Modeller som klarer oppgaver raskt og feilfritt ”mastery models” vil ikke

påvirke vår forventning om mestring i samme grad som dem vi anser mest mulig like oss ”coping models”. Det er de som jobber beslutsomt, hardt og strever, men ikke gir opp og mestrer som til slutt vil bidra til å øke vår forventning om mestring av den samme oppgaven.

Videre påpeker Bandura (1986) at det også er andre forhold hvor observasjon av andres prestasjoner kan være nyttig. Er vi for eksempel usikre på vår egen kompetanse på grunn av liten erfaring fra før og ikke ferdigheter, kan observasjon av andre være en kilde til bedømming av den. Kompetente modeller vil kunne vise oss bedre og mer effektive strategier som kan brukes.

3.3.7 Verbal overtalelse

Verbal overtalelse er en mye brukt metode for å forsøke å overbevise mennesker til å tro at de innehar evner som vil gjøre dem i stand til å oppnå deres mål. Mennesker som blir overtalt og overbevist om at de besitter evner til å klare oppgaven vil anstrenge seg mer når det oppstår vansker. Hvis økt innsats fører til mestringserfaring vil forventning om mestring bli styrket (Bandura 1986). I skolesammenheng benytter en ofte overtalelse som et motiveringstiltak når eleven er usikker på om han vil klare oppgaven. Læreren kan si: ”Bare prøv, du greier det nok.” Eller: ”Hvis du jobber litt mer, så klarer du det.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Bandura (1986) understreker videre viktigheten av at verbal overtalelse blir brukt i tilfeller hvor det er en reell sjanse for at personen opplever mestring. Ved en urealistisk forventning om mestring med påfølgende nederlag vil personen miste tillit og respekt til den som overtalte ham og til hans vurderinger. Dette kommer også til å svekke personens egen tro på mestring. En bør derfor være forsiktig med å skape urealistiske forventninger. I det lange løp anbefaler derfor Skaalvik og Skaalvik (1996) å anvende verbal overtalelse i forbindelse med oppgaver som er tilpasset den enkelte.

3.3.8 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Ved vurderinger av egne evner, styrke og utholdenhet kan mennesker støtte seg delvis til somatisk informasjon gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Mennesket har en tendens til å tolke fysiologiske reaksjoner som angst, hjertebank eller smerte i stressfulle situasjoner som illevarslende tegn på utilstrekkelighet og inkompetanse. Fordi slike reaksjoner vanligvis svekker vår evne til å prestere, bidrar disse reaksjoner ofte til lav

forventning om mestring. Mennesket forventer ofte å prestere bedre når det tror at det kan takle vanskelige situasjoner, er rolig og har nervene under kontroll (Bandura, 1986).

Innenfor selvvurderingstradisjonen ser en ikke på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som påvirkningskilde til selvverd, men heller som et resultat av at selvverdet blir truet (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Det er ikke bare intensiteten av emosjonelle eller fysiske reaksjoner som er avgjørende. Hvordan vi tolker slike reaksjoner er avhengig av en rekke faktorer. Vi blir påvirket av våre tidligere erfaringer, omstendigheter, styrken av reaksjonen. Derfor kan en som snakker til forsamlingen forklare sin håndsvetting med varmen i rommet, mens en annen opplever det som en stressreaksjon som sender signaler om at man ikke mestrer situasjonen (Bandura, 1986).

Skaalvik og Skaalvik (1996) sier i sin tolkning av Bandura at angstreaksjoner er lave når vi behersker oppgavene i forhold til våre forventninger. Tviler vi på vår evne til å mestre, kan det derimot utløse fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i risikofylte situasjoner.

3.4 Beskyttelse av selvoppfatningen

Flere teoretikere som Kaplan (1980), Rosenberg (1979) og Covington og Beary (1976) hevder at individet har et sterkt motiv for å ha en positiv selvoppfatning, og behov for å bevare og styrke den. Motivet regnes som universelt og gjelder for alle mennesker på tvers av kulturer. Dette fører til at individet har tendens til å ta i bruk ulike former for forsvarsmekanismer for å beskytte seg selv mot følelsen av ikke å strekke til. Det finnes flere teorier om hvordan mennesker beskytter sin selvoppfatning når denne trues.

Rosenberg (1979) beskriver fem mekanismer for å beskytte eller støtte selvverdet. Disse er:

-selektivt valg av verdier. Individet verdsetter høyest de områdene hvor det mener å gjøre det godt, og verdsetter lavt de områdene hvor det mener å ikke gjøre det så godt. Hvis en elev på grunn av lese- og skrivevansker opplever tilkortkomning med de fleste fagene i skolen, kan det bli vanskelig å sette lav verdi på alle disse fagene, og muligheten for å beskytte selvverdet blir redusert.

- selektiv tolkning. Individet vil i størst mulig grad gi egne egenskaper og handlinger en positiv tolkning. Dårlige skoleresultater kan for eksempel bortforklares med manglende innsats og ikke med dårlige evner.

- selektivt valg av standard. Individet vurderer seg i forhold til visse standarder. Rosenberg (1979) mener at de fleste mennesker har et relativt realistisk aspirasjonsnivå og vil legge seg på en standard de tror de kan oppnå. For noen kan middels flink være godt nok, mens en annen ønsker å være blant de beste for at det skal være godt nok. Dette valget gjør det mulig å oppnå personlige mål og samtidig opprettholde et positivt selvvverd.

- selektivt valg av referansegruppe. Individet vil foreta et selektivt valg av hvem det skal vurdere seg i forhold til for å opprettholde selvvverd. Det er mulig å velge venner som liker oss og vurderer oss positivt, og velge bort personer som gir oss negative tilbakemeldinger. Problemet oppstår når det gjelder personer vi ikke kan unngå å være sammen med, for eksempel familien, lærere, medelever. Innenfor klassen har eleven en viss frihet til å velge hvem han skal sammenligne seg med.

-selektivt valg av situasjoner og aktiviteter. Så langt det er mulig vil man velge situasjoner og aktiviteter hvor en har mulighet til å lykkes, og hvor en blir positivt vurdert av andre. Et barn som ikke trives med trening kan velge det bort og slutte. En elev kan imidlertid ikke slutte på skolen dersom han ikke lykkes der.

Rosenberg (1979) mener at alle disse beskyttelsesmekanismer brukes i hverdagen for å opprettholde et høyt selvvverd.

Kaplan (1980) hevder at når individet mangler mulighet eller evner til å følge rådende verdinormer, blir det vurdert negativt i dette miljøet, og fremstår også truende for selvaksepteringen. Individet tar først i bruk selvbeskyttende strategier som er sosialt akseptable i dets miljø. Dersom selvaksept ikke blir beskyttet, mister individet motivasjon til å være konform med normer og verdier som settes høyt i dets miljø og kommer til å devaluere dem. For å beskytte sin selvaksept, tyr individet til avvikende atferd. Dette fordi det er den eneste muligheten for selvforhøyende erfaringer og beskyttelse av selvoppfatningen. Kaplan (1980) nevner *unngåelse*, *angrep* og *substitutt* som mulige selvbeskyttende strategier. For eksempel vil elever som ikke mestrer et skolefag prøve å unngå faget. Det kan være vanskelig

å holde seg unna skolen, men eleven kan velge å ikke møte opp enkelte ganger og skulke. På denne måten unngår han å utføre handlinger som blir lavt vurdert av andre.

Covington og Beary (1976) har utviklet en selvverdsteori som går spesifikt inn på forsvar av selvverd i en læringssituasjon. Teorien bygger også på attribusjonsteori. De sier at i vårt vestlige samfunn er det en gjennomgående tendens til å sammenligne prestasjoner med hvilken verdi man har som menneske. For en elev som er usikker på sine evner vil det være risikabelt å knytte sitt selvverd opp mot evner. Eleven vil derfor ta i bruk forskjellige forsvarsmekanismer for å unngå å tolke nederlag som resultat av dårlige evner. En måte å gjøre dette på er å *yte lav innsats*. Det er enklere å akseptere dårlige resultater på grunn av lav innsats enn på grunn av dårlige evner. Høy innsats er en risiko. Mislykkes man til tross for høy innsats, kan dette tolkes som bevis på at evnene ikke er gode nok.

Covington (1984) referert i Skaalvik og Skaalvik (2007) kaller innsats for et tveegget sverd (double-edged sword). Hvis man ikke tar sjansen på å gjøre en innsats, er sjansen for å lykkes med oppgaven liten. Mangel på innsats vil i det lange løp føre til svake prestasjoner, som etter hvert vil bli vanskelig å bortforklare. I tillegg risikerer man sanksjoner fra læreren. Det viser seg imidlertid at elever foretrekker å stryke på grunn av liten innsats. Den beste måten å feile på er å stryke med en god grunn da lærere har lettere for å godta lav innsats hvis eleven har en god unnskyldning.

3.5 Forskning på dysleksi og selvoppfatning

Flere studier viser at personer med dysleksi er i faresonen for å utvikle lav selvoppfatning. En av de første som satte temaene dysleksi og selvoppfatning sammen her i Norge var Sidsel Skaalvik (1995). I sin doktoravhandling intervjuet hun voksne med lese- og skrivevansker om deres skoleerfaringer. Hun konkluderte med at informantene hadde liten tro på egen mestring. Felles for informantene var også at de var opptatt av sosial sammenligning, og at de var ego-orienterte i skolesituasjon. Skolen fremstod derfor mer som en prestasjonsarena enn som en læringsarena. Informantene hadde angst for å bli avslørt og sett på som dumme, og prøvde derfor å skjule problemene sine. Flere har utviklet uheldige forsvarstrategier for å unngå lese- og skriveaktiviteter. Videre kunne hun rapportere om stor innsats og slit som informantene la ned i skolearbeidet. Dette fenomenet har ikke vært dokumentert tidligere.

Holen (2007) har gjort en lignende undersøkelse. Hun har intervjuet voksne dyslektikere om deres skoleerfaringer. Studien viste at lærere og medelever ofte var kilder til negative vurderinger, mens foreldre var støttende og oppmuntrende. Informantene mestret minst lese- og skriveaktiviteter, og ga uttrykk for å ha lav akademisk selvsvurdering på dette området. Følelsen av å ikke mestre førte til at arbeidsinnsatsen ble redusert, og noen av informantene gav etter hvert helt opp å prøve å lykkes i lese- og skriveaktiviteter.

Både Skaalvik (1995) og Holen (2007) har brukt voksne som informanter. Fordelen med dette er at voksne kan se sammenhengen mellom selvoppfatning og skoleerfaringer i et lengre tidsperspektiv. De kan også lettere reflektere og sette ord på sine opplevelser enn barn. En ulempe kan være at en del verdifull informasjon kan ha vært glemt og tapt.

Det finnes likevel også forskning hvor skoleelever ble brukt som informanter i denne type undersøkelser. I det følgende skal jeg presentere et utvalg av disse, da min oppgave retter seg mot denne aldersgruppen.

Edwards (1994) har intervjuet åtte 15-årige gutter med dysleksi som på grunn av sine vansker har begynt på en spesialskole. Disse guttene rapporterte om fysisk straff og ydmykelse og urettferdig behandling av lærerne, mobbing og plaging fra medelevene, og mangel på hjelp på sine ordinære skoler. På bakgrunn av dette har de utviklet lav selvoppfatning, hadde liten tro på seg selv, og noen har til og med utviklet atferdsvansker. Elevene har også rapportert om at foreldrenes støtte og oppmuntring var viktig for deres opplevelse av selvoppfatning.

Humprey & Mullins (2002) har rapportert om selvverd hos 60 britiske elever med dysleksi. En gruppe fulgte ordinær undervisning i vanlig klasse og en annen fulgte undervisning i spesialklasse. Dataene ble sammenlignet med en kontrollgruppe av elever uten lærevansker. Studien fant ut at dyslektikere som gruppe hadde lavere selvverd enn elever uten lærevansker. Videre hadde gruppen som fulgte undervisning i vanlig klasse enda lavere selvverd enn gruppen som fikk spesialundervisning. Det ble også rapportert at halvparten av elevene opplevde ydmykelse og kritikk av sine leseferdigheter av lærere i tiden før de fikk diagnosen dysleksi.

Burden (2005) intervjuet 50 gutter med diagnosen dysleksi som gikk på spesialskole. Det viste seg, i motsetning til det han hadde forventet, at deres læringsstrategier var preget av positive forventninger om mestring og vilje til anstrengelse. Nivået av depresjon og lært

hjelpeløshet var lavt. De har imidlertid fortalt om mye slit i den ordinære skolen, før de ble overført til spesialskole. Burden (2005) pekte ut tre forhold som han mente var avgjørende for guttenes utvikling i denne undersøkelsen: den første var tro på at veien til suksess ligger i egne hender, den andre var tro og overbevisning om at de kunne overvinne vanskene, og den tredje var undervisning i støttende miljø. Disse funn kan tyde på at segregert spesialundervisning av elever med dysleksi assosieres med høyre selvverd enn det å delta i vanlig undervisning, og understreker hvilken betydning sammenligning med andre har for opplevelsen av selvverdet.

Neil Alexander-Passe (2006) har utført en kvantitativ undersøkelse av 800 skoleelever med dysleksi. Han målte elevenes selvverd, depresjon og unngåelsesstrategier. Undersøkelsen rapporterer lavere selvvurdering på lese- og skriveaktiviteter enn den generelle skolefaglige selvvurderingen. I tillegg rapporterte han om betydelige forskjeller mellom kjønnene. Guttene brukte i større grad oppgaveorienterte mestringsstrategier og skåret like under normalen på akademisk selvoppfatning. Jentene derimot tenderte mot å bruke emosjonelle og unngåelsesorienterte mestringsstrategier. De hadde lavere akademisk selvoppfatning og viste tegn til moderat depresjon.

Singer (2008) har i sin studie av 60 elever med dysleksi rettet fokus mot strategier som elevene har utviklet for å beskytte sitt selvverd og takle nederlag. Det ble funnet ut at de vanligst brukte strategier var: å forhøye egen innsats, senke sin egen standard, søke hjelp og unngå sammenligning med medelever. Elevene har gitt uttrykk for anger over alt strevet med hjemmelekser og at de gikk glipp av samvær med jevnaldrende på grunn av det. Det mest oppsiktsvekkende funnet var at elevene helst ønsket hjelp og støtte fra foreldrene, og de så på lærere og medelevers involvering som en trussel mot selvoppfatningen.

Burden (2008) oppsummerer forskning på området dysleksi og selvoppfatning i de siste 20 årene. Han stiller spørsmål om det virkelig er slik at dyslektikere er nødt til å utvikle lav akademisk selvvurdering selv om noen studier indikerer det. Burden (2008) påpeker at etter hvert som barn overvinne sine vansker og lærer å lese funksjonelt, vil det styrke deres akademiske selvvurdering. Videre vil elevens modning og personlighet, graden av vanskene, og den støtten og hjelpen eleven får både hjemme og på skole være avgjørende for utvikling av hans/hennes akademiske selvvurdering. Han mener at det ikke finnes et enkelt svar på dette spørsmålet, og mer forskning spesielt longitudinelle studier er påkrevet.

4 Metode

Det finnes mange metoder å velge mellom ved gjennomføring av en empirisk undersøkelse. Kvale (1997) understreker at det er formålet med undersøkelsen som avgjør på hvilken måte målet skal nås, altså metodevalget. I det følgende kapittel presenterer jeg mitt valg av forskningsmetode, tilnærming til vitenskapsteoretisk bakgrunn og utvalg. Sentrale momenter i selve forskningsprosessen som intervjuguiden, prøveintervjuet, gjennomføring av intervjuene, transkribering og analyse av datamaterialet, vil også bli beskrevet. Oppgavens validitet og etiske betraktninger drøftes til slutt.

4.1 Valg av metode

Jeg vil i dette avsnittet begrunne hvorfor det kvalitative forskningsintervju er en egnet metode for å få svar på mitt forskningsspørsmål: *”Hvilke skoleerfaringer har elever med dysleksi på ungdomstrinnet, og hva har disse erfaringene betydd for deres selvoppfatning?”*

Hensikten med denne oppgaven er å få en bedre forståelse av hvilken betydning skoleerfaringer til elever med dysleksi har hatt for deres selvoppfatning. Det er opplevelsesdimensjonen jeg ønsker å komme frem til, og ikke å finne frem til generaliserbare svar. Det innebærer at jeg som forsker ønsker å ta informantenes perspektiv, og forstå verden slik de opplever den ut fra deres premisser (Vedeler, 2000). Metoden som velges må derfor kunne ivareta elevenes fokus. Elevene skal kunne beskrive sine tanker, erfaringer og opplevelser med egne ord. Metoden må være egnet til å få frem nyanser og variasjoner i informantenes uttalelser knyttet til undersøkelsen. Jeg tror ikke jeg ville ha kommet i dybden av å undersøke elevenes holdninger og innstillinger til sine skoleerfaringer og konsekvenser for selvoppfatning ved bruk av spørreskjema. Dessuten er selvoppfatning et abstrakt og komplisert begrep som rommer mange aspekter og lar seg ikke fange lett i målbare skalaer. Heller ikke kunne jeg oppklare eventuelle misforståelser som kunne oppstå med tanke på elevenes lese- og skrivevansker. Ved bruk av dialog med elevene håper jeg å få tak i deres tanker og opplevelser, og har derfor valgt det kvalitative forskningsintervju som metode i min oppgave.

4.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

I denne oppgaven er fokuset rettet mot enkeltindividets opplevelser, følelser og tanker. Dette kan knyttes til fenomenologisk filosofi som er opptatt av den subjektive opplevelsen av verden. Sentralt i fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studertes perspektiv og beskrive omverden slik den erfarer av dem. Dette kan illustreres slik Spradley (1979) referert i Kvale (1997) sier: ” *Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem* (Kvale, 1997, s. 72- 73).

I dette prosjektet, som delvis har et fenomenologisk utgangspunkt, har jeg prøvd å få tak i innenfra perspektiv når det gjelder elevenes skoleerfaringer. Jeg har i intervjuene vært opptatt av følelser og beskrivelser av de subjektive opplevelser som elever med dysleksi kan gi.

En fenomenologisk tilnærming forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og krever at vitenskapelig forhåndskunnskap om fenomenet skal settes i parentes, for å nå frem til ikkedømmende og fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Kvale, 1997). Som voksen og forsker hadde jeg i mitt møte med elevene en utfordring ved at jeg har en annen forståelseshorisont og kunnskap som skiller seg fra elevenes. Om elevene kom med beskrivelser som var annerledes enn jeg forventet fra teorien måtte jeg legge bort mine egne forventninger for å kunne fokusere på de fortellingene elevene hadde kommet med. Dette opplevde jeg som viktig i møte med elevene.

Etter beskrivelser må det foretas tolkninger, altså hermeneutisk tilnærming. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av teksten. Hermeneutikken fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Vi kan forstå tolkningen av tekster som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forsker fokuserer på den mening teksten formidler (Taggard, 2009). For meg dreide det seg om fortolkning av datamaterialet fra intervjuer, når jeg forsøkte å forstå elevens oppfatninger og ga mening til deres beskrivelser. I denne analytiske prosessen kunne jeg derimot ikke legge bort mine teoretiske kunnskaper. Hermeneutisk tilnærming vektlegger at forståelsen ikke nås ut av dataene selv, men gjennom tolkning som bygger på vår forforståelse. Tolkningen går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoriramme (ibid).

4.3 Utvalg

Selv om hensikten med en kvalitativ studie ikke er å finne fram til generaliserbare svar, er valg av informanter viktig innen kvalitativ forskning. Det velges ofte informanter som vil være informasjonsrike i forhold til fokuset i oppgaven. Det betyr at informantene manifesterer intenst det fenomenet som skal studeres (Vedeler, 2000). Dette bekrefter flere forskere blant annet også Kvale (1997), som understreker at slike spesielt utvalgte grupper bidrar til å sette et bra fokus på et bestemt tema. Slike utvalg beskrives ofte som hensiktsmessige eller strategiske (Vedeler, 2000).

I det følgende vil jeg beskrive mitt utvalg og redegjøre for denne prosessen. For å besvare problemstillingen min måtte jeg knytte til meg informanter som har særlig kompetanse på området oppgaven fokuserer på. Jeg måtte snakke med elever som skulle oppfylle bestemte kriterier som var sentrale for problemstillingen. Kriteriene var som følger:

- å gå på ungdomsskole i 10. eller 9. klasse
- å ha vært utredet og fått diagnosen dysleksi på barneskolen
- å få med både gutter og jenter for å få kjønnsvariasjon.

Kunnskapen om diagnosen har økt de siste årene, og dette bidro til at skolesituasjonen for elever med den har forandret seg (Høien & Lundberg, 2000). Dessuten ble også en del forskning om sammenhengen mellom dysleksi og selvoppfatning gjort med elever i skolealder (Edwards, 1994; Burden, 2005). Jeg ønsket derfor å snakke med elever i skolen, helst 10. klassinger. De er eldst, mer modne, og i større grad i stand til å reflektere over sine skoleerfaringer. I tilfellet at skoler ikke hadde nok informanter på dette trinnet eller om ingen meldte seg på, kunne jeg også snakke med elever fra niende klasse. Både 9. og 10. klassinger hadde gått på to skoler, møtt flere lærere, og hadde et godt sammenligningsgrunnlag.

Jeg ønsket også å ha elever som har blitt utredet for dysleksi helst på barneskolen, og hadde mer erfaring på dette området. Det var rådgiverne på skolene som fant frem til elevene. Alle elevene har bekreftet i intervju at de var blitt utredet av PPT, og har diagnosen dysleksi. Videre ønsket jeg å ha både gutter og jenter i utvalget mitt. Jeg mente at det ville ha vært interessant å se om deres erfaringer er ulike, og om de takler sin skolesituasjon forskjellig. Ifølge Rygvold (2008) viser nyere forskning at vanskene er ganske likt fordelt mellom

kjønnene, med 1,5 gutt for hver jente. Jeg hadde fått tre gutter og to jenter i utvalget mitt, noe som tilsvarer det forholdet som forskning indikerer.

Det sies at intervju er en krevende måte å innhente informasjon på, og at antall informanter i denne type undersøkelser må begrenses. Det er vanskelig på forhånd å vite hvor mange elever det er nødvendig å intervju for å kunne få nok materiale til å arbeide videre med. Ifølge Taggard (2009) bør størrelsen på utvalget være slik at det er mulig å gjennomføre en ”dyptpløyende” analyse. Ut fra dette og med hensyn til oppgavens omfang fant jeg ut at det var mest hensiktsmessig å intervju 4 til 6 elever.

Det finnes flere måter å skaffe seg informanter på. Ifølge Vedeler (2000) er det en fordel å kjenne ”døråpnere”. Noen som er sentralt i det miljøet man søker adgang til, og som kan hjelpe med tillatelser og med å komme inn i miljøet. Med de tidsbegrensningene oppgaven har, anså jeg det som best å henvende meg direkte til rektorene ved to ungdomsskoler, og be dem om å formidle kontakt med barn og deres familier som oppfylte utvalgskriteriene. Jeg har tatt telefonisk kontakt med to skoler og ba om et møte. Under møtene forklarte jeg hva oppgaven min handlet om, og ga et informasjonsskriv til begge rektorene (vedlegg 1). De syntes at oppgaven virket interessant, og ga meg tillatelse til å intervju de aktuelle elevene på hver sin skole. De har også satt meg i kontakt med rådgivere på skolen som var mine kontaktpersoner underveis i forskningsprosessen.

Det var rådgivere som fant frem til de aktuelle elevene og informerte dem om min oppgave. På den ene skolen ble jeg spurt om jeg også var interessert i elever som hadde dysleksi med en annen diagnose i tillegg. Dette har jeg sagt nei til. Jeg synes at det kunne ha vært vanskelig å skille mellom erfaringer forårsaket av dysleksi og av andre vansker. Jeg oppfattet det som trussel mot oppgavens validitet.

Rådgiverne delte også ut informasjonsbrev til elevene og foresatte (vedlegg 2) samt samtykkeerklæring (vedlegg 3) til elever som kunne tenke seg å være med. I informasjonsbrevet ble formålet med oppgaven redegjort for, samtidig ble deres rettigheter som informanter beskrevet. Det ble forklart at all informasjon skal behandles konfidensielt, og at de kunne trekke seg når som helst uten å måtte forklare hvorfor.

Da jeg i neste runde tok kontakt med rådgivere hadde seks elever i alder 14-16 år (3 gutter, 3 jenter) sagt ja til å være med. En jente har senere trukket seg, noe jeg som forsker måtte

akseptere. Det endelige utvalget bestod av 3 gutter og 2 jenter. Jeg har benyttet meg av fiktive navn i oppgaven av hensyn til anonymitet, slik at informantene ikke kunne bli gjenkjent.

Utvalget mitt bestod av:

- ”Bård”, 15 år, går i 10. klasse
- ”Bendik”, 15 år, går i 10. klasse
- ”Mette”, 16 år, går i 10. klasse
- ”Silje”, 14 år, går i 9. klasse
- ”Sander”, 14 år, går i 9. klasse.

4.4 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale (1997) beskriver intervju som en profesjonell konversasjon, basert på den hverdagslige samtale. Det har ofte en viss struktur, og innebærer en spesiell form for spørreteknikk.

Ifølge Taggard (2009) er det viktig å være klar over at intervju er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant, og at begge to påvirker forskningsprosessen.

Informanten blir influert av kontakten med forskeren, og den informasjon han er villig til å gi er knyttet til hvordan han oppfatter forskeren. Det er en utfordring for forskeren å reflektere over den mulige innvirkningen hans egenskaper og fremgangsmåte kan ha på informanten, og derved også på resultatene av forskningen. For meg var det derfor viktig å reflektere over den rollen jeg har som forsker. Under selve intervjuene la jeg vekt på å etablere en god atmosfære, vise respekt overfor elevene og tre frem på en tillitsvekkende måte.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet, er å fremskaffe informasjon om hvordan ulike mennesker opplever ulike sider ved sin situasjon (Dalen, 2008). I denne oppgaven er det elevenes livssituasjon som står sentralt. Hensikten er å få en bedre forståelse av hvilke skoleerfaringer elever med dysleksi på ungdomstrinnet har, og hvordan disse erfaringene har påvirket elevenes selvoppfatning.

For å belyse en problemstilling i et kvalitativt forskningsintervju kan forskeren velge mellom åpne eller mer strukturerte former for intervju. Det å velge en åpen tilnærming kan ifølge

Dalen (2008) være krevende. Jeg har heller ikke så mye erfaring som intervjuer og har derfor valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. Dette tar sikte på å ta opp bestemte temaer som forskeren velger ut på forhånd, slik at det er lettere å holde samtalen fokusert på de sentrale temaene for datainnsamlingen. Samtidig er den åpen nok til at informantene kan komme med nye temaer og uttalelser som intervjulederen kan følge opp med oppfølgingsspørsmål som ikke var laget på forhånd (ibid).

4.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden utgjør et viktig hjelpemiddel i de semistrukturerte intervjuene. Samlet sett skal den dekke og sette fokus på de viktigste områdene i undersøkelsen. Jeg brukte mye tid på å utarbeide den ut fra faglitteraturen i desember 2009 og januar 2010. Den består av fem temaer: de faglige og sosiale skoleerfaringer, lese- og skrivevansker, tiltak og hjelp og egne tanker (vedlegg 5). Under hvert av temaene er det formulert spørsmål som skal belyse sentrale områder i problemstillingen min. I tilknytning til noen spørsmål har jeg laget oppfølgingsspørsmål som *hvordan/hvorfor* eller tilføyd stikkord. Dette for å kunne videreføre svarene og utdype temaet tilstrekkelig.

I og med at intervju ofte omfatter personlige temaer som krever fortrolighet for at informanten skal åpne seg, kan rekkefølgen av spørsmål være avgjørende for intervjuets forløp (Taggard, 2009). Dalen (2008) snakker om ”traktprinsippet”. De innledende spørsmål må være nøytrale og lette å svare på. Dette fører til at den intervjuede føler seg vel og avslappet. Senere kan en stille spørsmål som er sentrale for besvarelsen av problemstillingen. Mot slutten kan en igjen åpne ”trakten” med å stille spørsmål av mer generell karakter som det er forholdsvis greit å svare på.

Jeg har tenkt at enkelte temaer i min guide kunne bli vanskelige og vonde å snakke om for mine informanter. Derfor har jeg fulgt dette rådet. Jeg åpner min intervjuguide med nøytrale spørsmål om elevenes bakgrunn, hobbyer og interesser for å etablere en god kontakt. Deretter kommer jeg inn på de sentrale temaer. Mot slutten av intervjuet stilles det spørsmål om elevenes egne tanker hvor de kan komme med sine innspill og betraktninger. Jeg stiller også spørsmål om hvordan de har opplevd å bli intervjuet, slik at de kan bearbeide opplevelsen, og for å få en tilbakemelding selv.

4.4.2 Prøveintervju

Det er i følge Dalen (2008) viktig med et prøveintervju for å prøve ut sin egen intervjuguide, men ikke minst for å teste ut seg selv i rollen som intervjuleder. Det er også viktig å se at det tekniske utstyret en skal benytte seg av fungerer.

De informantene jeg hadde fått tak i ønsket jeg å benytte som grunnlagsmateriale for min oppgave, og ikke til et prøveintervju. Jeg har derfor spurt en venn av familien om å stille opp til dette. Det er en 18 år gammel gutt som selv har diagnosen dysleksi, og kunne derfor lett sette seg i situasjonen til mine informanter fordi han opplevde den selv for noen få år tilbake. Han bidro med nyttige og konstruktive tilbakemeldinger både under og etter prøveintervjuet. Selv om intervjuguiden fungerte relativt greit førte dette prøveintervjuet til små justeringer, noe som ikke er uvanlig ifølge Dalen (2008). Enkelte spørsmål som jeg ikke lenger anså som relevante for min problemstilling ble utelatt. Noen vanskelige formuleringer ble litt forandret slik at de ble enklere og klarere sett fra elevenes perspektiv. Videre ble noen lukkede spørsmål som: ”Er du åpen om diagnosen dysleksi?” forandret til et mer åpent: ”Hvor åpen er du om diagnosen dysleksi?”

I tillegg til å justere og vurdere intervjuguiden fikk jeg også testet min rolle som intervjuleder. Jeg ble litt overrasket da jeg hørte på prøveintervjuet og la merke til hvor mye jeg selv pratet. Dette gjorde at jeg ble mer bevisst min rolle som intervjuleder. Erfaringene fra prøveintervjuet opplevde jeg som nyttige og tok dem med meg videre til gjennomføringen av de ordinære intervjuene. Men jeg opplevde det fremdeles som vanskelig å være stille og takle pauser under selve intervjuene.

4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter gjennomføring av prøveintervju og justering av intervjuguiden, var jeg klar for intervjuene. De ble foretatt i februar måned, en uke etter prøveintervju. De ble gjennomført på to uker da det var enklest å få det til med hensyn til elevenes timeplaner og tidspunkter som passet.

På begge skolene ble jeg godt mottatt av rådgivere ved skolene. Det var de som var mine kontaktpersoner ved skolene og som bestilte møterom. På den ene skolen var det rådgiver som også hadde avtalt tid og dag med elevene, da han mente at dette var best med tanke på elevenes timeplaner. På den andre skolen gjorde jeg avtaler med elevene selv.

Alle fem intervjuene ble gjennomført på skolens kontor etter elevenes ønsker. Dette regner jeg med bidro til at elevene kunne føle seg trygge i kjente omgivelser. Samtlige intervju tok mellom $\frac{3}{4}$ til $1\frac{1}{4}$ time. Det ble ikke foretatt noen pauser under intervjuene selv om elevene ble informert om muligheten til å ta en pause ved behov. Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker, noe som gjorde at jeg kunne vie min fulle oppmerksomhet mot elevene og deres fortellinger. Under det andre intervjuet måtte jeg likevel manipulere med utstyret da batteriet ble brukt opp og jeg måtte bytte det ut. Fire av elevene virket avslappet fra begynnelsen av. Kun en av elevene virket litt anspent til å begynne med og snakket stille. Men også han ble etter hvert mer avslappet.

Jeg ønsket å bygge opp et tillitsforhold slik at elevene ble tryggere på hvem jeg er, og for at intervjusituasjonen skulle bli best mulig for dem. Derfor var det viktig for meg å understreke overfor elevene, før intervjuet startet, at deltakelsen var frivillig og at alle opplysningene jeg fikk fra dem ville bli behandlet konfidensielt. Jeg har også informert dem kort på nytt hva jeg ønsket å snakke med dem om og hvorfor. Det ble videre lagt vekt på at jeg var svært interessert i å lytte til deres opplevelser og erfaringer. Jeg ønsket at de skulle oppleve at jeg betraktet dem som ressurs, noen som jeg kunne lære noe av. Jeg fokuserte på min rolle som student og forsker som var nysgjerrig på deres erfaringer.

Jeg fulgte intervjuguiden på en ganske strukturert måte. Imidlertid kom det noen få ganger frem nye opplysninger under intervjuet, og jeg var da nøye med å stille oppfølgingsspørsmål, spesielt når det var relevant ut fra problemstillingen. Jeg har også lagt merke til hvor viktig det var å kunne intervjuguiden godt, så jeg i enkelte tilfeller kunne løsrive meg fra den når det var nødvendig for å kunne følge elevenes tankegang, og bruke guiden på en mer fleksibel måte.

I en intervjustudie er det informantenes egne fortellinger som utgjør tyngden av materialet som skal danne grunnlaget for analyse og senere tolkning (Dalen, 2008). Jeg ble flere ganger overrasket, da jeg stilte spørsmål om tiden på barneskolen når dysleksi ble utredet, at elevene sa at de ikke husket alt så lang tid tilbake. Med tanke på deres alder forstår jeg det slik at de lever mer i en her og nå situasjon, eller at hendelser jeg spurte om ikke satte varige spor. Ellers har jeg opplevd at elevene svarte greit på de fleste spørsmål, men det kunne være vanskelig å få dem til å reflektere eller å gi ”tykke” beskrivelser. I slike tilfeller brukte jeg oppfølgingsspørsmål.

På slutten av hvert intervju hadde jeg en oppsummering med eleven hvor vi snakket om hvordan han/hun hadde opplevd å bli intervjuet. Guttene svarte at det var helt greit. Begge jentene syntes at det bare var hyggelig, og de var glad for å kunne bidra med informasjon til min oppgave. Jeg har også orientert alle elevene om at de kunne ta kontakt med meg i etterkant av intervjuet om de hadde behov for det.

I etterkant av hvert intervju skrev jeg ned mine tanker og refleksjoner rundt selve intervjusituasjonen for å ta vare på det som ikke tas opp på lydopptaker som atmosfæren, øye-kontakt og nonverbal kommunikasjon.

4.4.4 Transkribering

Transkribering av intervju skal bidra til å få oversikt og struktur i materialet som på denne måten blir mer egnet for analyse (Kvale, 1997). Jeg transkriberte alle intervjuene selv kort tid etter møte med hver av elevene. Dette var en tidkrevende men viktig prosess som ga meg nærhet til materialet, og jeg ble godt kjent med det. Kvale (1997) påpeker at det ikke finnes en sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, og at transkripsjon aldri vil bli en kopi av intervjusituasjonen. Det vil alltid bli tolkning og rekke vurderinger til stede fra den som utfører arbeidet. Men det er naturligvis viktig å etterstrebe mest mulig korrekt gjengivelse av informasjon. Ved hjelp av lydopptakene og notatene jeg førte har jeg derfor forsøkt i min transkribering å nedtegne og gjengi mest mulig nøyaktig gjengivelse av informantenes utsagn. Lydopptakene ble overført som datafil til min PC og lyd kvaliteten var bra. De få gangene jeg var usikker på om jeg hørte riktig kunne jeg regulere styrken på lydopptaket eller spille det om igjen.

4.5 Analyse og tolkning

Det er den transkriberte samtalen som er grunnlaget for analysen. Det finnes en rekke metoder for kvalitativ analyse. Felles for dem er at teksten må brytes ned i mindre deler og kodes. Ifølge Kvale (1997) avhenger valg av analysemetode av hva som skal studeres og hvorfor. Formålet med min oppgave er å beskrive og tolke noen områder i elevenes livsverden. Det er deres skoleerfaringer og hvilken betydning disse har hatt for deres selvoppfatning. Min analytiske tilnærming er ikke personsentrert men temasentrert. Den skal rette seg mot sentrale temaer i undersøkelsen hvor jeg som forsker kommer til å sammenligne informasjon om hvert

tema fra alle informanter. Analysen av sammenhengene mellom temaene bidrar til en helhetlig forståelse av fenomenet som studeres. (Taggard, 2009).

Fenomenet selvoppfatning, som skal være bakgrunn for analysen, er et abstrakt og komplisert begrep som kan være vanskelig å oppfatte i sin helhet. Ut fra teori om selvoppfatning har jeg derfor valgt ut sentrale påvirkningskilder som danner temaer/kategorier for min tolkning av elevenes selvoppfatning. Disse er: 1) andres vurderinger, 2) sosial sammenligning, 3) selvattribusjon, 4) psykologisk sentralitet, 5) mestringserfaringer, 6) andres eksempler, 7) verbal overtalelse og 8) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Jeg har gått gjennom ett og ett intervju og trukket ut sitater knyttet til disse åtte analysekategoriene. Denne delen av analyseprosessen kaller Dalen (2008) koding. I denne fasen blir materialet både strukturert, men også bearbeidet slik at hovedessensen av det informantene har formidlet blir presentert i den skriftlige rapporten og det uvesentlige blir skilt bort.

Dalen (2008) mener at det er viktig for forskeren ikke å forbli fastlåst i oppsatte kategorier, da det kan oppstå nye elementer i lys av materialet. Derfor ble det viktig for meg å gå nøye gjennom teksten på nytt på en mer reflektert måte for å se om det dukket opp andre temaer knyttet til teori om selvoppfatning. Jeg har funnet utsagn som tyder på at elevene i enkelte situasjoner tyr til mekanismer som skal beskytte deres selvoppfatning. Disse blir ikke beskrevet for seg selv, men i tilknytning til de aktuelle kategoriene.

I tolkningsprosessen skiller Kvale (1997) mellom tre faser. Dette gjør det mulig å stille ulike typer spørsmål til teksten og gir anledning til å se dybden i materialet. I den første fasen fremstår materialet på en beskrivende måte og presenteres og tolkes fra informantenes perspektiv, også kalt selvforståelsesperspektiv. Den neste tolkningsfasen inneholder kritisk lesning av materialet som gir en bredere forståelsesramme enn tolkningen av informantenes utsagn. I tredje fase kalt teoretisk forståelse benytter forskeren seg av en teoretisk ramme ved tolkning av uttalelser. Her ble spesielt kunnskap og forståelse om dysleksi og selvoppfatning viktig. Tolkning av materialet slik jeg opplevde var en krevende prosess som utfordret mine evner og kunnskaper.

4.6 Validitet og reliabilitet

Innen forskningen stilles det bestemte krav til sannhetsverdi eller kvalitet. Da er begrepene reliabilitet og validitet sentrale. Reliabilitet handler om hvor nøyaktig eller pålitelig jeg har

vært i det jeg har målt. Validitet knytter seg til tolkning av data og handler om i hvilken grad resultatene måler/representerer den virkeligheten som har blitt studert, og om målingen av data er gyldig (Taggard, 2009).

Det overordnede målet for å sikre god validitet i intervjuundersøkelsen er i følge Dalen (2008) at selve intervjuet er tilpasset undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Da jeg i denne oppgaven har valgt å ta utgangspunkt i kvalitativ design, vil validiteten dreie seg om hvorvidt jeg har vært i stand til å måle/undersøke det jeg hadde tenkt, nemlig elevenes skoleerfaringer, og drøfte det opp mot teori om selvopfatning.

Begrepet validitet har imidlertid noe ulik verdi innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning. Ifølge Cook og Campbell (1979) referert i Lund (2002) opererer man innenfor den kvantitative forskningstradisjonen med et generelt validitetssystem, der resultatene skal være statistisk signifikante, slutningene skal ha en høy grad av sikkerhet, og forskningsproblemets individer, situasjoner og tid skal kunne generaliseres. Innenfor den kvalitative forskningen måler man ikke, men undersøker, og forskeren forholder seg til informantenes livsverden.

Det har blitt rettet kritikk fra de kvantitative forskningstradisjonene mot de kvalitative forskningstradisjonene om manglende redskaper til å måle validitet. Dalen (2008) møter denne kritikken og understreker at spørsmål knyttet til begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning bør vurderes nøye, men man må definere dem på en annen måte enn i kvantitativ forskning. Vedeler (2000) viser til Lincoln og Cuba (1985) som foreslår alternative måter å reflektere validitet i kvalitative studier på. Ifølge dem skal man i kvalitativ forskning snakke om grader av troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

Verifisering av den kunnskap som framkommer, er uansett et sentralt tema i all forskning, og å sikre validitet gjennom hele forskningsprosessen er av stor betydning (Kvale, 1997).

Jeg vil i det følgende gjøre rede for validitetskriterier i kvalitativ forskning som Lincoln og Cuba (1985) referert i Vedeler (2000) foreslår, og samtidig beskrive hva har jeg gjort for å utføre et pålitelig og gyldig arbeid.

Troverdighet er et viktig kvalitetskriterium og viser til om undersøkelsen er utført og beskrevet på en riktig måte. Det betyr at fenomenet som studeres er beskrevet på en sikker måte og at informantene kjenner seg igjen i beskrivelsene. Videre at man undersøker de aspektene en har tenkt ut fra det fokus man har i sin undersøkelse (Vedeler, 2000).

Her er det viktig at oppgaven speiler det den har som sin problemstilling, i mitt tilfelle skoleerfaringer til elever med dysleksi og deres selvoppfatning. Hvordan kan jeg sikre at informantene skal svare på det jeg mente de skulle svare på? Jeg har lagt vekt på å stille åpne spørsmål framfor å stille ledende spørsmål. Jeg har informert dem om at det var kun deres meninger jeg var interessert i for å unngå feilkilder. Videre har jeg prøvd å skape et trygghetsforhold mellom oss for å få tak i sanne og riktige svar. Dette håper jeg bidrar til å oppnå en troverdig fremstilling av problemstillingen i min oppgave.

Bekreftbarhet kan vi sammenligne med objektivitet. Det betyr at forskeren etterstreber å gjennomføre sin undersøkelse på en objektiv og ikke forutinntatt måte. Samtidig må en prøve å gardere seg mot bias og feiltolkninger. På denne måten kan man sikre at funnene i undersøkelsen er korrekte og troverdige (Vedeler, 2000). Ifølge Taggard (2009) er det viktig at leseren har mulighet til å skille mellom hva som er primærdata, altså informantenes direkte utsagn, og hva som er forskerens fortolkninger.

For å møte dette kvalitetskravet har jeg brukt digital lydopptaker under alle intervjuene og transkribert dem kort tid etter samtalen. På denne måten kan jeg også presentere informantenes utsagn som de selv la dem frem. I tolkningen blir det viktig for meg bevisst å tillegge informantenes utsagn det meningsinnholdet som har kommet frem under vår samtale. For å oppnå dette har jeg notert elevenes nonverbale signaler, kroppsspråk, og prøvd å være sensitiv ovenfor deres tanker og følelser. Dette håper jeg kan være nyttig for å gi en objektiv beskrivelse av deres utsagn. Spesielt viktig er dette med tanke på at jeg har gjennomført studien alene, og at det blir bare jeg som skal vurdere materialet.

Pålitelighet kan vi forstå synonymt med reliabilitet som er nødvendig betingelse for validitet. For å oppnå god pålitelighet, er det nødvendig å følge en klar og systematisk forskningsprosess som dokumenteres og beskrives nøyaktig (Vedeler, 2000). Reliabilitet i en kvalitativ studie kan styrkes ved å gi nøyaktige beskrivelser av hele forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan ta på de samme "forskerbrillene" og etterprøve studiet på nøyaktig samme måte. Innen kvalitativ metode er denne repliserbarheten nærmest praktisk umulig å få til (Dalen, 2008)). Det er flere grunner til dette. Intervjusituasjonen er i stor grad preget av relasjonen mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Denne relasjonen vil det være nærmest umulig å gjenskape. Dag til dag svingninger i elevenes opplevelser kan ha innvirkning likeså konteksten eller situasjonen vi står oppe i kan påvirke informantenes svar. Jeg som forsker vil også opptre forskjellig overfor den samme informant til ulike tidspunkter.

I min undersøkelse har jeg allikevel prøvd etter beste evne å imøtekomme de krav som stilles til reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. Grundige beskrivelser av utvalgs-kriterier og utformingen av intervju vil bidra til at det er teoretisk mulig for en annen forsker å etterprøve dataene.

Pålitelighet/reliabilitet kan også trues hvis forskeren har forberedt seg dårlig til undersøkelsen, hvis utvalget ikke er bra nok og analyseringen ikke er gjort på en skikkelig måte (Vedeler, 2000). Det var derfor viktig for meg å sette meg inn i oppgavens fagområder, bruke tid på å utarbeide relevante spørsmål som kunne bidra til å svare på oppgavens problemstilling på best mulig måte. Ved å ta et prøveintervju fikk jeg prøve ut mine spørsmål og deres relevans. Jeg kunne også forandre og tilpasse spørsmålene videre, slik at de var relevante for det jeg ønsket å måle.

Overførbarhet i forskningen knyttes til generalisering og sier noe om overføringsverdi i undersøkelsen. Det er i følge Vedeler (2000) vanlig i kvantitativ forskning å relatere overførbarhet og generalisering til ulike populasjoner, men dette vil være vanskelig i kvalitativ forskning der en har et kriteriebasert utvalg.

Det er ikke generaliseringen som er hensikten med min studie men å få frem den enkelte elevs opplevelse og stemme. Kvale (1997) mener at den kvalitative generaliseringen sier noe om i hvilken grad funnene fra studien kan brukes som rettledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Spørsmålet er da i hvilken grad den situasjonen som studeres finnes igjen i andre tilsvarende situasjoner. Hensikten min er å få større innsikt i skoleerfaringer til elever med dysleksi, og hvilken betydning disse har hatt for deres selvoppfatning. Jeg har valgt et utvalg som representerer noe typisk ved denne populasjonen. Mine funn kan selvfølgelig ikke generaliseres, men kanskje kan informasjonen som kommer frem, være nyttig og til hjelp for andre elever med dysleksi.

Det som kan true oppgavens validitet er at det kan oppstå tilfeldige feil gjennom arbeidsprosessen Kvale (1997). Vurderingen av kvalitetskravene bør derfor foregå gjennom hele forskningsprosessen, og det bør kontinuerlig foretas kontroll av funnenes gyldighet og troverdighet (ibid). For å unngå feil og styrke validiteten i kvalitativ forskning, foreslår Vedeler (2000) triangulering. Med dette forstås at forskeren bruker flere metoder for å kryssjekke dataene eller at flere forskere jobber sammen. En annen metode jeg kunne bruke i tillegg til i min oppgave, er observasjon. Dette ville ha bidratt til å styrke oppgavens validitet.

Av hensyn til tidsskjema hadde jeg ikke anledning til dette, men ellers har jeg prøvd så godt jeg kunne, å tilstrebe en god validitet i oppgaven gjennom hele forskningsprosessen.

4.7 Etiske betraktninger

Alt vitenskapelig arbeid skal følge etiske prinsipper som er nedtegnet i lover og retningslinjer (Dalen, 2008). Dette forutsetter at prosjektet mitt er meldt til (NSD) Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. I tilbakemeldingen ble det oppgitt at behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven (vedlegg 4).

Den nasjonale forskningskomiteen for samfunnsvitenskap, jus og humaniora har utformet retningslinjer knyttet til etiske vurderinger (NESH 2006). Disse etiske reglene gir et rammeverk som viser hvordan en kan vurdere forskningens moralske sider.

Ifølge Kvale (1997) er etiske betraktninger ingen egen del av intervjuundersøkelsen, men noe som må foretas under hele forskningsprosessen fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger. Han mener derfor at forskeren kan sette opp en etisk protokoll som vil hjelpe ham å ha de ulike etiske problemene i tankene og gjøre det lettere for ham å ta de opp underveis i prosessen.

I mitt prosjekt er det spesielt etiske hensyn knyttet til informanter som må ivaretas. Det vil derfor her bli lagt vekt på krav til samtykke og informasjon, krav om konfidensialitet, og hensynet til svaktstilte grupper. I den videre presentasjonen av retningslinjene vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort for å imøtekomme kravene.

4.7.1 Krav om informasjon og samtykke

Dette kravet betyr at forskningsdeltakerne informeres på forhånd om undersøkelsens formål, mulige ulemper/fordeler ved å delta, og deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. Videre innebærer det at alle som deltar i forskningsprosjektet skal gi et samtykke forut for undersøkelsen, og at samtykke er gitt frivillig uten ytre press (Dalen, 2008; Kvale, 1997).

For å imøtekomme dette kravet ble det sendt et informasjonsbrev og samtykkeerklæring hjem til elevene (vedlegg 2 og 3). På denne måten ble både elevene og deres foresatte informert om prosjektet og alt som vedgår deres deltakelse. I denne sammenheng var det også viktig at

innholdet i brevet fremstod på en forståelig måte med tanke på elevenes lese- og skrivevansker. Elevene sammen med foreldrene fikk slik en mulighet til å diskutere en eventuell deltakelse.

4.7.2 Krav om konfidensialitet

Dette kravet innebærer ifølge Kvale (1997) at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet. I en intervjusituasjon hvor partene møtes ansikt til ansikt er kravet om konfidensialitet særlig viktig. Informanten må føle seg trygg på at opplysningene han kommer med ikke kan spores til vedkommende (Dalen, 2008). Taggard (2009) mener at forskeren kan komme i dilemma med hensyn til dette kravet. Forsker har ansvar overfor informanten, men også overfor fagmiljø og hvordan situasjonen til informantene beskrives. Ifølge Taggard (2009) kan det ofte være en utfordring å fremstille resultatene på en måte som er akseptable både for informanten og i et faglig perspektiv. For å imøtekomme krav om konfidensialitet, har jeg anonymisert elevene og andre som elevene omtaler i intervjuet. I presentasjon av datamaterialet kommer derfor deres svar oppført under fiktive navn. Andre identifiserbare opplysninger, som navn på skoler, blir også utelatt uten at det påvirker resultatenes troverdighet.

4.7.3 Hensynet til svaktstilte grupper

Dyslektikere kan betraktes som en svaktstilt gruppe. Det kan hende at mine informanter kunne ha hatt ubehagelige opplevelser knyttet til sin diagnose, og ikke følte seg trygge til å fortelle det til meg. Jeg opplevde det som viktig å være ydmyk og stille spørsmålene på en varsom måte. Jeg har også forsikret dem om min taushetsplikt overfor alle mulige involverte. Kvale (1997) oppfordrer forskeren til å tenke gjennom konsekvenser som kan bli påført informanten som følge av undersøkelsen. For å ivareta elevene på en best mulig måte, fikk de mulighet til å ta kontakt med meg pr telefon i etterkant av intervjuet om det viste seg nødvendig.

5 Presentasjon og drøfting av funn

Med problemstillingen som utgangspunkt, og intervjuene som har blitt gjennomført, vil jeg i dette kapittelet gi en presentasjon av intervjuresultatene. De teoretiske referansene som er beskrevet i kapittel 2 og 3, danner rammene for deres drøfting. Det er elevenes skoleerfaringer og opplevelser som blir beskrevet og drøftet opp mot aktuell teori og empiri om hva som påvirker selvoppfatningen som blir presentert i det følgende.

Det finnes flere måter å fremstille kvalitative data på. Framstillingen i denne oppgaven er valgt på bakgrunn av tematisering av dataene. Jeg har tatt utgangspunkt i påvirkningsfaktorer innenfor selv vurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Til sammen skiller de to tradisjonene mellom åtte påvirkningskilder som oppfattes som sentrale i forhold til påvirkning og utvikling av selvoppfatning. Disse kildene danner mine temaer og jeg har analysert mine resultater i forhold til dem. Presentasjon av resultater i dette kapitelet følger de følgende åtte kategoriene: 1) andres vurderinger, 2) sosial sammenligning, 3) selvattribusjon, 4) psykologisk sentralitet, 5) mestringserfaringer, 6) andres eksempler, 7) verbal overtalelse og 8) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Da formålet med denne oppgaven er å få en bedre forståelse av hvilke skoleerfaringer elever med dysleksi har, og hva disse erfaringene har betydd for deres selvoppfatning, blir elevenes uttalelser og refleksjoner viktige for denne forståelsen. Derfor vil jeg i hvert avsnitt presentere mine hovedfunn relatert til de aktuelle temaene gjennom direkte sitater fra informantene. Jeg velger å presentere kun de sitatene som er relevante for problemstillingen ellers kunne det fort bli for mange sitater. Disse blir drøftet opp mot teori og empiri underveis. Jeg vil prøve å trekke frem det som viser seg å være vesentlig i materialet, det som er likhetstrekk, men også å få frem ulikheter og forskjeller i svarene.

5.1 Påvirkning gjennom selv vurderingstradisjonen

5.1.1 Påvirkning gjennom andres vurderinger

I samspill med andre blir man observert og vurdert. Innsikt i andres vurderinger av oss påvirker hvordan vi oppfatter oss selv. Ifølge Rosenberg (1979) er andres vurderinger den viktigste kilden for informasjon om oss selv. I skolen blir elevene vurdert både av lærerne og

medelevene. Elevene i utvalget mitt var meddelsomme når det gjaldt beskrivelser av deres vurderinger, og hvordan de opplevde det. Det var her en betydelig tyngde av materialet lå. Alle fem elever fortalte at de hadde et godt forhold til de fleste lærere. Selv om det forekom uttalelser om at de likte enkelte lærere bedre enn andre, ga elevene uttrykk for at lærerne brydde seg om dem og tok dem på alvor. Ingen av elevene har opplevd sine lærere som autoritære, og de trivdes sammen med dem. Jeg har ingen grunn til å tro at elever har løyet for meg. De ble alle sammen direkte oppmuntret fra sine lærere som hentet dem til intervju til å fortelle alt, og ikke holde noe igjen. De ble også forsikret om at jeg hadde taushetsplikt.

Når det gjelder faglige vurderinger av elevenes prestasjoner på ungdomskolen, var også mange beskrivelser konstruktive og støttende.

”På det muntlige får jeg høre at jeg har bra informasjon og forklarer godt, og at jeg klarer å stå fram. På det skriftlige pleier jeg å få at det er bra tekst, men at jeg kan jobbe mer med avslutningen eller start og sånt. Pluss at jeg skal gå gjennom teksten, sjekke, sett inn flere komma og punktum, så det ikke blir så lange setninger.” (Bendik, 15 år)

”Jeg får ganske bra tilbakemeldinger fra lærerne mine, kommer selvfølgelig litt an på lærer. Men Katinka, hovedlæreren min har dysleksi selv, så hun vet hvordan det er. Jeg får ganske bra tilbakemeldinger av henne. Hun sier at jeg har bra skrivespråk og fine setninger, kanskje litt lange noen ganger men fine.” (Mette, 16 år)

”Tilbakemeldinger fra lærere er som oftest veldig bra. For det skriftlige noen ganger så får jeg: du kunne skrive litt bedre eller så er innholdet ganske bra. Men det begynner å bli bedre og bedre etter hvert som jeg skriver flere tekster. Jeg har gått fra tre minus til fire i stilskriving.” (Silje, 14 år)

Det virker som om lærere på ungdomskolen også legger vekt på kreativiteten og selve innholdet i det elevene skriver, og at de har gått bort fra å vurdere kun den formelle siden av språket, grammatikken. Dette har nok bidratt til at elevene er mer motivert, noe som fører til at de får mer trening med skriving og dermed lærer mer. Flere har fortalt om at de har gått opp i karakter i norsk skriftlig de siste årene.

Selv om flere elever pleier å få positive tilbakemeldinger på skriftlig norsk, kan man ikke si det samme når det gjelder skriftlig engelsk. Det finnes flere ord som ikke skrives lydrett i

engelsk enn norsk, og det er engelsk som for flere av dem er det vanskeligste faget. Dette kommer også frem i lærernes vurderinger og tilbakemeldinger.

”I engelsk får jeg firer. Jeg er bedre på muntlig enn på skriftlig, for jeg blander litt sammen når jeg skal skrive på grunn av dysleksi, så der har jeg treer på skriftlig.”
(Mette, 16 år)

”Du finner ikke en setning uten røde streker i engelsken min. Også sier de som oftest at jeg må jobbe og øve litt mer, pluss å lese flere engelske bøker. Det sier læreren vår hele tiden at vi må gjøre.” (Sander, 14 år)

”I engelsk er det bare røde streker hele veien.” (Sofie, 14 år)

Flere av elevene har også snakket om røde streker på barneskolen i norsk. De fortalte at de på den tiden følte at de gjorde det dårlig på skolen, var lei seg og skuffet. Det er tydelig at en slik tilbakemelding vil påvirke elevens faglige selvvurdering, og svekke den. Dette bekrefter elevene når de forteller at de følte seg dumme da. Jeg spurte om hva som skjedde, siden de ikke føler det slik lenger. Da fortalte de om at de enten har fått spesialundervisning eller jobbet litt mer, pugget og lært ordene og husker dem bra i dag. Som *Bendik* uttrykker det:

”Jeg lærte alle de reglene og da så jeg forbedring at det ikke ble så mange streker, og at det gikk mye bedre.”

Bård syntes det var litt vanskelig å si noe konkret om lærernes vurdering. Han mente allikevel at lærerne var rettferdige i sin vurdering, og sa både det som var bra og dårlig. Videre fortalte han at han aldri følte seg dum eller lei seg på grunn av lærernes vurdering. Han var også den eneste som trakk frem konferansetimen hvor lærerne snakket med ham og foreldrene om hvordan han gjør det på skolen.

Jeg tolker elevenes utsagn om lærernes vurderinger som at de opplever dem som rettferdige og konstruktive. Videre mener elevene at lærerne på ungdomsskolen forstår deres situasjon bedre, og tar hensyn til den, i motsetning til lærerne på grunnskolen. Alle elevene har også referert om forbedring av sine skriveferdigheter i norsk, noe som kan veie opp for deres svakere prestasjoner i engelsk. Flere var mer fornøyd med sine karakterer i norsk i motsetning til engelsk. Karakterer må forstås som skolens formelle vurdering av elevens prestasjoner som

gir lite rom for tolkning. Å få en bra karakter i norsk, som er et av de sentrale fag, kan styrke deres akademiske selvvurdering.

Når det gjelder vurderinger av medelevene, mener både *Bård, Sander og Silje* at det ikke pleier å skje så ofte. Det er som regel lærerne som vurderer. Guttene mener dessuten at de er opptatt av andre ting enn å snakke om prestasjoner og karakterer når de snakker sammen med andre i klassen. *Bendik og Mette* fortalte at de en sjelden gang kunne oppleve en negativ vurdering fra medelever:

”Jeg fikk noen kommentarer i fjor på tentamen i nynorsk. Jeg fikk treer og da sa noen medelever: fikk du treer når du hadde brukt PC? Og da sa jeg, at jeg har jeg jo dysleksi, og det gjør ting litt vanskeligere.” (Mette, 16, år)

”Men hvis folk mener at jeg har gjort det dårlig på en prøve og skrevet mye feil, så sier jeg at jeg har dysleksi, og at det ikke er så lett for meg hele tiden.” (Bendik, 15 år)

For å takle den negative vurderingen har de valgt å fortelle de andre om at de hadde dysleksi. Ved å begrunne karakterer og dårlige resultater med denne diagnosen, forklarer de at det ikke er deres evner det er noe i veien med. *Mette* sa at noen medelever imidlertid ikke ville tro på henne, at hun hadde dysleksi, da hun gjør det så bra i mange andre fag ellers. Hun mente også at lærere burde bli flinkere til å opplyse de andre elevene i klassen om hva dysleksi er, slik at hun slapp å gjøre det selv. Hun mente at medelever lettere ville akseptere lærerens forklaring enn hennes egen. Ellers følte alle elevene i utvalget at det å ha dysleksi ikke var noen merkelapp eller grunn til å bli mobbet. *Mette* var litt redd for det i barneskolen, da hun slet mest. Men etter hvert forstod hun at klassen ikke ville gjøre det fordi det var en god klasse. Ingen av elevene har opplevd å bli ledd av eller mobbet heller. De fortalte at det var rom for mangfold og forskjellighet i klassene deres.

Sullivan (1947) i Skaalvik og Skaalvik (2007) forklarer at det er spesielt vurderinger til signifikante andre som har størst betydning for utvikling av vår selvoppfatning. I tillegg til lærernes og medelevers vurderinger vil derfor også foreldrenes vurderinger av skoleprestasjoner være viktige for deres selvvurdering. Elevene var samstemte i at foreldre ble stolte, og ga dem positive tilbakemeldinger på gode skolerresultater. Dette førte til at deres motivasjon og lyst til å lære har økt, og at de føler seg glad av å få slike vurderinger. For eksempel sier *Silje*: *”Når jeg får ros, blir jeg glad og har mer lyst til å jobbe videre.”*

De gangene elevene oppnår svakere resultater, pleier foreldre å oppmuntre og støtte dem til ikke å gi opp å jobbe videre. På denne måten viser de at de har tro på sine barn. Denne holdningen kan etter hvert internaliseres, og bidra til at elevene selv får større tro på hva de kan oppnå. Samtidig virker det slik at foreldre ikke har noen urealistiske forventinger, og er klare over de begrensningene dysleksien skaper for deres barn. *Bård* uttrykker det slik:

”Hvis jeg får dårlig karakter, sier de at hvis du forbereder deg bedre så kan du få bedre karakter og sånne ting. Og hvis jeg gjør det veldig dårlig, sier de som regel ingenting. Det er jo de fagene jeg sliter mest med. Da er det ingen vits i å ta det opp, for de vet jo at jeg gjør som regel så godt jeg kan.”

Ellers har også flere av elevene fortalt at det var foreldres vurdering og våkenhet som bidro til at de ble utredet for sine lese- og skrivevansker. De tok kontakt med skolen og ba om det. Det kan tenkes at foreldre fattet mistanke om dysleksi tidligere enn skolen da de selv hadde dysleksi eller et barn til med denne diagnosen i familien.

5.1.2 Påvirkning gjennom sosial sammenligning

Ifølge Rosenberg (1979) er sosial sammenligning viktig for vår selvverurdering. Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (2007) hevder at individet velger å sammenligne seg med mennesker som ikke er svært forskjellige fra en selv med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og adferdsmønster. Disse omtales som referansegruppe. Skoleelever vil derfor sammenligne sine egne prestasjoner med andre elever i sin klasse, fordi dette oppleves som adekvat målestokk. Jeg har spurt elevene om det skjer at de sammenligner seg med andre i klassen. Svarene varierte en god del.

”Jeg synes det er greit å sammenligne seg med andre. Fordi hvis jeg gjør det dårlig, så har jeg en motivasjon å bli enda bedre. Da prøver jeg å gjøre en bedre innsats til neste gang. Og hvis jeg er bedre, så får jeg en deilig følelse inni meg da.” (Mette, 16 år)

”Ja, noen ganger konkurrerer jeg med andre om å få best karakter på prøve og sånt.” (Bård, 15 år)

Både *Mette* og *Bård* oppfatter seg selv som faglig flinke elever som har bra karakterer og gjør det godt på skolen. De er trygge på sine evner og kunnskaper og kan derfor sammenligne sine

resultater med andre. Om *Mette* gjør det dårlig av og til er ikke farlig heller. Ifølge Ross (1992) vil mennesker med høy forventning om mestring ikke gi opp når de møter utfordringer eller vanskelige oppgaver. Om de en sjelden gang mislykkes blir de heller motivert til større innsats neste gang for å lykkes. Dette ser vi også hos *Mette*. Hun har høy forventning om mestring, og et nederlag motiverer henne til bedre innsats neste gang. Dette må ses på som heldig for hennes læringsprosess. *Bård* viser også at han har høy forventning om mestring da han sier at han konkurrerer med andre elever om å få best karakter. De liker også å være med på forskjellige konkurranser i klassen. De opplever ikke oppgaver og konkurranser som trussel, men som en utfordring. Begge to erfarer ofte å gjøre det bedre enn andre eller vinne, noe som må antas å styrke deres faglige selvvurdering og forventning om mestring.

”Jeg sammenligner meg ikke med de andre elevene egentlig. Men hvis folk viser meg sine karakterer, og jeg ser at jeg har bedre karakterer enn andre, da ser jeg at jeg kan få det til, det motiverer meg litt. Sammenligner meg ikke med andre elevene ellers. Det er ikke så lurt egentlig å sammenligne seg med de flinke.” (Bendik, 15 år)

”Jeg sammenligner meg ikke med andre. Læreren sier at vi ikke får lov å snakke om karakterer før etter skoletid, så jeg sammenligner meg ikke med andre.” (Silje, 14 år)

Skaalvik og Skaalvik (2007) hevder at slik skolen er organisert, er det ikke mulig for en elev ikke å forstå hvor i rangordenen den står. Dette ser vi hos *Bendik* som skiller mellom de flinke og seg selv. Utsagnet hans må forstås slik at han ikke oppfatter seg selv som faglig flink, heller tvert imot. Han må se at han kan gjøre det bedre enn andre for å styrke troen på seg selv og øke forventninger om mestring. *Bendik* uttrykker også at han bevisst unngår å sammenligne seg med de flinke. Det må antas at prestasjoner som er svakere enn andres, må svekke en elevs akademiske selvvurdering. Det er dette *Bendik* prøver å unngå. *Silje* sier at hun ikke sammenligner seg med andre. Når jeg spør hvorfor, sier hun kort at de ikke får lov av lærere å snakke om karakterer før etter skoletiden. Dette kan forstås som at lærerne på denne skolen prøver at elevene heller vurderer sine resultater med sine egne tidligere prestasjoner enn med andre. Det er også denne sammenligningen forskere anbefaler til lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Men utsagnet kan også tolkes slik at *Silje* ikke ønsker å snakke om dette tema som kan være sårbart for henne. Et annet sted i intervjuet vurderer hun seg faglig svakere enn andre. Denne vurderingen må komme av å sammenligne seg selv med andre. Da kan lærernes utsagn passe godt som et unnvikende svar.

Sander foretar noe som Skaalvik og Skaalvik (2007) kaller for nedadrettet sammenligning. Denne skjer når eleven sammenligner seg med dem som gjør det svakere enn en selv. Han sier:

”Ja, jeg kan sammenligne meg med noen venner, fordi noen av vennene mine er jo under meg. Da kan jeg sammenligne meg med dem, og blir ikke deppa selv om jeg får en dårlig karakter.” (Sander, 14 år)

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2007) tyder forskning på at nedadrettet sammenligning vil virke beskyttende på selvvurderingen. Det er dette som også *Sanders* utsagn tilsier. Det er ikke så ille å få en dårlig karakter allikevel når andre har gjort det enda verre. Han har tross alt mestret bedre enn dem.

Selv om noen av elevene i utvalget sier at de ikke sammenligner seg bevisst med andre, dukker det opp flere ganger utsagn om at de gjør det likevel. Det viser seg spesielt i situasjoner knyttet til lesing og skrivning.

”Jeg har merket at jeg leser saktere på sånne lesetester, at jeg ikke leser så langt som de andre.” (Bendik, 15 år)

”Jeg er ikke like rask som de andre til å lese, det vet jeg. De andre blir ferdig eller kommer litt lenger i teksten enn meg på samme tid. Det så jeg som oftest når vi hadde sånne tester på hvor fort du leser. Så leser du, leser du, og setter prikk hvor langt har du kommet. Så har jeg kanskje kommet til ¾ av teksten på slutten av tiden, mens de andre har lest alt.” (Sander, 14 år)

”I engelsk da vi skal skrive en tekst så klarer jeg å skrive fem linjer, mens andre skriver to sider. Skal man skrive norsk tekst og vi får en halv time å skrive på, så skriver jeg to linjer, mens de andre som leser mye har klart å skrive to sider.” (Silje, 14 år)

Bendik merket at han leser saktere, *Sander* vet det. *Sofie* ser at de andre klarer å skrive mye mer på samme tid. Disse opplevelsene må også forstås som en form for sammenligning. Begge guttene har nevnt spesielt kartleggings situasjoner hvor de merket at de gjorde det dårligere enn andre. En kan da reise spørsmål om slike lesetester burde foretas med hele

klassen samtidig da de danner en grobunn for sammenligning, noe som kan være uheldig for elever med lese- og skrivevansker og deres selvoppfatning.

Bendik kommer med et sammenligningsutsagn til som jeg vil presentere:

”I matte er jeg med i en liten gruppe. Men jeg er snart ferdig med det. Jeg føler at jeg ikke trenger det mye lenger, fordi jeg er flinkere enn de andre i gruppa og ligger foran dem. Jeg føler at jeg kan gå opp på andre nivåer.”

Bendik får spesialundervisning i matte i en liten gruppe. Han opplever nå at han gjør det bedre enn andre i gruppa. Referanseteori til Marsh og Parker (1984) referert i Skaalvik og Skaalvik (2007) beskriver denne effekten som en stor fisk i en liten dam effekt (BFLPDE big fish little pond effect). Det betyr å være en forholdsvis sterk elev i en svak gruppe. Ifølge teorien er dette en gunstig situasjon for selvvurdering. Vi ser at *Bendik* får mer tro på seg selv, og hans forventninger om å mestre øker, likeså hans motivasjon for å lære.

Hittil har jeg konsentrert meg om en eksternal sammenligning. Skaalvik og Skaalvik (2007) beskriver også en internal (indre) sammenligning, som også har konsekvenser for selvvurdering. Alle elevene har sammenlignet sine prestasjoner i ulike fag. Alle hadde fag hvor de vurderte å gjøre det godt i, og fag hvor de ikke var så flinke i. En gledelig overraskelse var da flere sammenlignet egne prestasjoner med tidligere prestasjoner og kunne referere om fremgang.

”Jeg føler at jeg kan stave ord nå. Før har jeg alltid hatt problem med doble konsonanter, nå føler jeg at jeg kan det mye bedre.” (*Bendik, 15 år*)

”Jeg føler at jeg har begynt å kunne godt matte, det vi driver med i den lille gruppen. Jeg føler at jeg får det til bedre nå.” (*Bendik, 15 år*)

”Jeg føler at nå går det like bra for meg som for mange andre i klassen. Men på barneskolen kunne jeg gråte, for da følte jeg at jeg ikke klarte meg godt, men nå gjør jeg ikke det.” (*Mette, 16 år*)

”Jeg gjør det bedre i engelsk nå. Har begynt å lese litt engelske bøker også.” (*Mette, 16 år*)

”Jeg har fått data og husker bedre nå hvordan ordene skrives.” (*Bård, 15 år*)

Det å kunne oppleve faglig fremgang, spesielt i sentrale fag, som flere av dem opplever som vanskelige, må ha gunstig innvirkning på elevenes selv vurdering. Dette skaper en positiv forventning om mestring som er viktig i et læringsperspektiv.

Elevene i utvalget hadde foretatt både eksterne og interne sammenligninger. Den samlede effekten er kompleks og vanskelig å predikere, noe som også Skaalvik og Skaalvik (2007) påpeker. Men det er tydelig å se at sammenligning spiller en viktig rolle også for selv vurdering hos elever i dette utvalget.

5.1.3 Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet

Vi vurderer oss på mange områder. Selvoppfatningen blir sterkest påvirket av vurderinger på de områder som er viktige og høyt verdsatt av individet selv (Rosenberg, 1979). I vårt samfunn blir skoleprestasjoner tillagt høy verdi. Elevens oppfatning av seg selv som faglig flink eller svak, og verdien av denne vurderingen, er nær knyttet opp til den verdi skolen har i hans liv (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Jeg har derfor spurt elevene om skolen var viktig i deres øyne, og videre om det var noen fag de anså som de viktigste. Dette var svarene jeg fikk.

Alle fem informanter mener at skolen er viktig og de er klare over at det er viktig å gjøre det godt på skolen for å få en jobb og en fremtid de ønsker.

”Jeg vet at skolen er viktig. Den bestemmer over om jeg kommer inn på den skolen jeg vil eller ikke.” (Sander, 14 år)

”Skolen er viktig, den bestemmer fremtiden min. Hvis man ikke går på skolen så får man kanskje ikke den fremtiden man har lyst på. Sånn som jeg har laget planer om fremtiden min, universitet og alt sånt.” (Mette, 16 år)

Bård smiler når jeg stiller ham det spørsmålet og sier at andre ting i livet er kanskje viktigere, og at han kunne tenke seg å slippe skolen før han tilføyer:

”Jeg vet jo at skolen er viktig, både lærerne og foreldre sier at hvis jeg skal få en jobb, så må jeg gå på skole, komme tidsnok, få gode karakterer osv.” (Bård, 15 år)

Disse utsagn viser at skolen spiller en viktig og sentral rolle i elevenes liv, og det er ikke lett å devaluere dens verdi. Derfor vil følelsen av å gjøre det godt eller dårlig på skolen påvirke

deres selvoppfatning. Videre viser det seg gjennom utsagnet til *Bård* at det er spesielt vurderinger av signifikante andre som bidro til at han internaliserte verdien av skolen.

Elever i utvalget mener at skolen er viktig fordi den har mye å si for deres fremtid. Vi kan forstå at det var ytre kilder som kulturpresset og påvirkning av andre som bidro til denne forståelsen. På denne måten kan skolen oppleves som viktig og nødvendig, men ufrivillig og påtvunget, noe som man kunne tenke seg å slippe, som *Bård* sier, men ikke kan. *Mette* kommer imidlertid med et usagn som skiller seg litt ut fra de andre:

”Jeg føler også at kunnskap om ting er viktig for å være et godt menneske, da forstår du bakgrunn og kultur til de andre, og forstår dem bedre. Jeg synes at man blir et bedre menneske av å lære.”(*Mette, 16 år*)

Her viser *Mette* at hun også har en indre kilde som bidrar til at skolen er viktig i hennes liv. Skolen formidler kunnskap noe som bidrar til at hun bedre kan forstå andre mennesker og kulturer. Denne kunnskapen og forståelsen bidrar videre til at *Mette* blir et bedre menneske, et dannet menneske. *Mette* viser dermed at hun har lyst til å lære for å oppnå kunnskap for sin egen utvikling. Også derfor er skolen psykologisk sentral i hennes liv. Hun var den eneste i utvalget som reflekterte slik. De andre har overtatt verdien av vurderinger i sitt miljø.

Vi så i elevenes utsagn at skolen har en sentral rolle i deres liv, og deres akademiske selvvurdering vil derfor ha en betydning for deres opplevde selvverd.

Når det gjelder hvilke fag elevene så på som de viktigste, varierte uttalelsene litt. *Bård* mener at i hans klasse var det gym. Det var mange som spilte fotball, og gym ga derfor høystatus i klassen. *Silje* mente at det varierer, og at dette året var det kanskje avgangsfagene som var de viktigste. For *Sander* var det de fagene som han hadde interesse for som var de viktigste. Han sa videre at for lærere var det kanskje de fagene som de selv underviser i som var de viktigste. Men utover dette delte de alle sammen den oppfatningen at på grunn av nytteverdi og antall timer, var det de teoretiske fagene som var de viktigste. Her kommer noen uttalelser og begrunnelser som var typiske for utvalget.

”Det er nok norsk, engelsk og matte som er de viktigste, fordi hvis du skal få deg jobb utenlands så må du jo kunne engelsk. Hvis du skal få deg noe større jobb, godt betalt jobb, så må du kunne også matte. For meg er det nok matte og naturfag. Jeg har tenkt å bli ingeniør, da er teoretiske fag veldig viktig.” (*Bård, 15 år*)

Bård gjør det bra i flere sentrale fag som matte og naturfag, og denne vurderingen vil styrke hans faglige selvvurdering. Samtidig er engelsk et fag som han anser som viktig, men som han sliter mest med. Denne vurderingen vil igjen svekke hans akademiske selvvurdering. Det er vanskelig å vite hvordan det at han klarer noen sentrale fag meget bra, og et annet veldig dårlig, kommer til å påvirke hans akademiske selvvurdering. Men flere andre steder uttaler *Bjørn* at han er faglig flink og klarer seg godt på skolen. Dette kan tolkes slik at mestring i de fleste sentrale fag veier opp for vanskene han har i det ene sentrale faget, og at hans akademiske vurdering samlet sett er høy. Når det gjelder engelsk blir denne områdespesifikke vurderingen lav.

”Jeg synes de generelle fagene er litt viktigere enn musikk for eksempel. Det er matte, norsk, engelsk, KRL og samfunnsfag som er de viktigste, det synes jeg. Det er det man trenger mest kunnskap i.” (Mette, 16 år)

Mette trekker også frem de teoretiske fagene som mest viktige. Hun uttaler videre at hun gjør det bra i de fleste fag, også i de teoretiske, selv om det er variasjoner fra fag til fag. Det svakeste faget hennes er også engelsk, men det går fremover. Det at *Mette* klarer de sentrale fag godt, vil ifølge teorien styrke hennes akademiske selvvurdering.

Rosenberg (1979) hevder at mennesket har en tendens til å devaluere de ferdighetene det kommer til kort med. Dette ser vi hos *Bendik* som sier:

”Jeg synes det er viktigere med norsk og engelsk bare egentlig. Lærere mener at matte er veldig viktig men jeg har ikke tenkt å bli noe som helst som har med matte å gjøre. Så jeg føler at jeg ikke trenger matte så mye.”

Bendik har spesialundervisning i matte. Dette er et fag som er vanskelig for ham, og hvor han trolig har en lav faglig selvoppfatning. Derfor kan utsagnet hans tolkes som om han prøver å devaluere verdien av faget for å beskytte sitt selvverd som Rosenberg (1979) sier. Han snakker om selektivt verdivalg hvor individet devaluerer de ferdighetene som det ikke lykkes så godt med for å beskytte sitt selvverd.

Silje ser på viktigheten av fagene slik:

”Men norsk og matte er vel de viktigste fagene. Det er liksom det man trenger til daglig. Du bruker jo matte hele tiden. Noen medelever tror kanskje at også engelsk er

viktig. Men jeg er faglig ganske dårlig i engelsk og engelsk fordypning og norsk spesielt nynorsk. Resten av karakter er jeg fornøyd med.”

Siljes utsagn om at det er medelever som tror at engelsk er viktig, kan kanskje tolkes som devaluering av faget. Det er de andre som tror det, ikke hun selv. Dette kan ses i sammenheng med at hun gjør det ganske dårlig i engelsk, og hun sier flere ganger i intervjuet at hun hater faget. Hun har dårlig karakter, lav selvvurdering på dette område, og prøver derfor muligens ubevisst ikke å tillegge faget den verdien den har.

Skaalvik og Skaalvik (1996) mener at problemet for elever med dysleksi kan være at de på grunn av sine lese- og skrivevansker kommer til kort i de fleste sentrale fag, og det blir vanskelig å devaluere verdien til alle disse fagene. Tre elever i utvalget mitt: *Silje, Bendik og Sander* får spesialundervisning i matematikk, norsk og engelsk. *Sander* var skuffet over sine resultater i matte, *Bendik* prøvde å devaluere verdien av faget. Dette er fagene som oppfattes som sentrale, og lav selvvurdering i disse fagene vil trolig påvirke deres akademiske selververd. Det er imidlertid vanskelig å si hvilket utslag denne vurderingen kan ha på opplevd akademisk selvvurdering, da resultatene varierte fra fag til fag hos den enkelte elev. De selv var mer fornøyd med noen av de sentrale fag, og mindre med andre. Men det var de sentrale fag, som teorien tilsier, at de hadde mest problemer med.

5.1.4 Påvirkning gjennom selvattribusjon

Psykologiske kognitive prosesser påvirker vår selvvurdering. Vi observerer vår atferd og de resultatene den fører til, og trekker konklusjoner om årsak og virkning. Rosenberg (1979) kaller hvordan vi forklarer årsaker til det som skjer, vår egen atferd, og våre resultater for selvattribusjon.

Hovedsakelig skilles det mellom internal og eksternal attribusjon (ibid). Utsagn om hvordan elevene forklarer sine resultater eller atferd har dukket opp flere ganger underveis i intervjuene. Det forekom eksempler på begge typer attribusjon. Både *Bård* og *Bendik* forklarer noen av sine skoleresultater med lærere. Dette kan forstås som eksternal attribusjon. De sier:

”Jeg gjør det ganske bra i norsk nå. Jeg kan stave ord nå. Før har jeg alltid hatt problemer med doble konsonanter på barneskolen. Men nå føler jeg at jeg kan det

bedre. Lærerne på ungdomskolen er mye bedre, også hjelper de mer til. På barneskolen hadde vi bare vikarer, og lærte ikke så mye.” (Bendik, 15 år)

”I fjor hadde jeg spesialundervisning i engelsk. Og da følte jeg at det begynte å gå bedre. Men nå har de lagt den gruppa ned. Vi har ikke en ordentlig lærer i engelsk, bare vikarer som ikke kan faget og lærer meg ikke noe. Jeg synes det er irriterende.” (Bård, 15 år)

Begge elevene trekker kvaliteten på undervisningen som avgjørende for deres resultater i de respektive fag. *Bård* mener at skolen ikke har penger nok til å ansette en engelsklærer, og de har bare hatt vikarer, noe som gjør at undervisningen ikke er bra nok, og ikke i det hele tatt tilrettelagt for hans behov. Han virket ganske oppgitt over det. *Bendik* derimot trekker frem gode lærere på ungdomskolen som årsak til at han gjør det faglig bedre. Men også han har dårlige erfaringer med vikarer fra barneskolen. Skaalvik og Skaalvik (1996) snakker om graden av kontrollerbarhet. De mener at eksternale forklaringer, som blant annet oppgavens vanskegrad eller kvaliteten på undervisning, blir sett på som ukontrollerbare. Ufaglærte vikarer vil sikkert ikke bidra til at Bjørn lærer mer engelsk, tvert imot. Han er irritert og oppgitt, noe han gjentok flere ganger under intervjuet, men det er dessverre lite han kan gjøre. Alle elever i utvalget mitt har imidlertid mulighet til å påvirke vanskegrad når det gjelder deres lekser. De kan velge mellom tre vanskegrader noe som bidrar til at alle jobber med lekser og opplever mestring. Denne tilretteleggingen er i tråd med Kunnskapsløftet (2006) som påpeker at alle elevene, også de med særskilte vansker, skal kunne nå sine mål.

Alle elever informerte også om opplevde vansker som de attribuerte til dysleksi. Her kommer et utvalg av deres utsagn.

”Jeg lærte engelsk litt senere på grunn av dysleksien. Så det har vært litt vanskelig, men det er blitt mye bedre nå.” (Mette, 16 år)

”Jeg har ganske mange skrivefeil. Det å skrive er vanskelig. Jeg vet at jeg har et lite handikapp der på grunn av dysleksi, men ellers så er det ikke noe spesielt.” (Sander, 14 år)

”Jeg følte at det var grunn til at jeg gjorde så mye feil, at jeg ikke var dum, men at det var noe annet. Da jeg fikk diagnose dysleksi, fikk jeg en bekreftelse på det.” (Bendik, 15 år)

Slike, og mange andre utsagn relatert til vansker med skriftspråket i form av lesehastighet, lesefeil og rettskriving ble pekt på, og attribuert til dysleksi flere steder under intervjuene av alle elevene i utvalget. Vansker som elevene fortalte om er i følge (Høien & Lundberg, 2000) hovedkarakteristikk ved dysleksi, men graden og omfang vil variere fra person til person. Dette ble også bekreftet i utvalget mitt. Mens noen av elevene har rapportert om både lese -og skrivevansker (*Sander, Silje*), har andre opplevd kun vansker med å skrive. Graden av vanskene har også variert. Dysleksi forstår jeg som internal faktor (Rosenberg, 1979), noe ved den enkelte elev. Her varierer det om personen kan gjøre noe med situasjonen eller ikke. Når det gjelder dysleksi oppfattet elevene dette som ulempe, eller handikapp som de kunne tenke seg å være foruten. De var klare over at den ikke hadde noe med deres evner å gjøre. Som Marte sa: *at det ikke går over smarthet*. Videre mente de at også de kunne mestre, det var bare å pugge og jobbe hardere enn de andre elevene. Flere av dem kunne fortelle om forbedring, takket være innsats og stå på vilje.

"I 6. og 7. klasse da tok jeg og leste mye, og da fikk jeg en ganske høy lesehastighet, og det hjalp." (Mette, 16 år)

"Jeg ser at jeg leser mye fortere nå enn tidligere. Mamma og pappa har bedt meg om å lese, og det har nok fått lesehastigheten opp." (Bendik, 15 år)

"Jeg ser det med en gang når jeg har jobbet skikkelig og lest til prøve for eksempel, ser jeg at karakterene kan gå opp fra en til to oppover. Istedenfor at jeg får en firer, så kan det bli fem eller seks. Det er veldig deilig." (Mette, 16 år)

Denne attribueringen må ifølge teorien anses som heldig. Skaalvik og Skaalvik (1996) mener at det er viktig å attribuere til innsats, og ikke til evner. Evner kan vi ikke gjøre noe med. Innsats derimot kan vi kontrollere. Mislykkes vi, så kan vi prøve å gjøre det bedre neste gang. Det forutsetter at innsats nytter, og det har flere elever referert om i ulike sammenhenger. *Silje* derimot har litt delt mening. Hun sier:

"De resultatene jeg har er fordi jeg jobber ganske hardt. Det er mye jobb bak dem."

"Det er veldig synd at innsatsen ikke teller, innsats liksom..... lærerne vet ikke hvor lenge jeg sitter hjemme med lekser." (*Silje*, 14 år)

Jeg tolker disse utsagn som om *Silje* yter en stor innsats, men at resultatene ikke svarer helt til den. Ut fra innsatsen ville hun forvente å få bedre karakter og resultater enn dem hun oppnår.

Dette bidrar til at hennes akademiske selvvurdering blir svekket, og hun vurderer seg svakere enn andre. *Silje* mener at hun aldri kommer til å gi opp, og hun får mye hjelp og oppmuntring fra sin mor som er lærer. Spørsmålet er om hun i lengden kommer til å klare holde motivasjonen og innsatsen oppe. Det ser ut til at i hennes tilfelle legger ikke skolen nok vekt på tilpasset opplæring for at også hun kan attribuere sine resultater til innsats som (Skaalvik & Skaalvik, 1996) mener bør gjøres. *Silje* forteller om at hun på grunn av den jobben hun legger i arbeidet går glipp av å være sammen med andre. Denne høye innsatsen må forstås som strategi for å bevare sitt selvverd, likeså at hun unngår å sammenligne seg med andre og søker hjelp hos sin mor, som hun forteller andre steder i intervjuet. Dette funnet sammenfaller helt med funn i undersøkelsen til Singer (2008), som i sin studie av 60 elever med dysleksi har rettet fokus mot strategier som elevene har utviklet for å beskytte selvverd og takle nederlag. Det ble funnet ut at de vanligst brukte strategier var: å forhøye egen innsats, senke sin egen standard, søke hjelp og unngå sammenligning med medelever.

5.2 Påvirkning gjennom forventningstradisjonen

5.2.1 Påvirkning gjennom mestringserfaringer

I følge Bandura (1986) er tidligere mestringserfaringer basert på ”autentiske” erfaringer og regnes derfor som den viktigste kilden for forventning om mestring. De danner en referanseramme når personer skal vurdere om de klarer en bestemt oppgave. Tidligere erfaringer med å beherske og mestre ulike oppgaver øker vår forventning om mestring.

Jeg har spurt elevene om hvilken forventning de har når de får en oppgave som innebærer at de må lese en tekst først for å svare på en oppgave. Elevene har ulike tanker for ulike fag, men fire av dem opplever ikke dette som et problem. *Sander og Bendik* mener at tekstoppgaver som regel ikke er problem, og det pleier å gå bra. *Bård* trekker frem at det kan være vanskelig om teksten er på engelsk, men helt uproblematisk når det gjelder norsk. *Mette* rekker å lese teksten to ganger for å være sikker på at hun har fått med seg alt, og forstått teksten riktig for ikke å svare feil. Hun mener at dette er en god studieteknikk. Den eneste som skiller seg ut er *Silje* som sier:

”Hvis teksten er på to sider og du skal svare på spørsmål i samme timen, da rekker jeg som regel å bli ferdig med teksten, men ikke å svare på spørsmål.”

Silje er den eneste eleven i utvalget mitt som gir uttrykk for at hun leser mye saktere, noe som skaper problemer for henne også når det gjelder arbeidstempo. Hun opplyser flere ganger at de andre elevene er ofte ferdig mens hun ennå jobber. Hun opplever dette som stressende. Vi kan se fire elever har positive mestringserfaringer fra før, og dette styrker deres forventninger om mestring. Sofie derimot har på grunn av sine tidligere erfaringer en lav forventning om mestring når det gjelder oppgaver som inkluderer lesing.

Forventning om mestring er av betydning når det gjelder motivasjon og tankemønster. Slike forventninger kan påvirke innsats og utholdenhet (Bandura, 1986). Jeg har derfor spurt elevene om hvilke fag de mestret best, og hvilken betydning det har hatt for dem. Dette er noen av svarene jeg fikk:

”Jeg er god i mat og helse, kunst og håndverk, litt opp og ned i gym, ja det er nok de praktiske fagene, jeg synes at jeg mestrer best. Det gir meg en følelse av å få til noe liksom. Det bygger opp selvtilliten litt.” (Silje, 14 år)

”Gym. At jeg mestrer det gir meg styrke egentlig. For da føler jeg at jeg kan det hvis jeg klarer det bra, og jeg får bra karakterer, så jeg føler at jeg kan det bra. Da føler jeg meg ikke dum.” (Bendik, 15 år)

Både *Bendik* og *Silje* har oppgitt at de mestret best praktiske fag, noe som ikke var så overraskende. Sofies utsagn om *å få til noe*, kan tolkes som om hun mener at mestring i praktiske fag teller ikke så mye, men at hun er glad for at hun får til noe i det hele tatt for å bygge opp selvtilliten sin. Det er heller ikke fysisk styrke Benjamin snakker om da han mestrer gym. For ham er dette et viktig fag da han er veldig interessert i skigåing, og mestring av gymfaget bygger opp under selvtilliten hans.

Jeg fikk også svar om at elevene mestret teoretiske fag.

”Jeg er best i RLE. Jeg får bedre selvtillit av det, snakker mer i timene, er mer aktiv. Jeg har en femmer der og vil prøve å få en sekser.” (Mette, 16 år)

”Engelsk muntlig og samfunnsfag, er det jeg er best i. Jeg skal fortsette å satse mest på dem, fordi det vet jeg at jeg kan få det bra til. Det er her jeg har femmere.” (Sander, 14 år)

”Jeg mestrer matte og naturfag veldig bra. Egentlig synes jeg ikke at matte er gøy eller morsomt, men jeg får det til og har bra karakter. Jeg mestrer også samfunnsfag ganske godt egentlig, men det er naturfag jeg liker. Jeg synes det er veldig bra at jeg mestrer dem, det er viktige fag, og de veier liksom opp mot de problemer jeg har i andre fag på grunn av dysleksi. Så det styrker meg liksom, selvtilliten og sånt.” (Bård, 15 år)

Elevene opplyser at det å mestre noen fag bygger opp selvtilliten deres, altså at deres akademiske selvoppfatning blir styrket av det. Det at *Sander* opplever mestring påvirker hans tenkning og motivasjon som Bandura (1986) påpeker. Han mener at mennesker har en tendens til å utvikle den kompetansen og de evnene vi mestrer, og som gir oss et høyt selvverd. *Sander* opplever mestring, og derfor vil han satse på de fagene fremover også. Han opplyser også at han liker best de fagene fordi han mestrer dem. Dette er i tråd med Rosenberg (1979) som hevder at individet har en tendens til å dyrke de aktivitetene det mestrer mest. *Bård* mestrer flere fag, men han skiller mellom det å mestre og å like. Han vil også satse på fag han mestrer fremover men legger større vekt på dem han mestrer og liker samtidig. Det er der motivasjonen hans ligger. Allikevel betyr mestring av fagene en viktig oppreisning og kompensasjon for hans lese- og skrivevansker, noe han selv understreker. For *Mette* betyr mestring også en høyre selvtillit, hun blir mer aktiv i timene, både hennes forventning om mestring og motivasjon øker, og hun ønsker å oppnå enda bedre resultat i det beste faget sitt.

Erfaringer ved å mislykkes med ulike oppgaver vil svekke vår forventning om mestring med liknende oppgaver (Bandura, 1986). Jeg har derfor spurt elevene om hvilke fag de mestrer minst, og hva det betyr for dem.

Tre elever kom med utsagn som bekrefter forskning om at det er sammenheng mellom dysleksi og matematikkvansker, hvor blant annet automatisering av gangetabellen nevnes som et vanlig problem (Miles & Miles, 2004). Både *Bendik*, *Sander* og *Silje* opplever matematikkfaget som vanskelig og får undervisning i smågrupper. *Sander* bruker fremdeles fingre og kan ikke gangetabellen på rams. *Silje* uttrykker sin frustrasjon slik:

”Jeg har ikke lært ordentlig gangetabellen ennå. Jeg satt i bilen fra hytta i fem timer og brukte dem på å lære 3 og 4 gangen, fem timer liksom.” (Silje, 14 år)

Noen av elevene påpeker at de har vansker med norsk skriftlig, spesielt nynorsk. De er imidlertid omtrent samstemte når de sier at det verste faget deres er engelsk skriftlig. Dette er i tråd med forskning hvor Høien og Lundberg (2000) påpeker at selv om en overvinner lesevansker, så er rettskrivningsvansker mye mer resistente og ofte vedvarer. Engelsk, som er lite lydrett i sin skrivemåte, må da være en utfordring som er vanskelig å overkomme for disse elevene. *Silje* hater faget, andre opplever det som irriterende og lite motiverende å jobbe med. *Bård* beskriver sine tanker rundt faget slik:

”Det jeg mester minst det er engelsk. Det vanskeligste er å skrive engelsk. Jeg er ikke bra muntlig heller men å skrive er altså verst. Selv om jeg husker ordet, og hva det betyr, så husker jeg sjelden hvordan det skrives.....det er irriterende.”(Bård, 15 år)

Som følge av dette jobber Bård med engelsk bare av og til og har meldt seg ut av faget for det meste. Det ser ikke ut til at skolen legger nok vekt på viktigheten av tilpasset opplæring for ham, noe som kunne gi ham mestringsopplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dette påpeker *Bård* selv da han nevner at han har søkt om en plass det første året på videregående skole, hvor undervisning foregår i små grupper, slik at han tar igjen engelsk før han forsetter på vanlig videregående skole. Det er vanskelig å si hvorfor han ikke får den hjelpen han selv føler han har behov for. En grunn kan være at *Bård* er en faglig dyktig elev som mestrer de fleste fag godt, og skolen ser ikke behovet hans foran andre som sliter mer. Heller ikke *Silje* opplever at undervisning i engelsk er tilpasset hennes behov. Hun blir frustrert fordi at til tross for den store innsatsen hun legger i arbeidet med faget, uteblir resultatene. Som hun sier: ”*Det bygger liksom ikke opp tilliten. Det demper den heller og det er vondt.*”

5.2.2 Påvirkning gjennom andres eksempler

Ifølge Bandura (1986) er forventning om mestring også delvis påvirket av andres eksempler. Å se andre mestre en oppgave kan styrke vår tro på at også vi kan mestre lignende oppgaver, eller kan oppnå en viss forbedring i våre prestasjoner.

Jeg har spurt elevene i utvalget mitt om de har sett på andre medelever i klassen som eksempler på hva de selv kunne klare, eller om de har lært noen strategier under innlæring av nye ferdigheter av dem. Men det ser ikke ut som om at de har gjort det. Kanskje var dette et vanskelig spørsmål, kanskje var de ikke klare over det selv om de gjør det av og til. Men

elevene selv mente at de ikke bruker andre medelever som eksempler på hva eller hvordan de kan lære eller mestre noe i forhold til skoleferdigheter.

Bandura (1986) understreker at det er eksempler fra andre som er mest mulig lik oss selv som har størst betydning for egne forventninger. Det kan også være grunn til at elevene ikke brukte andres eksempler fordi det var vanskelig for dem å finne noen som var lik dem. Da kan det være interessant å se på hva *Sander* sier:

”Han, som også har dysleksi i klassen min, og som jeg kjenner best, ligger under meg. Så han kan ikke være noe eksempel på hva jeg selv kan oppnå. Bortsett fra at han er flinkere på data, kan mye om det. Så jeg kunne kanskje også lære litt mer der.”

”En av vennene mine har også dysleksi. Han er halvt fransk og halvt norsk. Han har ikke nynorsk. Jeg er også tospråklig og har dysleksi, men også nynorsk. Alle lærerne mine som jeg snakket med om dette sa, at jeg ikke kan velge det bort. Men nå skal jeg snakke med rådgiveren min om dette. Om han også sier at jeg ikke kan velge nynorsk bort, da skal jeg bruke vennen min som eksempel. Jeg mener, vi har da de samme rettigheter, og da kan de ikke si så mye mer.”

I det andre sitatet bruker *Sander* en venn med dysleksi som et eksempel på hva han selv kan oppnå. Han ønsker imidlertid ikke å mestre eller lære noe bedre eller på en mer effektiv måte. Hans mål er å bytte ut nynorsk. *Sander* ser at vennen hans fikk det til, og derfor øker hans forventning om at han også kan det. Han er bestemt på å bruke vennen sin som eksempel om det skulle vise seg vanskelig å få det til som han vil.

Selv om mine informanter ikke bruker sine medelever som eksempler på hva de selv kan oppnå på skolen, kommer de med uttalelser som kan dreie seg om eksempler på hva de selv kan oppnå på andre arenaer eller mer generelt.

”Forbildet mitt det er skikjørere. Ønsker å komme like langt som dem og konkurrere”
(*Bendik, 15 år*).

Flere steder under intervju opplyser *Bendik* om at han satser stort innen skiidretten og håper på en skikarriere. Han trener flere ganger i uka, står på ski om sommeren, er med på forskjellige treningsleire osv. Da er det naturlig nok at han henter sine eksempler på hva han selv kan oppnå fra dette miljøet.

Både *Mette* og *Bård* henter eksempler på folk som har dysleksi, og som har klart seg godt i livet.

”Faren min har dysleksi og han har klart seg ganske bra. Han har tatt videreutdanning, har god jobb. Så det hjelper litt å se at han har dysleksi. og klarte seg bra, da kan jeg også.” (Bård, 15 år)

”Statsminister har dysleksi og kongen har den også. Mange viktige mennesker har dysleksi, og har klart seg ganske bra. Så da tenker jeg at vi med dysleksi kan klare oss like bra som alle de andre, bare vi leser litt hardere, ja.” (Mette, 16 år)

Disse uttalelser dreier seg ikke direkte om mestringsforventninger, men om generelle holdninger og forventninger om at mennesker med dysleksi kan klare seg bra. For *Bård* er det faren hans, *Mette* henter eksempler fra det offentlige rom. Et annet sted i intervjuet har hun uttalt at det var vanskelig for henne å akseptere diagnosen dysleksi, hun opplevde det som et handikapp. Derfor var det kanskje viktig for henne å se at dysleksi ikke setter en stopper for en i livet, og at man kan nå langt.

5.2.3 Påvirkning gjennom verbal overtalelse

Verbal overtalelse er en mye brukt metode for å forsøke å overbevise mennesker til å tro at de innehar evner som vil gjøre dem i stand til å nå deres mål. Mennesker som blir overtalt og overbevisst om at de besitter evner til å klare oppgaven, vil anstrenge seg mer når det oppstår vansker. Hvis en økt innsats fører til mestringserfaring, vil forventning om mestring bli styrket (Bandura 1986).

Mette forteller at hun og venninnen hennes har et felles mål, nemlig å komme på en god videregående skole. De to pleier derfor å oppmuntre og støtte hverandre i at de kan klare det. *Mette* sier dette:

”Vi har begge lyst til å komme inn på bra skoler, og da motiverer vi hverandre. For eksempel i dag fikk hun litt dårlig karakter, og da motiverte jeg henne til å få bedre karakter til neste gang. Sånt gjør vi mot hverandre ganske mye.” (Mette, 16 år)

Mette prøver å forklare sin venninne at hun har evner til å oppnå en bedre karakter neste gang, og at hun må fortsette å stå på videre på veien mot deres felles mål. Så får hun støtte neste gang hun trenger det. For *Mette* er det viktig at hun og venninnen støtter hverandre, da hun

synes at lærerne ikke er særlig flinke til det. Hun sier: *”Men jeg føler ikke at jeg får sånn motivasjon til å jobbe mer av lærerne mine da.”*

I skolesammenheng benytter en ofte overtalelse som et motiveringstiltak når eleven er usikker på om han vil klare oppgaven. Læreren kan si: *”Bare prøv, du greier det nok.”* Eller: *”Hvis du jobber litt mer, så klarer du det.”* (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Jeg har spurt mine informanter om de hadde lærere som motiverte og oppmuntret dem når de trengte det. De var stort sett enige om at det ikke forekommer ofte, men at det skjer av og til likevel. Her kommer et utvalg av deres uttalelser.

”Av og til sier lærerne: Stå på, dette klarer du og slikt. Jeg må jo uansett prøve å bli ferdig med oppgaven, men dette hjelper meg å jobbe videre med dem.” (Bård, 15 år)

”De sier: dette er bra, kanskje kunne du jobbe litt mer her, så klarer du det. Det betyr en god del for meg. For da begynner jeg å jobbe litt fortere, jeg blir motivert, får mest lyst til å jobbe med oppgaven”. (Silje, 14 år)

”At dem sier at jeg skal sette meg ned og lese gjennom oppgaven flere ganger for å skjønne det. Hvis jeg ikke skjønner oppgaven, så får jeg hjelp.”(Bendik, 15 år)

Dette er motivasjonsutsagn som er knyttet til en konkret oppgave som lærerne mener elever har kompetanse til å klare selv. To elever opplyser om en økt innsats i forhold til denne oppgaven etter verbal overtalelse fra læreren. Økt innsats kan føre til en mestringsopplevelse som igjen er viktig for økt forventning om mestring (Bandura, 1986).

Et annet interessant utsagn kommer fra *Bendik*:

”Jeg synes ikke at lærerne motiverer meg så kjempe mye, men av og til sier de at de tror at jeg kan gjøre det bra, at jeg kan klare oppgaven hvis jeg vil, for jeg er ikke dum, for jeg kan være smart hvis jeg vil. Det hjelper meg i hvert fall å prøve. For da skjønner jeg at jeg faktisk kan det. Jeg føler ikke at jeg er like smart når, noen ikke sier at jeg er smart”.

Også hos *Bendik* fører verbal overtalelse til at han begynner å jobbe med oppgaven. Det som imidlertid er interessant, er at *Bendik* ikke opplever lærerens overtalelse kun som motivasjonsfaktor knyttet til den konkrete oppgaven i den konkrete situasjon, men også som

en positiv vurdering av sine evner. Dette stemmer med Skaalvik og Skaalvik (1996) som mener at verbal overtalelse kan oppfattes som et signal om at eleven blir vurdert positivt, og at læreren har tro på hans muligheter.

Vi kan forstå *Bendiks* uttalelse: *Jeg føler ikke at jeg er like smart, når noen ikke sier at jeg er smart*, som om han har en lav selvoppfatning av seg selv. Denne kommentaren fra læreren bidrar derfor til at hele hans selvoppfatning blir styrket.

En kan undre seg over hvorfor elevene ikke opplever mer verbal overtalelse fra lærernes side. Kanskje handler lærerne i tråd med Bandura (1986) som understreker viktigheten av at verbal overtalelse kun skal bli brukt i tilfeller hvor det er en reell sjanse for at person faktisk opplever mestring etter kort tid. En urealistisk forventning om mestring med påfølgende nederlag kan svekke personens egen tro på mestring. En bør derfor være forsiktig med å skape urealistiske forventninger. Vi må ikke glemme at elevene i dette utvalget har dysleksi og har kanskje ikke alltid mulighet til å mestre samme oppgaver som resten av klassen.

Både *Bendik*, *Sander* og *Silje* har deler av sin undervisning i små grupper utenfor klasserommet. Alle tre opplyser at de får til flere oppgaver i disse gruppene. De mestrer mer, tror mer på seg selv. Dette bidrar til at deres akademiske selvverd blir styrket. De er også enige om at lærerne oppmuntrer og motiverer dem mer til å jobbe i disse gruppene.

Undervisning i gruppene er tilpasset elevenes forutsetninger, slik at de har mulighet til å mestre. Derfor mener jeg at elevene opplever og refererer både om mer støtte, oppmuntring, men også mestring. Dette er helt i tråd med Skaalvik og Skaalvik (1996) som i det lange løp anbefaler å anvende verbal overtalelse i forbindelse med oppgaver som er tilpasset den enkelte. Dette funnet om at spesialundervisning bidrar til å styrke elevenes selvverd, kan ses hos Burden (2005). Han intervjuet 50 gutter med diagnosen dysleksi som gikk på spesialskole. Det viste seg at guttenes læringsstrategier var preget av positive forventninger om mestring og vilje til anstrengelse. Burden (2005) pekte ut tre forhold som ham mente var avgjørende for guttenes utvikling i denne undersøkelsen: den første var tro på at veien til suksess ligger i egne hender, den andre var tro og overbevisning om at han kunne overvinne vanskene, og den tredje var undervisning i støttende miljø. Disse funn kan tyde på at segregert spesialundervisning av elever med dysleksi assosieres med høyre selvverd enn det å delta i vanlig undervisning.

Utvalget mitt sier seg enig i at det er foreldre som kommer mest med oppmuntring og motivasjon. Det er foreldre som er de viktigste støttepillarer. Karakteristiske uttalelser var som følgende:

”Det er foreldre som motiverer og støtter meg mest. Jeg får hjelp med leksene hjemme hvis jeg også trenger det.” (Bendik, 15 år)

”Mamma kan si at jeg er flink og for eksempel, hvis jeg trenger hjelp med tysken, så pleier mamma å se over det for å finne feil, og hjelper meg å rette på dem”. (Sander, 14 år)

”Mamma setter seg som regel ned sammen med meg og gjennomgår lekseplanen, gjennomgår leksene. Hun sier: kan ikke du gjøre sånt i stede for sånt. Så sier hun: stå på, dette går greit, du klarer det og sånne ting.” (Silje, 14 år)

”Mamma pleier alltid å muntre meg opp. Hun sier: og nå tar vi litt avbreak, så begynner vi på nytt igjen. Mamma hjelper meg med lekser så å si alltid hver eneste dag, spesielt i engelsk. Da leser hun teksten først, også gjentar jeg den. Så oversetter vi den etter hvert. Hun hjelper meg masse.”(Silje, 14 år)

Vi ser at i de fleste tilfeller kombinerer elevene foreldres verbale overtalelse med leksehjelpen de får av foreldre ved behov. Det er da vanskelig å si om det er foreldrenes verbale overtalelse eller den praktiske hjelpen som bidrar til større innsats og økt forventning om mestring.

5.2.4 Påvirkning gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner tolkes ofte som tegn på utilstrekkelighet. I situasjoner som utløser slike reaksjoner, vil vi derfor ha lave forventninger om å mestre (Bandura, 1986). Flere elever har fortalt om fysiologiske og emosjonelle reaksjoner fra situasjoner hvor det var forventet at de skulle mestre. *Bård* sier at han pleier å svette når han skal prestere, *Silje* gruer seg til engelsk tentamen. To av elevene har opplevd situasjoner knyttet til høytlesing som veldig stressende. De forklarer hva de har følt slik:

”Høytlesing er veldig, veldig skummelt. Noen ganger har vi sånt lesestafett at en begynner å lese og leser hvor lenge han vil, så sier han navn på neste som skal lese.

Hvis jeg blir tatt opp da, så leser jeg bare en setning før jeg sier neste navn, for jeg leser saktere enn andre og litt feil når det blir lange ord”. (Silje, 14 år)

Silje uttaler ordet veldig, veldig langt. Samtidig rister hun på hodet, legger hendene sine i kors foran kroppen og trekker seg fra meg. Jeg tolker dette som tegn på at hun føler et sterkt ubehag bare ved selve tanken på aktiviteten.

”Når jeg fikk diagnosen dysleksi så slapp jeg å lese høyt i klassen. Men før det så husker jeg at jeg var redd for å lese høyt, da følte jeg: ”Å nei nå kommer det til meg og da går det kanskje dårlig”. Og da var jeg redd, ja. Jeg ble også veldig redd for at noen skulle mobbe meg eller erte meg for det”. (Mette, 16 år)

I denne uttalelsen ser vi at det egentlig var to årsaker Mette var redd for. For det første var hun usikker på sin egen evne til å lese riktig og var derfor redd for å lese høyt i klassen. Videre ble hun redd igjen fordi hun mente at om hun presterte dårlig ville andre elever i klassen erte og mobbe henne for det.

Mennesket forventer ofte å prestere bedre når det tror at det kan takle vanskelige situasjoner, er rolig og har nervene under kontroll. Derfor er det viktig hvordan det tolker sine reaksjoner. Bandura (1986) hevder at det ikke bare er selve styrken i reaksjonen, men også våre tidligere erfaringer og omstendigheter i situasjonen. Dette viser utsagnet til Mette godt:

”Når vi hadde tentamen i muntlig norsk ble jeg så nervøs at jeg holdt på å besvime, men da så jeg at andre også var nervøse, og da klarte jeg å roe meg litt ned. Jeg tenkte at det bare er lærerne våre som skal høre på oss, på hva jeg legger frem nå. Så det skulle gå greit allikevel.”

Vi ser at Mette opplevde en så sterk fysiologisk reaksjon at hun holdt på å besvime. Men ved hjelp av sine erfaringer og settingen i situasjonen klarte hun å roe seg ned og fikk mer tro på at hun skulle klare seg godt på eksamen.

Også Bendik viser hvordan han prøver å styre retningen av sine tanker i truende situasjoner for å få nervene under kontroll og roe seg ned. For da kan han kanskje prestere bedre:

”Når det er skriftlig prøve, så føler jeg at jeg ikke klarer det. Så da prøver jeg å tenke at nei, jeg skal klare det, jeg skal klare det.”

Noen av utsagnene om fysiologiske reaksjoner kan ikke tolkes som tegn på lav forventning om mestring, men heller som et tegn på at selvverdet blir truet, noe som er vanlig ifølge selvvurderingstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). *Bendik* sier det slik:

”Jeg liker ikke å vise til de andre det har jeg skrevet, spesielt ikke når jeg får toer. Det er litt ekkelt å tenke på at de skulle lese, og se hva jeg har skrevet. Hvis jeg skriver feil.....nei, jeg liker ikke at folk ser at jeg skriver feil”

Bendik er klar over at rettskrivning er vanskelig for ham, og dette er grunn til hans lave forventning om mestring i mange situasjoner. I denne situasjonen har han igjen fått bekreftet at han ikke mestrer dette. Situasjonen hvor andre medelever skulle lese hans arbeid og se alle feilene, oppleves derfor som ubehagelig og truende for hans selvvverd.

Mette beskriver en situasjon hvor hennes selvvverd ble truet slik:

”I fjerde klasse ble jeg satt sammen i en gruppe med dem som akkurat hadde kommet til Norge i lesing og slikt, og det gjorde ganske vondt inne i meg. Jeg tenkte: ”her er jeg etnisk norsk, og sitter på gruppe sammen med dem som kom til Norge for en måned siden. Da følte jeg at det var noe galt med meg liksom, ja. Jeg trodde rett og slett at jeg var dum.”

På dette tidspunktet var ikke *Mette* selv klar over at hun hadde lese- og skrivevansker. Det var først da hun ble satt i en gruppe sammen med nykommere at hun ble oppmerksom på at hun hadde noen vansker. Det at det var elever i gruppen som ikke kunne norsk i det hele tatt gjorde at *Mette* opplevde seg selv som virkelig dum, noe som var en veldig smertefull opplevelse. Dette har truet hennes selvvverd og opplevelsen satt dype spor. Hun forteller flere ganger under intervjuet at hun gjennom årene og med økende innsikt skjønnte at hun ikke var dum og at *dysleksien hennes ikke gikk ut over smarthet*. Dette var en prosess som tok flere år understreket hun. En kan stille seg spørsmål her om elever som ikke forstår norsk og elever med dysleksi i det hele tatt kan gå i samme gruppe da de har helt ulike problemer i utgangspunktet.

Dette er noen av de fysiologiske og emosjonelle reaksjoner mine informanter har fortalt om. Videre har flere av dem rapportert at i situasjoner hvor de forventet lav mestring, og hvor selvverdet deres kunne bli truet, har de utviklet en rekke beskyttelsesstrategier. Dette samsvarer med teori om at mennesket har et sterkt motiv for høyt selvvverd og behov for å

beskytte og styrke det. Rosenberg (1979) skiller mellom følgende strategier: selektivt valg av tolkning, referansegruppe, standard, verdier, situasjon og aktiviteter. Det ser ut til at i utvalget mitt velger elevene oftest selektivt valg av verdier, referansegrupper og aktiviteter. *Bendik* devaluerer verdi av matematikkfaget som han sliter mest med. Videre velger han å satse på karrieren som skiløper, aktiviteten han mestrer best. *Sander* velger å sammenligne seg med elevene som er faglig svakere enn ham for å styrke selvverdet sitt.

Flere av elevene har også opplyst om beskyttelsesstrategier som er mer i samsvar med Kaplans (1980) teori om beskyttelse av selvoppfatning. Han nevner unngåelse, angrep og substitutt. *Bendik* opplyser at han hadde prøvd å unngå spanskfaget. Han vurderte å ikke møte opp til eksamen. Men det ville bli oppdaget, og han ble redd for konsekvenser. Han møtte opp, men valgte å levere bare et rent ark. *Silje* skulker ikke med vilje, men sier at hun blir bare glad om bussen og toget er forsinket, og hun kommer for sent til engelsk, faget hun sliter mest med.

Mette og Bård beskriver sine unngåelsesstrategier slik:

”Det var litt på barneskolen da vi hadde gangetabellen. Da hadde vi en lek som heter plump. Og da pleide jeg liksom enten å gå på do eller..... ja, å gå fra timen på et eller annet vis.” (Mette, 16 år)

”Jeg har bare meldt meg ut i engelsktimene, og fikler med noe annet, spiller kort eller ser ut av vinduet. Det gjør ingen forskjell om jeg sitter i engelsk time, og ikke gjør noe eller om jeg er liksom på do.... , jeg er jo borte på en måte allikevel.” (Bård, 15 år)

Bård opplyser at tanken om å skulke har slått ham, og han har lyst til det når det gjelder engelskfaget. Han er imidlertid klar over at foreldre følger godt med, og skulk ville bli oppdaget. Da velger han heller å møte opp, men unngår faget ved å velge andre aktiviteter og fjerner seg fra faget på det mentale plan.

Det som er overraskende nok er at lærere har akseptert hans resignasjon og atferd. *Bård* forklarer dette med at de bare har mange vikarer og ikke en ordentlig engelsklærer. Dette kan også på den andre siden være grunn til at han oppfører seg som han gjør, da han ikke føler at vikarene har god nok kompetanse til å gi en riktig undervisning og hjelpe ham.

6 Avslutning

I denne siste delen av oppgaven blir oppgavens hovedfunn sammenfattet, og avslutningsvis gis noen refleksjoner knyttet til disse funn.

6.1 Sammenfatting av hovedfunn

Formålet med den foreliggende oppgaven var å få en bedre forståelse av hvilke skoleerfaringer elever med dysleksi i ungdomsskolen har, og hva disse erfaringene har betydning for deres selvoppfatning. Teorien tilsier at begrepet selvoppfatning er et komplisert og abstrakt begrep. Det er urimelig å tenke seg at det kan reduseres til et enkelt uttrykk som det er lett å beskrive eller måle. Presentasjon og drøfting av funn viser også at det er mange sammensatte forhold og mekanismer som påvirker den på forskjellige måter.

Sammenfattingen av hovedfunn vil derfor ha samme form som presentasjon og drøfting av funn. Den tar utgangspunkt i teorien om hva som kan påvirke selvoppfatningen, og jeg bruker de åtte analysekategoriene som bakgrunn for å svare på problemstillingen min.

Når det gjelder **andres vurderinger** opplevde elevene lærernes tilbakemeldinger som støttende og konstruktive. Det ble fortalt at lærerne som regel var flinke til å påpeke både det som var bra og det som ikke var fullt så bra. Flere elever har opplevd en positiv vurdering av sine skriftlige arbeider hvor lærere, i tillegg til grammatikk, også har lagt vekt på struktur og innhold. Når det gjelder vurdering fra medelever, mente utvalget mitt at det ikke forekommer så ofte. Det var to av dem som fortalte om at de noen få ganger kunne oppleve en negativ vurdering fra andre medelever. I slike situasjoner pleide de å forsvare seg med å fortelle at de hadde dysleksi. Foreldre pleide å vurdere deres gode resultater positivt, noe som bidro til mer lærelyst. Når resultatene ikke var så gode, oppmuntret foreldre dem til å jobbe videre, uten å ha noen urealistiske forventninger eller presse dem unødvendig.

Sosial sammenligning ble mye brukt av elevene. Det ble rapportert både om eksternal og internal sammenligning. To av elevene likte å sammenligne seg med andre, likte å konkurrere. De opplevde ofte å gjøre det like godt eller bedre enn andre i klassen. Dette bidro til å styrke deres selvoppfatning. For tre andre elever kunne denne sammenligningen ofte falle uheldig ut. Det ble i et tilfelle rapportert om nedadrettet sammenligning, som kan forstås som et forsøk på å beskytte sin akademiske selvvurdering. Alle elevene var opptatt av å fortelle om internal

sammenligning, hvor de sammenlignet sine prestasjoner og resultater mot det de hadde oppnådd tidligere. Det ble referert om forbedring på flere områder. Denne sammenligningen har styrket elevenes akademiske selvvurdering, og anses som mest heldig i henhold til de teoriene jeg har forholdt meg til i denne oppgaven.

Med **psykologisk sentralitet** i relasjon til denne oppgaven menes hvordan skolen og sentrale fag i den blir verdsatt av elevene. Når alle elevene i utvalget sier at skolen er viktig for dem, viser de at den er psykologisk sentral, og deres vurdering som faglig flinke eller svake vil påvirke deres selvpoppfatning. Viktigheten av skolen ble styrket både av ytre kilder som påvirkning av andre og miljø, men også indre kilder, som lyst til å oppnå kunnskap for sin egen utvikling. To elever vurderte seg selv som faglig sterke og flinke elever som var blant de beste i klassen. De hadde en høy akademisk selvvurdering. Tre elever fikk spesialundervisning i engelsk, matte og norsk. Dette er fag som har høy status, nytteverdi og som anses som sentrale. Tilkortkomning i disse fag har trolig påvirket både deres akademiske selvvurdering og selvverd i negativ retning. For å beskytte den har vi sett tendenser til å devaluere verdien av de enkelte fag.

Hvordan elevene årsaksforklarer sine resultater og prestasjoner beskrives som **selvattribusjon**. Flere av elevene har attribuert sine resultater til en internal årsak som dysleksi. De var opptatt av at diagnosen ikke hadde noe med deres evner å gjøre. Den var en ulempe eller et handikapp som førte til at de måtte anstrenge seg mer og yte større innsats for å oppnå samme resultater som resten av klassen. Fire av dem har også opplevd en god effekt av denne innsatsen. Den femte eleven rapporterte om en stor innsats, som ikke alltid førte til ønskede resultater. Dette kunne på sikt svekke motivasjonen for læring. To elever har også vært opptatt av eksterne årsaker. De har pekt på kvalitet i undervisningen som en viktig årsak til deres prestasjoner, selv om dette hadde ulikt utfall for disse elevene.

Tidligere **mestringserfaringer** øker forventning om mestring. Fire av elevene hadde positive forventninger knyttet til oppgaver som inkluderte å lese en tekst. Det var ikke lesing, men rettskrivning som var det største problemet deres. Alle hadde informert om fag som de mestret bra, og dette har styrket deres akademiske selvpoppfatning. Den ene eleven har selv uttalt at dette veier opp for de vanskene han hadde på grunn av dysleksi. Alle sammen kunne også fortelle om fag som de ikke mestret så bra. Dette førte til at om undervisningen i disse fag ikke ble tilrettelagt til deres behov, ble det lite motiverende, stressende og irriterende å jobbe med fagene. Selvvurderingen ble tilsvarende lav.

Når det gjelder **andres eksempler** på hva de selv kunne oppnå i forhold til skoleferdigheter, ser det ikke ut til at elevene var opptatt av det. De har kommet med noen få utsagn om eksempler på andre livsområder. Videre har noen referert om andre med dysleksi som hadde klart seg godt i livet, og som kunne være eksempler for dem.

Der hvor elevene har opplevd **verbal overtalelse** fra lærerne, ble det oppfattet som positiv vurdering av deres evner. Videre har elever referert at lærernes oppmuntring har ført til at deres forventninger om å mestre oppgaver har økt, og at de har fått mer lyst til å jobbe med oppgavene. De var imidlertid samstemte i at de ikke opplevde denne oppmuntringen så ofte som de ønsket. Elevene mente at det var foreldrene som var de viktigste støttepilarene deres, og som alltid har vært der for å oppmuntre dem.

I situasjoner hvor elevene opplevde **fysiologiske og emosjonelle reaksjoner**, hadde de lav forventning om mestring, som teorien tilsier. To elever har prøvd å få nervene under kontroll for å mestre bedre. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner oppleves også som resultat av at selvværdet blir truet. Flere av elevene har fortalt om beskyttelsesstrategier som de tok i bruk da.

6.2 Avsluttende refleksjoner

Jeg har intervjuet fem elever med dysleksi som går i dagens skole på ungdomstrinnet. Det var fem ulike elever som alle hadde sin egen unike historie å fortelle. Ved å få større innsikt i deres livsverden, har jeg fått bedre forståelse av hvordan de opplever sin skolesituasjon, og hvordan den har påvirket deres selvoppfatning. Montagne (1997) mener at ikke alle dyslektikere utvikler lav selvoppfatning. De med mild grad av dysleksi opplever det som en liten ulempe, andre kan ha moderate vansker som de klarer å kompensere for. De med alvorlig grad av dysleksi opplever det som handikapp, og er mer utsatte for å utvikle lav selvoppfatning. Jeg så slike tendenser også i utvalget mitt. To elever så ikke lenger på dysleksi som et problem eller en bremse, og hadde planer om høyskoleutdanning. To andre elever oppfattet dysleksi som et lite handikapp som har påvirket deres valg på enkelte områder. Den siste eleven hadde største vansker og viste tegn til lav akademisk selvoppfatning.

Alle elever ga utrykk for at de hadde et godt forhold til sine lærere og opplevde deres vurderinger som støttende og konstruktive. De ga imidlertid utrykk for at det de savnet var

mer av lærernes oppmuntring og støtte til å jobbe med oppgaver som kunne bidra til økt forventning om mestring. Det var foreldrene som var de trofaste støttespillerne og som ga mest oppmuntring. Dette funnet har også Edwards (1994) og Holen (2007) gjort i sine undersøkelser. Elevene har også opplevd klassen som et sted hvor det var aksept og rom for ulikhet. Det var kun to elever som noen få ganger opplevde negative kommentarer fra medelever på sine skoleresultater.

Når det gjelder vansker som knyttes til dysleksi har fire av fem elever opplyst at de etter hvert har fått opp lesehastigheten og ikke hadde vansker med å lese lenger, noe som har stryket deres selvvurdering. Det var rettskriving som var den største utfordringen for dem. Dette funnet anser også Høien og Lundberg (2000) som vanlig. Alle sammen hadde et felles fag som de opplevde som vanskelig, og det var skriftlig engelsk. Samtidig anså de dette faget som viktig, og tilkortkomningen i det hadde svekket deres selvvurdering på dette området.

På området tiltak og hjelp har elevene fortalt om ulike erfaringer. De elevene som har fått spesialundervisning, spesielt i engelsk, norsk og matematikk, har referert om økt mestring og større tro på seg selv. Mestringsstrategier er ifølge teorien (Bandura, 1986) viktige for positiv og høy selvoppfatning. I de situasjonene elevene ikke hadde fått den tilpasningen de hadde behov for ble det fortalt om beskyttelsesstrategier. Dette funnet er også vanlig både ifølge teorien (Rosenberg, 1979; Covington & Beary, 1976) og andre undersøkelser (Singer, 2008).

Jeg har fått innblikk i livsverden til fem elever. Resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke generaliseres og må forbeholdes disse elevene. Selvoppfatning er et komplisert og abstrakt begrep som vanskelig lar seg redusere til et enkelt, lett målbart uttrykk. Skaalvik og Skaalvik (2007) påpeker dessuten at selvoppfatning er subjektiv og trenger ikke nødvendigvis stemme overens med den oppfatningen andre har av vedkommende. Hvordan jeg har klart å beskrive hvilke skoleerfaringer har elever med dysleksi, og i hvilken grad disse erfaringene har hatt betydning for deres selvoppfatning, vil avhenge av hvordan jeg klarte og tolke og vurdere deres utsagn. Det som kan styrke troverdigheten i oppgaven, er imidlertid at mine funn samsvarer i stor grad med teorien om selvoppfatning, og funn i forskning som ble gjort på dette området.

Til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner som elevene selv har gjort om hva skolen kan gjøre for at de skal oppleve mestring og utvikle positiv selvoppfatning. Det ser ut til at deres synspunkter samsvarer med det som pedagogiske råd tilsier. Alle har trukket frem viktigheten

av tidlig kartlegging. Dette kan bidra til at de slipper å slite alene unødvendig lenge med sine vansker, opplever mange faglige nederlag og utvikler lav selvoppfatning som følge av dette. Videre var elevene opptatt av at skolen i større grad burde være i stand til å tilpasse opplæringen til deres behov, og at nødvendige tiltak må settes i gang. Læreren må finne ut hvilken hjelp eleven trenger og gi ham den. Dette for å oppleve mestring og styrket tro på seg selv. Bruk av data og andre hjelpemidler som lydbøker ble også trukket frem. Selv om elevene har referert om aksepterende klassemiljø, mente de at skolen kunne bidra mer med økt kunnskap om dysleksi overfor deres medelever.

Tatt i betraktning den tidsrammen jeg hadde til rådighet for denne oppgaven, måtte jeg velge et lite utvalg fra informanter. Til tross for det, er jeg fornøyd med den informasjon jeg har fått. For mitt utvalg viser det seg at skolesituasjonen for dyslektikere har forandret seg siden Skaalvik (1995) har gjort sin undersøkelse, og at med hjelp og tilrettelegning trenger de ikke å utvikle lav selvoppfatning. Forkjellige skoler jobber på forskjellige måter. Det kunne derfor ha vært interessant å se andre utføre lignende undersøkelser og hvilke svar de ville ha fått.

Litteraturliste

- Asbjørnsen, A. (2002). Dysleksi. Teoretiske og kliniske aspekter. I B. Gjørum, & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv. Et skritt videre.* (s. 456-506). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control.* New York: W.H. Freeman and Company.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse.* (s.135-144). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity.* London: Whurr Publishers.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, vol.14, 188-196.
- Catts, W. H., & Kamhi, G. A. (2005). *Language and reading disabilities.* USA: Pearson Education, Inc.
- Covington, M. V., & Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Oslo.
- Edwards, J. (1994). *The Scars of dyslexia.* London: Cassell.

- Frith, U. (1997). Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia. I Ch. Humle, & M. Snowling (Red.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. (s. 1-17). London: Whurr Publishers Ltd.
- Hagtvet, B. E. (1994). Lese- og skrivevansker i et livsperspektiv. I F. Hertzberg, K. I. Vannebo, & B. E. Hagtvet (Red.), *Ferdigheter i fare?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Holen, A. (2007). *Dysleksi og selvoppfatning. En intervjuundersøkelse om skoleerfaringer til seks voksne dyslektikere*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, V. R., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i Pisa 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lyon, R. G. (1995). Toward a Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, vol. 45, 3-27.
- Miles, T. R., & Miles, E. (2004). *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge Falmer.
- Morragne, W. (1997). *Dyslexia*. Connecticut: The Millbrook Press, Inc. Brookfield.
- Lyster, H. S. A. (2002). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lyster, H. S. A. (2004). Om lese- og skrivevansker. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 217-232). Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. (s. 79-121). Oslo: Unipub AS.
- Neil, A. P. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, vol.12, 256-275.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 18. mars 2010 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>

- Riddick, B. (2010). *Living with dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. Oxon: Routledge.
- Rygvold, A. L. (2008). Lese og skrivevansker. I S. Asmervik, T. Ogden, & A. L. Rygvold, (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (s.39-93). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic books.
- Ross, A. O. (1992). *The Sense of Self*. New York: Springer Publishing Company.
- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, vol. 14, 314-333.
- Skaalvik, S. (1995). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning: en studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolen som sosial læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Taggard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tønnesen, F.E. (1997). How can we best define "Dyslexia"? *Dyslexia*, vol. 3, 78-92.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1

Martina Gjerde

Hauketoveien, 24

1266 Oslo

Oslo, 5.1.2010

Til rektor ved ___ ungdomskolen.

Vedrørende forespørsel om å delta i intervju.

Jeg er masterstudent ved Universitet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Fram til sommeren skal jeg skrive masteroppgave om skoleerfaringer til elever med dysleksi på ungdomstrinn og hvilken betydning de har hatt for dem.

Jeg er opptatt av elevenes egne tanker og beskrivelser. Med utgangspunkt i at det er elever som kjenner best sine reaksjoner og best kan si oss noe om dette, ønsker jeg å intervju elever som går i 10. eller 9. klasse med slik diagnose. Jeg vil trenge 4 - 6 informanter til dette og håper du kan formidle min forespørsel til de elevene som kan være aktuelle informanter.

Prosjektet mitt vil bli meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste AS.

Se ellers vedlagte skriv til interesserte elever og foresatte. Jeg legger ved frivillig samtykke erklæring også.

Dersom det er spørsmål i forhold til dette, kan dere ta kontakt med meg på telefon: 48164256 eller på e-post: martgje@student.uv.uio.no.

Min veileder på universitet Jorun Buli-Holmberg kan også kontaktes på telefon: 22 85 80 69 eller på e-post: j.b.holmberg@isp.uio.no.

Med vennlig hilsen

Martina Gjerde

Vedlegg 2

Informasjonsbrev til eleven og foresatte:

Forespørsel om å delta i intervju.

Mitt navn er Martina Gjerde. Jeg studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Fram til sommeren skal jeg skrive en avsluttende masteroppgave. Den skal handle om skoleerfaringer til elever med dysleksi på ungdomstrinnet og hvilken betydning det har hatt for dem. Dette trenger jeg deres hjelp til.

Jeg ønsker å snakke med elevene fordi de sitter med viktige erfaringer om sin skolesituasjon. Dette kan hjelpe lærere og andre voksne til å skape en skole som i større grad tar hensyn til disse ungdommenes behov.

Intervjuet vil ta omtrent en time og skjer i februar måned. Vi blir sammen enige om tid og sted. Spørsmålene vil handle om hvordan elevene har opplevd opplæringen i klassen. Jeg vil også spørre om elevenes forhold til lesing og skriving, og hvordan de opplevde å få diagnosen dysleksi. Videre kommer jeg til å spørre om hva slags hjelp de har fått og hvordan de synes det har fungert.

Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd for senere å kunne analyseres. Alle lydopptak skal slettes når oppgaven er ferdig i juni 2010.

Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt, både skolen og eleven vil bli anonymisert. Ingen kommer til å kjenne eleven i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å være med og eleven eller foresatte, kan når som helst i prosessen trekke seg ut av prosjektet uten å måtte fortelle hvorfor.

Jeg blir glad hvis dere har lyst til å være med. Svarbrevet kan leveres skolens kontaktperson, som vil formidle svarene videre til meg.

Om dere har noen spørsmål kan dere nå meg på telefon: 48164256 eller sende e-post: martgje@student.uv.uio.no.

Dere kan også snakke med min veileder på universitet, Jorun Buli-Holmberg;

telefon 22 85 80 69 eller sende e-post: j.b.holmberg@isp.uio.no.

Vennlig hilsen

Martina Gjerde.

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Vi gir tillatelse til at vår sønn/datter kan delta i prosjektet om skoleerfaringer til elever med dysleksi på ungdomstrinn.

Dato.....

Elevenes navn:.....

Foresattes underskrift:.....

Telefon nummer:.....

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Buli-Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.02.2010

Vår ref: 23454 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23454

Dysleksi i ungdomskole. En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever med dysleksi på ungdomstrinn opplever sin skolesituasjon

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Jorunn Buli-Holmberg

Student

Martina Gjerde

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Martina Gjerde, Hauketoveien 24, 1266 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 5

INTERVJUGUIDE

Oppstart

Presentere meg selv.

Fortelle litt om hensikten med prosjektet.

Forklare at jeg vil høre om elevens erfaringer og opplevelser, og at alle svar og informasjon de kan gi meg er viktige. Si at det ikke finnes noen rette eller gale svar.

Gjenta at jeg tar opp intervju men at opptaket blir slettet og undersøkelsen er anonym.

Er det noen spørsmål før vi starter, noe han/hun lurer på?

Innledende spørsmål

Hvor gammel er du?

Kan du fortelle litt om deg selv og hva du liker å gjøre i fritiden? Hva er dine interesser?

Tema 1. klassemiljø, lærere og medelever

Hvordan vil du beskrive klassen og klassemiljøet?

Hvordan har du det i klassen? (trygg, verdsatt, plaget, satt utenfor)

Hvordan oppfører du deg i timene? (aktiv, passiv)

Liker du å delta i aktiviteter/diskusjoner i klassen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan opplever du lærerne dine?

Tror du at lærere forstår deg/ bryr seg?

Hvordan tror du lærerne /medelevene dine ville ha vurdert deg?

Tema 2. det faglige

Synes du at skolen er viktig? Hvorfor/hvor ikke.

Synes du noen fag er viktigere enn andre? Hvorfor?

Hvilke fag mestrer du best? Hva betyr det for deg?

Hvilke fag mestrer du minst? Hva betyr det for deg?

Hvilke tilbakemeldinger får du fra lærere/foreldre/medelever for ditt skolearbeid/skoleprestasjoner?

Har du lærerne (noen andre) som motiverer og oppmuntrer deg med skolearbeidet? Hva sier de? Hva betyr det for deg?

Hvilken arbeidsinnsats yter du i forhold til skolearbeidet? (står på/gir opp) Hvorfor? Jobber du mye med lekser/skolearbeidet?

Opplever du at innsats nytter? Hva er viktig for at du får lyst til å yte større innsats i forhold til skolearbeidet?

Prøvde du noen gang å unngå skolearbeidet/ fag/lese- og skriveaktiviteter? I tilfelle ja, hvilke? Hva gjorde du da?

Hvis du får en oppgave og du må lese den først for å besvare den, tror du i utgangspunktet at du får det til? Ja/nei, hvorfor?

Pleier du å sammenlikne dine resultater med andre i klassen? Hva tenker du om det?

Er det greit at andre får se resultatene dine? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noen gang opplevd fysiologiske/emosjonelle reaksjoner i forbindelse med prestasjonssituasjoner/læringssituasjoner? Hvilke og hvordan?

Tema 3. lese- og skrivevansker

Når merket du først at du hadde vansker med å lese og skrive?

Hva trodde du at problemene skyldtes da?

Hvordan reagerte omgivelser? Fikk du noe hjelp? Ønsket du hjelp?

Når fikk du diagnosen dysleksi? Hvor gammel var du?

Hva følte du da du fikk vite at du hadde dysleksi?

Hvor åpen er du om dysleksi, forteller du det til andre i klassen/lærere? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har du noen gang fått noen negative tilbakemeldinger på det?

Kjenner du noen andre som også har dysleksi?

Hvordan kommer vanskene dine til uttrykk? (høytlesing, stillelesing, lesehastighet, leseforståelse, rettskriving, stilskriving, håndskrift, hukommelse, annet)

På hvilken måte opplever du lese- og skrive aktiviteter på skolen?

Hvordan vurderer du dine lese- og skriveferdigheter?

Hvordan vil du beskrive til en som ikke vet hva dysleksi er og hvordan det oppleves?

Tema 4. tiltak og tilrettelegging

I hvilke fag og på hvilke måter opplever du at opplæringen er tilpasset til ditt behov og dine vansker? Får du samme oppgaver/arbeidsmengden som resten av klassen? Får du ekstra tid til å fullføre oppgaven hvis du trenger det?

Får du samme lekser som resten av klassen? (Ja/nei, hva synes du om det?) Får du utelevert lekser ukentlig/annet? Får du leksehjelp?

Får du noen ganger ekstra hjelp? (Ekstratimer, undervisning i mindre grupper, utenfor klasserommet, med spesialpedagog). Hvordan ser du på det? Fordeler/ulemper.

Hvilke timer liker du best? De hvor du er i klassen, eller de hvor du har spesialundervisning? Hva er grunnen for valget ditt?

Har du fått noe spesielt lese- og skrive trening/kurs?

Hvilke hjelpemidler bruker du og i hvilke fag? PC, Daisybøker, scannerpenn, tekst-til-talesyntese, prediksjonsprogram, stavekontroll (Lingdys, Lingright) osv. Hvordan fungerer dette (mer selvstendig, bedre skoledag)? Har du fått nok opplæring/oppfølging?

Får du noen tilrettelegging ved prøver og eksamen (forlenget tid, muntlig i stedet for skriftlig)?

Hvilken hjelp trenger du for at du skal klare å løse oppgavene på skolen?

Vurdering av tiltak.

Tema 5. egne tanker

Hvis du skulle gi noen råd om hva som er viktig for at elever med dysleksi opplever best mulig skolesituasjon, hva ville du ha sagt?

Har du tenkt på hva har du lyst til å jobbe med når du blir voksen? Tror du at din dysleksi kommer til å påvirke valget ditt?

Avslutning

Er det noe annet du synes er viktig og vil fortelle om, noe jeg har glemt å spørre?

Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

Takk for at jeg har fått intervju deg. Du har bidratt med viktig informasjon for min forskning.

