

LESE- OG SKRIVEVANSKER OG EMOSJONELLE PROBLEMER

Hvilke oppfatninger kan man finne blant pedagoger om hvordan gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon kan fremmes blant elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer?



**Monika Olsen Lunde
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
Våren 2013**



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Monika Olsen Lunde

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Lars Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer
Hvilke oppfatninger kan man finne blant pedagoger om hvordan gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon kan fremmes blant elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer?

Engelsk tittel: Reading- and writing difficulties and emotional problems.
Which perceptions can be found among educators regarding how positive coping strategies, high self-esteem and motivation can be promoted among students with reading- and writing difficulties and emotional problems.

Emneord:

- Lese- og skrivevansker
- Emosjonelle problemer
- Mestringsstrategier
- Selvoppfatning
- Motivasjon
- Læringsmiljø

Sidetall: 77
+ vedlegg/annet: 11

Stavanger, 7. mai 2013

FORORD

Min interesse for temaet lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer bunner i personlige erfaringer med en person i nær relasjon til meg. Når jeg så begynte på studiet i spesialpedagogikk og fikk mer kunnskaper, ble engasjementet styrket, og jeg bestemte meg forholdsvis tidlig om tema for masteroppgaven.

I forhold til skolen, og lærers betydning i forhold til disse elevene, så har jeg dessverre dårlige erfaringer. Jeg opplevde at lese- og skrivevanskene ikke ble fanget opp før sent i ungdomsskolen, nettopp på grunn av tilbaketrekking, og intens jobbing med det faglige. Men god støtte og oppmuntring i hjemmet, og en utrolig viljestyrke har gjort at det har gått utrolig bra. Men alle har ikke den støtte, oppmuntring og varme fra hjemmet som trengs for å takle vanskene på en god måte, og er derfor ofte prisgitt at profesjonelle i skolen ser dem, og gir dem troen på seg selv og fremtiden. Jeg synes derfor det var interessant å se nærmere på hvilke oppfatninger pedagoger i ungdomsskolen har om hvordan de best kan hjelpe disse elevene.

Takk til min veileder, Professor Lars Edvin Bru ved Senter for Atferdsforskning, for oppmuntring, gode råd og tilbakemeldinger.

Takk til de fem informantene som var villige til å dele sine tanker og oppfatninger med meg. Jeg vet at dere har travle hverdager, og setter umåtelig stor pris på at dere tok dere tid til å gjennomføre intervjuene. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk til gruppe fem som gav meg troen tilbake, og en spesiell takk til mine to medstudenter Anne Tove og Eli for gode diskusjoner og koselige stunder over kaffekoppen. Jeg vil også takke Cecilie for gode samtaler på «kontoret» høsten 2012.

Takk til min mann for hjelp med korrekturlesing, og for god støtte i en til tider frustrerende og stressende periode.

Sist men ikke minst vil jeg takke de to flotte jentene mine som har vist stor forståelse for en til tider fraværende mamma. Maren og Nora, nå er jeg endelig ferdig!!!

Stavanger 07.05.13

Monika Olsen Lunde

SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien er å få økt forståelse og innsikt i hvilke oppfatninger pedagoger i ungdomsskolen har om hvordan gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon kan fremmes hos elever som i tillegg til lese- og skrivevanskene opplever emosjonelle problemer i form av tilbaketrekking, angst og depresjon. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er Lazarus sin stressteori (Lazarus og Folkman 1984), og Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse. Lazarus sin teori er en kognitiv teori som legger avgjørende vekt på at psykisk velvære blir bestemt av om en person opplever å ha ressurser til å møte krav fra omgivelsene og krav som en stiller til seg selv på en tilfredstillende måte. Det vil være faktorer både ved personen og miljøet som vil avgjøre om personen opplever å ha disse ressursene. På samme måte snakker Deci og Ryan om behov som må være tilfredstilt for best mulig legge til rette for selv-motivering, sosial fungering og personlig trivsel. Ut i fra dette kan disse teoriene sies å utfylle hverandre, og vektlegger forhold som vil være viktige for at elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer skal ha ressurser til å takle sin situasjon på best mulig måte.

For å belyse problemstillingen ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju av fem pedagoger ved fire ungdomsskoler. Dette ble gjort fordi jeg var interessert i den enkelte informantens oppfatninger om temaet. Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide, men gjennomførte intervjuene som delvis strukturerte. I analysen benyttet jeg en kategoribasert inndeling av data, og koding for å finne mønster i datamaterialet. Jeg kodet fortolkende for å forstå hvordan informanten tolket og forsto det fenomenet jeg studerte.

Funnene i studien indikerer et delt resultat. Informantenes ønsker og kunnskaper om å hjelpe elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, og informantenes faktiske oppmerksomhet for denne elevgruppen i hverdagen.

Flere informanter påpekte viktigheten av å endre uheldige forklaringsmønstre og at eleven har forståelse for egne vansker. Informantene hadde ulikt syn på betydningen av diagnose, mens opplevelse av å mestre, å tilpasse mål samt å gi positiv oppmerksomhet ble vektlagt av flere. Flere så på trygghet som en forutsetning for å velge gode mestringsstrategier, øke selvoppfatning og motivasjon, men de hadde ulikt syn på hva som var viktige faktorer for trygghet. Flere la og vekt på en god relasjon mellom lærer og elev, og mente at det var viktig å ha forventninger til disse elevene. God klasseromskultur, godt foreldresamarbeid og tilpassede læringsformer ble og vektlagt.

Gjennomgående var informantenes tiltak i tråd med det som vektlegges i teori og forskning, selv om de forskjellige tiltakene ble ulikt vektlagt. Sett ut i fra dette var resultatet av denne studien veldig positivt. Det er imidlertid grunn til anta at det er et gap mellom det som kom frem i intervjuene, og det som skjer i praksis. Flere av informantene gav uttrykk for at mangel på ressurser begrenset deres mulighet til å gjennomføre de tiltakene de mente var nødvendige for å hjelpe disse elevene. Det som i følge mitt inntrykk likevel er mest bekymringsfullt, er at funnene indikerer manglende oppmerksomhet for den elevgruppen som studien dreier seg om. Dette til tross for at informantene i denne studien mest sannsynlig er mer enn normalt oppmerksomme på denne elevgruppen på grunn av utdanning og/eller stilling. Informantene la gjennomgående mer vekt på at elever med lese- og skrivevansker ofte viser en mer utagerende atferd, og jeg måtte flere ganger minne om at problemstillingen dreier seg om de elevene som har innagerende vansker i form av tilbaketrekking og/eller angst og depresjon. Dette er bekymringsfullt, særlig når annen forskning viser at pedagogene ikke ser de elevene som sliter med innagerende vansker, men har oppmerksomheten på de elevene som viser en mer utagerende atferd i tillegg til lese- og skrivevanskene (Dahle, Knivsberg, & Andreassen, 2011).

INNHALDSFORTEGNELSE

1 Innledning – tema og bakgrunn for studien	1
1.1 Studiens formål og problemstilling.....	2
1.2 Oppbygging av oppgaven	2
2 Introduksjonskapittel.....	3
2.1 Lese- og skrivevansker – definisjon, forekomst og årsaker.....	3
2.2 Emosjonelle vansker – definisjon og årsaker	4
2.3 Sammenheng mellom lese- og skrivevansker og emosjonelle vansker	5
3.0 Teoretisk innramming.....	7
3.1 Stress og mestring	7
3.2 Motivasjon.....	9
4 Faktorer som har betydning for mestring, selvoppfatning og motivasjon12	
4.1 Individfaktorer.....	12
4.1.1 Mål og målhierakier.....	12
4.1.2 Forestillinger om selvet og verden	13
4.1.3 Forklaringsmønster.....	13
<i>Betydningen av å få en diagnose</i>	14
4.1.4 Personlige ressurser	15
4.2 Faktorer i læringsmiljøet	15
4.2.1 Sosial struktur.....	15
4.2.2 Relasjonen mellom lærer og elev	16
4.2.3 Relasjoner til medelever.....	17
4.2.4 Kultur.....	18
4.2.5 Oppgaveorientering vs. egoorientering.....	19
4.2.6 Forutsigbarhet	20
4.2.7 Tilpassede læringsformer	21
4.2.8 Foreldresamarbeid	22
5.0 Metode.....	24
5.1 Forskningsdesign og prosjektbeskrivelse.....	24
5.2 Metodisk tilnærming - Kvantitativ og kvalitativ metode	24
5.3 Det kvalitative forskningsintervju	26
5.4 Utvalg og rekruttering	29
5.5 Bearbeiding av data.....	30
5.6 Gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) i kvalitativ forskning.....	32
5.7 Etske refleksjoner	34

6. Resultater	36
6.1 Forklaringsmønster	37
<i>Betydningen av å få en diagnose</i>	38
6.2 Elevens forståelse av lese- og skrivevanskene.....	39
6.3 Mestringsopplevelse	41
6.4 Tilpasning av mål	42
6.5 Positiv oppmerksomhet.....	43
6.6 Trygghet	44
6.7 Relasjonen mellom lærer og elev	46
6.8 Relasjoner til medelever	48
6.9 Forventninger	49
6.10 Kulturen i klasserommet	50
6.11 Foreldresamarbeid	52
6.12 Tilpassede læringsmåter.....	53
7. Drøfting	55
7.1 Mestringsopplevelse	55
7.2 Tilpasning av mål	56
7.3 Positiv oppmerksomhet.....	57
7.4 Trygghet	58
7.5 Relasjonen mellom lærer og elev	59
7.6 Relasjoner til medelever	60
7.7 Kulturen i klasserommet	62
7.8 Tilpassede læringsformer	63
7.9 Forklaringsmønster	64
<i>Betydningen av å få en diagnose</i>	65
7.10 Elevens forståelse av lese- og skrivevansker	66
7.11 Foreldresamarbeid	66
7.12 Forventninger	67
8. Avslutning	70
8.1 Avsluttende oppsummering	70
8.2 Metodiske betraktninger og videre forskning	70
8.3 Pedagogiske implikasjoner	71
9. Referanseliste	73
Vedlegg	77

1 Innledning – tema og bakgrunn for studien

Flere studier viser at det er sammenheng mellom lese- og skrivevansker, og emosjonell sårbarhet hos elever, og disse elevene opplever ofte en helt annen hverdag enn elever som ikke har disse vanskene. I denne oppgaven vil jeg rette oppmerksomheten mot oppfatninger om dette temaet blant lærere med spesialkompetanse i ungdomsskolen, for å sette fokus på den utrolig viktige oppgaven det er å hjelpe disse elevene til å oppleve mestring på tross av vanskene, få et godt liv med håp for fremtiden og unngå å havne i negative utviklingsbaner.

Min interesse har utviklet seg gjennom personlig erfaring med temaet, noe som bare forsterket seg etter jeg startet på studiet i spesialpedagogikk. Jeg har hatt nær erfaring med hvordan en elev kan streve og legge ned mye arbeid i skolearbeidet, uten å få resultater som står i forhold til innsatsen. Jeg har sett hvordan dette kan påvirker selvbildet, motivasjonen og mestringen, og hvor mye stress det kan utløse. Jeg har sett hvor lett det kan føre til emosjonelle problemer som redusert selvtillit, frustrasjon og usikkerhet. Men jeg har også fått erfare at disse elevene kan klare seg veldig bra, både faglig og sosialt, dersom noen gir dem troen på at de kan mestre, øke selvtilliten og motivasjonen og ikke minst – gir dem tro på fremtiden.

Når barn begynner på skolen har de forventninger om å få lære å lese og skrive, og de fleste gleder seg til dette. For noen vil dette imidlertid by på vansker som gjør at dette ikke går så lett som for andre. Dette kan gi en følelse av nederlag når disse elevene ser at de ikke mestrer det sammen som medelevene, og kan føre til emosjonelle vansker som mindreverdighet og dårlig selvbilde. Flere undersøkelser bekrefter at det ofte skaper en opplevelse av frustrasjon og tilkortkomming og ikke kunne tilfredstille de forventningene som stilles til en svak leser i en leseintensiv verden (Gabrielsen, 2008).

Fra den dagen barnet med lese- og skrivevansker starter på skolen i første klasse, fremstår de ofte som en kilde til utfordring for læreren. Selv om de ikke blir sett på som late eller mindre intelligente, vil ofte læreren nedjustere forventningene til disse elevene i håp om å bevare elevens selvbilde. Den uheldige konsekvensen kan da bli at barnet med lese- og skrivevansker som ikke blir utfordret, kan slutte å sette forventninger til seg selv. Lave forventningen fører ofte til lav innsats. Disse barna er ofte klar over at de ikke er mindre intelligente enn andre, og dermed kan kontrasten mellom deres potensiale og innsats legge grunnlag for stressopplevelser (Miles, 2004), som igjen kan føre til emosjonelle vansker. Man vet at det ikke finnes noen magisk kur for lese- og skrivevansker selv om mange foreldre i sin bekymring kunne ønske dette, og man vet at barn med lese- og skrivevansker må regne med å

arbeide mye hardere enn sine jevnaldrende for å fylle sitt potensiale. Når lesingen krever så mye, og samtidig kan gi lite utbytte vil opplevelsen av å ha det kjekt på skolen, samt nysgjerrigheten for å lære fort kunne bli borte og erstattet med tilkortkommenhet og dårlig selvbilde. Negative mestringsopplevelser kan påvirke elevens motivasjon, selvbilde og forventninger om å mestre. Resultatet kan være at eleven trekker seg tilbake og emosjonelle vansker kan oppstå (Thuen, 2008). Hvordan elevene mestrer disse utfordringene og klarer å opprette motivasjonen er av stor betydning for å unngå slike vansker, og derfor blir det viktig å fokusere på hvordan man kan hjelpe disse elevene til å få tro på seg selv og fremtiden.

1.1 Studiens formål og problemstilling

Denne studiens formål er å studere hvordan lærere med spesialkompetanse på lese- og skrivevansker oppfatter arbeidet i hverdagen med å fremme gode mestringsstrategier, øke selvtilliten og motivasjonen hos elever som har lese og skrivevansker. Hensikten er dermed å få kunnskap og forståelse for hva som skjer i praksis og samtidig sette lys på muligheter som finnes i arbeidet for å støtte en sårbar elevgruppe på best mulig måte.

Ut i fra dette formålet er jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke oppfatninger kan man finne blant pedagoger om hvordan gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon kan fremmes blant elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer?

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 8 deler. Første del er innledningen hvor jeg presenterer tema for studien samt formål og problemstilling. Andre del er et introduksjonskapittel hvor jeg tar for meg definisjon, forekomst og årsaker til lese- og skrivevansker og emosjonelle vansker samt sammenhengen mellom disse. I tredje del presenteres teori som ligger til grunn for å kunne svare på problemstillingen. Fjerde delen tar for seg faktorer som har betydning for valg av mestringsstrategi, selvoppfatning og motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer. I femte delen presenteres metodevalg og teori. Sjette del tar for seg resultatene fra intervjuene og i syvende del drøftes disse opp mot teori og tidligere forskning. Åttende del er avslutning av oppgaven med oppsummering, metodiske betraktninger og forslag til videre forskning samt pedagogiske implikasjoner.

2 Introduksjonskapittel

2.1 Lese- og skrivevansker – definisjon, forekomst og årsaker

For å karakterisere normalbegavede eller overbegavede personer som har lese- og skrivevansker blir det brukt ulike termer for å karakterisere disse, for eksempel dysleksi, ordblindhet eller spesifikke lese- og skrivevansker. Dysleksi er en term som er mye brukt der det er et klart avvik mellom elevens leseferdigheter og det generelle evnenivået. Det er imidlertid ikke forskningsmessig grunnlag for å hevde at personer med lavere intelligens ikke kan ha dysleksi (Høien, 2008) I denne oppgaven velger jeg å bruke termen spesifikke lese- og skrivevansker, men for enkelthets skyld skriver jeg bare lese- og skrivevansker.

Resultatene fra Barn i Bergen undersøkelsen viste at ca. 5 % av barna rapporterte å ha lese- og skrivevansker, noe som betyr at 1-2 elever i hver klasse sliter med dette. Ut over dette vil det nok være mange som ligger i en gråsoner, og ikke blir fanget opp av forskjellige årsaker. Det er vanlig å anta at det er tre til fire ganger så mange gutter med lese- og skrivevansker som jenter (Høien & Lundberg, 2000).

Når et barn skal lære seg å lese og skrive må det bli bevisst fonologien, dvs. at ordene kan deles opp i fonemer. Det ser ut til at barn med lese- og skrivevansker har en forstyrrelse i det kognitive-språklige systemet, som har som oppgave å håndtere talespråkets lydsystem. For å lære seg å lese og skrive må barnet forstå det alfabetiske prinsippet, dvs. å bli bevisst på at ord kan atskilles fra hverandre gjennom den fonologiske strukturen som den alfabetiske skriften representerer. Barn med lese- og skrivevansker har problemer med å håndtere dette kravet, og det kan resultere i diffuse forestillinger om ordenes lydstruktur, vansker med å dele ord inn i lyder, vansker med å binde lyder sammen til ord, uklar artikulasjon og vansker med å lese nonord (Shaywitz, 2003). Høien og Lundberg har i denne definisjonen forsøkt å si noe om hva lese- og skrivevansker er, men bruker her termen dysleksi:

«Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet.» (Høien og Lundberg, 1991 s. 24)

Vanligvis lærer elever å automatisere ordavkodingen, slik at de kan bruke ressurser på å forstå og tolke det de leser. Elever med lese- og skrivevansker vil bruke en mer tungvint indirekte strategi, de må lydere hvert ord, noe som gjør lesingen mye mer krevende (Høien & Lundberg, 2002). Lesing for disse elevene vil ofte kreve mye anstrengelser og gir samtidig lite personlig utbytte fordi de ikke har kapasitet til å få med seg det de leser. Da er det ikke

rart at mange gir opp eller reduserer innsatsen, og da er det veldig snart å havne i en vond sirkel hvor de unngår å lese, og får da ikke den lesetreningen som de sårt trenger (Thuen, 2008). Flere forskere hevder at disse vanskene har en biologisk forankring som skyldes strukturelle forskjeller i hjernen. Jeg skal ikke gå nærmere inn på hva forskningen viser om disse forskjellene i hjernen, men det er viktig å ha klart for seg at ut i fra dette er lese- og skrivevansker en helt avgrenset kognitiv svikt som ikke har sammenheng med evnenivået for øvrig. At eleven får forståelse for dette, kan gjøre det lettere å akseptere at han/hun har lese- og skrivevansker.

Miljøfaktorenes betydning for lese- og skrivevansker kan ikke undervurderes. At lese- og skrivevansker har en biologisk forankring kan en ikke gjøre noe med. Det er som sagt ingen magisk kur som kan ta bort dette, selv om mange skulle ønske det. For elever som har faglige problemer, vil følelsen av å prestere svakt forsterkes dersom arbeidsoppgaver og undervisning ikke blir tilpasset deres forutsetninger. Det emosjonelle aspektet ved de sosiale relasjonene vil og være særlig viktig for elever med lese og skrivevansker i form av deres opplevelse av trygghet, angst, bekymringer, følelse av tilhørighet i miljøet. Dette er viktig for at eleven skal trives på skolen, men har også avgjørende betydning for elevens motivasjon og evne til å konsentrere seg om fagene. Her vil lærerens kompetanse spille en avgjørende rolle for disse elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

2.2 Emosjonelle vansker – definisjon og årsaker

Når jeg bruker betegnelsen emosjonelle vansker i oppgaven så mener jeg internaliserte vansker, og Merrell (2001) skiller mellom fire typer internaliserte vansker: depresjon, angst, sosial tilbaketrekking og somatiske plager. Symptomer på disse vanskene kan være mange, men jeg vil kun nevne de som er mest vanlige for barn med lese- og skrivevansker.

Symptomer på depresjon kan være tristhet, mister interessen for aktiviteter, tretthet og mangel på energi, følelse av verdiløshet og skyldfølelse, irritabilitet. Symptomer på angst kan være negative og urealistiske tanker, misforståelse av hendelser, frykt og angst for spesielle situasjoner, hypersensitivitet for psykiske signaler og generell bekymring. Sosial tilbaketrekking blir ikke sett på som en spesifikk type internalisert vanske, men blir ofte sett på som noe som oppstår i forbindelse med depresjon og angst. Psykosomatiske plager er klager over fysisk ubehag, smerter eller sykdom som ikke har noen kjent medisinsk årsak. Symptomer kan være magesmerter, hodepine, smerter i øyne eller ledd. Disse vanskene kan oppstå når et individ prøver å opprettholde kontroll og regulering av sin interne emosjonelle og kognitive tilstand, det vil si måten de tenker på om hvordan de føler seg (Merrell, 2001).

Årsaker til emosjonelle vansker kan være biologisk påvirkning, familiær påvirkning, psykisk stress og livshendelser, kognitiv påvirkning, atferdsmessig påvirkning (Merrell, 2001). I Norge regner man med at mellom 10 og 20 % av alle barn har psykiske plager som går ut over deres hverdag (Regjeringen, 2003). Å leve med lese- og skrivevansker vil kunne påvirke utvikling og opprettholdelse av emosjonelle vansker på flere områder. Faglige problemer på skolen kan være en betydelig kilde til stress for noen elever, og det uheldige attribusjonsmønsteret disse elevene ofte utvikler vil og være av stor betydning. Elever med lese- og skrivevansker kan også oppleve frustrasjon, skyldfølelse og redusert selvværd, noe som kan føre til sosial tilbaketrekking, og det kan igjen føre til emosjonelle vansker.

2.3 Sammenheng mellom lese- og skrivevansker og emosjonelle vansker

Elever med lese- og skrivevansker er ofte mer sårbare enn andre i møte med skolens krav og forventninger. De har økt sjanse for å komme inn i negative utviklingsløp både faglig og mentalt (Thuen, 2008). Oppfatningen i samfunnet om at lesing og skriving er noe alle mestrer, kan gjøre nederlaget for dem som ikke mestrer dette stort, og gjør disse elevene mer utsatt for stress enn andre elever. De kan legge ned mye innsats i skolearbeidet og fremdeles oppleve å mislykkes (Bru, 2008). Dersom elevene stadig opplever å mislykkes i lesing og skriving, vil dette kunne bli en stor belastning som kan gjøre at de mister motivasjon for læring generelt og det kan føre til faglig tilkortkomning på mange områder. Negative mestringsopplevelser kan påvirke elevens forventninger om å mestre, motivasjon og selvbilde, og konsekvensen av dette kan bli emosjonelle problemer, resignasjon og lært hjelpeløshet (Thuen, 2008). Hvordan elevene mestrer disse utfordringene og klarer å opprettholde motivasjonen er av stor betydning for å unngå disse vanskene (Bru, 2008).

Alle opplever stress i livet fra tid til annen, og dersom stresset er håndterbart er det en positiv opplevelse som kan assosieres med utfordring, variasjon og nytt initiativ. Det er viktig at barn får oppleve håndterbart stress, fordi det gir dem nødvendige redskap for å mestre livet som voksne. Men stress kan også oppleves som truende når det påvirker mange områder i livet, og du ikke har strategier eller energi til å håndtere det (Miles, 2004). Når vi er stresset har de fleste av oss opplevd at det er lett å gjøre overilte handlinger. Men for noen skjer dette oftere enn hos andre, og det er påvirket av biologiske forhold (Eysenck, 1981), men læring har og trolig noe å si. Evnen til selvkontroll påvirker vår evne til å velge rette mestringsstrategier når utfordringene blir større (Bru, 1998). Man kan liste opp mange situasjoner i løpet av en dag hvor en elev med lese- og skrivevansker kan få følelsen av å være utrygg, truet og ukompetent. Frustrasjon er en viktig årsak til dette. Det er forståelig at stress fort kan nå

uforholdsmessige nivåer når eleven strever med å lære i situasjoner hvor han/hun, på grunn av vanskene ofte kan oppleve å komme til kort. I tillegg blir ofte årsakene som utløser stress hos barn med lese- og skrivevansker undervurdert eller misforstått (Miles, 2004). Lese- og skrivevansker har ulik alvorlighetsgrad, og utfordringen er nok særlig stor for dem som ikke klarer å oppnå funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Men også de elevene som på tross av lese- og skrivevansker lykkes i rimelig grad, kan oppleve betydelige belastninger. En kan oppleve at en konstant arbeider på grensen av egen kapasitet, og kan erfare at en ikke klarer å innfri forventninger til seg selv eller fra omgivelsene. Resultatet av dette kan bli emosjonelle problemer som redusert selvverd, frustrasjon og skyldfølelse (Bru, 2008).

3.0 Teoretisk innramming

Det teoretiske rammeverket i denne oppgaven vil være Lazarus sin stressteori (Lazarus & Folkman, (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer), og Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum).

Dersom en sammenligner disse to teoriene vil en kunne si at de handler mye om det samme. Lazarus legger i sin teori vekt på emosjonen – altså følelsens betydning i mestringsprosessen. Deci og Ryan legger vekt på motivasjon i sin teori og vi kan si at likheten på de to teoriene starter allerede her. Ordene emosjon og motivasjon stammer nemlig fra det samme latinske ordet «movere», som betyr å bevege. Lazarus forklarer oss hva som skjer i mestringsprosessen, og sier at emosjoner kommer fra kognisjon. Han hevder at dersom en vurderer en situasjon slik at pågangsmot vil være den hensiktsmessige strategien, vil emosjonen glede oppstå. Deci og Ryan sier at pågangsmot er drevet av positive emosjoner – det vil si at vi er drevet av lysten til å lære. Ut i fra denne tankegangen er det ikke langt i fra begrepene positive emosjoner til begrepene indre motivasjon ettersom det vil være koblet en positiv emosjon til den indre motivasjonen.

Lazarus teori er en kognitiv teori som legger avgjørende vekt på at psykisk velvære blir bestemt av om en person opplever å ha ressurser til å møte krav fra omgivelsene og krav som en stiller til seg selv på en tilfredstillende måte. Det vil være faktorer både ved personen og faktorer i miljøet som er med på å avgjøre om personen opplever å ha de ressurser som trengs for å møte kravene fra omgivelsene. På samme måte snakker Deci og Ryan om behov som må være tilfredstilt for å best mulig legge til rette for selv-motivering, sosial fungering og personlig trivsel. Ut i fra dette mener jeg disse to teoriene utfyller hverandre og vektlegger forhold som vil være viktige for hvordan elever med lese- og skrivevansker kan få en lettere hverdag og ressurser til å takle sin situasjon på best mulig måte.

3.1 Stress og mestring

Mestring har vært knyttet til stress i mye større grad enn følelser. Lazarus (2006), mener dette er uheldig ettersom mestring er en integrert del av den følelsesmessige aktiveringsprosessen. Bedømmelsen av betydningen av noe som skjer vil alltid innebære en evaluering av hva man kan gjøre med det som har skjedd. Ser man dette i forhold til barn med lese- og skrivevansker vil barnets bedømmelse av betydningen av å mislykkes ha mye å si for hvordan eleven vil mestre situasjonen. Lazarus sier altså at stress, følelser og mestring hører sammen som en

begrepslig enhet, hvor følelsesbegrepet er det overordnede, fordi det innbefatter både stress og mestring. Tradisjonelt har man definert psykologisk stress på to forskjellige måter – enten med fokus på den hendelsen som fremkalte stresset eller med fokus på måten vi reagerer på hendelsen. Begge disse er i følge Lazarus utilstrekkelige, fordi det som utløser stresset til en viss utstrekning er avhengig av de personlige karakteristikene hos den personen som utsettes for hendelsen. Dette forklarer hvorfor mennesker reagerer forskjellig på en hendelse. Det er den betydning personen legger i det som skjer som er årsaken til stressreaksjonen, og dette bunner igjen i variasjoner i personlighet som har innflytelse på hvilke ting folk er sårbare overfor. For å belyse dette bruker Lazarus vippeanalogien med den miljømessige belastningen på den ene siden og personens ressurser på den andre. Dersom den miljømessige belastningen overstiger personens ressurser betydelig, vil det være snakk om en stressende relasjon. Ut i fra denne måten å tenke på kan stress sies å være kraftig når individet må kjempe med krav som det ikke er lett å leve opp til. Lazarus gjør oss likevel oppmerksomme på farene ved å bruke vippeanalogien for å belyse dette, fordi når vi snakker om individer så er det et personlig sinn inne i bildet som evaluerer hendelsens betydning og aktivt kjemper for å mestre stresset. Lazarus ser altså på stress og følelser som et uttrykk for et spesielt forhold mellom en person og et miljø og kaller dette en relasjonell tilgang til stress. Dette forholdet må oppfylle visse betingelser for å være stressende. Personen må ønske noe av miljøet – han eller hun ønsker å unngå noe ufordelaktig eller å oppnå noe som bidrar til innfrielse av viktige mål og forventninger. Både de miljømessige og de personlige karakteristikene og deres relative betydning blir altså tatt i betraktning i stressprosessen.

Lazarus (2006) legger i sin teori om stress vekt på vurderingsbegrepet, det vil si at han mener at den viktigste kilden til variasjonene i aktiveringen av stress og den innvirkning det har på menneskers evne til å fungere handler om situasjonens eller hendelsesforløpets betydning for personen. Lazarus snakker da om primær vurdering og sekundær vurdering. Primærvurdering handler om hvorvidt det som skjer er relevant for de verdier en har, de mål en har og forestillinger om selvet og verden. Det viktige i denne sammenheng er at en hendelse vil ikke ha noen betydning for stresset dersom den ikke står i forhold til en bestemt målforpliktelse. Overført til skolen vil en elev som ikke føler seg truet, eller har noen mål som står på spill, ikke oppleve skolehverdagen som stressende. En elev med lese- og skrivevansker derimot må ofte forholde seg til mål som står på spill, eller situasjoner hvor selvverdet er truet og vil da kunne oppleve mye mer stress enn andre elever. Sekundær vurdering er en kognitiv evaluerende prosess som fokuserer på, hva man kan gjøre i en stressende situasjon mellom person og miljø, det vil si en evaluering av mestringsmuligheter. Fordi selvverdet er så

forskjellig fra person til person vil det være ulikt om en person opplever en hindring som truende eller utfordrende. Barn med lese- og skrivevansker har ofte lavt selvværd, og kan derfor oppleve faglige hindringer som svært truende. En mestringsmulighet kan da være at eleven nedskalere betydningen av skolearbeidet for å bevare selvværd og psykisk helse, noe som kan betraktes som bekymringsfullt (Bru, 2008). Lazarus legger altså i sin teori vekt på den subjektive opplevelsen, det vil si hvordan eleven selv opplever og vurderer situasjonen. Hvordan en elev med lese- og skrivevansker opplever situasjonen, om de krav han/hun møter er større enn de ressurser han/hun klarer å mobilisere for å møte kravene, vil avgjøre hvordan eleven mestrer situasjonen. Det kan eventuelt bestå i en vurdering av hva som kan gjøres for å møte utfordringene, eller det kan være aktuelt å bøte på en eventuell nederlagsopplevelse. Lazarus (1984), snakker om «beliefs» og oversatt vil det si noe om forventninger og holdninger. Han sier at hvordan mennesker føler trygghet i miljøet eller alternativt føler seg sårbar i miljøet påvirker om en hendelse vil vurderes som truende eller utfordrende (Lazarus & Folkman, 1984). Det handler altså om følelse av mestring og selvtillit og vår grunnleggende tro på hvordan vi mestrer ulike situasjoner. Hvordan eleven lykkes med mestringen i dag, kan påvirke individfaktorer og miljøfaktorer i forhold til mestring i fremtiden (Bru, 1998).

3.2 Motivasjon

I likhet med Lazarus legger Deci og Ryan (1985) vekt på menneskers mål eller behov i sin teori om selvbestemmelse. Denne teorien bygger på forutsetningen om at mennesket har grunnleggende medfødte behov, og dreier seg om indre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som adferd som et individ har interesse for og ønsker å vise selv om det ikke får noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Deci og Ryan (1985), forklarer indre motivasjon ut i fra denne tilnærmingen, og i tillegg forklarer de indre motivert adferd som en funksjon av tre grunnleggende behov:

- behov for kompetanse
- behov for selvbestemmelse
- behov for tilhørighet

Ut i fra dette blir forklaringen på indre motivert atferd at den kommer av interesse og lyst til å utføre aktiviteten, men for at aktiviteten skal gjentas og vedvare må den tilfredstille de grunnleggende psykologiske behovene.

Når elever går på skolen er de i en prestasjonssituasjon, og kravene blir ganske mye høyere i det de begynner på ungdomsskolen. Ut i fra den erfaringen de har med seg fra

barneskolen vil det være forskjellige motiver bak hvordan elevene forholder seg til dette. De kan være motivert for å lære mer, bli populære blant venner, få gode karakterer eller unngå å dumme seg ut. I mange tilfeller kan mangel på innsats også bli sett på som motivert adferd. I dag er det vanlig å se på motivasjon som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av forventninger, erfaringer, verdier og selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Deci og Ryans teori om selvbestemmelse bygger på dette synet, og legger vekt på at elevens miljø og tilrettelegging av læringssituasjonen for å få dekket de tre grunnleggende behovene som er av stor betydning for elevens motivasjon. Læreren blir da en viktig faktor i å påvirke alle elevenes motivasjon, men kanskje spesielt for elever med lese- og skrivevansker. Elever som sliter med dette setter ofte navn på sine opplevelser og erfaringer, og senere opplevelser blir påvirket av disse følelsene og gjør dem gode eller vonde. Stadige nederlagsopplevelser vil være med på å bekrefte sentrale følelser og skaper selvoppfyllende profetier og forventninger (Wormnes & Manger, 2005). Mange barn med lese- og skrivevansker blir så oppslukt av disse følelsene at de ikke evner å se hva de mestrer, og glemmer tidligere mestringserfaringer. Da er det viktig at lærer er med å bevisstgjøre eleven på hva han/hun har fått til tidligere, og hva han/hun er god til. Dette kan brukes som en indre ressurs i møte med fremtidige problemer og utfordringer. Indre motivasjon er i følge Deci og Ryan (1985) basert på menneskers behov for å være kompetente og selvbestemmende og de ser på disse to behovene som nært knyttet til hverandre. For at en elev med lese- og skrivevansker skal oppleve følelse av kompetanse, er det viktig at læreren tar hensyn til elevens meninger og ønsker og involverer dem i planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter. De trenger å føle at de er aktører, at de er ansvarlige for egne handlinger og at de kan være med å ta avgjørelser i forhold til egen læringssituasjon (Thuen, 2008). Behovet for tilhørighet vil være viktig for alle elever, men spesielt for elever som sliter og har lett for å gi opp. Den aller viktigste faktoren for at elevene skal føle tilhørighet til skolen er læreren. Lærere som er støttende og empatiske og kommuniserer informativt gir strukturer som er nyttige når elevene skal ta egne avgjørelser og vil ha mye å si for elevens indre motivasjon og selvoppfatning (Deci & Ryan, 1985). Motivasjon er nødvendig for at elever skal lære og utvikle seg, men det er viktig å være oppmerksom på at motivasjon er et tveegget sverd. På den ene siden er elevens motivasjon en forutsetning for at han/hun skal lære, men på den andre siden er elevens motiver og mål grunnlag for at de opplever skuffelser og nederlag (Bru, 2008). Elevens forventninger som bygger på tidligere mestringserfaringer vil være avgjørende for om innsatsen blir oppfattet som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er vanlig å dele motivasjon inn i indre motivasjon og ytre motivasjon. Ryan og Deci (2000a) har i sin artikkel *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, sett på de klassiske skillene mellom indre og ytre motivasjon og hva som fremmer hver av dem. Indre motivert atferd er som jeg har jeg gjort rede for tidligere avhengig av tre psykologiske behov som er kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, og for å oppnå høy indre motivasjon må eleven få tilfredstillt både behovet for kompetanse og selvbestemmelse. De vektlegger signifikansen av selvbestemmelse versus kontroll for opprettholdelse av indre motivasjon i klasseromsundervisning.

Indre motivasjon er altså en viktig type motivasjon, men i skolen er det faktisk sånn at indre motivasjon blir svakere jo høyere opp i trinnene eleven kommer. Når det er sånn at mange skoleaktiviteter ikke er indre motiverte, blir det i følge Ryan og Deci et sentralt spørsmål om hvordan man kan motivere elever til å verdsette og selv-regulere slike aktiviteter uten eksternt press. De sier videre at ytre motivasjon kan variere i hvilken grad den er autonom, fra ekstern regulering til integrert regulering. Her går eleven fra å utføre en aktivitet for å tilfredsstille et ytre krav eller for å få belønning, til å utføre aktiviteten fordi den er blitt integrert i selvet. Jo mer en elev internaliserer årsaken for en handling, jo mer blir de ytre motiverte handlingene selvbestemte.

Ut i fra disse to teoriene vil jeg nå presentere faktorer hos individet og faktorer i miljøet som har betydning for valg av mestringsstrategi, selvoppfatning og motivasjon.

4 Faktorer som har betydning for mestring, selvoppfatning og motivasjon

4.1 Individfaktorer

Når elevene begynner på skolen blir de plassert i en setting som ikke er selvvalgt, og som de ikke kan melde seg ut fra. Skolearbeidet er heller ikke selvvalgt, og det elevene gjør blir lett synlig for andre. Å sammenligne det en gjør med andres arbeid blir veldig nærliggende og i tillegg blir resultatene vurdert av læreren. Dette kan påvirke selvbildet til enhver elev, men elever med lese og skrivevansker er spesielt utsatt av forskjellige årsaker som jeg nå skal komme inn på. Selvbildet er i tråd med flere undersøkelser blitt ansett som et viktig aspekt ved livskvalitet, og det er derfor et etisk anliggende å legge situasjonen på skolen slik til rette at alle elevene kan utvikle og bevare selvbildet (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.1.1 Mål og målhierakier

En ting som er helt avgjørende for stress og følelser er motivasjon. Vi må være motivert for noe, eller ha et mål, for at man i det hele tatt skal kunne oppleve stress eller følelser (Lazarus, 2006). Vi kan få negative følelser dersom vi ikke når et mål, og tilsvarende positive følelser dersom vi når et mål. Ofte står vi ovenfor flere motstridende mål, og må avgjøre hva som er minst/mest betydningsfullt i en situasjon. Det er dette som gjør at en persons målhieraki har stor betydning for følelseslivet (Lazarus, 2006). Mål bestemmer vurderingen av mestringen ved å lede personen inn i og bort fra situasjoner som kan utfordre eller true, være til fordel eller skade (Lazarus & Folkman, 1984). Barn med lese- og skrivevansker strever ofte med dette gjennom hele skoletiden, og kan oppleve store belastninger. Dette gjelder også de barna som har lese- og skrivevansker i en mildere grad, og som likevel klarer å lykkes til en viss grad. Selv om disse klarer å oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå vil det ofte kreve mye og kan føre til at de arbeider på grensen av egen kapasitet. Erfaringen kan da bli at de kommer til kort når det gjelder å oppnå de målene de selv eller omgivelsene setter for det de skal prestere på skolen. Resultatet av erfaringer som dette kan være redusert selvverd, skyldfølelse eller frustrasjon. For å unngå disse følelsene kan det være aktuelt å nedjustere målene for skolearbeidet slik at de ikke blir like betydningsfulle (Bru, 2008).

Deci og Ryan (1985) snakker i denne sammenheng om behov for kompetanse og dets betydning for den indre motivasjonen. De sier at jo mer kompetent en person oppfatter seg selv som under en aktivitet jo mer indre motivert vil personen være for den aktiviteten. Men

dette forholdet har to nødvendige forbehold. For det første må aktiviteten være utfordrende nok, det vil si at aktiviteter som er for enkle og ikke gir noen utfordring vil ikke øke den indre motivasjonen selv om personen oppfatter seg kompetent til å utføre aktiviteten. Og for det andre må den oppfattede kompetansen oppstå i sammenheng med en viss oppfattet selvbestemmelse. For å overføre dette til elever med lese- og skrivevansker vil gode eller dårlige prestasjoner påvirke den indre motivasjonen dersom eleven ikke utelukkende opplever at prestasjonsnivået er styrt av situasjonen, men at de selv har vært med å bestemme vanskelighetsgrad. Deci og Ryan legger her vekt på positiv tilbakemelding for å øke den indre motivasjonen, spesielt dersom utfallet av aktiviteten er selvbestemt.

4.1.2 Forestillinger om selvet og verden

Forestillinger om selvet og verden, handler om hvordan vi oppfatter oss selv og vår plass i miljøet. I møte med omgivelsene er disse forestillingene med på å forme forventninger til hva som skal skje, og således også hvordan vi reagerer på de forventningene vi har og på hva som blir resultatet. Vurderingen av dette innebærer at vi stiller oss spørsmål om hva som skal til for å nå målet, og hva det eventuelt vil koste oss dersom vi når det/ikke når det (Lazarus, 2006). Barn med lese- og skrivevansker har ofte et dårlig selvbilde, dårlig motivasjon og lave forventninger til egne prestasjoner (Thuen, 2008). Kostnadene i forhold til høy innsats blir ofte store, samtidig som resultatet ikke står i forhold til alt arbeidet. Forskning viser at skoleprestasjoner har sterkere sammenheng med akademisk selvoppfatning (selvvurderinger og forventninger) enn med selvverd, og at selvverd er sterkere påvirket av om elevene tror de er flinke på skolen enn av deres reelle skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever med lese- og skrivevansker sammenligner seg ofte med elever som ikke strever med dette, og opplever seg selv som mislykket og mindre verdt, noe som kan resultere i emosjonelle problemer. I tillegg er det ikke alltid slik at det er samsvar mellom den tilliten disse elevene har til egne ressurser og de ferdighetene de faktisk har. Dersom eleven imidlertid har tillit til egne ressurser og et godt selvverd vil det i sterk grad kunne påvirke elevens evne til å mestre de belastningene som lese- og skrivevansker medfører (Bru, 2008).

4.1.3 Forklaringsmønster

For at elever som er faglig svake skal ha en forventning om å mestre en oppgave, er det en forutsetning at de forklarer (attribuerer) sine prestasjoner ut i fra den innsatsen de har vist eller ut i fra strategi. Disse forklaringene må kunne gi eleven tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen, men det forutsetter at eleven opplever at det nytter å gjøre noe – det vil si at

de opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever med lese- og skrivevansker som gjerne har opplevd mange nederlag vil derimot ofte forklare suksess til ytre faktorer som flaks, og nederlag til forhold ved seg selv som de ikke tror kan endres. Dette kan føre til at eleven kommer inn i en tilstand av «lært hjelpsløshet, noe som beskriver personer som i en læringssituasjon er passive og helt uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes.

Forklaringer på lært hjelpsløshet kan være mange, men i skolesammenheng vil sarkasme og negative kommentarer når eleven prøver å få noe til være veldig uheldig. En annen årsak kan være som nevnt tidligere at læreren nedjusterer forventningene til eleven i håp om å bevare elevens selvbilde, med det resultat at innsatsen går ned fordi eleven får bekreftelse på at «han/hun ikke er god nok» (Miles, 2004).

Betydningen av å få en diagnose

Lese- og skrivevansker har ulik alvorlighetsgrad. Mange blir utredet og får diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker mens andre ligger i en gråsoner og blir ikke utredet av forskjellige årsaker. Men diagnosens betydning for barn som sliter med lese- og skrivevansker har fått lite oppmerksomhet i forskningen rundt dette temaet. Karin Zetterquist Nelson (2003), har gjennom intervju av 20 barn sett nærmere på de sosiale og psykologiske betydningene av å få en slik diagnose, og hvordan barn og ungdommer bruker og gir betydning til diagnosen dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker. Noen av barna forklarte diagnosen som en medfødt sykdom som ingen har ansvar for, og kunne på den måten heve seg over direkte og indirekte anklager om å være lat eller på noen annen måte ansvarlig for sine lese- og skrivevansker. Andre igjen var opptatt av at de ikke hadde dysleksi, men «bare» lese- og skrivevansker, og antydte med dette at de så på termen dysleksi som mye mer omfattende enn termen lese- og skrivevansker. I en studie utført av Barbara Riddick (2010), intervjuet hun 22 barn fra 8-14 år og et av spørsmålene gikk på barnas følelser rundt diagnosen dysleksi.

Resultatet viste at 21 av 22 barn var positive til diagnosen. Begrunnelsene var at det var bedre å bli kalt dyslektisk enn «dum» og «lat». Andre synes det var til god hjelp for å forstå hvorfor de hadde vanskene. Noen barn/ungdommer synes det er greit å snakke om at de har lese- og skrivevansker, mens andre synes det er vanskelig og flaut, noe som kan gå ut over selvbildet og motivasjonen. Det kom frem i undersøkelsen til Riddick (2010) at mange av elevene følte diagnosen var til hjelp for seg selv, men ikke i forhold til andre mennesker. Hun argumenterer derfor for at det er viktig at både lærer og foreldre diskuterer med eleven om de ønsker å snakke om diagnosen i sosiale sammenhenger. Riddick sier videre at elevenes forståelse for diagnosen er sannsynligvis sterkt påvirket av hvordan de får den forklart. I undersøkelsen

kom det frem at elevene i barneskolen fikk diagnosen forklart av sin mor, mens elevene i ungdomsskolen fikk diagnosen forklart av profesjonelle. Riddick antyder med dette at vurderingen om hvem som skal forklare endrer seg ettersom elevene blir eldre, og at det for litt eldre elever kan være bedre å snakke med for eksempel læreren enn foreldrene.

4.1.4 Personlige ressurser

Personlige ressursene innbefatter intelligens, penger, sosiale ferdigheter, utdanning, støtte fra familie og venner, tiltrekkende utseende, god helse og personlig energi, for eksempel godt humør (Lazarus, 2006). Mange av disse ressursene blir vi født med, andre tilegner vi oss, men uansett har de stor betydning for hvordan vi klarer å tilpasse oss på en god måte. Hvis vi skal kunne ha nytte av disse ressursene i mestringsprosessen sier Lazarus at vi må finne ut hva som virker og ikke virker i stressende situasjoner. Barn med lese- og skrivevansker opplever ofte sosiale belastninger i tillegg til de faglige. Flere studier tyder på at barn som har disse vanskene er mer utsatt for mobbing (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998). Grunnen til dette kan være at elever med lese- og skrivevansker ofte blir oppfattet som mindre kompetente og annerledes. Dette kan gjøre dem mindre attraktive som venner (Bru, 2008), og dermed mister disse elevene personlige ressurser som går på det å ha venner som bryr seg om dem og aksepterer dem for den de er. En personlig ressurs som vil være viktig for elever med lese- og skrivevansker vil da være et utviklingsfremmende læringsmiljø som ivaretar grunnleggende psykologiske behov som tilhørighet til andre, føle at en har kompetanse og autonomi, sammen med fornuftig regulering av adferd (Thuen, 2008).

4.2 Faktorer i læringsmiljøet

4.2.1 Sosial struktur

Når et barn begynner på ungdomsskolen har det med seg en historie av erfaringer og opplevelser. Lazarus (1984) sier at vi ankommer sosiale sammenhenger som personer med tidligere anskaffede verdier og meninger, og møter kravene fra den sosiale situasjonen som dytter oss den ene eller den andre veien. De resulterende vurderings- og mestringsprosessene og følelsene de genererer, vil avhenge av samspill mellom begge disse variablene. Elever med lese- og skrivevansker ser ut til å streve mer med relasjoner i skolen enn andre elever. De har gjerne opplevd mange faglige nederlag – noe som ikke bidrar til å heve populariteten blant medelever. I tillegg har disse elevene ofte veldig lavt selvbilde og liten tro på at de kan mestre. Hvordan det sosiale skole- og klasse miljøet er, vil derfor ha mye å si. Omsorg

gjennom faglig støtte er veldig viktig, men i tillegg er det viktig at skolen og ikke minst læreren viser omsorg utover det faglige og arbeider med å skape et sosialt klima som består av gode sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elever. Det er viktig å skape et klima hvor elever med lese- og skrivevansker føler seg så trygge at nederlagsopplevelser og frustrasjon kan bearbeides slik at det ikke fører til emosjonelle eller andre vansker (Bru, 1998). Å være en del av et sosialt nettverk gjør også at vi føler oss mindre alene, og har mer kontroll over ting som skjer (Cassidy, 1999).

Deci og Ryan (1985), inkluderer også behovet for tilhørighet i sin teori, men de setter ikke dette som et krav for indre motivasjon i alle sammenhenger. Men forskning viser at motivasjon for skolearbeid er positivt relatert til ønske og mulighet til å arbeide sammen med klassekamerater, og med sosial og emosjonell støtte fra lærerne. Dette behovet viser at skolen må legge vekt på å skape et læringsmiljø som vektlegger trygghet og inkludering, hvor alle elevene blir respektert, sett og hvor alle får reelle oppgaver under gruppearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

4.2.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Elever som har lese- og skrivevansker er ofte mer sårbare enn andre, og forskning viser at disse elevene har et større behov for trygghet enn andre elever (Bru, 1998). En varm og personlig relasjon til læreren vil i denne sammenheng være veldig viktig, og da er det viktig at læreren evner å se eleven bak vanskene og klarer å gi den omsorgen og interessen som eleven trenger. Forskning viser imidlertid at elever med lese- og skrivevansker opplever mindre emosjonell støtte fra lærere enn andre elever, på grunn av at de ofte oppleves som svake (Bru, 1998). Det er altså viktig at lærere har bevissthet om hvordan de møter og støtter disse elevene, og at de viser at de har tro på at de kan mestre oppgavene de står overfor. At eleven føler seg trygg på og har tillit til læreren utgjør et fundament som gjør at eleven kan frigjøre ressurser til å arbeide med det faglige (Thuen, 2008). Det viser seg faktisk at lærer relasjoner er mer direkte knyttet til motivasjon enn relasjoner med jevnaldrende og foreldre (J. Eccles & Midgley, 1993) Et støttende og varmt lærer-elev forhold vil være med å fostre et læringsmiljø hvor disse elevene i større grad kan føle seg trygge og komfortable (Thuen, 2007).

Det er viktig at læreren har kunnskap om at elever med lese- og skrivevansker kan ha uheldige forklaringsmønstre, og at de bør tenke over hvordan deres egen praksis kan påvirke elevens opplevelse av årsak til egen suksess og egne nederlag (Wormnes & Manger, 2005). Selv om elever som er preget av lært hjelpeløshet har liten tro på at innsats nytter, vil det

likevel være viktig at læreren på en varm og omsorgsfull måte oppmuntrer forklaring til innsats, strategi eller arbeidsmetode. Dersom eleven endrer innsatsen, øker det muligheten for å lykkes, og over tid kan dette endre forklaringsmønster i riktig retning. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at lærere gjennom sine kommunikasjonsformer kan bygge opp under uheldige forklaringsmønster fordi de utilsiktet kan komme til å fortelle elevene at de mangler evner gjennom å vise sympati når eleven gjør feil, ved å bli overrasket når de mestrer eller ved å gi overdreven ros når eleven lykkes med lette oppgaver (Wormnes & Manger, 2005). Deci og Ryan (1985) vektlegger som sagt betydningen av tilbakemelding, men det er viktig at læreren nyanserer mellom ros og oppmuntring. Ros er mer rettet mot elevens personlighet, mens oppmuntring er mer rettet mot handlingen eller oppgaven som utføres. Dette er spesielt viktig for elever med lese- og skrivevansker fordi de ofte ikke er vant med å lykkes. Utsagnene skal være ærlige, og skal hjelpe eleven med å få tro på egen læringsevne. Det er også viktig å tenke på at elever med lese- og skrivevansker trenger oppmuntring gjennom hele læringsprosessen og man bør unngå å blande ros og kritikk. Disse elevene kan ha en negativ læringshistorie, og vil derfor ofte henge seg mer opp i kritikken enn rosen (Wormnes & Manger, 2005).

4.2.3 Relasjoner til medelever

Alle elever har behov for å føle at de hører til og er en del av skole- og klassemiljøet, og at de blir akseptert for den de er. Undersøkelser viser at når elever føler tilhørighet, blir de mer villige til å bruke tid og innsats på skolearbeidet, og dette sier da noe om hvor viktig dette er for elever som sliter, og lett kan gi opp (Thuen, 2008). Elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer trekker seg ofte tilbake og isolerer seg fra de andre, spesielt i perioder hvor de opplever stress. I tillegg må disse elevene ofte arbeide mer med skolearbeid enn andre elever, noe som gjør at de ikke får så mye tid til å være sammen med jevnaldrende (Miles, 2004). I denne sammenheng blir læreren viktig i arbeidet med å utvikle gode relasjoner mellom elevene. Hvordan læreren oppfører seg, og hvilken holdning han/hun viser overfor elevene vil være veldig viktig. Manglende støtte og forståelse fra lærer vil kunne føre til manglende anerkjennelse fra medelever og det vil gjøre eleven mer utsatt for emosjonelle problemer (Thuen, 2008).

Gruppearbeid er en god måte å fremme relasjoner mellom elevene, og da er det viktig at lærer setter sammen grupper som inkluderer noen elever med gode lederegenskaper, noen med ferdigheter i konfliktløsning og noen som er flinke til å forklare hva oppgaven går ut på.

Elevene trenger trening i hvordan man samarbeider som en gruppe, hvordan man hjelper medelever, hvordan man forklarer andre sin forståelse og hvordan man engasjerer alle gruppemedlemmene i oppgaven (Doll, Zucker, & Brehm, 2004). Siden elever med lese- og skrivevansker ofte blir oppfattet som annerledes eller mindre kompetente, vil klimaet i klassen eller den kulturen som råder i klasserommet ha mye å si for om elever som sliter føler seg akseptert, og føler tilhørighet til medelevene.

4.2.4 Kultur

Lazarus trekker frem kultur som en miljømessig faktor som har potensiale til å forme følelsene. Hvis dette potensialet skal realiseres hos den enkelte, må de kulturelle verdiene og betydningen av disse først internaliseres og gjøres til en del av personens mål og verdier. Heider (1958), stiller spørsmål om hvor mye følelser kan variere fra kultur til kultur. Varierer for eksempel vokabularet for følelser fra kultur til kultur? Blir noen følelser mer fremhevet i noen kulturer enn i andre, og andre følelser oversett? Varierer årsaker, og utfall av følelser fra en kultur til en annen? Kulturelle variabler er altså miljømessige faktorer som kun har potensiale til å forme følelsene. For at dette skal skje må de kulturelle verdiene og betydningene først internaliseres og gjøres til en del av personens mål og verdier. Ellers er det ikke snakk om annet enn å forholde seg til regler. I overført betydning kan man i denne sammenheng snakke om kultur i klasserommet og hvilken betydning dette har for barn med lese- og skrivevansker. Dersom det i et klasserom hersker en kultur som er preget av utrygge relasjoner, lite engasjement og lite åpenhet, kan det for elever som i utgangspunktet er veldig sårbare føre til emosjonelle problemer. Dersom disse verdiene blir internalisert kan det bli et mål for eleven å skjule følelsene, og klare seg mest mulig på egen hånd uten å be om hjelp. En konsekvens av dette kan være faglig tilkortkomning som kan påvirke elevens selvbilde, motivasjon og mestringsfølelse (Thuen, 2008). Møter disse elevene derimot en klasseromskultur som er kjennetegnet av varme og støttende relasjoner, hvor elevene føler tilhørighet og får følelsen av mestring vil det kunne øke mulighetene til barn med lese- og skrivevansker i å lykkes, og unngå å havne i negative utviklingsbaner. Dersom disse verdiene blir internalisert vil det skape en trygghet og tillit hos eleven, som gjør at han/hun våger å be om hjelp, og frigjøre ressurser til å jobbe med det faglige.

Man kan og snakke om hvilket verdigrunnlag skolen har i forhold til barn med lese- og skrivevansker. Er det akseptert å ha lese- og skrivevansker? Har skolen et aksepterende og inkluderende miljø hvor elever blir akseptert for den de er, med sine sterke og svake sider? Er

det lov å vise svake sider, og trenge mer tid på å løse oppgaver? Det motsatte av dette vil i følge Lazarus (2006) være et miljø preget av sosiale reguleringer som kan gjøre mestringsprosessen vanskeligere. Dersom skolemiljøet er preget av lite forståelse, og hvor det ikke er rom for å be om hjelp i frykt for å bli satt i et dårlig lys vil det kunne forverre stresset for eleven og begrense mulighetene til å mestre det. Et aksepterende miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive lærer-elevrelasjoner og elev-elevrelasjoner.

4.2.5 Oppgaveorientering vs. egoorientering

Deci og Ryan (2000a) vektlegger økning av den indre motivasjonen og at en klarer å gjøre den ytre motivasjonen mer autonom eller selvbestemt. Men mange teoretikere snakker i dag heller om målorientering enn om indre og ytre motivasjon, og skiller da mellom oppgaveorientering og egoorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 165)

- **Oppgaveorientering** betyr at læring er et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver.
- **Egoorientering** vil si at læring ikke er et mål i seg selv. Egoorientering betyr at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. For en egoorientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer.

Deci og Ryan (1985) sier at behovet av å oppleve kompetanse er viktig for den indre motivasjonen. Under begge disse orienteringene vil eleven få dekket behovet for kompetanse, men med forskjellige utgangspunkt. Hos en elev som er egoorientert vil følelsen av kompetanse, avhenge av hvordan prestasjonene er sammenlignet med andres. Det blir viktig å sammenligne resultater, og miljøet blir preget av konkurranse. Hos en elev som er oppgaveorientert vil følelsen av kompetanse avhenge av at eleven gjør en innsats, og han/hun er opptatt av å forstå, og forbedre seg i forhold til tidligere prestasjoner. Når en oppgaveorientert elev får et dårlig resultat på en prøve vil han/hun være opptatt av hvordan han/hun kan gjøre det bedre neste gang. Ut i fra dette vil det kunne sies at oppgaveorienterte elever får dekket behovet for kompetanse, men også behovet for selvbestemmelse ettersom eleven er drevet av en indre kraft.

Deci og Ryan (1985) legger som sagt i sin teori vekt på at kompetansebehovet først blir dekket dersom det oppstår sammen med en viss oppfattet selvbestemmelse. Egoorienterte elever kan og få tilfredstilt behovet for kompetanse, men uten noen form for selvbestemmelse ettersom det vil være andres bedømmelse av elevens resultater som avgjør om han/hun føler

seg kompetent eller ikke.

Elever som har lese- og skrivevansker kan ha stor nytte av å være i et miljø som er oppgaveorientert hvor læreren gir læringsaktiviteter som er tilpasset elevens behov, verdier og ferdigheter slik at han/hun har størst mulig sjans for å lykkes og dermed oppleve kompetanse. Samtidig er det viktig at læreren gir elevene medbestemmelse ved å lytte og ta hensyn til elevens meninger og involvere dem når læringsaktiviteter skal planlegges og gjennomføres (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever har behov for å føle at de er aktører, at de er ansvarlige for det de gjør, og at de kan være med å bestemme over egen læringssituasjon (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b).

Hvilke signaler læreren eller skolen sender om hva som er viktig vil være med å bestemme om miljøet i klassen/skolen er oppgaveorientert eller egoorientert. Er det resultatene som teller? Eller er det viktig at elevene lærer, utvikler seg og gjør sitt beste? Elevene kan oppfatte disse signalene fra mange hold, men læreren vil også her være en viktig faktor. Elever er vare for, og legger fort merke til hvem som får positiv oppmerksomhet fra læreren, og i hvilke situasjoner positiv oppmerksomhet blir gitt (Skaalvik & Skaalvik, 2005), og dette gjelder nok i enda større grad elever med lese- og skrivevansker ut i fra det uheldige attribusjonsmønsteret de ofte har. De signalene den enkelte skole sender om hva som er viktig og hva som betyr noe kan betegnes som skolens læringsklima. Dette kan som beskrevet under punkt 4.2.4 knyttes til Lazarus begrep om kultur, og vil være en faktor som kan påvirke følelsene og utløse stress/mestring hos en elev med lese- og skrivevansker (Lazarus & Folkman, 1984). Forskning viser at skolens læringsklima har mye å si for elevenes målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). At skolen har et sosialt klima hvor det gis rom for mestring av nederlag på andre måter enn gjennom tilbaketrekking og aggresjon vil være viktig. Åpenhet er da et viktig stikkord – at de andre elevene får forståelse for at lese- og skrivevansker kan være vanskelig å slite med, og at de ved å være gode medmennesker kan være til hjelp når medelever sliter (Bru, 1998).

4.2.6 Forutsigbarhet

En annen faktor i miljøet Lazarus (1984) legger vekt på som kan være stressende er hvorvidt en hendelse er forutsigbar eller ikke. Et forvarsel vil gi et individ informasjon om når de kan slippe av fra stresset. Dette vil være nyttig fordi det gir individet perioder hvor de kan slippe av. At et sårbart individ ikke vet om en hendelse kommer til å skje, kan føre til en langdratt prosess av vurdering og revurdering som kan generere konfliktfylte tanker, følelser og atferd

som igjen kan føre til hjelpeløshet og forvirring. Jo mer hendelsen betyr for individet, jo mer aktuelle vil disse effektene være (Lazarus & Folkman, 1984). Men Lazarus sier og at denne hypotesen også implikerer to andre faktorer som kan forklare effekten av forutsigbarhet, nemlig kontroll over miljøet og tilbakemelding (Lazarus & Folkman, 1984). I skolen vil elever som opplever et læringsmiljø som er forutsigbart, være mer rustet til å mestre stressopplevelser. Elever med lese og skrivevansker vil ofte måtte yte en stor innsats og utholdenhet for å oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå, og kan oppleve å stadig arbeide på grensen av sin egen kapasitet (Bru, 2008). Dersom disse elevene gis mulighet til å ta bevisst kontroll over egen læring, og opplever en forutsigbarhet i skolehverdagen vil de blir mer motstandsdyktige mot stressopplevelser i forbindelse med læringsoppgaver, mer utholdende i læringsarbeidet og mindre utsatt for emosjonelle vansker (Bru, 1998).

Deci og Ryan (1985) snakker i denne sammenheng om behovet for selvbestemmelse som er det behovet som er mest vektlagt i deres teori om indre motivasjon. De skiller mellom selvbestemte aktiviteter som skyldes en indre kontroll eller aktiviteter som blir utført på grunn av ytre påvirkning som kan være belønning eller trussel om straff. Deci og Ryan legger vekt på at det er aktiviteter som styres av den indre kontrollen som er viktig for at den indre motivasjonen skal øke. Overført til skolen betyr det at elever trenger å føle at de er aktører, at de er ansvarlige for egne handlinger, at de er fri til å tenke og uttrykke seg uavhengig og kan være med å bestemme i sin egen lærings situasjon (Deci & Ryan, 1985). Elevinnflytelse som går ut på at læreren tar hensyn til elevenes meninger og ønsker og lar dem ta del i gjennomføring og planlegging av læringsaktiviteter anses å være viktig for elevens følelse av medbestemmelse (Thuen, 2008). Dette har stor betydning for alle elever, men er spesielt viktig for elever med lese- og skrivevansker fordi de opplever oftere enn andre faglige utfordringer som de må møte med utholdenhet, innsats og tro på at de kan mestre. Skaalvik og Skaalvik (2005) kommer med utgangspunkt i Deci og Ryan sin teori frem til at tilpasset undervisning er nøkkelen til indre motivasjon. At arbeidsoppgavene og undervisningen er tilpasset elevens forutsetninger er et krav for at eleven skal få følelse av kompetanse. Det blir viktig å finne en balanse mellom å gi disse elevene litt utfordring samtidig som de må ha mulighet til å mestre.

4.2.7 Tilpassede læringsformer

Forventninger om mestring har mye å si for barn med lese- og skrivevansker og deres motivasjon og selvbilde. At disse elevene får mestringserfaringer vil øke forventningene til å

klare andre oppgaver senere, mens erfaringer med å mislykkes vil svekke forventningene om å mestre når de møter nye oppgaver. Forventninger om mestring er ofte avgjørende for utholdenhet og innsats og for angst og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det blir derfor spesielt viktig for disse elevene at de får autentiske mestringserfaringer som de har forutsetninger for å mestre, det vil si at undervisningen må være tilpasset elevens forutsetninger. Når elevene mestrer ting de ikke mestret før, øker forventningene om mestring (Bandura, 1997). Det nytter ikke å ha tro på at innsats og utholdenhet nytter dersom oppgavene er så vanskelige at selv høy innsats ikke resulterer i større mulighet for å lykkes. Det som kreves er en undervisning som er tilpasset elevens kunnskapsnivå og erfaringer. Denne tilpasningen blir også en forutsetning for at eleven i det lange løp skal kunne se på det å mislykkes som en del av det å lære. Men for at eleven skal kunne få et slikt syn på det å gjøre feil kreves det at han/hun har erfaring med at arbeid og innsats nytter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Tilpasning er nødvendig i alle sammenhenger i undervisningen, også i klassesamtaler og prosjektarbeid/gruppearbeid. Det blir viktig at oppgavene blir tilpasset slik at alle elevene får bidra til det felles arbeidet. Under individuelt arbeid vil differensiering gjøre at resultatene for hver enkelt er mindre synlig og ikke så lette å sammenligne. Dette vil være med å bidra til oppgaveorientering som jeg har fokusert på under punkt 4.2.5. Tilpasset undervisning gjelder og å gi elever med lese- og skrivevansker mulighet til å kompensere for de begrensningene de har. Å gi eleven god kjennskap til studieteknikk vil være en viktig kompenserende ferdighet.

Elever med lese- og skrivevansker kan som sagt være veldig sårbare i møte med skolens krav og forventninger, og det blir da ekstra viktig at disse elevene er i et utviklingsfremmende læringsmiljø som ikke overstiger de personlige ressursene, samt ivaretar de faktorene som kan være med å øke motivasjonen og selvbildet.

4.2.8 Foreldresamarbeid

Det er nå fokus på foreldre som samarbeidspartnere i skolen i sterkere grad enn noen gang før. Foreldre skal i større grad enn tidligere brukes som ressurspersoner i forhold til sine barns opplæring og skolegang (KD, 2006b). Det er også viktig å være oppmerksom på at elever med lærevansker ofte opplever mer press fra foreldrene enn andre elever (E. M. Skaalvik & Lauvdal, 1984). Et godt foreldresamarbeid vil da være viktig for å veilede foreldre til å endre sin interesse for elevens skoleprestasjoner fra press til oppmuntring, bekreftelse av barnets sterke sider og andre former for stimulering som kan øke elevens motivasjon for skolearbeidet

(Bru, 2008). Samtidig er det viktig å være klar på at det er foreldrene som er eksperter på sine barn. De ser fort når barnet ikke forstår lærestoffet, og de vet bedre enn noen andre hvordan barnet deres lærer. Et godt foreldresamarbeid vil derfor virke positivt på innlæringen til eleven (Ferm, 1994). Resultat av en undersøkelse utført av Riddick (1996) avspeiler muligens at lese- og skrivevansker kan gjøre samarbeidet mellom foreldre og barn mer krevende. Barnets opplevelse av frustrasjon og foreldrenes bekymring kan i mange tilfeller skape konflikter og avstand. I denne situasjonen er det viktig at foreldrene opplever støtte og blir minnet på hvor viktig deres støtte og oppmuntring er for eleven (Bru, 2008). Dette kan et godt foreldresamarbeid bidra til.

5.0 Metode

5.1 Forskningsdesign og prosjektbeskrivelse

Forskningsdesign vil si å gjøre valg når det skal gjennomføres en undersøkelse. Det dreier seg på en måte om formgivning ved at en starter med problemstillingen og vurderer hvordan en skal gjennomføre undersøkelsen fra begynnelse til slutt (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Forskningsprosjekter tar utgangspunkt i spørsmål eller temaer som forskeren er interessert i, og designet beskriver retningslinjene for *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle informanter, *hvor* undersøkelsen skal utføres og *hvordan* den skal utføres (Thagaard, 2009). Hvilket tema oppgaven skulle dreie seg om var klart ganske tidlig ettersom personlig erfaring har gitt meg innsikt i, og interesse for hvor viktig arbeidet med de elevene som opplever disse vanskene er. Arbeidet med å finne problemstillingen var imidlertid en lenger prosess som ble avklart etter samtale med veileder. Jeg valgte lærere i ungdomsskolen som informanter, fordi jeg gjennom egen erfaring og gjennom teori har fått forståelse for at elever med lese- og skrivevansker i denne aldersgruppen ofte har opplevd mange nederlag og har en følelse av å ikke strekke til. Overgangen til ungdomsskolen kan i tillegg være vanskelig for disse elevene ettersom det stilles mange og høye forventninger til dem, og det vil derfor være viktig å sette fokus på hva som blir gjort for å hjelpe i lys av forskning som er gjort om temaet. Hvor og hvordan undersøkelsen ble foretatt kommer jeg inn på under begrunnelse for metodevalg.

5.2 Metodisk tilnærming - Kvantitativ og kvalitativ metode

Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, et al., 2010). Samfunnsvitenskapelig metode handler om å finne informasjon om den sosiale virkeligheten, det vil si å samle inn, analysere og tolke data - noe som er en sentral del av empirisk forskning. Denne empiriske undersøkelsen vil ha til hensikt å beskrive, det vil si at jeg gjennom denne undersøkelsen ønsker å få mer innsikt i hvordan et fenomen ser ut. Metode blir brukt for at forskere skal kunne ha belegg for sine konklusjoner, og for å kunne gjøre rede for hvilke mulige svakheter som er knyttet til resultatet av en konkret undersøkelse (Johannessen, et al., 2010).

Man skiller gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ metode i undersøkelser, det vil si at man skiller mellom ord og tall. Den kvantitative metoden tar utgangspunkt i at den sosiale verden kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som kan gi oss informasjon i form av

tall som så kan behandles ved hjelp av statistiske teknikker. Spørreundersøkelser er et eksempel på en kvantitativ undersøkelse (Jacobsen, 2005). Ved å bruke kvalitativ metode vil en få en mer detaljert og nyansert informasjon om det fenomenet en undersøker, hvor hensikten er å se om det er spesielle mønster. Metoden sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn ved det fenomenet som studeres. (Johannessen, et al., 2010). Ved kvantitativ metode samler man altså inn informasjon som omkodes til tall, mens man ved kvalitativ metode samler inn data i form av ord.

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke kvalitativ metode fordi det er en mer åpen metode som er fornuftig å bruke når man ønsker å få frem ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen. I tillegg vektlegger kvalitativ metode nærhet som et viktig element for å kunne oppnå forståelse for andre menneskers oppfatning av virkeligheten (Jacobsen, 2005), noe som er sentralt i min problemstilling. Ulike problemstillinger krever ulike metoder for datainnsamling, og en bør spør seg hvordan en best kan nærme seg feltet for å få svar på det vi ønsker. De vanligste kvalitative metodene er observasjon, intervju samt gruppesamtaler, og ettersom mitt mål er å få frem oppfatninger hos lærere var intervju den metoden som egnet seg best. Det er imidlertid viktig å være klar over ulempene ved kvalitativ metode. I og med at omfanget og tiden du har til rådighet er begrenset i en masteroppgave, må en ofte nøye seg med få informanter og det gjør at vi får et problem med representativiteten til de vi spør. Det vil ikke være mulig å generalisere nettopp på grunn av at datagrunnlaget er gitt av så få informanter. En annen ulempe er at datamaterialet som i mitt tilfelle er lange nedskrevne intervjuer ofte er komplekse, og det kan være lett å miste oversikten. I tillegg er vi som mennesker opplært til å se noe og overse noe annet og dermed vil det alltid være fare for at vi ubevisst siler informasjonen. Undersøkelseeffekten er et annet problem som må tas i betraktning. Det vil si at vi kan ende opp med å måle noe vi selv har skapt, heller enn å måle hvordan informanten opplever et fenomen. Informanten må forholde seg til meg som er en fremmed, og en kan da stille spørsmålstegn ved om svarene gjenspeiler det informanten virkelig mener (Jacobsen, 2005).

Det er viktig at undersøkelsesopplegget tilpasses problemstillingen. I og med at jeg i min problemstilling er interessert i å få frem oppfatninger blant lærere om lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, vil det være naturlig å velge et intensivt design som går i dybden av fenomenet. Utgangspunktet mitt vil være å få frem de individuelle variasjonene og forskjellene som finnes i forståelsen av temaet, samtidig som jeg ønsker å få frem likheter. Den enkeltes forståelse og fortolkning vil være sentral (Jacobsen, 2005). Målet mitt med denne undersøkelsen er å få forståelse og innsikt i disse lærernes livsverden i forhold til

temaet lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer. Jeg vil utforske og beskrive lærernes erfaringer med og forståelse av dette temaet, og da er en fenomenologisk tilnærming riktig å bruke. I fenomenologiske designer er det vanlig å analysere meningsinnhold, og man er opptatt av innholdet i datamaterialer som i dette tilfellet er intervjuene. Det sentrale for meg blir altså å få frem informantenes kunnskap, oppfatninger og erfaringer ut i fra de tekstene jeg besitter etter å ha gjennomført intervjuene. I dette arbeidet vil det være viktig at jeg forstår mitt eget fortolkningsmønster det vil si den forforståelsen jeg har med meg om temaet, og som vil avgjøre hva slags mening jeg finner i tekstene (Johannessen, et al., 2010).

5.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det individuelle intervjuet eger seg best når vi er interessert i hva det enkelte individ sier, og det får frem den enkelte informants holdninger og oppfatninger (Jacobsen, 2005). I og med at jeg i min problemstilling er interessert i pedagogers oppfatninger, ble intervju som metode et naturlig valg. Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter, det vil si at det kan være mer eller mindre strukturert. Et ustrukturert intervju er uformelt med åpne spørsmål som tilpasset den enkelte intervjusituasjonen. Et strukturert intervju har fastlagt tema og spørsmål og forskeren krysser av på faste svaralternativ. I mellom disse metodene har vi delvis strukturert intervju hvor forskeren har en intervjuguide som han/hun kan bevege seg frem og tilbake i. Intervjuguiden er utgangspunktet for intervjuet, men spørsmålene og rekkefølgen kan varieres (Johannessen, et al., 2010). Delvis strukturert tilnærming er den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer, og ettersom jeg ønsket en balanse mellom struktur og fleksibilitet, valgte jeg å hente inn data ved hjelp av kvalitative intervju av pedagoger i form av delvis strukturert intervju og bruk av intervjuguide. Intervjuguiden skal inneholde sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen, og disse er ment å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon. I tillegg vil intervjuguiden ofte inneholde underspørsmål slik at forskeren kan utdype temaene. Før jeg gikk i gang med intervjuene utarbeidet jeg altså en fyldig intervjuguide som jeg mente ville gi meg svar på forskningsspørsmålet. Utgangspunkt for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i informantenes situasjon (Thagaard, 2009). Intervjuguiden ble derfor utarbeidet etter at teoridelen av oppgaven var noenlunde ferdig fordi det ga meg grunnlag til å formulere spørsmål som var relevante for informantene og kunne gi svar på problemstillingen. I tillegg ble nok noen av spørsmålene formulert ut i fra den forforståelsen jeg har med meg ut fra min personlige erfaring om temaet. Et viktig mål med kvalitative intervjuer er å gå i

dybden på de temaer man ønsker å få informasjon om. Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer informantene til å reflektere over temaene det blir spurt om, og gi fylldige svar (Thagaard, 2009). Spørsmålene i intervjuguiden som jeg brukte startet ofte med «har du noen tanker om...», «hva er din oppfatning om.....», «hvilken betydning mener du...», som en måte å få informantene til å reflektere. Alle informantene hadde mange tanker om temaene, og svarene var så utfyllende at det ikke var behov for å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at intervjuene ble veldig lange, og jeg oppfattet det som at jeg ved bruk av oppmuntrende tilbakemeldinger til informantene i form av små kommentarer som ja..., hm...eller korte nikk viste interesse, og oppmuntret informantene til å komme med mer informasjon. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg 2), men kan kort presenteres i følgende emner:

- **Bakgrunnsinformasjon:** Det er en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til å berolige personer som er usikre på hva det innebærer å delta i et intervju (Thagaard, 2009). Jeg startet med enkle spørsmål for å etablere en relasjon til informantene. Denne informasjonen gav meg oversikt over informantenes undervisningsstilling, erfaring og hvilket trinn de jobbet på.
- **Lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer:** Dette spørsmålet fungerte som introduksjon til emnet ettersom de tok for seg informantenes tanker rundt informantenes oppfatninger om hvilke tanker disse elevene har om seg selv. Spørsmålet fikk informantene til å rette oppmerksomheten mot, og reflektere rundt emnet.
- **Individfaktorer:** Her startet nøkkelspørsmålene som er hoveddelen av kvalitative intervju (Johannessen, et al., 2010). Jeg ønsket her å høre hva informantene mente var viktig i arbeidet med å øke selvoppfatningen hos en sårbar elevgruppe.
- **Faktorer i miljøet:** Her ønsket jeg å sette lys på pedagogenes tanker og oppfatninger rundt faktorer i miljøet som kan være med på å hjelpe disse elevene å velge riktige mestringsstrategier, øke selvoppfatningen og motivasjonen.
- **Motivasjon:** Disse spørsmålene gikk mer grundig inn på hva som skal til for å motivere disse elevene ut i fra teori om emnet. Jeg var klar over at tidligere spørsmål kunne gi tilstrekkelige svar om emnet, men valgte allikevel å ta dem med, og noen kom da med enda mer utfyllende svar.
- **Avslutning:** Jeg erfarte at det var vanskelig å få avsluttet noen av intervjuene selv om jeg hadde satt en ca. tidsavgrensning før vi begynte. Flere av informantene kom med mer og interessant informasjon etter at jeg hadde stilt siste åpne spørsmål som var «Er

det noe du har lyst å si til slutt, som vi ikke har kommet inn på tidligere?»), og det ble derfor vanskelig å avbryte intervjuet selv om vi overskred tidsavgrensningen.

Etter at intervjuguiden var utarbeidet foretok jeg et pilotintervju med en medstudent. Hun er utdannet lærer og har erfaring fra arbeid i ungdomsskolen, noe som gjorde intervjuet veldig reelt. Jeg tok opp intervjuet på diktafon og transkriberte det i sin helhet. Vi kan lære mye av å lytte til båndopptak av intervjuer vi har gjennomført, og ved å lese utskrift av egne intervjuer kan vi vurdere hvordan vi stiller spørsmålene og hvordan vi gir tilbakemelding til informantene. I tillegg er denne treningen viktig for å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009).

Intervjuene ble gjennomført på skolene hvor de fem informantene arbeidet. Valg av intervjusted er viktig fordi forskning viser at den konteksten intervjuet foregår i, som regel påvirker innholdet i intervjuet (Thagaard, 2009). Tre av intervjuene ble gjennomført i grupperom på skolen, et ble gjennomført i klasserommet og et ble gjennomført på informantens kontor. Jeg overlot til informantene å bestemme hvor intervjuene skulle gjennomføres etter hva som følte mest hensiktsmessig og naturlig for dem. Jeg innledet samtalen uformelt ved å gi uttrykk for at jeg satte pris på deres deltakelse. Deretter viste jeg til informasjonsskrivet hvor informantene samtykket til å delta, og minnet om muligheten til å trekke seg når som helst (Johannessen, et al., 2010). For å opprettholde en naturlig samtalekontakt og tone ned notatskriving, valgte jeg å bruke diktafon. Intervjuene ble i etterkant transkribert i sin helhet. På den måten fikk jeg med meg alt informanten sa, helt ordrett, og det ga meg muligheten til å bruke direkte ordrette sitater i resultatdelen (Jacobsen, 2005). I tillegg ga bruk av diktafonen meg mulighet til å konsentrere meg om informanten og informantens reaksjoner. Å skrive notater underveis bidrar til å redusere den personlige kontakten som intervjuet gir mulighet til, og det gjør det vanskelig å gi umiddelbar respons på det informanten formidler (Thagaard, 2009). Før jeg startet opptakeren forsikret jeg meg også muntlig om at informantene syntes at bruk av diktafon var greit.

Jeg forsøkte å være oppmerksom på egen betydning under intervjuene. Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en trygg og god atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene forskeren ønsker informasjon om. En utfordring ved metoder hvor mennesker studeres, er å tenke over hvilken betydning forskeren kan ha for de data som vi får. Det er spesielt viktig å unngå å skape avstand til informanten fordi dette kan føre til at informanten blir skeptisk til det forskeren representerer (Thagaard, 2009). Flere av informantene ga uttrykk for at de var spente og litt nervøse før intervjuet startet, og jeg la da vekt på min rolle som student og at det var jeg som var i en opplærings situasjon. Flere av

informantene hadde flere års erfaring, og jeg var bevisst på å være ydmyk og respektfull i forhold til det. Jeg fikk inntrykk av at alle informantene var svært åpne og tillitsfulle overfor meg, og alle gav uttrykk for at de syntes temaet var veldig interessant, og ikke minst veldig viktig. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at de beskrivelsene informantene gir kan være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv. På den ene siden kan informantene ønske å fremstille seg i et godt lys for å gjøre et godt inntrykk, og på den andre siden kan informantene problematisere temaet for å fremheve en vanskelig situasjon (Thagaard, 2009). Mitt inntrykk er at informantene ønsket å komme med mange tanker og oppfatninger om hva som skal til for å hjelpe disse elevene, samtidig som det var viktig for dem å få frem at ytre rammer gjør det vanskelig å gjennomføre.

5.4 Utvalg og rekruttering

Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi forsøker å få mye informasjon ut av et begrenset antall personer – også kalt informanter. Ofte er det vanskelig å avgjøre hva som vil være nok intervjuer, men i mindre prosjekter er det vanlig med et utvalg på 10-15 informanter. Dersom en har begrenset med tid, for eksempel ved studentprosjekter bør en kanskje også begrense til færre en 10 informanter (Johannessen, et al., 2010). I dette masterprosjektet hadde jeg et begrenset tidsperspektiv å forholde meg til, og jeg valgte da å intervju 5 informanter. Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om fenomenet, og rekrutteringen av informanter har et klart mål. Kvalitative studier baserer seg på strategisk utvalg, det vil si at informantene blir valgt ut i fra kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Kriteriene jeg ønsket å rekruttere mine informanter etter var at de var utdannede lærere med erfaring og et bevisst forhold til barn med lese- og skrivevansker. Når jeg fikk klarsignal fra NSD om at prosjektet var godkjent tok jeg kontakt med flere ungdomsskoler. Rekrutteringen viste seg å bli mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg. Flere av skolene viste stor velvilje og interesse for prosjektet ved første kontakt, men da jeg fikk tilbakemelding av aktuelle informanter var svaret ofte negativt og begrunnelsen var ofte mangel på tid. Jeg klarte imidlertid å rekruttere nok informanter til studien og alle disse viste stor interesse for prosjektet. Jeg ble møtt av en hjelpsomhet og velvilje som jeg satte stor pris på.

Da jeg tok kontakt med skolene og fortalte om prosjektet mitt, satte de fleste inspektørene/rektorene jeg snakket med meg i kontakt med lærere med spesialpedagogisk

kompetanse. Det viste seg imidlertid at erfaringen med lese- og skrivevansker var veldig varierende. Noen hadde arbeidet med denne elevgruppen i flere år, mens andre var relativt nyutdannede og hadde begrenset med erfaring rundt temaet. Sist nevnte hadde imidlertid spesialpedagogisk utdanning og hadde dermed både kjennskap og interesse for temaet. På tross av ulik erfaring, hadde alle mange og utdypende oppfatninger rundt temaet. Det var allikevel viktig for meg å ha dette i minne under drøftingen av funnene jfr. livsløpseffekten (Johannessen, et al., 2010). Informantene kom fra fire forskjellige ungdomsskoler, hvorav tre var rene ungdomsskoler og en var barne- og ungdomsskole. Fire av informantene var kvinner og en mann, noe som gjenspeiler fordelingen mellom mannlige og kvinnelige lærere i skolen i dag. Informantene hadde ulike roller i skolen som inspektør, spesialpedagog, kontaktlærer og spesialpedagogisk koordinator.

Før jeg gikk i gang med intervjuene mailet jeg et informasjonsskriv som redegjorde for studiens problemstilling samt informasjon om frivillighet osv. (vedlegg 3). Jeg mottok en signert utgave av dette før jeg startet det enkelte intervju.

5.5 Bearbeiding av data

Utfordringen i kvalitative forskningsopplegg er å tolke eller tematisere en stor mengde ofte ustrukturerte data. Det blir viktig for forskeren å redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterbar og det må lages et rammeverk slik at innholdet kan formidles på en forståelig måte (Johannessen, et al., 2010). I og med at de fleste intervjuene jeg har gjennomført er lange, ble også mengden data jeg satt igjen med etter transkribering stor. Det ble derfor viktig for meg å organisere og ordne datamaterialet før jeg startet analysen. Det er i hovedsak tre måter å organisere og ordne kvalitative data på (Johannessen, et al., 2010):

- kategoribasert inndeling av data
- kontekstuell dataorganisering
- bruk av diagrammer og tabeller

Ved kategoribasert inndeling av data lages et system for å indeksere datamengden. Det vil si at en merker setninger eller avsnitt som gjør det mulig å identifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet. Dette systemet kalles kategoribasert inndeling fordi indekssystemet ofte blir kategorisert. Ved kontekstuell dataorganisering søker forskeren det som er spesifikt i en spesiell kontekst, og han har en helhetlig tilnæringsmåte. Diagrammer og tabeller kan brukes som hjelpemiddel for å sortere og organisere data eller som et hjelpemiddel ved kategorisert og kontekstuell organisering av data (Johannessen, et al., 2010). Jeg har valgt å

bruke kategorisert inndeling og tok da utgangspunkt i intervjuguiden som jeg brukte under intervjuene. Hvert spørsmål og svar fikk hver sin kolonne i en tabell. Men for ikke å ende opp med for brede kategorier eller forhåndsdefinerte kategorier valgte jeg og å bruke koding for å finne mønster i datamaterialet. Hvordan kodingen foregår avhenger av hvordan forskeren leser datamaterialet. Man kan lese data bokstavelig, fortolkende, eller reflekterende. Jeg kodet fortolkende, for å forstå hvordan informantene tolker og forstår det fenomenet jeg studerer. Når forskeren leser tolkende, bruker han teksten som en døråpner inn til menneskers erfaringer, og retter oppmerksomheten mot meningssammenhenger (Johannessen, et al., 2010). I følge Malterud (2003) består analyse av meningsinnhold av fire faser. I første fase vil forskeren bli kjent med og få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Andre fase går ut på å finne meningsbærende elementer i materialet, og å skille ut det som er relevant for problemstillingen. Her brukes kodeord som sier noe om hvilken informasjon teksten gir og prosessen kalles derfor koding. Hensikten med tredje fasen er å abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Forskeren trekker her ut de elementene som han har identifisert som meningsbærende (kodet). I siste fasen sammenfattes materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser.

Jeg startet med å lese nøye igjennom de transkriberte intervjuene for å få et overblikk og se etter temaer som var interessante og sentrale uten å gå i detalj. Mens jeg leste noterte jeg kategorier som jeg kunne bruke i kodingen. Deretter foretok jeg en systematisk gjennomgang av materialet og merket tekstelementer som ga kunnskap om de kategoriene jeg hadde festet meg ved. Dette gjorde jeg ved å merke ulike deler av teksten i ulike farger etter tema som ga svar på forskningsspørsmålet. Dette opplevde jeg som tidkrevende ettersom mange tema ga svar på ulike deler av forskningsspørsmålet, og det ble derfor nødvendig å endre noen koder underveis og opprette andre. Tidlig i analysen har kategoriseringen primært et beskrivende siktemål, fordi det da er viktig å få oversikt over sentrale temaer i materialet. Kodeprosessen kan imidlertid ikke skilles fra fortolkningsprosessen. I løpet av fortolkningsprosessen vil forskeren gå fra primært beskrivende koder til mer tolkende koder (Thagaard, 2009). Jeg kodet etter 19 kategorier som jeg mente var sentrale temaer i materialet. Etterpå gikk jeg igjennom kategoriene for å få tak i det som gjenspeilet mine refleksjoner over mulige mønster i materialet. Disse begrepene gjenspeiler hvordan jeg som forsker reflekterte over hvordan tendensene kunne tolkes (Thagaard, 2009), og jeg endte da opp med følgende temaer som jeg presenterer som funn i denne studien (se Resultater under kapittel 5).

- Forklaringsmønster
- Elevens forståelse av lese- og skrivevanskene
- Mestringsopplevelse
- Tilpasning av mål
- Positiv oppmerksomhet
- Trygghet
- Relasjoner til medelever
- Relasjoner mellom lærer og elev
- Forventninger
- Kulturen i klasserommet
- Foreldresamarbeid
- Tilpassede læringsmåter

5.6 Gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) i kvalitativ forskning

Jacobsen (2005) viser til to viktige tiltak som kan foretas for å teste om resultatene oppfattes som riktige (intern gyldighet). Det ene er å teste resultatene mot andre respondenter, fagfolk eller annen teori og empiri. Det andre innebærer en kritisk gjennomgang av de mest sentrale fasene i forskningsprosessen, og i denne studien er dette gjort ved å:

Forsøke å få tak i informanter som kan gi mest mulig riktig informasjon; informantene i denne studien jobber alle på ungdomsskoler, og har nærhet til det fenomenet denne studien ønsker å belyse, men informantenes erfaring varierer imidlertid mye. Det er også viktig å ta i betraktning informantenes vilje til å gi riktig informasjon. Selv om jeg opplevde alle informantene som oppriktige, er det viktig å være åpne for at de kan gi et skjevt bilde av virkeligheten ut fra hvordan de ønsker å fremstå i andres øyne. Jeg var derfor veldig tydelig på at jeg ikke var ute etter å teste deres kunnskaper om emnet, og la også vekt på min rolle som student. Videre er det lagt vekt på å få informasjon fra flere informanter som er uavhengige av hverandre. 2 av informantene jobbet på sammen skole, mens de tre andre informantene jobbet på forskjellige skoler.

Når i undersøkelsen blir data samlet inn; Forskere vil gjennom prosessen stadig tilegne seg mer kunnskap om det fenomenet de undersøker, noe som kan gjøre at data som er samlet inn senest i innsamlingsfasen oppleves som de beste. På en annen side kan forskeren sent i prosessen bli blind for nye momenter, og bare lete etter informasjon som støtter opp om tidligere antagelser. I denne studien ble det brukt samme intervjuguide på alle informantene.

Spørsmålene ble styrt mot visse tema uten å legge føringer for svarene, noe som gjorde at jeg hadde veldig liten påvirkning på de svarene som ble gitt. Informantene hadde ofte flere digresjoner under hvert spørsmål som i mange tilfeller kom inn på andre temaer, og det gjorde at informasjonen kom spontant. Dette gjør at en kan anta at opplysningene ligger nærmere informantens egentlige oppfatning om fenomenet (Jacobsen, 2005).

Det neste Jacobsen (2005) trekker frem for å styrke den interne gyldigheten er kritisk drøfting av kategorisering. Dette er gjort rede for under punkt 5.5 Bearbeiding av data.

Mens intern gyldighet går på om vi har beskrevet et fenomen på riktig måte, dreier den eksterne gyldigheten seg om funnene kan generaliseres. Kvalitative metoders styrke er teoretisk generalisering, det vil si at det generaliseres ut i fra data i et mindre utvalg undersøkelsesenheter (observasjoner, informanter o.a) til et mer teoretisk nivå (Jacobsen, 2005). Thagaard (2009) snakker om overførbarhet i stedet for generalisering, fordi det siste kan gi assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier. Hun snakker videre om at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse, det vil si at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene som formidles i teksten. Gjenkjennelsen innebærer at tolkningen i teksten gir leseren en dypere mening til tidligere erfaringer og samtidig overskrider leserens forståelse (Thagaard, 2009). Overføring i denne sammenheng kan sies å være aktuell i denne studien, da mange nok kan kjenne seg igjen i tolkningene. Dette gjelder kanskje spesielt lærere og spesialpedagoger med erfaring fra dette temaet, men og foreldre eller andre som har tilknytning til temaet på en eller annen måte. Ikke alle, men mange bør være enige i forståelsen og kjenne seg igjen fra egen erfaring (Thagaard, 2009). Det vil være grunn til å sette spørsmålsteget ved tolkningene til forskeren dersom ingen lesere opplever tolkningen som meningsfull (Nielsen & Rudberg, 1994).

Det neste viktige spørsmålet er om resultatene er pålitelige. Informantene kan påvirkes av undersøkeren, samtidig som undersøkeren påvirkes av de relasjonene som oppstår i datainnsamlingsprosessen. Påliteligheten kan også trues av slurving i nedskrivningen og analysen av data. For å styrke påliteligheten i denne studien er det gitt en inngående og detaljert framstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2010).

5.7 Etiske refleksjoner

Samfunnsvitenskapelig forskning dreier seg nesten alltid om å undersøke mennesker. Det stiller alle som gjennomfører slike studier overfor noen etiske dilemma, og det blir viktig å vurdere de valg man gjør ut i fra etiske prinsipper og retningslinjer (Johannessen, et al., 2010). Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfattes i tre typer hensyn som en forsker må tenke igjennom (Kalleberg, 2006).

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi - den som er med i undersøkelsen får velge fritt om han eller hun vil delta. Vedkommende skal gi uttrykkelig informert og frivillig samtykke til å delta og skal på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg uten å begrunne det og uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser. Alle informantene i denne studien fikk tilsendt et informasjonsskriv med denne informasjonen i god tid før intervjuet. I tillegg la jeg det frem muntlig rett før intervjuet startet.

Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv – det er viktig å tenke over hvor følsom den informasjonen som samles inn er, hvor privat informasjonen som samles inn er og hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersoner ut fra data (Jacobsen, 2005). Før prosjektet ble satt i gang ble det sent en søknad til NSD, og de fant at prosjektet ikke var meldepliktig eller konsesjonspliktig etter personopplysningslovens §§ 31 og 33 (vedlegg 1), ut i fra de opplysningene jeg gav i meldeskjemaet og prosjektbeskrivelsen. Informasjonene jeg har samlet inn er altså ikke særlig følsom og heller ikke av privat art. I og med at jeg opererer med et lite utvalg, er imidlertid faren for å kunne identifisere enkeltpersoner større. For å sikre dette har jeg brukt lav detaljeringsgrad på data. Jeg har kun oppgitt kjønn, antall år vedkommende har erfaring med temaet og hvilket trinn han/hun arbeider på.

Forskerens ansvar for å unngå skade – de som deltar i undersøkelsen skal utsettes for minst mulig belastning.

Jeg har gjennom hele prosjektet forholdt meg til de etiske retningslinjene. Konsekvenslogikk forutsetter at man hele tiden vurderer gevinstene man kan oppnå gjennom forskningen opp mot de problemene respondentene kan oppleve. I mitt prosjekt syns jeg det var viktig å forklare hensikten med intervjuene til informantene før jeg begynte. Jeg la vekt på min rolle som student, og prøvde å være ydmyk i forhold til at det er jeg som er i en opplærings situasjon. Jeg forklarte at jeg ikke hadde til hensikt å teste deres kunnskaper, men at jeg ønsket å få innsikt i det lærerne hadde erfart og visste om temaet.

All informasjon jeg fikk fra informantene er behandlet konfidensielt. Alle opptak er lagret på diktafonen som jeg brukte under intervjuene, og vil bli slettet straks prosjektet er avsluttet. De transkriberte intervjuene inneholder ikke personopplysninger, eller opplysninger om den enkelte skole, og kan ikke på noen måte spores tilbake til den enkelte informant eller skole. For å få mest mulig korrekte svar fra informantene ble ikke spørsmålene fra intervjuguiden presentert på forhånd, men under selve intervjuet.

6. Resultater

Problemstillingen for denne undersøkelsen er: **«Hvilke oppfatninger kan man finne blant pedagoger om hvordan gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon kan fremmes blant elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer?»**

I denne del en av oppgaven vil jeg presentere funn fra de fem informantene som er relevante for problemstillingen. Funnene er delt inn i tema som til sammen vil være med på å gjenspeile det informantene la vekt på under intervjuene. Jeg presenterer funnene fra de fem informantene samlet, og vil ta med enkeltsitater for å få frem informantenes stemme i dette på en tydelig måte.

Hva som er med å bestemme hvordan en elev med lese- og skrivevansker mestrer skolehverdagen bestemmes i følge Lazarus (1984), av både miljømessige og personlige karakteristikk. I teoridelen er disse delt inn i individfaktorer, og faktorer i læringsmiljøet. I resultatdelen vil imidlertid det som kom frem under intervjuene handle mye om hva læreren gjør for å påvirke individfaktorer, slik at det blir like mye snakk om miljø som individ. Jeg har derfor valgt ikke å dele resultatene opp, men presenterer dem som helhet.

For å få informanten til å rette oppmerksomheten mot, og reflektere rundt emnet startet jeg intervjuene med et spørsmål som gikk på informantens tanker om disse elevenes selvoppfatning.

Selvoppfatning

Tre av informantene mente at disse elevene har en dårlig selvoppfatning. Det å gjøre det bra på skolen er viktig for ungdommene, og når de da mislykkes, og opplever gjentatte nederlag vil det kunne føre til emosjonelle problemer.

«Tankene de har om seg selv er at de ikke strekker til, de er ikke like flinke som de andre, de er ikke like kule som de andre. De føler rett og slett at de ikke får til det skolen forventer av dem».

«De tenker ikke fine tanker om seg selv, i og med at det å gjøre det bra på skolen er viktig, ikke sant»

En av disse mente at sånne tanker var mer vanlig hos jenter enn hos gutter, og en annen mente at dersom de ikke har andre arenaer i livet som de mestrer så vil det påvirke selvoppfatningen;

«Jeg tror jenter lettere blir sånn at de gjemmer seg vekk, og syns det er litt flaut»

«Hvis de ikke har andre ting de får til så vil det gjøre noe med dem».

To av informantene la vekt på at dette er veldig forskjellig fra elev til elev, men at måten disse elevene oppfatter seg selv på ofte er todelt. De som trekker seg tilbake i den ene enden og de som får mer utagerende adferd i den andre. Den ene informanten var imidlertid oppmerksom på at de som *«blir for kule for skolen»*, også kan slite med emosjonelle problemer.

«Enten kan de velge å trykke seg selv ned, få dårlig selvtillit og blir deprimerte, eller at de snur helt om og blir sånn at de er veldig kule og tøffe, og at skolen ikke betyr noen ting»

«Det er alt etter personligheten – noen syns det er helt greit å si at de har lese og skrivevansker, mens andre syns det er så fælt at de ikke orker å komme på skolen».

Flere av informantene la mer vekt på at disse elevene viser utagerende adferd måtte jeg gjentatte ganger under intervjuene poengtere at problemstillingen min dreier seg om de elevene som får emosjonelle problemer i form at innagerende vansker som sosial tilbaketrekking, angst og depresjon. Selv om noen av informantene hadde disse elevene klart for seg, var mitt inntrykk at de fleste hadde elever med mer utagerende adferd i tankene under intervjuene, og det ble da viktig for meg å poengtere det for å få mest mulig korrekte svar i forhold til problemstillingen.

6.1 Forklaringsmønster

Fire av de fem informantene var oppmerksomme på at disse elevene ofte har et uheldig forklaringsmønster som gjør at gode prestasjoner ikke bidrar til økt tiltro på egne ressurser. En av pedagogene hadde ikke erfaring med dette. Tre av informantene mente at det å fokusere på det eleven får til og hjelpe dem til å se sammenhengen mellom innsats og resultat er viktig;

«Du må ha fokus på det de faktisk får til hele tiden. At uansett om de får et dårlig resultat så peker du på de tingene som faktisk er bra»

«Det viktigste er jo at de ikke forklarer det med mangel på evner. Å se sammenhengen mellom innsats og resultat er kjempeviktig».

En informant var opptatt av å stille kritiske spørsmål til elever med uheldig forklaringsmønster for å unngå at eleven trykker seg selv ned, og for å gi dem et mer realistisk bilde av situasjonen. Informanten mente at det er veldig viktig for elevens selvoppfatning at forklaringer som «det var flaks», eller «jeg er håpløs» blir satt på prøve slik at eleven ikke kan bortforklare verken suksess eller nederlag.

«Stemmer det sånn som du tenker nå?»; «Er de i nærheten av å tenke at de er håpløse eller at det er flaks med i bildet, så er jeg rask med å korrigere».

Flere mente det var viktig at eleven fikk se sin egen fremgang, vise dem konkret den progresjonen de har hatt ved for eksempel å bruke ulike tester som kan måle dette.

«Du har faktisk utviklet deg og blitt bedre....og det har ingenting med flaks å gjøre, dette er noe du har jobbet for»

«Vise dem konkret at dette kan du....her er progresjonen din...denne utviklingen har du hatt dette halve året og dette har du jobbet for»

Betydningen av å få en diagnose

To av informantene mente at det å få en diagnose hadde positiv effekt på elevens selvoppfatning. Den ene mente at så lenge eleven er gammel nok til å forstå sin egen diagnose så vil det virke positivt på selvoppfatningen. Den andre mente at en diagnose vil virke som en bekreftelse for eleven om at han/hun ikke er dum, men at de har en konkret vanske som de må takle på sin måte.

«For de fleste så faller veldig mye på plass. Det er ikke noe galt med dem, de har bare lese- og skrivevansker».

«I forhold til emosjonelle vansker så tror jeg det hjelper. Det er jeg nesten sikker på. Det betyr på en måte at du ikke er dum, du bare har en konkret vanske og du er nødt til å finne din vei ut av den».

«Med en gang det blir satt ord på hva det er, så blir det litt mer håndterbart med en gang, og da kan du gjøre noe med det».

De to andre informantene hadde et todelt syn på dette. De la vekt på at selv om de så at diagnosen kan ha en positiv effekt på disse elevene, kan det og virke motsatt vei. Begge disse pedagogene var klare på at det er viktig å snakke med eleven om diagnosen, og at de opplever støtte fra omgivelsene, ikke minst fra familien».

«Hvis det hjemme er litt hysj, hysj rundt dette, og eleven går rundt med veldig negative tanker, så blir det en bekreftelse på at han/hun ikke er god nok».

«Noen ser på diagnosen som en bekreftelse på hvor dumme de er, andre opplever at de føler seg syke og at det er noe galt med dem»

En av informantene mente og at diagnosen kunne blir en slags hvilepute, at diagnosen blir brukt som en unnskyldning for å slippe å gjøre noe, mens en annen var av den oppfatningen at diagnosen absolutt ikke kunne brukes som en unnskyldning, for det finns så mange forbilder av dyslektikere som har fått det til. En tredje informant sa at på deres skole er det vanlig å sende elevene til helsesøster eller sosiallærer etter at de har fått en diagnose for å få klarhet i hvordan eleven takler det

6.2 Elevens forståelse av lese- og skrivevanskene

Alle informantene mente at det er viktig for disse elevene at de har forståelse for hva lese- og skrivevansker innebærer og at de får forklart det på en god måte. Informantene var opptatt av at det å snakke med elevene om vanskene har stor betydning for elevens selvoppfatning, fordi det å få en forklaring vil gjøre det lettere for dem å akseptere vanskene og få motivasjon til å arbeide på tross av problemene.

«Hvis du får snakket litt med dem så skjønner de egentlig det meste....hvis de får forklart det på riktig måte».

«Det blir liksom ikke sånn at alt er for vanskelig for dem, men det er den ene tingen de har problemer med»

Det som ble påpekt var at eleven får forståelsen for at det er en begrenset vanske som ikke har noe å si for evnenivået for øvrig, og at de ser hvor viktig det er å jobbe med det de ikke får til;

«De må forstå at lese og skrivevansker ikke har noe med intelligens å gjøre. At de kan være veldig flinke i fag selv om de har lese og skrivevansker, bare det at de har en begrensning på akkurat det området der»

«Dersom de ser den store sammenhengen i at dersom de jobber med den ene tingen, så kan det store bildet bli bedre».

Selv om alle informantene mente at hvordan disse elevene oppfatter lese- og skrivevanskene sine er av stor betydning, mente fire av de fem at elevene ikke har den rette forståelsen av dette. To informanter trakk frem erfaringer med at elever opplever at det er misforhold mellom det de kan og de resultatene de oppnår;

«Noen ganger syns de nok det er urettferdig...at de burde fått en bedre karakter».

Tre av informantene mente at elevene ikke har denne forståelsen når de begynner på ungdomsskolen, men var bevisst på at en korrekt forståelse av vanskene vil kunne bidra til bedre selvoppfatning og motivasjon. En av dem påpekte manglende kommunikasjon rundt temaet på barneskolen, men hadde og forståelse for at elevene trenger å modnes for å kunne forstå dette;

«Den kommer etter hvert, men den er ikke der når de begynner hos oss. Når de går ut av 10. klasse er det mange som har snudd litt på tankegangen»

«De skjønner det når de har gått her et års tid, hvis du snakker med dem».

To av informantene mente og at det er viktig for disse elevene å se sine egne begrensninger, og ha et realistisk forhold til hva de kan få til;

«Det er viktig at de forstår sin egen situasjon, og har forventninger til seg selv som er reelle. Det kan ta en stund før de forstår sine egne begrensninger og hvilke karakterer de bør jobbe mot».

«Litt av jobben som lærer er jo på en måte å i tillegg til at en skal lære dem gode mestringsstrategier, så er det jo og å få dem til å innse at dette ikke er din sterkeste side. Kanskje karakteren 3, kanskje karakteren 4 er større enn målet vårt....rett og slett realitetsorientere dem litt»

6.3 Mestringsopplevelse

Betydningen av mestringsopplevelser ble vektlagt av alle informantene. At elevene fikk gjentatte mestringsopplevelser ved at en gjennom å lage situasjoner der de faktisk får det til gir dem motivasjon og troen på at det faktisk nytter å prøve; En informant trakk frem prøvesituasjoner som eksempel;

«Det er viktig å få til en prøvesituasjon der de får mulighet til å vise det de faktisk kan.....for de kan jo vanligvis en del»

«Du må jo fremme mestring for at de skal velge å prøve å jobbe seg opp. De må føle at de kan få til noe, og at det nytter å legge arbeid i det».

To av informantene la vekt på å gripe fatt i sterke sider hos eleven og fokusere på disse. Gjerne fokusere på noe eleven liker, og bruke det i faglige sammenhenger.

«Er de interessert i kriger og indianere, så la dem skrive om det. Gi dem noe de synes er spennende. For jeg tror nok at hvis de får noe som motiverer dem så har de mye lettere for å få det til, og hvis de får det til så føler de mestring, og dersom de føler mestring så vil du bygge dem opp».

«Du må ha fokus på det de faktisk får til hele tiden. Uansett om de får et dårlig resultat så må du trekke frem det som faktisk er bra»;

«Ofte så har de jo en ting som de er flinke til.....kanskje de er flinke å tegne når de sitter der og gjemmer seg vekk. Du må finne en sterk side, og vise dem at dette kan de».

Fire informanter mente at positive tilbakemeldinger er viktig for mestringsfølelsen hos disse elevene. En informant påpekte at det er viktig å gi positive tilbakemelding underveis i prosessen, og hjelpe dem slik at de ikke mister motet. Denne informanten mente videre at dette er noe mange lærere trenger å bli mer bevisste på. En annen påpekte i denne sammenheng ærlighet som en forutsetning for at positive tilbakemeldinger skal bygge eleven opp.

«Når det er noe som ikke er bra, så må ikke du som voksen siå så flott...for de vet veldig godt inni seg at det ikke er godt nok.

6.4 Tilpasning av mål

Tilpasning av mål ble påpekt av tre informanter. Informantene mente at det er viktig å ikke sette for høye mål men heller senke nivået litt, slik at de kan få den selvtilliten de trenger for å forstå at dette kan de, og så bygge videre på det;

«Man må ikke legge lista for høyt. I alle fall i en periode kan en ta nivået litt ned og la dem få den selvtilliten de trenger for å forstå at dette kan de, og gjerne bygge videre etter hvert».

«Jeg tror at problemet er at målet er langt der fremme. Det blir for mye for dem, så de mister troen på seg selv underveis. I starten bør det være mestring på hvert eneste mål, at det ikke skal mye til før de får det til, så kan du øke gapet etter hvert».

Informantene trakk frem betydningen av å ta utgangspunkt i noe elevene kan, og gradvis bevege seg over i ukjent stoff med hjelp fra lærer. Den ene informanten så for seg en sirkel;

«Det de kan er innenfor sirkelen, og at de da begynner innenfor sirkelen og beveger seg forsiktig mot kanten og rett over kanten med hjelp slik at de hele tiden utvider i stedet for å hoppe rett over på noe de ikke kan».

«De bør få oppgaver som er på deres nivå, og som er på et nivå som går fra det de faktisk kan og litt over i det de skal strekke seg mot. Du må legge det ned til det siste de kunne på en måte»

Alle de tre informantene synes dette var en utfordring, fordi tilpasning av mål gjør det vanskelig for elevene å følge målene i læreplanen som er grunnlaget for klassens progresjon og for de prøvene som blir laget. En av dem mente likevel at selv om ikke eleven når alle målene i kunnskapsløftet, er det bedre for selvoppfatning og motivasjon å nå målene i noe enn å ende opp uten måloppnåelse i noen fag.

«Du kan legge undervisningen ned på deres nivå i støttegrupper, men de må fortsatt ha de samme prøvene».

«Det er nok viktig å bruke tid på det de holder på med og heller droppe noe annet. Det er viktigere å lære noe skikkelig enn å lære masse halvveis»

6.5 Positiv oppmerksomhet

Fire av informantene mente at det å fremheve disse elevene positivt foran klassen er av stor betydning for selvoppfatningen. To påpekte at det å få positiv tilbakemelding fra klassekamerater betyr mer for disse elevene enn om de får det fra læreren. To mente og at det ikke var nødvendig med de store akademiske prestasjonene, men at de mestrer noe som de kan vise for resten av klassen;

«Det kan være noe så enkelt som å gjennomføre en quiz på tavlen i klassens time....., det kan være hva som helst egentlig. Det trenger ikke handle om lesing og forståelse».

«Vise fremfor de andre hva de er flinke til. Det er kjempeviktig. At de ikke blir sett på som de som må ut i spesialundervisning hele tiden. Selv om det ikke er faglig så kan det styrke selvoppfatningen dersom de får litt tilbakemelding»

«At de får positive tilbakemeldinger fra medelever, og ikke bare fra oss voksne»

En var opptatt av at de fikk vise frem gode resultater for klassen. En annen la vekt på å fremheve de positivt foran klassekameratene ved å gi mye positiv tilbakemelding dersom de for eksempel rekker opp hånden og svarer riktig. Informanten mente at det var en god måte å vise klassen at alle har noe de kan bidra med.

«Og hvis de da får et skikkelig bra resultat, så er jeg veldig glad i å vise det til de medelevene de går sammen med».

«Og hvis de rekker opp hånden og gir et svar, at du da skryter hvis det er riktig og viser at han/hun har noe å bidra med».

To påpekte at det kan være vanskelig for disse elevene å stå frem i hel klasse og ga dem mulighet til å fremføre for kun lærer, eventuelt lærer og noen få elever;

«Gjerne ha muntlige fremføringer for meg først, så gjerne foran medelever som de er trygge på og så til slutt foran hele klassen»

6.6 Trygghet

Samtlige av informantene mente at trygghet i læringsmiljøet er en forutsetning for både selvoppfatning, motivasjon og valg av mestringsstrategi hos disse elevene. At elevene føler seg trygge gjør at de kan friggi energi til å velge mestringsstrategier som gir motivasjon og økt selvoppfatning.

Tre trakk frem forutsigbarhet som den viktigste faktoren for at en elev skal føle seg trygg. To av dem sa at det å inngå avtaler med enkeltelever er en god måte å få vekk uforutsigbarheten på,

«Jeg kan jo avtale på forhånd at jeg kommer til å spørre om det og det spørsmålet, sånn at de kan forberede seg».

«Jeg gjør ganske mange spesialavtaler med disse elevene. Leser vi høyt, lar jeg dem ofte slippe. Altså at eleven er trygg på at når hans/hennes tur kommer så lager jeg en annen rekkefølge, og så sørger jeg for at han/hun ikke blir avslørt».

«Jeg gir aldri disse elevene uforutsette prøver, de får alltid en fast dag å forholde seg til».

En trakk frem det å være konsekvent som en viktig faktor. Denne informanten var opptatt av at disse elevene bør ha faste grenser for å føle seg trygge, og at de vet hva som skjer dersom de selv eller andre tøyser grensene. Informanten sa videre at det verste som kan skje er at eleven går rundt og er redd læreren.

«De må vite hva som skjer når jeg kommer inn i rommet. Hvis dagen blir annerledes så forbereder jeg dem på forhånd slik at de vet hva de kommer til.

«Hvis læreren har plutselige sinnesutbrudd, vil flere av disse elevene sitte på nåler, og føle seg utrygge. De må kunne stole på den voksne i rommet, stole på at ting er greit og at de ikke blir uthengte».

To informanter mente at den relasjonen læreren har til eleven er den viktigste faktoren for trygghet hos disse elevene. Begge mente at dersom eleven har en god relasjon til læreren vil de være mer avslappet og ha mer energi til det faglige. En så på læreren som en trygg havn dersom noe går galt. Den andre pekte i denne sammenheng på disse elevenes varhet for læreren fordi disse elevene ofte oppfatter det sånn at «læreren er ute etter å ta dem». Informanten mente at læreren på grunn av dette må være ekstra tilgjengelig for disse elevene, fordi en elev med lærevansker som føler seg truet av læreren, vil kunne oppleve skolehverdagen som veldig utrygg.

«De må være trygge på at læreren er på deres side og alltid vil dem godt. Alt har med lærerens relasjon å gjøre når det gjelder trygghet»

6.7 Relasjonen mellom lærer og elev

Fire av informantene mente at deres relasjon til disse elevene har mye å si for hvordan de mestrer skolehverdagen og hvordan de håndterer vanskene sine. En mente at læreren kan fungere som en støtte for elever som er litt tilbaketrukket og har vansker med å snakke høyt foran andre. Informanten mente at disse elevene ofte blir glemt fordi de er stille, og at læreren da kan være der og gi støtte og oppmuntring.

«Jeg tror nok at noen av disse elevene gjerne blir sittende litt igjen når det ringer ut til friminutt, fordi de har noe de vil si til læreren som de ikke klarer å si foran andre. Det kan bare være at de vil fortelle noe som har skjedd, men de våger ikke snakke høyt foran alle»

«Dette med relasjonsbygging, at du får et slags bånd eller kontakt med eleven som er litt nærmere. At de kjenner at du bryr deg litt mer, tror jeg nok kan hjelpe».

Tre av informantene trakk frem betydningen av å interessere seg for det som skjer i elevens fritid, utenfor skolesettingen;

«Vi må vise interesse for dem på et annet plan, at det ikke bare er faglig hele tiden»
«Jeg prøver å snakke litt private ting med dem når jeg har sjansen til det».

Flere av informantene var klare på at selv om de så betydningen av deres relasjon til disse elevene, så var det vanskelig å gjennomføre i klasser med mange elever. I tillegg er mange lærere i ungdomsskolen faglærere og underviser klassen kun få timer i uken. En påpekte hvor vanskelig det kan være i situasjoner hvor det er ulike lærere som står for spesialundervisningen og at dette gjør det vanskelig å få en god relasjon til eleven. Informanten mente at kontaktlærer er den som over tid kan opparbeide den tillit hos eleven som er nødvendig for at eleven skal kunne slappe av og konsentrere seg om det faglige.

«Så har du gjerne brukt lang tid på å komme i posisjon, blitt godt kjent med eleven slik at han/hun hører på deg og tar deg på alvor. Så blir det forandring i timeplanen og det settes inn en annen lærer som skal gjøre samme nytten liksom....»

«Faglærer og kontaktlærer bør få styrkingstimene, fordi de allerede kjenner eleven, vet hvor skoen trykker og har allerede innpass.

En annen informant trakk frem at dersom du som lærer kommer i konflikt med disse elevene som i utgangspunktet er sårbare, har de veldig lett for å misforstå situasjonen og legger mer i den enn det som er tilfelle. Informanten mente at det på grunn av dette er viktig at læreren er ekstra var for disse elevene slik at eleven kan oppleve læreren som en trygghet i hverdagen.

«Jeg har opplevd at det har vært store misforståelser i forhold til at eleven har oppfattet det som at den voksne er ute etter å ta ham/henne»

«Kommer jeg i konflikt med en elev, og særlig en som har lese- og skrivevansker, så blir det et veldig utrygt miljø for den eleven å være i»

Jeg fikk allikevel inntrykk av at informantene mente at deres relasjon til disse elevene var så viktig at de jobbet mye for å få det til;

«At jeg husker å ha øyekontakt med dem, eller er nedom pulten og hører hvordan det går. Gi litt av deg selv og vise litt interesse sånn at de føler seg sett»

«Jeg tror nok at hvis læreren har inne dette med det autoritative perspektivet, at de har både kontrollen og slipper litt opp»

Tre av informantene mente at det å ha en god relasjon er avgjørende for å kunne stille forventninger til disse elevene. En mente at det er faglærer eller kontaktlærer som kjenner eleven best og vet hvor skoen trykker, og at dette er en forutsetning for å kunne stille forventninger til eleven.

«Du må ha en relasjon til dem for å få dem til å gjøre noe i det hele tatt, og du må jobbe over tid for å kunne stille forventninger»

«Jeg prøver jo å bygge litt relasjoner til dem da. Det er veldig viktig å fokusere på å ha et godt forhold til eleven før du kan begynne å stille krav».

6.8 Relasjoner til medelever

Fire av informantene mente at det å ha en god relasjon til jevnaldrende er veldig viktig for disse elevene. I denne alderen er det jevnaldrende som betyr mest for elevene, og da vil det være ekstra viktig for elever som ofte sliter med selvoppfatningen at de har venner som kan være støtte og motivator for dem. De la vekt på at venner er med på å skape trygget som gjør det lettere for eleven å akseptere vanskene sine. En mente at de ikke nødvendigvis trenger å ha mange venner, men en eller noen som de opplever som støttende. En annen oppfattet det som spesielt viktig for å kunne håndtere de emosjonelle problemene. En tredje mente at relasjoner til jevnaldrende er uansett viktig for en ungdomsskoleelev, men kunne ikke se at det er spesielt viktig for disse elevene.

«Det er veldig viktig at disse elevene får aksept for at de sliter med lesing og skriving, og at de har gode venner på tross av det. At de får erfaring med at selv om de sliter med det, så har det ingenting å si for om han/hun er en god klassekamerat eller en god venn».

«Jeg tror ikke at de trenger å ha et godt forhold til alle. Men jeg tror at de trenger å ha en eller noen venner slik at de ikke føler seg helt alene. Og kanskje da ha noen som de føler seg litt like med slik at de ikke føler seg alene på bønn. Ikke nødvendigvis noen svake men noen som er flinke i det de ikke kan og dårligere i noen annet, slik at de kan hjelpe hverandre».

«Jeg ser at elever med lese- og skrivevansker som har venner, har mye lettere for å innrømme at de har vansker. For da er det trygt og det blir liksom ikke så flaut. Dersom de ikke har venner blir de nesten litt utstøtt, og får gjerne kallenavn som de dumme, de teite osv. Uten venner blir de fort ekskludert for de ikke tar ting så fort som de andre, og da blir de oppfattet som trege».

To av informantene pekte videre på læreren sin rolle i dette og la vekt på at vennskap må komme naturlig, men at læreren kan legge til rette slik at disse elevene blir inkludert på en naturlig måte. Gruppearbeid ble foreslått av to informanter som en måte å få disse elevene mer inkludert i det sosiale miljøet.

«Når de er blitt såpass gamle som de er blitt på ungdomsskolen så kan du ikke tvinge dem til å like hverandre, og du kan ikke tvinge dem til å leke sammen hvis de ikke vil. Man da heller prøve å hjelpe dem til å finne noen de kan trives sammen med. Kanskje gi dem noen tips om hva de må gjøre for å komme i kontakt med andre. Gruppearbeid er en god måte å få dratt dem inn i det sosiale miljøet på en naturlig måte»

«Hvis de kan hjelpe hverandre så kan det og skape samhold hvis de jobber sammen. Når de har forskjellige problemer så kan de kanskje utfylle hverandre med å jobbe sammen, og det kan fort bli et tettere forhold mellom dem og».

6.9 Forventninger

I forbindelse med lærerens relasjon til disse elevene, ble det naturlig å spørre om deres forventninger dem. Tre av lærerne mente at en god relasjon er avgjørende for å kunne stille forventninger til disse elevene, men det vil og kunne ha mye å si for relasjonen at læreren har tro på elevens ressurser. En av informantene mente at det er viktig med høye forventninger til disse elevene som en slags selvoppfyllende profeti. Tre mente at forventninger er viktig men at utfordringene må tilpasses eleven. En informant påpekte kun at forventningene til disse elevene er lave, uten å utdype det noe nærmere.

«Det er viktig med forventninger.....,det der med å ha positive forventninger. At dersom du virkelig tror og forventer at en elev skal klare å nå et mål, så vil eleven lettere leve opp til forventningene. Så jeg prøver å ha veldig høye forventninger. Noen ganger klaffer det, men andre ganger kan fallhøyden være desto høyere»

«Jeg kan jo ikke ha de samme forventningene som til en vanlig elev, men jeg forventer at de prøver når jeg har lagt opp til utfordringer som jeg vet de takler»

«Forventningene til de faglige prestasjonene er jo lavere. Jeg har ingen forventning om at de skal klare høye karakterer»

6.10 Kulturen i klasserommet

Samtlige informanter mente at det er viktig med en klassekultur hvor det er rom for å være forskjellige. Elever med lese- og skrivevansker som sliter med emosjonelle problemer har ofte lett for å trykke seg selv ned og velge dårlige mestringsstrategier dersom de blir utsatt for en klassekultur der de ikke blir verdsatt for den de er. Gjennomgående var informantene ganske enige om hva som var viktig for en god klassekultur. Det viktige var å få frem at elevene blir godtatt for den de er, at det er rom for å prestere forskjellig, at en har toleranse for hverandre og at alle har sine styrker og svakheter.

«Du må klare å lage en kultur der elevene skjønner at de presterer ulikt, og at det på en måte er greit».

«Hvis du kan få til en sånn stemning der elevene ser at selv om de sliter faglig så har de andre arenaer som de mestrer. At det blir en aksept for at det er OK å være på forskjellige plasser. Vi hadde ikke vært den samme klassen hvis det ikke hadde vært for at vi er forskjellige»

«Det er jeg som leder som bestemmer hva som er lov og hva som ikke er lov i klasserommet. Og i mitt klasserom er det ikke lov å se ned på noen. Jeg jobber veldig mye med det. Det er lov å spørre om alt og ingen er dumme. Jeg prøver og å holde en åpenhet, og at det ikke er lov å komme med kommentarer. Det er min rolle å sørge for at klasserommet skal være trygt for alle»

«Det er viktig å bruke tid på et godt klassemiljø når de blir satt sammen i 8. klasse. Disse elevene ønsker jo å stikke seg ut minst mulig, og være en del av resten av klassen.

Tre av informantene la og vekt på at det er viktig å skape en kultur der det i tillegg til å være rom for forskjellighet også må være en kultur hvor en ønsker å prestere best mulig ut i fra egne forutsetninger, og hvor det er miljø for å jobbe

Du må få til en klassekultur der det er lov og der det er kjekt å gjøre det godt, samtidig som det er lov å være forskjellige. De må få forståelse for at vi er ulike og har ulike sider. Dette vil nok være med på å ta av presset på de som er faglig svake.

«Den kulturen som ikke må oppstå, det er jo en kultur der det er kult å få dårlige karakterer for da er det veldig lett for disse elevene havne inn i den måten å tenke på»

Men selv om alle informantene la vekt på at det er viktig å jobbe for et slikt miljø, mente en informant at klassekulturen bestemmes av elevene i klassen, og at det er vanskelig å gjøre noe med det.

«Jeg har to forskjellige klasser. I den ene er det kjempemiljø for å jobbe, det er helt greit å ikke forstå alt for da kan de spørre sidemannen og det å få spesialundervisning er helt akseptert. I den andre klassen kan du ikke gjøre sånn, fordi der har det satt seg noen sterke personligheter som er ledertyper i klassen. I denne klassen er det flaut å få spesialundervisning og det er ikke rom for å spørre om hjelp»

Fire av informantene trakk frem betydningen av å snakke med klassen om hva lese- og skrivevansker går ut på slik at det er åpenhet omkring temaet. To trakk frem at disse elevene ofte trenger hjelpemidler som er synlige for de andre i klassen, og gjerne trenger litt andre regler som gjør at de føler seg annerledes.

Det er viktig å være åpen om det sånn at klassen ikke opplever det som forskjellsbehandling. Vi snakker om at alle folk er forskjellige, at vi trenger forskjellige ting og av og til så trenger noen å bestemme litt mer enn andre. At det er åpenhet rundt dette med at det å ha lese- og skrivevansker kan være vanskelig, og at det er nødvendig med hjelpemidler og tilpassede regler for disse elevene».

To av informantene trakk frem erfaringer fra kulturer som de opplevde som er veldig uheldige for elever med lese- og skrivevansker. En nevnte en kultur der det er kult å få dårlige karakterer, og hvor eleven lett kan havne inn i den tankegangen at det gjør jo ingenting om de får dårlige karakterer for det er jo kult.

Den kulturen som ikke må oppstå er en kultur hvor det er kult å få dårlige karakterer. Da er det veldig lett for disse elevene å henge seg på.

Et annen nevnte en kultur der elevene sammenligner seg med de flinkeste i klassen, og på den måten opplever stadig nederlag.

«Når du har pugget og lest og klarer en 3 er, og så sammenligner deg med de aller flinkeste som gjerne klager på en femmer. Da føler du deg mislykket».

6.11 Foreldresamarbeid

Alle informantene mente at foreldresamarbeid har stor betydning for elevens mestring, motivasjon og selvoppfatning. Noen la vekt på foreldrenes betydning for elevens motivasjon gjennom å være støttende og ved å ta tak i positive sider. Andre la vekt på viktigheten av at foreldrene må forstå og akseptere barnets vansker for å kunne hjelpe.

«Det er viktig at foreldrene er med på å forsterke og bekrefte det som er bra, slik at vi sammen kan «catch them beeing good». Det tror jeg er lurt for å få opp troen på at ting går i riktig retning».

«At foreldrene kan dra inn det som elevene sliter med faglig i andre sammenhenger slik at de får trene på det. Det er og viktig at foreldrene har en forståelse for hva som er problemet, for det finns jo foreldre som ikke vil innse det, og det gjør det jo vanskelig. Hvis foreldrene har den innstillingen at eleven er bare dum så vil det være vanskelig å heve denne elevens selvoppfatning».

Flere var oppgitt over hvor mange foreldre som gir slipp på elevene den dagen de begynner på ungdomsskolen, noe som er svært uheldig for elever med dårlig selvbilde som trenger mye støtte. Pedagogene påpekte at selv om elevene er blitt 15 år så trenger de hjelp og støtte fra foreldrene og ikke minst hjelp med leksene.

«Det kan komme foreldre på konferanse og lure.....har de ikke lekser?».

En av informantene mente at elever med lese- og skrivevansker er helt prisgitt foreldreinnsatsen;

«Altså, på en ungdomsskole så vil en elev med lese og skrivevansker falle helt igjennom dersom foreldrene ikke kan hjelpe han/henne».

«Det må helt andre grep til i skolen dersom du på en måte skal viske ut det skillet mellom elever med foreldre som kan hjelpe dem og de som må klare seg på egen hånd».

En annen mente at foreldresamarbeidet er viktig men ikke avgjørende;

«du kan jo lykkes på tross av at foreldrene ikke er tydelige, men det krever jo mye av læreren».

Flere av informantene mente at det er viktig at lærer og foreldre har samme forståelse for eleven og samme forståelse for de vanskene eleven har slik at det arbeides i samme retning, og at begge signaliserer at alle vil det beste for eleven.

6.12 Tilpassede læringsmåter

Alle informantene mente at for at elever med lese- og skrivevansker skal oppleve mestringsfølelse og motivasjon må opplæringen tilpasses den enkelte elev. Fire av informantene mente det var viktig å finne arbeidsformer som fungerer best for den enkelte eleven, altså fokusere på ulike læringsstrategier.

«Når du har lese- og skrivevansker så fungerer det ikke å si at de skal lese den og den siden og svare på de spørsmålene. Da kan de sitte hele timen og kikke på første setningen og så kommer de ikke videre».

Informantene fikk gjennom ulike eksempler frem at det er viktig å legge til rette undervisningen for at eleven skal få vise det de kan.

«Noen lærer av å høre, noen lærer av å lese, noen lærer av å gjøre det praktisk og noen lærer av å lytte, man må fokusere på den måten som fungerer for den enkelte eleven. Kanskje bruke drama, og lure inn litt skriftlig i form av at de må lage manus».

Tre av informantene trakk frem at de brukte en del ressurser på alternativ prøveform for at eleven på best mulig måte får vist hva han/hun kan. En informant fortalte at han praktiserte å la to elever med lese- og skrivevansker lov til å løse en matematikprøve sammen på et eget

rom, der de fikk bedre tid på seg. En annen tok disse elevene ut av klassen under prøven for å lese oppgavene høyt for dem, før de gikk i gang med å løse dem;

«I prøvesammenheng er det ofte lesehjelp som vil være med å hjelpe enten det er i matte eller i historie. For det er mengden de må lese, og så er det å skjønne spørsmålene som ofte er en utfordring for dem».

Tre av informantene mente at tidspresset i ungdomsskolen er en utfordring for elever med lese- og skrivevansker. Tidsbruken disse elevene trenger er ofte for omfattende til at de klarer å henge med.

«Utfordringen blir nok at de hele tiden halse litt etter, samtidig som presset rundt prøver ligger der».

To mente at det var viktig å ta tiden til hjelp sånn at disse elevene klarer å følge sitt eget løp samtidig som de så dilemmaet med at elevene skal ha karakter i faget og da må følge klassens progresjon og mål fra læreplanen. En informant mente av mange av disse elevene ville tjene på å ikke ha karakter på ungdomsskolen før siste halvår av tiende klasse, og at dette var en mulighet hun anbefalte foreldrene å vurdere dersom eleven har en diagnose. Informanten begrunnet dette med at karakterer kun virker demotiverende for disse elevene;

«når de endelig føler at de får det til, så kommer det en prøve som ender med karakteren 1 eller 2....og det trykker dem ned igjen».

Hun påpekte og at dersom foreldrene ønsket at eleven skal ha karakterer for å komme inn på videregående, er det mulig for eleven å få karakterer siste halvdel av tiende klasse

7. Drøfting

Problemstillingen for denne undersøkelsen er: **«Hvilke oppfatninger kan man finne blant pedagoger om hvordan gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon kan fremmes blant elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer?»**

For å svare på problemstillingen vil jeg i dette kapitlet drøfte funnene som fremkom i intervjuene i lys av tidligere forskning, teori og egne refleksjoner. Noe av teorien i dette kapitlet er ikke nevnt i teoridelen. Dette for å kunne belyse de argumentene informantene kom med på en mer utfyllende måte. Jeg tar utgangspunkt i resultatene og presenterer drøftingen tematisk på samme måte som jeg presenterte resultatene.

7.1 Mestringsopplevelse

Mestringsopplevelser ble vektlagt av alle informantene, og de indikerte at dette omtrent er alfa omega for å øke selvoppfatningen til elever med lese- og skrivevansker. Det er i flere studier påvist sammenheng mellom selvoppfatning og prestasjoner (Wormnes & Manger, 2005). Mitt inntrykk er at informantene var opptatt av å gi elevene oppgaver som de kan lykkes med, for å gi dem troen på seg selv og at det faktisk nytter å prøve. Albert Bandura (1997) støtter dette synet. Han legger vekt på at positiv selvoppfatning bygges opp gjennom å gi en person autentiske mestringsopplevelser. Hvordan en elev med lese- og skrivevansker opplever situasjonen, om de krav han/hun møter er større enn de ressurser han/hun klarer å mobilisere for å møte kravene, vil avgjøre hvordan eleven mestrer situasjonen (Lazarus & Folkman, 1984). To informanter la vekt på å fokusere på sterke sider i faglige sammenhenger, gjerne på noe eleven liker, for å motivere dem til å komme i gang. Wormnes og Manger (2005) påpeker at lav selvoppfatning kan hindre at vi gir oss i kast med oppgaver, og da vil fokusering på noe elevene liker kunne bidra til at de får det lille dyttet som skal til for å komme i gang. Disse sier videre at å styrke selvoppfatningene kan være som å legge murstein på murstein. Dersom en elev mestrer noe i gymnastikk vil sannsynligvis elevens syn på seg selv bedres innenfor dette området, og dette vil etter hvert få positive konsekvenser for selvoppfatningen på høyere og mer generelt nivå. Det blir derfor viktig å begynne i det små med å skape positive endringer. En lærer oppnår mer ved å hjelpe elevene med viktige delferdigheter, og gi dem troen på at de kan mestre dem (Wormnes & Manger, 2005).

Tilbakemelding ble vektlagt av 4 informanter for å øke opplevelsen av mestring hos disse elevene. Dette blir og vektlagt i Deci og Ryans (1985) motivasjonsteori. En av

informantene understreket viktigheten av å gi tilbakemelding underveis i prosessen slik at eleven ikke mister motet. En annen informant påpekte i tillegg ærlighet som en forutsetning for at positive tilbakemeldinger skal bygge eleven opp. Dette er helt i tråd med Brophys (Brophy, Evertson, & Anderson, 1981) retningslinjer for bruk av ros. For at tilbakemelding skal ha en forsterkende og motiverende funksjon må den gis ofte og selektivt, og rosen må være et resultat av egen innsats. Dersom eleven får ros for oppgaver som er lette å løse vil det kunne oppfattes som negativt for elevene, fordi de lett kan tolke lærerens ros som tegn på at læreren ikke har tro på deres evner. Det er imidlertid og viktig å være oppmerksom på at tilbakemeldinger i form av kritikk kan ha en ekstra negativ effekt på disse elevene ettersom gjentatte nederlag lett gjør at de henger seg mer opp i kritikken enn rosen (Wormnes & Manger, 2005).

7.2 Tilpasning av mål

Tre av informantene påpekte betydningen av tilpasning av mål for å bygge opp selvtilliten til elever med lese- og skrivevansker. Dette er helt i tråd med det Skaalvik og Skaavik (2005) skriver om å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger. Å velge lærestoff som gir optimale utfordringer og gi elevene mulighet til å se at de blir bedre og bedre er viktig for opplevelsen av at innsats nytter. For at disse elevene skal få denne erfaringen, må de også lære at det å gjøre feil er en del av læringsprosessen. Slike erfaringer kan eleven bare gjøre når undervisningen er tilpasset deres forutsetninger, og fokuset er på å lære og å forbedre seg. Flere av informantene la vekt på at det er viktig å ta utgangspunkt i noe elevene kan, og gradvis bevege seg over i ukjent stoff med hjelp fra lærer. Dette stemmer overens med det Vygotsky (1978) omtaler som den «nærmeste utviklingssonen». «Den nærmeste utviklingssonen» sier noe om det nivået undervisningen i øyeblikket bør konsentreres om, og at eleven ved litt hjelp fra en voksen er i stand til å gjøre ting som han eller hun ikke kan gjøre på egen hånd. Ut i fra dette kan vi se på «den nærmeste utviklingssonen» som en alternativ måte å beskrive «tilpasset undervisning», og det vil da være en undervisningsform som bidrar til at eleven stadig strekker seg for å nå nye mål.

Ingen av informantene nevnte imidlertid betydningen av at elevene får sette egne mål for læringen, og viktigheten av bevisstgjøring i forhold til hensikt og mål med læringsarbeidet for å kunne klare dette. Det er utført undersøkelser som indikerer at skolen har et betydelig forbedringspotensial på dette feltet (Wormnes & Manger, 2005), og mine funn i denne studien støtter dette. Forskning viser at elever som blir involvert i å sette læringsmål for seg

selv har en større tendens til å oppnå en følelse av mestring (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). At eleven får være deltagende i valg av mål kan være avgjørende for motivasjon og mestring, men for at eleven skal klare dette kreves det at lærer formidler hensikten med en læringsoppgave, og hva det er eleven skal lære. Det vil også være med på å gjøre eleven tryggere på at de klarer å mestre, fordi målene er med på å avgrense oppgaven og gjøre den mer oversiktlig (Wormnes & Manger, 2005). Å gi eleven mulighet til å være med å sette mål for eget arbeid vil og være med å dekke behovet for kompetanse som i tillegg til medbestemmelse danner grunnlaget for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

7.3 Positiv oppmerksomhet

Flere av informantene mente at det å fremheve disse elevene positivt foran klassen vil være positivt for selvoppfatningen. Det ble lagt vekt på at det ikke trenger å være de store akademiske prestasjonene, men at de får vise noe de mestrer for resten av klassen. Det var imidlertid få av informantene som så at dette kan være svært vanskelig for disse elevene. I løpet av de siste tiårene er det blitt mer og mer fokus på fremføringer og presentasjoner i skolen, også i forbindelse med evaluering og læringsresultat (Bru, 2011). Dette kan være svært krevende for elever med lese og skrivevansker som er innadvendte og sliter med dårlig selvoppfatning. En informant påpekte imidlertid dette, og gav sine elever mulighet til å fremføre for en mindre gruppe bestående av lærer og noen få elever. Det er viktig at lærere i ungdomsskolen har fokus på dette, fordi elever som sliter med sosial tilbakeholdenhet vil kunne oppleve negative konsekvenser både med samarbeid i arbeidslivet, og i sosiale sammenhenger ellers (Bru, 2011). At elevene som noen informanter påpekte får vise noe de mestrer for klassen som ikke nødvendigvis er faglig, kan i denne sammenheng sannsynligvis virke positivt for elevens sosiale posisjon i klassen, og det kan og være med på å ufarliggjøre faglige presentasjoner. Et eksempel på dette var å gi eleven anledning til å spille et instrument som de mestrer. Schneider, Dumais og Schiffrin (1982), sier at den grunnleggende forandring øving gir, er en reduksjon av oppmerksomheten på anstrengelsene som kreves for å utføre ferdighetene. Ut i fra dette synet vil det å gi disse elevene anledning til å stå frem for klassen under trygge forutsetninger kunne være med å bidra til at de blir mer sosialt aktive, noe som kan være positivt for selvoppfatningen. En informant trakk frem betydningen av å gi tilbakemeldinger i form av ros til disse elevene i samlet klasse, for å vise at eleven har noe å bidra med. Dette er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2005) som sier at kommentarer gitt i

samlet klasse vil kunne bidra til å påvirke elevens aktelse blant medelevene, forutsatt at tilbakemeldingen oppleves som rettferdig av de andre elevene i klassen.

7.4 Trygghet

Alle informantene mente at trygghet i læringsmiljøet er en forutsetning for en god selvoppfatning, motivasjon og adekvate valg av mestringsstrategier hos elever med lese- og skrivevansker. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at elever som er i et miljø som de opplever som utrygt læringsmiljø vil kunne utvikle forsvarsstrategier for å beskytte seg selv. Disse forsvarsstrategiene er lært gjennom erfaringer og forventninger og kan virke som begrensninger for ny læring. Ut i fra dette kan vi si at trygghet hos eleven kan frigi energi til å velge mestringsstrategier som gir motivasjon og økt selvoppfatning. Flere av informantene trakk frem forutsigbarhet som den viktigste faktoren for trygghet. Dette er i tråd med Lazarus og Folkman (1984), som sier at forutsigbare stressorer har mindre negativ innvirkning på individet enn uforutsigbare stressorer. Prøver og evalueringssituasjoner kan være særlig utfordrende for elever med lese- og skrivevansker som slitet med emosjonelle problemer. Flere av informantene hadde erfaring med at mange av disse elevene har med seg en bagasje av negative opplevelser i form av lite forutsigbarhet som igjen har satt seg som stress og bekymring hos eleven. Informantene påpekte i denne sammenheng flere måter man kan gjøre hverdagen mer forutsigbar for disse elevene, for eksempel ved å lage spesialavtaler i forbindelse med høytlesning, aldri gi uforutsette prøver, gi eleven anledning til å forberede seg i ulike sammenhenger. Dette er i tråd med det Bru (2011), skriver om forutsigbarhet på det faglige området i forhold til emosjonelt sårbare elever. Å gi elevene gode forklaringer på hva de skal arbeide med og hvordan de skal arbeide med lærestoffet vil gi elevene opplevelse av indre kontroll. Å informere eleven om planer for timen og skoledagen vil og være med på styrke denne følelsen av trygghet og kontroll.

En informant mente at det å være konsekvent er en viktig faktor for trygghet. At eleven vet hvilke regler som gjelder når læreren kommer inn i rommet, og vet hva de kan forvente av læreren ble sett på som viktig. Dette stemmer overens med det Sørensen Vaaland (2011) skriver om utvikling av klassen som sosialt system. Hun sier at sterk og tydelig ledelse gir læreren optimal mulighet til å sette preg på klassens sosiale mønstre. Dette vil ha mye å si for elever med lese- og skrivevansker som ofte sitter med en redsel for å bli avslørt. At lærer planlegger og prioriterer hva som skal gjøres samtidig som det tenkes gjennom hvordan man skal reagere i forhold til ikke planlagte negative episoder har et trendskapende potensial

(Ogden, 2001). Ut i fra dette kan en tenke at for elever med lese- og skrivevansker som sliter med emosjonelle problemer vil det å vite hvordan lærer reagerer på situasjoner i klasserommet være veldig viktig for følelsen av trygghet.

To informanter mente at læreren er den viktigste faktoren for trygghet hos elever med lese- og skrivevansker. Dette bekreftes av flere blant annet Eccles og Roeser (1999), som sier at en lærer som ser elevene, bryr seg om dem og støtter dem vil kunne ivareta disse elevenes behov for trygghet. Videre sier Thuen (2008), at trygghet og tillit mellom elev og lærer utgjør et fundament som gjør at elever med lese- og skrivevansker kan frigjøre ressurser til å jobbe med det faglige. Samtidig pekte en av informantene på at disse elevene ofte har følelsen av at læreren er «ute etter å ta dem», noe som kan være med på å gjøre skolehverdagen veldig utrygg. Dette stemmer overens med en tidligere undersøkelse som indikerer at elever med lese- og skrivevansker svarte mer negativt på spørsmål om lærerens interesse for dem enn elever som ikke hadde lærevansker (Bru, 1998). Forskning viser videre at lærere ofte gir mindre oppmerksomhet til disse elevene, de får mindre tid til å svare, de får mindre ros for korrekte svar, mer kritikk for ukorrekte svar og de får sjeldnere og mindre informative tilbakemeldinger enn andre (Good, 1980). Informanten mente videre at det på grunn av dette er viktig at læreren er ekstra tilgjengelig for disse elevene. Det bekrefter Wormnes og Manger (2005) som sier at det er viktig for lærere å være bevisste i forholdt til hvordan de møter og støtter elever med lese- og skrivevansker, og ikke minst at de viser at de har tro på at disse elevene kan lære, og mestre oppgaver de står ovenfor.

7.5 Relasjonen mellom lærer og elev

Flere av informantene mente at deres relasjon til elever som sliter med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, har mye å si for hvordan de mestrer skolehverdagen og hvordan de håndterer vanskene sine. De nevnte blant annet betydningen av øyekontakt i løpet av skoledagen og å vise at du bryr deg. Dette bekreftes av flere, blant annet Bru (2011), som sier at samspillet med læreren er viktig for å stimulere troen på at de kan mestre oppgavene, og gi dem struktur og retning på læringsarbeidet. Han bekrefter at øyekontakt, og bruk av rolig og varm stemme er en god måte å vise eleven forståelse og respekt. Thuen (2008), sier videre at for elever med lese- og skrivevansker vil støtte og omsorg fra lærer være av vital betydning. At eleven har tillit til, og er trygg på læreren gjør at eleven kan slappe mer av og frigjøre ressurser til å jobbe med det faglige. Ingen av informantene nevnte betydningen av å snakke med elevene om den usikkerheten og frustrasjonen som mange opplever. Dette er imidlertid

av stor betydning for elevens følelse av å bli møtt med respekt i forhold til følelser og opplevelser som er knyttet til dem (Thuen, 2008).

Flere av informantene var veldig klar over betydningen av deres relasjon til disse elevene for valg av mestringsstrategi, motivasjon og selvoppfatning. Men de var også klare på at det i ungdomsskolen er vanskelig å prioritere av forskjellige årsaker. Blant annet er flesteparten av lærerne faglærere og underviser klassen kun få timer i uken. En informant var klar på at det kun er faglærer som over tid kan opparbeide den tillit hos eleven som skal til for å oppnå en god relasjon, men at det er vanskelig å få til slik som undervisningen er lagt opp. Informanten mente videre at for å kunne oppnå best mulig relasjon til eleven bør faglærer og få eventuelle styrkingstimer fordi han/hun kjenner eleven best og vet hvor skoen trykker. Dette bekrefter Bru, Stornes, Thuen & Munthe (2010) som i en studie fant at særlig på ungdomstrinnet er det et relativt stort mindretall som opplever at læreren ikke bryr seg nok om dem. En årsak til dette kan være at i ungdomsskolen øker antallet lærere som underviser. Dette kan gjøre det vanskeligere for lærer og elev å bygge sterke og positive relasjoner, noe som vil være ekstra uheldig for elever med lese- og skrivevansker som sliter emosjonelt.

Videre la en informant vekt på lærerens varhet for disse elevene for å gjøre skolehverdagen trygg. Informanten hadde erfaring med at i en konfliktsituasjon mellom lærer og elev, har elever med lese- og skrivevansker som i utgangspunktet er sårbare, lett for å misforstå situasjonen og legge mer i den enn det som er tilfelle. Bru, Stornes, Thuen og Munthe (2010) trekker frem i sin studie at elever etter 11 års alder i økende grad attribuerer lave resultater til dårlige evner. Denne måten å tenke på, kan true elevens selvoppfatning, og det er mulig at eleven da med alderen får en økende tendens til å beskytte seg selv mot slik trussel ved å gi læreren skylden for dårlige resultater. Thuen (2008) sier i denne forbindelse at læreren må klare å se barnet bak problemene, og klare å vise den omsorg og interesse som barnet trenger.

7.6 Relasjoner til medelever

Fire av informantene mente at det å ha god relasjon til medelever er veldig viktig for elever med lese- og skrivevansker som sliter emosjonelt, fordi venne vil være med på å skape en trygghet som gjør det lettere for disse elevene å akseptere vanskene sine. Det ble også påpekt at venner kan virke støttende og motiverende for elever som sliter med en lav selvoppfatning. En mente at venner er spesielt viktig for å håndtere de emosjonelle problemene. Dette er i tråd med det Ladd (2005), sier om at støtte og gode relasjoner fra jevnaldrende kan øke barn og

unges selvfølelse og evne til å takle utfordringer. Harter (1996) fant og at støtte fra medelever (mer enn støtte fra lærere) korrelerte mest med selvoppfatning hos eleven. Flere mente at jevnaldrende er de signifikante andre som betyr mest for disse elevene. Signifikante andre er de personene som er viktige for barnet, og som har stor betydning for utvikling av barnets selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette bekreftes av Humphrey (2003), som viser til forskning som demonstrerer at medelever er de mest signifikante andre i et barns liv, også viktigere enn foreldre.

Gruppearbeid ble fremhevet av to informanter som en god måte å fremme relasjoner til andre for disse elevene. Dette støttes av Doll, Zucker, & Brehm (2004), som legger vekt på at gruppen bør settes sammen av lærer. En studie utført av Paulsen og Bru (2008) viste og at deprimerte elever foretrekker å arbeide i gruppe fremfor individuelt arbeid. Det sosiale samspillet bringer motivasjonsfaktorer inn i bildet, noe som er svært positivt for elever som sliter med mangel på energi på grunn av depresjon og lav selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier videre at faglig svake elever kan i et gruppearbeid få vist at de har evner og vilje til å belønne andre både instrumentelt og emosjonelt. Dette forutsetter imidlertid at arbeidsoppgavene tilpasses de ulike medlemmenes forutsetninger, og at det ikke legges opp til konkurranse mellom gruppene. På denne måten kan gruppearbeid være med på å høyne den svake elevens sosiale status.

En informant påpekte at det å ha venner gjør det lettere å innrømme at de har vansker. Informanten mente at mangel på venner gjør at disse elevene blir utstøtt og oppfattet som trege av medelevene. Bru (1998) sier at det å ikke mestre de mest elementære ferdighetene ikke bidrar til å heve populariteten blant medelever, og at det kan innebære at elever med lese- og skrivevansker trenger ekstra gode sosiale ferdigheter for å få innpass i det sosiale miljøet. Han sier videre at det å ha god kompetanse i å informere om sine vansker, vil kunne forhindre at eleven stadig må forsøke å skjule lese- og skrivevanskene sine. En informant mente imidlertid at jevnaldrende er viktig for ungdomsskoleelever, men kunne ikke se at det var spesielt viktig for elever med lese- og skrivevansker. Dette stemmer ikke overens med det Bru (1998) sier om at gode sosiale relasjoner har en klar buffervirkning på opplevelse av tilkortkomning for elever med lese- og skrivevansker. Han sier videre at dette vil være med på å redusere eriting fordi eleven vil være mer i stand til å gi avvepnende responser, samt gjøre eleven i stand til å vekke andres forståelse for vanskene.

En informant påpekte at disse elevene ikke nødvendigvis trengte å ha mange venner, men at de har en eller noen få som de opplever som støttende. Dette er i tråd med det Hales (1994) fant i sitt arbeid som viste at noen grupper av ungdommer med lese- og skrivevansker

foretrakk å ha færre venner. Mange av disse elevene må arbeide mye hardere enn sine jevnaldrende, og det kan også gjøre det vanskelig å opprettholde mange sosiale kontakter.

Informantenes vektlegging av relasjonen til medelever, samt relasjonen mellom lærer og elev (punkt 7.5), er i tråd med Deci og Ryans (1985) behov for tilhørighet, og vil være en miljøfaktor som i tråd med Lazarus (2006) kan gi eleven trygghet til å velge gode mestringsstrategier.

7.7 Kulturen i klasserommet

Informantene var gjennomgående enige om hvilken kultur som må råde i klasserommet for å skape et miljø som fostrer økt motivasjon, selvoppfatning og mestring hos elever med lese- og skrivevansker. Det informantene la vekt på var at det er viktig at elevene blir godtatt for den de er, at det er rom for å prestere forskjellig, at elevene har toleranse for hverandre og aksept for at alle har sine styrker og svakheter. I tillegg la flere informanter vekt på at det også må være en kultur hvor en ønsker å prestere best mulig ut i fra egne forutsetninger, og hvor det er miljø for å jobbe. Dette er i tråd med det som kalles oppgaveorientering innenfor målorienteringsteori (Nicholls, 1989). Bru (2011) sier at for emosjonelt sårbare elever vil et oppgaveorientert klima gi bedre vilkår, og det vil da og gjelde for elever som på grunn av lese- og skrivevansker sliter emosjonelt. Elever som er oppgaveorienterte har som mål å lære mer, og får da en opplevelse av kompetanse etter hvert som han utvikler seg. Innsats er sentralt, og ved nederlag er eleven opptatt av hva som kan gjøres bedre til neste gang (Nicholls, 1983). En informant la vekt på at det er viktig å unngå en kultur der elevene begynner å sammenligne seg med de beste i klassen. Det informantene her beskriver er et konkurransepreget klima som er motsetningen til oppgaveorientert klima (Nicholls, 1983). Dette er som informantene påpeker veldig uheldig for elever med lese- og skrivevansker som sliter med dårlig selvoppfatning, og vil kunne føre til at disse elevene velger feil mestringsstrategier som for eksempel unngåelse (Bru, 2011). I et egoorientert klima blir kun elever som får best karakterer verdsatt, og det blir dermed ikke rom for å vise svakhet. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at flinke elever med lesevansker ofte bruker mye tid på lekser, men vil gjerne skjule det for medelevene. Skaalvik (1994) fant i en undersøkelse at flinke elever med lesevansker var sterkt egoorienterte.

En informant var opptatt av å bruke tid på en god klassekultur fra elevene begynner i 8. klasse, slik at alle men spesielt de svake elevene kan føle seg trygge, og føle seg som en del av resten av klassen. Dette er i tråd med det Lazarus (2006) sier om kulturelle verdier som må

internaliseres og gjøres til en del av personens mål og verdier. En elev som møter en lærer som arbeider for et oppgaveorientert miljø når han begynner i 8. klasse, vil sannsynligvis internalisere disse verdiene, og dermed oppleve trygghet og tillit som øker muligheten for å lykkes. Eleven vil kunne oppleve en balanse mellom krav og ressurser, og muligheten for trusselopplevelser minker (Lazarus, 2006).

7.8 Tilpassede læringsformer

Alle informantene mente at for at elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer skal oppleve mestring og motivasjon, må undervisningen tilpasses den enkelte eleven. De la vekt på at det er viktig å legge til rette undervisningen, slik at eleven får vise det han kan. Dette bekreftes av flere blant annet Wang og Zollers (1990), som sier at læringsaktiviteter som er tilpasset elevens behov, interesser, verdier og ferdigheter, er viktige faktorer i et læringsmiljø som øker elevenes muligheter for å lykkes, og dermed opplever kompetanse. Det er og i tråd med det Skaalvik og Skaalvik (2005) sier om at tilpasset undervisning kan kreve ulike former for differensiering, blant annet:

(Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 186)

- valg av undervisningsmetoder, arbeidsformer, presentasjonsformer og organiseringsformer.
- type lærestoff, aktiviteter og oppgaver
- mengde arbeidsoppgaver
- tempo/tid avsatt til arbeidet
- hyppighet av avveksling og hvile
- vurdering

To informanter mente at det er viktig å ta tiden til hjelp, slik at disse elevene klarer å følge sitt eget løp. Samtidig så informantene dilemmaet med at elevene skal ha karakter i faget, og må følge klassens progresjon og mål for læreplanen. Den formelle vurderingen i ungdomsskolen består av eksamener og tentamener, men vurderingen fra lærerlagde prøver skiller seg i form og kriterier lite fra den formelle vurderingen. Felles for disse vurderingene er at de er basert på de samme kriteriene for alle elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Tre av informantene i undersøkelsen brukte imidlertid en del ressurser på alternativ prøveform for at eleven på best mulig måte skal få vise hva han kan. De var allikevel oppmerksom på at den formelle vurderingens negative virkning. En undersøkelse utført av Skaalvik og Fossen (1995) viste at flere lærere synes det er vanskelig å differensiere undervisningen, og at

forventede eksamener bidrar til å hindre differensiering og tilpasning. Den formelle vurderingen bidrar dermed til at flere elever med lese- og skrivevansker arbeider med oppgaver som de har liten forutsetning for å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ut ifra dette kan vi si at den formelle vurderingen vil være med å begrense alle de gode tiltakene som pedagogene viste til under intervjuene. I tillegg vil den formelle vurderingen gjøre det vanskelig for elever med lese- og skrivevansker å attribuere resultatene sine til innsats. De som sliter mest vil kun se marginale forbedringer, fordi arbeidsoppgavene ikke er tilpasset eleven. Som nevnt tidligere kreves det at eleven ser en fremgang for å styre elevens attribusjon i retning av innsats. Dette blir som flere informanter påpeker, vanskelig, med dages system for vurdering. Skal man kunne oppnå dette må kriteriene for vurdering ha sitt utgangspunkt i individuelle mål som er tilpasset den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

7.9 Forklaringsmønster

Fire informanter var oppmerksomme på at elever med lese- og skrivevansker kan ha et uheldig forklaringsmønster som gjør at gode prestasjoner ikke bidrar til økt tiltro på egne ressurser. For å endre dette mente informantene at det er viktig å gjøre eleven oppmerksom på det de gjør bra, forklare at nederlaget skyldes feil valg av læringsstrategi og ikke dårlige evner, og ikke minst ha fokus på sammenhengen mellom innsats og resultat. Wormnes og Manger (2005) sier at et slikt uheldig forklaringsmønster krever at eleven har en veileder/lærer som kan påvirke hans arbeidsmåte og gi dem tilbakemeldinger som kan endre forklaringsmønsteret. De sier videre at et forklaringsmønster som ikke truer elevens selvoppfatning vil styrkes i omgivelser der venner eller lærer bekrefter at det er innsatsen eller læringsstrategien som var dårlig ved svake resultater. Samtidig er det viktig at de samme personene er oppmuntrende og gir råd om hvordan eleven kan gjøre det bedre neste gang.

En informant var opptatt av å gi eleven et mer realistisk bilde av situasjonen ved å stille kritiske spørsmål omkring elevens evner og innsats. Informanten var opptatt av å sette utsagn som «det var flaks», «jeg er håpløs» eller «jeg får aldri noe til» på prøve, slik at det blir vanskelig for eleven å bortforklare både suksess og nederlag. Dette er i tråd med det Wormnes og Manger (2005) beskriver som «tankens makt». Hvordan vi oppfatter ting er utvelgende, og dette påvirker motivasjon og mestring. Elever med lese- og skrivevansker husker ofte best nederlagene, og disse gis dermed mest oppmerksomhet. Dette vil i neste omgang være med å bestemme oppmerksomheten i nye situasjoner. Følelsestilstander som skyldes «tankefeil» kan

best endres i kontakt med andre, men noen ganger trengs det hjelp fra profesjonelle for å endre uheldige forklaringsmønstre. For lærere kan det være aktuelt å bruke Meichenbaum's opplegg for «vaksinasjon mot stress» (Meichenbaum, 1985), for å få eleven til å forstå at hans/hennes tolkning ikke er den beste. Dette opplegget består av bevisstgjøring av tanker, følelser og tolkninger og utfordre uheldige fortolkninger ved å sette troverdigheten av dem på prøve. Min erfaring er at enkle spørsmål ved tankegangen kan gi eleven et mer realistisk syn på situasjonen. «Jeg får aldri til noe», kan men noen enkle spørsmål få eleven til å forstå at selv om han/hun ikke får til den ene oppgaven, så betyr ikke det at de mislykkes i alt.

Betydningen av å få en diagnose

Informantene hadde ulik oppfatning av hvorvidt det å få en diagnose er positivt for elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer. En informant mente at en diagnose er positiv for elevens selvoppfatning ved at den kan fungere som en bekreftelse på at eleven ikke er dum, men har en avgrenset vanske. En annen mente at en diagnose vil gjøre vansken mer håndterbar for eleven fordi den blir satt ord på. Dette bekreftes av Miles (2004) som sier at det å få en diagnose vil lette stresset etter vedvarende nederlag. Det er også i tråd med det Riddick (1996) fant i sin studie som omfattet intervju av 22 barn og ungdommer. Hun kom frem til at barna benytter diagnosen for å styrke selvoppfatningen, gjennom å kunne hevde at de ikke er dumme eller late. En del av barna hadde imidlertid problemer med å bruke diagnosen i offentlige sammenhenger, fordi de var redde for å bli ertet. To av informantene var og oppmerksomme på denne siden av diagnostiseringen, og var klare på at det å få en diagnose og kan ha motsatt effekt på elevene fordi de ser på den som en bekreftelse på at de er dumme. Zetterquist Nelson (2003) har i sin undersøkelse av 20 barn rettet fokuset mot hvordan diagnostiske termer brukes av barn når de forteller. Hun kom frem til at de barna som snakket om diagnosen som en del av seg selv, brukte mer problemorienterte begreper om lese- og skrivevanskene. De elevene som snakket om diagnosen som en del av skolen, unngår et mer problemorientert perspektiv. Diagnose vil ut i fra dette kunne sies å ha ulik betydning for den enkelte eleven. To av informantene påpekte betydningen av å snakke med eleven om diagnosen for å få forståelse for at det er en begrenset vanske, og for å unngå dårlig selvoppfatning. Dette støttes til en viss grad av Riddick (2010), som i sin undersøkelse fant at de fleste barna synes det var greit å få en forståelse for hva diagnosen betyr, men at noen synes det var vanskelig å forklare det til andre. De som ikke følte at de forsto diagnosen så ut til å relatere det mer til følelser knyttet til diagnosen, enn mangel på forståelse. Min erfaring

bekrefter dette. Diagnosen kan oppleves skremmende og vanskelig å forholde seg til, og det kan ta tid å akseptere den, selv om eleven har god forståelse for hva den innebærer. I noen av tilfellene var det en pågående dialog mellom moren og barnet og/eller spesialpedagogen om betydningen av dysleksi, mens i andre tilfeller viste barnet uvilje mot å snakke om diagnosen. Riddick (2010) understreker også betydningen av at det for noen barn er viktig å få oppdatert sin forståelse av diagnosen ettersom de blir eldre.

7.10 Elevens forståelse av lese- og skrivevansker

Alle informantene mente det var viktig for disse elevenes selvoppfatning å ha forståelse for hva lese- og skrivevanskene innebærer, og at de får forklart det på en god måte. Samtlige var opptatt av at en god forklaring med vekt på at lese- og skrivevansker er en begrenset vanske, vil gjøre det lettere for eleven å akseptere vanskene. Dette bekreftes av Bru (1998), som legger til at det å vite hva som er galt, og å kunne gi det et navn vil kunne ha en stressdempende effekt for disse elevene. Å ha kunnskap om at lese- og skrivevansker er en begrenset vanske, som ikke har noe med evnenivået forøvrig, vil for eleven ha en betydelig forbedrende effekt på selvoppfatningen (Bru, 1998).

To av informantene la vekt på at det er viktig at de som lærere hjelper disse elevene å se sine egne begrensninger, og ha et realistisk forhold til hva de kan få til. De la vekt på å realitetsorientere dem, å ha forventninger som er reelle og at de forstår sin egen situasjon. Dette bekreftes av Bru (2008) som sier at det å oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå vil ofte kreve mye av en elev med lese- og skrivevansker, og han vil ofte kunne erfare å komme til kort selv ved hardt arbeid. Det er derfor viktig for lærere å hjelpe elever med lese- og skrivevansker til å utnytte sitt potensiale, men samtidig å akseptere sine begrensninger slik at de klarer å se lyst på fremtiden (Bru, 1998)

7.11 Foreldresamarbeid

Flere informanter påpekte betydningen av at foreldrene forstår og aksepterer elevens vansker for å kunne heve elevens selvoppfatning. Liten forståelse for vanskene fra foreldrenes side, og en oppfatning om at eleven er lat, vil være veldig negativt for elevens selvoppfatning. Det ble også lagt vekt på foreldrenes betydning for elevens motivasjon, gjennom å være støttende og ta tak i positive sider hos eleven. Ingen av informantene kom imidlertid inn på sin egen rolle i å forklare dette til foreldrene. Miles (2004) sier at foreldrenes kunnskaper om vanskene har

mye å si for om de kan gi eleven støtte og oppmuntring. Uvitenhet om lese- og skrivevansker kan skape mye stress i familien, fordi foreldrene kan gå rundt med tanker om at de har gjort noe galt, og klandre seg selv for elevens vansker. Dette vil i sin tur gjøre det vanskelig for foreldrene å vite hvordan de kan støtte og motivere eleven. Riddick (2010) fant i sin studie at mødrene til elevene med lese- og skrivevansker hadde fått hovedvekten av informasjonen om vanskene gjennom media med alle pålitelige og upålitelige kilder som finns der.

En annen side å være oppmerksom på er at elever med lærevansker ofte opplever mer press fra foreldrene enn andre elever (Bru, 2008). Dette sier noe om betydningen av at foreldrene får forklart hva vanskene går i og hvordan de kan hjelpe sine barn på best mulig måte. Lærere kan veilede foreldre, og gi dem forståelse for betydningen av oppmuntring, bekreftelse av sterke sider og andre positive måter å stimulere elevens skolemotivasjon på (Bru, 2008). Ingen av informantene kom inn på betydningen av den informasjonen foreldrene kan bidra med. Foreldrene er eksperter på sine barn, og de ser fort når barnet ikke forstår lærestoffet, og de vet bedre enn noen andre hvordan barnet deres lærer (Ferm, 1994).

En av informant mente at foreldresamarbeidet er viktig, men ikke avgjørende for disse elevene. Han mente at elever med lese- og skrivevansker godt kan lykkes uten hjelp og støtte fra foreldre, men at det krever mye fra lærer. Mayall (1994) har imidlertid som utgangspunkt at barns helse angår både foreldrene og lærere i skolen. Han løfter frem ansvarsfordelingen som et sentralt tema i møtet mellom lærere og foreldre. Han ser på møtet mellom skolen og hjemmet ikke bare som en forhandling om barnets læring, men og om barnets fysiske og sosiale velferd.

7.12 Forventninger

Informantene hadde ulikt syn på hvilke forventninger de har til disse elevene. En informant mente det var viktig med høye, positive forventninger. Informanten påpekte betydningen av at dersom en virkelig tror og forventer at en elev skal klare et mål, så vil eleven lettere leve opp til forventningene, men informant mente og at fallhøyden kan være stor for eleven dersom han ikke klarer å innfri forventningene. Dette er i tråd med det som i forskning på skoleklasser omtales som «den selvoppfyllende profeti» (Wormnes & Manger, 2005). Effekten av dette er at elevens prestasjoner og adferd utvikler seg i tråd med lærerens forventninger selv om disse ikke har grunnlag i faktiske forhold. Ut i fra dette kan man si at det er viktig med høye forventninger. Det er imidlertid viktig at læreren har kunnskaper om elevens forutsetninger, og justerer forventningene deretter. Justering av forventninger er og viktig for at eleven skal

fortsette fremgangen. En elev som har fremgang trenger å bli møtt med mer utfordrende oppgaver for å komme videre (Wormnes & Manger, 2005). Informanten påpekte at fallhøyden kan være stor dersom eleven ikke klarer å innfri forventningene, og mitt inntrykk var at informanten med dette utsagnet ikke var obs på betydningen av å justere forventningen etter elevens forutsetninger. Elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, kan som beskrevet under punkt 2.2 trekke seg tilbake og blir stille. Det viser seg at disse elevene er mer «utsatt» enn andre for læreres ujusterte forventninger. Grunnen til dette er nettopp det at de er stille, og det blir vanskeligere for lærer å fortolke endringer. Resultatet kan bli at tidligere forventninger opprettholdes og det skjer liten fremgang (Jones og Grieg, 1994). Tre informanter var klare på at det er viktig å ha forventninger til disse elevene, men at forventningene må tilpasses den enkelte eleven. Dette stemmer overens med Deci og Ryans (1985) behov for kompetanse. Disse sier at for at den indre motivasjonen skal øke må aktiviteten være utfordrende nok, og det vil si læreren må justere forventningene til eleven. Dersom lærer har for lave forventninger til eleven, og aktivitetene blir for enkle, vil ikke den indre motivasjonen øke, selv om eleven oppfatter seg kompetent til å utføre aktiviteten. Andres forventninger er en viktig kilde til informasjon om oss selv, og dermed også avgjørende for vår selvoppfatning (Mead & Morris, 1934). En informant hadde lave forventninger til elevene når det gjelder faglige prestasjoner. Dette kan ifølge Miles (2004) føre til at innsatsen går ned fordi eleven får bekreftelse på at han/hun ikke er god nok.

Helhetsinntrykket av resultatene i denne studien er altså at informantene ønsker å være oppmerksomme på elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, og kommer ut i fra det med mange gode tiltak for å fremme gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og økt motivasjon. Informantene gav ut i fra dette et positivt svar på problemstillingen. Det som imidlertid også kom frem i intervjuene, er at informantene gjennomgående var mer oppmerksomme på at elever med lese- og skrivevansker viser mer utagerende atferd. Funnene kan dermed sies å være todelt. Informantenes ønske, og kunnskaper om å hjelpe denne elevgruppen, og informantenes faktiske oppmerksomhet for dem i hverdagen. Det ble flere ganger under intervjuene nødvendig for meg å presisere at studien dreier seg om de elevene med lese- og skrivevansker som opplever emosjonelle problemer i form av tilbaketrekking og/eller angst og depresjon. Dette kan indikere at lærerne gjerne ønsker å være mer oppmerksomme på denne elevgruppen, men at det er de elevene som viser mer utagerende atferd som vies mest oppmerksomhet. Dette er i tråd med en studie utført av Dahle, Knivsberg og Andreassen (2011), hvor formålet var å få mer kunnskap om atferdsproblemer i

forbindelse med lese- og skrivevansker. Studien tyder på at lærerne ikke ser angst og depresjon, men at oppmerksomheten gjerne er på elever som er aggressive og bråkete. Den samme studien viste og at foreldrene rapporterte langt mer om internaliserte vansker enn det lærerne gjorde. Jeg kan ut i fra egen erfaring si at jeg kjenner meg igjen i dette.

8. Avslutning

8.1 Avsluttende oppsummering

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at informantene ønsker å være oppmerksomme på, og har kunnskaper om hva som skal til for å fremme gode mestringsstrategier, god selvoppfatning og motivasjon hos elever med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer. Det som imidlertid og kom frem var at flere av informantenes oppmerksomhet var mest rettet mot de elevene som i tillegg til lese- og skrivevansker viser en utagerende atferd.

Flere av informantene påpekte viktigheten av å endre uheldige forklaringsmønstre og at eleven har forståelse for egne vansker. Informantene hadde ulikt syn på betydningen av diagnose, mens opplevelse av å mestre, å tilpasse mål samt å gi positiv oppmerksomhet ble vektlagt av flere. Flere av informantene så på trygghet som en forutsetning for å velge gode mestringsstrategier, øke selvoppfatning og motivasjon, men de hadde ulikt syn på hva som var viktige faktorer for trygghet. Flere la og vekt på en god relasjon mellom lærer og elev, og mente at det var viktig å ha forventninger til disse elevene. Samtlige informanter mente at en god klasseromskultur er viktig for elever med lese- og skrivevansker som sliter med emosjonelle problemer. Foreldresamarbeid og tilpasset opplæring ble også vektlagt av flere. Resultatene var dermed i tråd med det som vektlegges i teori og forskning, med noen unntak.

Mitt inntrykk var imidlertid at de fleste informantene ikke hadde de elevene som i tillegg til lese- og skrivevanskene, også sliter med emosjonelle problemer i tankene under intervjuene, selv om det ble grundig presisert i forkant av intervjuet. Det ble gjennomgående lagt mer vekt på at disse elevene viser utagerende adferd, og jeg måtte flere ganger under intervjuene poengtere at problemstillingen min dreier seg om de elevene som har innagerende vansker i form av tilbaketrekking og/eller angst og depresjon.

Funnene kan dermed sies å være todelt. Informantenes ønske, og kunnskaper om å hjelpe denne elevgruppen, og informantenes faktiske oppmerksomhet for dem i hverdagen.

8.2 Metodiske betraktninger og videre forskning

Å gjennomføre en studie innebærer å ta mange valg, spesielt når det gjelder metode. Når en skriver en masteroppgave har en i utgangspunktet en ganske kort tidsperiode å forholde seg til, noe som er med å bestemme noen av valgene. Jeg vil nå komme inn på sterke og svake sider ved denne studien.

Jeg har i denne studien valgt å bruke kvalitative dybdeintervju. Dette er som sagt en godt egnet metode når en er interessert i hva det enkelte individ sier, og å få frem den enkelte informants holdninger og oppfatninger (Jacobsen, 2005). Det empiriske materialet er basert på den enkelte informants tanker og oppfatninger rundt temaene i intervjuguiden, og vil derfor være påvirket av den enkeltes subjektive tolkning av meningsinnholdet i spørsmålene. På den annen side er studiens problemstilling subjektivt definert, ettersom jeg ønsket å få tak i den enkelte informants oppfatninger om temaet. En må likevel ta høyde for at svarene kan være påvirket av dagsformen til informantene.

I og med at jeg i denne studien var interessert i informantenes oppfatninger i forhold til arbeid med elever som sliter med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, mente jeg at intervjuer ville kunne gi tilstrekkelig svar på problemstillingen. Ut i fra informantenes vektlegging av begrensinger på grunn av manglende ressurser, kan det være grunn til å regne med at det er et gap mellom informantenes intensjoner og det som skjer i praksis. En observasjonsstudie ville muligens kunne være med på å avdekke noe av dette.

Selv om informantene i denne studien gav inntrykk av å være observante i forhold til denne elevgruppen, var det i stor grad de elevene som viser mer utagerende vansker som stadig ble trukket frem. Dette til tross for at utvalget mest sannsynlig er mer enn normalt oppmerksomme på denne elevgruppen. I og med at denne studien indikerer, og tidligere forskning viser at pedagoger ikke ser disse vanskene, men har oppmerksomheten på elever som er bråkete og aggressive, ville det vært interessant å følge opp med en intervjustudie av en elevgruppe med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer for å få innsikt i hvordan de opplever skolehverdagen. Det ville og vært interessant og foretatt en kvantitativ undersøkelse blant lærere i ungdomsskolen, for å få en bredere innsikt i oppmerksomheten rundt denne elevgruppen.

8.3 Pedagogiske implikasjoner

Ut i fra hva forskning viser, min egen erfaring, og denne studiens indikasjon på manglende oppmerksomhet for, sitter jeg igjen med en bekymring for de elevene som sliter med vanskene sine i stillhet og ofte jobber på grensen av sin egen kapasitet. Hvor går grensen for dem før de gir opp? Funnene i denne studien kan tyde på et behov for faglig påfyll blant pedagogene om hvordan de skal fange opp denne gruppen elever. Ut fra egen erfaring kan jeg bekrefte at elever med lese- og skrivevansker som trekker seg tilbake og strever med vanskene på egen hånd, kan bli oversett, og dermed miste sjansen til å få den støtte og hjelp

som ofte er nødvendig. Dahle, Knivsberg og Andreassen (2011), har fundert på hvorfor lærerne ikke ser disse vanskene, og mener at lærere i norske skoler ikke er vant med å vurdere atferd i samme grad som de vurderer fag. Dette kan også tyde på at dette bør komme tydeligere frem i grunnutdanningen. Alle informantene i denne studien hadde imidlertid tilleggsutdannelse innen spesialpedagogikk, og det tyder muligens på generell mangel på oppmerksomhet rundt denne elevgruppen i skolen.

9. Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Brophy, J. E., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Bru, E. (1998). *Mestring av lese- og skrivevansker: foredrag holdt ved: Nordisk konferanse om lesing og sosial tilpasning, Oslo, 15 - 17 september 1997*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. In F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.). Oslo: Universitetsforl.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian 8th Grade Students. [Article]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 339.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.
- Cassidy, T. (1999). *Stress, cognition and health*. London: Routledge.
- Dahle, A. E., Knivsberg, A.-M., & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 162-170. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Eccles, J., & Midgley, C. (1993). Development during adolescence. [Article]. *American Psychologist*, 48(2), 90.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (1999). School and community influences on human development.
- Eysenck, H. J. (1981). *A model for personality*: Cambridge Univ Press.
- Ferm, C. (1994). *Samarbeid skole - hjem: demokrati i praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (pp. 145-157). Stavanger: Hertervig akademisk.

- Good, T. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interactions. In J. McMillan (Ed.), *The social psychology of school learning* (pp. 79-122).
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents. I J. Juvonen og K.R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children`s school adjustment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hales, G. (1994). *Dyslexia matters: a celebratory contributed volume to honour professor T.R. Miles*. London: Whurr.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*: Psychology Press.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. [Article]. *Support for Learning*, 18(3), 130-136. doi: 10.1111/1467-9604.00295
- Høyen, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høyen, T., & Lundberg, I. (2002). *KOAS 2002: håndbok : kartlegging av ordavkodningsstrategier*. [Bryne]: Logometrica.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jones, M. G., & Grieg, T. M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 169-182.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- KD. (2006b). Læreplanverket for kunnskapsløftet.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Mayall, B. (1994). *Negotiating Health: Children at Home and Primary School*: Cassell P L C.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*: Pergamon Press New York.
- Merrell, K. W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: a practical guide* (pp. xxiv, 231 s.). New York: Guilford Press.

- Miles, T. R. (2004). *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Nicholls, J. G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education. In S. G. Paris, H. W. Stevenson & G. M. Olson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nielsen, H. B., & Rudberg, M. (1994). Klasserommets kjønn i forandring? (Vol. 1/1994, pp. s. 19-27). Oslo: Sekretariatet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Paulsen, E., & Bru, E. (2008). Preferred Social Organization of Learning Formats among Pupils Experiencing Different Kinds of Internalizing Problems in Secondary School. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(4), 259-273.
- Regjeringen (2003). Sammen om psykisk helse: *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse*. [Oslo], Helsedepartementet.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/veiledninger_og_brosjyrer/2003/---sammen-om-psykisk-helse---.html?id=87979
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: the social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Riddick, B. (2010). *Living with dyslexia : the social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. London: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. [Article]. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Schneider, W., Dumais, S. T., Shiffrin, R. M., & LAB., I. U. C. H. A. R. (1982). *Automatic/Control Processing and Attention*: Defense Technical Information Center.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education : theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

- Skaalvik, E. M., Fossen, I., & Skaalvik, S. (1995). *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Lauvdal, T. (1984). *Selvoppfatning, skoleprestasjoner, kulturelle normer og foreldreholdninger*. [Trondheim]: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen, Bergen.
- Thuen, E. M. (2008). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. In F. E. Tønnessen, E. Bru & E. Heiervang (Eds.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Vaaland, G. S. (2011). *God start: utvikling av klassen som sosialt system*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society* Cambridge: Harvard University Press, s. 79-91.
- Wang, M. C., & Zollers, N. J. (1990). Adaptive Instruction: An Alternative Service Delivery Approach. *Remedial and Special Education (RASE)*, 11(1), 7-21.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.
- Zetterqvist Nelson, K. (2003). *Dyslexi - en diagnos på gott och ont: barn föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjon om studie og samtykkeerklæring

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Edvin Bru
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref:29173 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29173	<i>Oppfatninger blant lærere om hvordan man kan fremme gode mestringsstrategier, selvblilde og motivasjon hos elever med lese og skrivevansker</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Monika Lunde</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Nantvedt Kvalheim

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Monika Lunde, Kornblomsttunet 3, 4027 STAVANGER

Kjersti Håvardstun
Kjersti Håvardstun

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29173

Foreliggende prosjekt omfatter ansatte i grunnskolen. Det opprettes ikke en koblingsnøkkel mellom transkripsjoner og informant/navn på skole/arbeidsplass. Datamaterialet anonymiseres ved transkribering slik at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår.

Prosjektslutt er 31.12.12. Lydopptak og utskrifter slettes/makuleres.

INTERVJUGUIDE

BAKGRUNNSINNFORMASJON:

- Kjønn
- Hvilken undervisningsstilling har du?
- Hvor lang erfaring har du med elever som har lese- og skrivevansker?
- Hvilket trinn underviser du på?

LESE OG SKRIVEVANSKER OG EMOSJONELLE PROBLEMER:

- Hva er din erfaring med at elever som har lese- og skrivevansker opplever emosjonelle problemer?
 - Hvilke emosjonelle problemer? Årsak?
- Hvilken oppfatning har du av hva som skal til for å fremme gode mestringsstrategier hos elever med lese og skrivevansker?
 - betydningen av gode/dårlige mestringsopplevelser?
 - forventninger om å mestre?
- Har du noen tanker om hvordan disse elevene oppfatter seg selv,
- Har du noen tanker om betydningen av hvordan disse elevene oppfatter lese- og skrivevanskene sine (Har de forståelse for hva lese og skrivevansker innebærer)?
- Kan du si noe om hvilke forventninger du har til disse elevene?

Noen elever med lese- og skrivevansker har ofte et uheldig forklaringsmønster som gjør at gode prestasjoner ikke bidrar til økt tiltro til egne ressurser. Suksess blir ofte begrunnet med flaks eller andre ytre faktorer, mens nederlag forklares ofte til forhold ved dem selv (f.eks. «jeg er ikke flink nok».

- Hva tror du skal til for å endre dette forklaringsmønsteret, og på den måten øke elevens selvoppfatning? (innsats)
- Hva mener du er viktig i arbeidet med elever som er preget av at de har liten tro på at innsats nytter?

- Hva mener du er viktig for å øke elevens selvoppfatning i forhold til:
 - egne prestasjoner?
 - sosial posisjon i klassen?
- Tror du det å få en diagnose har noe å si for elevens selvoppfatning?

Elever med lese- og skrivevansker opplever ofte en annerledes skolehverdag enn andre elever, på grunn av at de ofte arbeider på grensen av sin egen kapasitet og likevel opplever å komme til kort i forhold til egne eller omgivelsenes mål for skoleprestasjonene.

- Hva legger du i et godt læringsmiljø, spesielt for elever med lese- og skrivevansker?
- Hvordan ser du på din rolle som tilrettelegger for et godt læringsmiljø, med tanke på disse elevene?
- Hva skal til for at de skal føle trygghet slik at de kan konsentrere seg om det faglige?
- Hvordan kan du hjelpe disse elevene med å velge gode mestringsstrategier, øke motivasjonen og selvoppfatningen?
 - faglig støtte / omsorg ?
 - hva mener du er viktig for å møte og støtte disse elevene på en god måte?
- Hvordan mener du kulturen i klasserommet kan påvirke disse elevenes mestringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning?
 - er det akseptert at noen har lese- og skrivevansker, eller er det noe som ikke blir snakket om?
 - er det rom for å gjøre feil?
 - blir man akseptert for den man er?
- Hvordan mener du kulturen bør være i et klasserom for å lette hverdagen til elever med lese- og skrivevansker?
- Kan du si noe om din oppfatning om betydningen av relasjoner til medelever for disse elevene?
- Hvilken betydning mener du at du har i forhold til det sosiale miljøet i klassen med tanke på disse elevene?
- Hvilken betydning mener du den kulturen som finns på skolen har noe å si for hvordan disse elevene mestrer vanskene sine?

Man skiller gjerne mellom indre og ytre motivasjon..

- Hva mener du skal til for at elever med lese- og skrivevansker skal bli indre motivert?
- Hva legger du i begrepet selvbestemmelse, og hvordan ser du på dette i forhold til elever med lese og skrivevansker
 - hva skal til for at elevene skal kunne ta egne avgjørelser?
 - hvordan ser du på selvbestemmelse versus kontroll i klasserommet?
- Hva mener du skal til for at disse elevene skal oppleve seg selv som kompetente?

Men ofte er det jo sånn at oppgaver som elever utfører på ungdomsskolen er ytre motivert, og at elevene ofte ikke ser meningen med at de må lære det.

- Hva mener du skal til for at elever med lese- og skrivevansker skal bli motivert for slike aktiviteter uten eksternt press?
- Kan du si noe om foreldresamarbeid og den betydning det har for elevens mestring, motivasjon og selvoppfatning slik du oppfatter det?
- Er det noe du vil tilføre til slutt som du mener er viktig i forhold til dette temaet, men som ikke har kommet frem under intervjuet?

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en mastergradsoppgave.

Jeg er mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger og holder på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer, og jeg skal undersøke læreres oppfatninger om hva som skal til for å fremme gode mestringsstrategier, selvbilde og motivasjon hos disse elevene.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervju 5-6 lærere som har kompetanse på barn/unge med lese og skrivevansker. Spørsmålene vil i all hovedsak dreie seg om dine tanker om hva som skal til for å hjelpe barn med lese- og skrivevansker som og opplever emosjonelle problemer, og din rolle som tilrettelegger for et læringsmiljø som støtter disse elevene.

Jeg vil bruke båndopptaker mens vi snakker sammen, og intervjuet vil ta omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data fra deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen utgangen av 2012.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nederst på siden, og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 47 30 37 84, eller sende en e-post til mo.lunde@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder Edvin Bru, ved Senter for atferdsforskning ved å sende en e-post til edvin.bru@uis.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Monika Olsen Lunde
Kornblomsttunet 3
4027 STAVANGER

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om barn med lese- og skrivevansker og emosjonelle problemer og ønsker å stille til intervju.

Dato: _____ Signatur _____ Telefonnr. _____