



Universitetet  
i Stavanger

# **Vendepunkt**

## **Fortellinger om å lykkes i skolen med en dysleksivanske**

Masteroppgave i utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk

Vårsemesteret 2017

Solfrid Muren





Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET  
**MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap – Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017  Åpen
Forfatter: Solfrid S. Muren	..... (signatur forfatter)
Veiledere: Per Henning Uppstad og Atle Skaftun	
Tittel på masteroppgaven: Vendepunkt. Fortellinger om å lykkes i skolen med en dysleksivanske.  Engelsk tittel: Turning points. Dyslexic students` narratives on enables of academic success.	
Emneord: Spesialpedagogikk, dysleksi, miljø, motivasjon, engasjement, suksessfaktorer, mestringsopplevelser, valgmuligheter, samarbeid, vendepunkt, fortelling	Antall ord: 32212 + vedlegg/annet: 6 sider  Klepp Stasjon, 9. februar 2017



## Forord

Det ble tidlig klart for meg at det å få være en del av et prosjekt som dette er noe helt eksklusivt. Takk til hver og en av dere deltakere, Gunn, Curtisha og Viktor. Takk for at dere delte deres erfaringer og gav av dere selv. For meg har det å få innsikt i deres livsverden vært både gripende, morsomt, alvorlig og ikke minst lærerik. Forhåpentligvis har deltakelsen i prosjektet også gitt dere noe tilbake.

Mine to særdeles dyktige og kloke veiledere må nevnes spesielt. Per Henning, du har helt fra starten av gitt meg opplevelsen av å få være en liten brikke i et større hele. Takk for at du har hatt troen på prosjektet, og for at du stiller de kritiske spørsmålene som driver meg videre. Atle, du har geleidet meg inn i en fortellerverden som jeg ikke hadde våget meg inn i på egenhånd. Takk for at du har hjulpet meg til å holde fokus på det aller viktigste: Å formidle erfaringer som kan være til inspirasjon for de som trenger å vite at det er mulig å lykkes.

Takk også til bibliotekarene ved Klepp bibliotek som har skaffet til veie fagbøker, lett opp artikler og fornyet utallige utlånsfrister – alltid like imøtekommende.

Sist, men absolutt ikke minst, takk til min fantastisk tålmodige familie, Mika, Karina, Sunniva og Marita, som holder ut en mamma som elsker å kjenne at hodet vokser. Spesielt takk til deg, Kjetil. Uten din støtte hadde det nok ikke blitt en oppgave denne gangen.

Solfrid Muren  
Klepp Stasjon, 9. februar 2017



## Sammendrag

Denne oppgaven presenterer en undersøkelse av hvordan det er mulig å lykkes gjennom skole- og studietid med en dysleksivanske. Studien har vært rettet mot tre personer som har valgt å gjennomføre høyere utdanning, på tross av at språkvanskene har gjort skolegangen ekstra krevende. Hensikten har vært å få innsikt i hvilke forhold deltakerne selv fremhever som betydningsfulle, med tanke på å håndtere skolens mange utfordringer knyttet til tekstlesing og tekstproduksjon. For å kunne gripe deltakernes egne opplevelser og erfaringer, ble et fenomenologisk livsverdenintervju valgt som metode. Det empiriske materialet ble kategorisert i tett dialog med deltakernes egne beskrivelser, og er presentert i form av tre deltakerfortellinger. Funnene ble drøftet i lys av teori som viser hvordan elever motiveres og utrustes til krevende arbeid med tekst.

Deltakerne la stor vekt på betydningen av å være motivert til skolearbeid. Deres motivasjon hang nøye sammen med personlige interesser og skolefagenes betydning. Deltakerne opplevde videre at deres engasjement og utholdenhet var nært knyttet til ulike kvaliteter ved undervisningen, og skolens evne til å imøtekomme den enkeltes behov for tilrettelegging. Undervisning som fremmet mestringsopplevelser ved å øke deltakernes kompetanse i å håndtere skolens skriftspråklige utfordringer, ble spesielt fremhevet. Mulighet til selvbestemmelse ble også ansett som sentralt, da dette gav deltakerne anledning til å kompensere for språkvanskene ved å spille på sine sterke sider. De understreket også betydningen av å tilhøre et trygt læringsmiljø med god kompetanse på språkvansker. Deltakerne mente dette var viktig både for at dysleksivanskene skulle bli identifisert, og for at de skulle motta støtte tilpasset sine behov.





# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>V</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>VII</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Tema og aktualitet.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Dysleksibegrepet og dysleksiforskningen .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Presentasjon av problemstilling og sentrale begrep.....</b>	<b>4</b>
<b>1.4 Studiens oppbygging.....</b>	<b>5</b>
<b>2 Teoretisk ramme .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Motivasjon.....</b>	<b>8</b>
2.1.1 Mestringstro .....	9
2.1.2 Selvbestemmelse .....	10
2.1.3 Forventning-verdi .....	12
<b>2.2 Læring, engasjement og undervisning .....</b>	<b>13</b>
2.2.1 Guthrie & Wigfield-modellen .....	14
2.2.2 Modellens anvendelse .....	16
<b>2.3 Kritiske suksessfaktorer .....</b>	<b>17</b>
2.3.1 Mestringsopplevelser .....	17
2.3.2 Valgmuligheter og relevans .....	19
2.3.3 Samarbeid i støttende omgivelser .....	21
<b>3 Metode.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Valg av metode.....</b>	<b>25</b>
3.1.1 Livsverdenintervju .....	25
<b>3.2 Forskningsprosessen.....</b>	<b>26</b>
3.2.1 Forkunnskaper og forforståelse .....	26
3.2.2 Utvalg.....	28
3.2.3 Intervju og gjennomføring .....	29
3.2.4 Transkribering.....	31
3.2.5 Analyse.....	33
<b>3.3 Validitet og generalisering .....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Forskningsetiske refleksjoner .....</b>	<b>38</b>

<b>4</b>	<b>Empiriske analyser .....</b>	<b>40</b>
4.1	Gunn .....	41
4.2	Curtisha .....	50
4.3	Viktor .....	58
<b>5</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>70</b>
5.1	Motivasjon og utholdenhet.....	70
5.2	Mestringsopplevelser.....	72
5.3	Valgmuligheter og relevans .....	74
5.4	Samarbeid i støttende omgivelser .....	75
5.5	Studiens begrensninger.....	77
<b>6</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>79</b>
6.1	Implikasjoner for fagfeltet og videre forskning .....	79
6.2	Avsluttende bemerkninger .....	81
	<b>Litteratur.....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>89</b>
Vedlegg 1	Godkjenningsbrev fra NSD .....	91
Vedlegg 2	Informasjonsbrev med samtykkeerklæring .....	93
Vedlegg 3	Intervjuguide .....	95

# 1 Innledning

**Dette kapittelet gir en oversikt over studien i sin helhet. Innledningsvis presenteres oppgavens tema og aktualitet. Etterpå følger en kort redegjørelse av dysleksibegrepet og dysleksiforskningens ulike tilnærminger. Studienes problemstilling blir så presentert, i tillegg til at sentrale begrep defineres. Avslutningsvis gis det en kort oppsummering av studiens oppbygging.**

## 1.1 Tema og aktualitet

”Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be.”  
(Robert Pianta)

Å håndtere skolens mange utfordringer er krevende for de fleste elever. Om man i tillegg har dysleksi kan skolearbeidet oppleves som uoverkommelig. Lese- og skrivevanskene som skaper utfordringer i barne- og ungdomsskolen, blir gjerne enda tydeligere i videregående. Løsningene er forskjellige: Mens noen tilbringer mangfoldige timer over skolebøkene, og oppgir fritidsaktiviteter og sosialt liv for å oppnå studiekompetanse, velger andre bort tunge teorifag eller forsøker yrkesfaglig utdanning for å få en enklere veg ut i arbeidslivet. Noen får betalt for sin utrettelige innsats i form av gode skolerelat, mens andre sitter igjen med mye strev og svak selvtillit (Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). For enkelte blir belastningen ved skolegangen så stor at de velger bort høyere utdanning, selv om faglige interesser skulle tilsa en fremtid ved en høyskole eller universitet. Lese- og skrivevanskene skaper imidlertid ikke bare vansker med å komme gjennom teoretiske skolefag, men fører for mange også til problemer i det videre samfunns- og yrkesliv. Skolens kompetanse i å hjelpe elevene til å lykkes med skolearbeidet har derfor betydning både for enkeltmennesket og i et videre samfunnsperspektiv.

Som mangeårig lærer i den videregående skolen har jeg møtt mange elever med dysleksi. Jeg har sett at det er nettopp slik: Mens noen strever og ikke synes å mestre skolegangen, er det andre som klarer seg svært bra. Jeg har ofte undret meg over hvorfor det er slik. Hva er det som gjør at noen lykkes og andre ikke? Finnes noe av svaret – som Pianta (1999) så tydelig

understreker – i miljøet elevene er en del av? Betyr det i tilfelle at vi som er pedagoger kunne gjort noe mer, eller burde vi kanskje møtt disse elevene på en annen måte?

Gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har jeg fått bekreftet at vi på mange måter er på rett spor: Vi har fått økt kompetanse i å gjenkjenne dysleksisymptom hos elever, og som pedagoger er vi bevisst mange av tiltakene som kan gjøre skolehverdagen lettere for denne elevgruppen. Men på tross av dette er det altså mange som sliter, og for elevene kan veien med prøving og feiling være vanskelig. Senere tids forskning har da også vist hvordan dyslektiske vansker ikke bare vanskeliggjør skolefaglig utvikling, men også har innvirkning på livskvalitet og psykisk helse (Bru 2008; Fouganthine 2012). Mitt ønske med denne studien har derfor vært å få utvidet min kunnskap, og å finne svar på hvilke forhold som gjør det lettere å håndtere skolehverdagen for elever med dysleksi. I søken etter denne kunnskapen ønsker jeg å vende meg til dem som selv har gjennomgått sitt skole- og utdanningsløp med en dysleksivanske.

## 1.2 Dysleksibegrepet og dysleksiforskningen

Det finnes en mengde ulike teorier om hva dysleksi er. Det store mangfoldet av dysleksidefinisjoner skyldes hovedsakelig at flere ulike faggrupper er engasjert i forskningen, og at det stadig utvikles ny kunnskap. Med innsikt fra fagfelt som medisin, psykologi, språkforskning og pedagogikk, forstås i dag dysleksi som en sammensatt vanske som varierer fra person til person, og som ikke kan forklares ut fra én årsaksfaktor alene. Utredninger foretas gjerne på bakgrunn av en strukturert tilnærming, der dysleksi defineres ut fra biologiske, kognitive og symptomatiske kjennetegn i samspill med miljøet (Helland, 2012). Denne praksisen bygger på Morton og Friths (1995) modell for en strukturert tilnærming til psykopatologi. Den samme tilnærmingen gjenspeiler seg også i Hulme og Snowlings (2009) definisjon, som legges til grunn for denne oppgaven. Hulme og Snowling (2009) definerer dysleksi som en nevrologisk utviklingsforstyrrelse som er genetisk betinget. Den karakteriseres som en spesifikk skriftspråklig vanske hvis hovedkjennetegn er ordavkodingsvansker og påfølgende problemer med staveutvikling og leseflyt. Avkodingsvanskene skaper også vansker med leseforståelsen. Dysleksi er vedvarende, men endrer gjerne karakter med alderen. De fleste voksne som har dysleksi rapporterer om sen lesehastighet samt vansker med staving og skriving. I tillegg oppgis ofte problemer med

arbeidsminne, oppmerksomhet og organisering. I møte med skriftspråk som har en enda dypere ortografi enn norsk, eksempelvis engelsk, vil disse vanskene ofte bli enda tydeligere (Helland, 2012).

Dysleksiforskningen har bidratt med viktig kunnskap inn mot det pedagogiske fagfeltet. Selv om dysleksibegrepet fremdeles er omdiskutert, synes flere årsaksforklaringer å være identifisert, og forskningen har funnet frem til effektive treningsopplegg i møte med dyslektiske utfordringer (Helland 2012; Snowling & Hulme 2011; Torgesen 2002). Tiltak rettet mot dysleksi har vanligvis vært sentrert rundt tekniske aspekt som trening av delferdigheter hos individet. Mange studier har da også vist effekt av ulike intervensjoner, inkludert å trene på ferdigheter som fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap samt veiledet lesing og skriving (Helland, Tjus, Hovden, Ofte & Heimann 2011; Melby-Lervåg, Lyster & Hulme 2012; Snowling & Hulme 2011; Torgesen 2002). Også i møte med eldre elever har vellykkede intervensjoner vært kjennetegnet ved eksplisitt, intensiv og systematisk instruksjon i avkoding og bokstavkunnskap (Scammacca et.al. 2007; Torgesen 2002). Forskningen har altså gitt stor kunnskap om det spesifikke ved dysleksi, og treningen som må til for å imøtekomme vanskene hos den enkelte.

Den type forskning og treningsopplegg vi her har referert til, har imidlertid også sine kritikere. Fra sosiologisk hold blir det hevdet at disse studiene ikke bare er for individsentrerte, men at de også har en altfor sterkt problemorientering (Solvang, 1995). Her ligger kimen til det Helland (2012) beskriver som et kontrastfylt møte mellom den dysleksi-diagnostiske tradisjonen og den humanistiske normaliseringstradisjonen. Innenfor sistnevnte finnes det også ulike tilnærminger til hvordan dysleksi forstås, og i sin mest ytterliggående form anses dysleksi som en samfunnskapet konstruksjon definert av visse interesser. Hovedtanken innenfor denne tradisjonen synes imidlertid å være at dysleksiproblematikken i hovedsak skyldes egenskaper ved omgivelsene. Dette har også konsekvenser for hvordan vansken håndteres i skolesammenheng. I motsetning til en diagnostisk tankegang som fremhever individ-tilpasset undervisning utenfor klasserommet, vil en ut fra en normaliseringstanke tilpasse undervisningen innenfor fellesskapets rammer. I følge Solvang (1995) anser man fra sosiologisk hold de to tradisjonene som uforenlige.

Vi forstår av dette at dysleksiforskningen er mangfoldig, og at den preges av ulike, til dels motstridende, tradisjoner. Men er det virkelig slik at et individsentrert fokus må utelukke

fokus på miljøets betydning? Og må en individtilpasset pedagogikk samtidig utelukke mulighet for læring innenfor fellesskapet, og omvendt? Den strukturerte tilnærmingen til dysleksi, som det ble referert til ovenfor, hjelper oss til å se at dette ikke nødvendigvis er tilfelle. Ut fra denne tankegangen anses kunnskap fra de ulike fagretningene som berikende og utfyllende, både i forhold til hvordan dysleksi forstås og hvordan vansken bør håndteres. Her anses også miljøaspektet som en viktig brikke av helheten, som påvirker og påvirkes av de øvrige. Av dette forstår vi at også læringsmiljøet spiller en avgjørende rolle - både med hensyn til utviklingen av en persons lese- og skriveferdigheter, og i forhold til faglig utvikling innenfor rammen av et større fellesskap.

For å undersøke hvilke forhold som gjør det lettere å håndtere skolehverdagen med en dysleksivanske, synes det derfor relevant å fokusere på miljøets betydning. Også her gir utdanningsvitenskapen nyttig innsikt gjennom sine fremstillinger av hvordan miljøet skaper muligheter for læring og utvikling. Spesielt synes fokus på hvordan elever motiveres og utrustes til å mestre skolehverdagen å være avgjørende. For elever med dysleksi handler dette i stor grad om hvordan man møter all den tekst skolen har å by på. Et slikt perspektiv hvor en fra skolens side søker å legge til rette for læring – basert på den enkelte elevs evner og forutsetninger innenfor fellesskapets rammer – imøtekommer også prinsippet om *tilpasset opplæring* (jf. Opplæringslova § 1-3) slik det kommer til uttrykk i Midtlyngutvalgets rapport. Her understrekes det at læringsmiljøet er avgjørende for å sikre meningsfull læring for den enkelte elev (NOU 2009). For å få økt innsikt i hvordan miljøet fremmer læring vender vi oss i denne studien til mennesker som selv har dysleksi. Deres personlige erfaringer er nemlig lite fremtredende i forskningslitteraturen.

### **1.3 Presentasjon av problemstilling og sentrale begrep**

I denne studien søker vi kunnskap hos dem som selv har gjennomgått et langt utdanningsløp med en dysleksivanske. Deres erfaringer av å håndtere skolens utfordringer vil tilføre viktig kunnskap til fagfeltet, samtidig som det gir disse menneskene en tydeligere stemme. Studien søker svar på følgende problemstilling:

***Hvordan lykkes i skolen med en dysleksivanske? Analyse av tre fortellinger.***

Studien retter seg mot studenter som har gjennomført høyere utdanning på tross av sin dysleksivanske. Slik forstått vil deres beretninger kunne betraktes som suksessfortellinger – i det de har funnet en måte å møte all den tekst som må håndteres for å fullføre videre studier.

Uttrykket *å lykkes* brukes her i den alminnelige betydningen av å få til eller å oppnå det en ønsker. Å lykkes med skolen innebærer følgelig at de har klart å håndtere skolens utfordringer på tross av de vansker dysleksien medfører i forhold til lesing og skriving.

I studien deler deltakerne sine erfaringer med å håndtere en dysleksivanske fra skole- og studieliv ved hjelp av små og lengre fortellinger. Begrepet *fortelling* forstås her som ”beskrivelser av en rekkefølge av begivenheter eller hendelser hvor den som forteller, formidler sin forståelse av sammenhengen mellom de hendelser hun eller han beskriver” (Thaagard, 2013, s. 130). Fortellinger som inneholder beskrivelser av store deler av livsløpet kalles gjerne for *livshistorier* (ibid.). Samlet sett utgjør fortellingene som her presenteres et utsnitt av deltakernes livshistorie. *Historie* og *fortelling* er begge begrep som her blir brukt vekselvis for å betegne deler av denne livshistorien. Å *analysere* disse fortellingene forstås her som å identifisere faktorer som deltakerne fremhever som sentrale for å kunne lykkes med skole og studier på tross av en dysleksivanske.

Problemstillingen vil jeg belyse ved hjelp av to innfallsvinkler som gjensidig utfyller hverandre. Jeg vil for det første undersøke hva som har *motivert* deltakerne til å holde ut et så krevende utdanningsløp som en dysleksivanske medfører. For det andre ønsker jeg å se på hvilke *kvaliteter ved den pedagogiske virksomhet* deltakerne fremhever som viktige for å håndtere sine dyslektiske vansker. I tillegg håper jeg at fortellingene også vil vise om det finnes ett eller flere *vendepunkt*, forstått som positive endringer i måten deltakerne opplever og responderer til dysleksivansken.

#### 1.4 Studiens oppbygging

Kapittel 2 presenterer studiens teoretiske ramme. Der vil jeg starte med å gi en kort gjennomgang av ulike motivasjonsteorier som er særlig relevant for lese- og skriveforskningen. Disse teoriene vil gi nyttig bakgrunnskunnskap om hvilke faktorer som motiverer til skolefaglig arbeidsinnsats og utholdenhet generelt, og i møte med lese- og

skrivevansker spesielt. Deretter vil vi se på hva litteraturen forteller om undervisningens rolle for å lykkes i skolen. Her vil vi benytte oss av Guthrie og Wigfields motivasjonsmodell om engasjementets betydning for læring og utvikling. Denne modellen vil hjelpe oss til å identifisere suksessfaktorer ved undervisningen som motiverer og dyktiggjør elevene til å lykkes i læringsarbeidet.

Kapittel 3 tar for seg studiens metodologiske ståsted. Her presenteres grunnlaget for valg av metodisk tilnærming, nemlig det fenomenologiske livsverdenintervju. Intervjuformen løfter frem deltakernes perspektiv, og gir mulighet for inngående kjennskap til deres erfaringer. I dette kapitlet blir det også gjort rede for og reflektert rundt sentrale sider ved forskningsprosessen.

Etter metodekapitlet beveger vi oss over til det empiriske materialet i kapittel 4. Funnene fra intervjusamtalene vil her presenteres i form av fortellinger, basert på deltakernes erfaringer med å takle dysleksivansken gjennom skole- og studietid. Deltaker-fortellingene har fått stor plass i denne studien både fordi jeg helt konkret ønsker å la disse menneskene komme til orde, men også fordi fortellingene skaper en nærhet til deltakernes livsverden, altså deres umiddelbare opplevelse av verden og dens hendelser. Ved å løfte frem deres personlige erfaringer ønsker jeg både å få innsikt i – men også forståelse for - hva som må til for å håndtere skolen på tross av en dysleksivanske.

I kapittel 5 vil funn fra det empiriske materialet bli diskutert. Drøftingen ses i lys av de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2. Med bakgrunn i likheter og ulikheter i deltakernes erfaringer, vil jeg her forsøke å identifisere faktorer som fremmer suksess i skolen på tross av en dysleksivanske. Her vil jeg legge spesielt vekt på hvordan elever motiveres til skolefaglig innstas, og hvilke forhold ved skolens undervisning og organisering som kan støtte elevene gjennom utdanningsløpet. Kapitlet avsluttes med en kort diskusjon av noen av studiens begrensninger.

I oppgavens siste kapittel, kapittel 7, presenteres noen sentrale implikasjoner fra studien rettet mot det pedagogiske fagfeltet. Avslutningsvis gis noen betraktninger om oppgaven i sin helhet.



Gjennom studien håper jeg å få ny innsikt i hvordan man kan håndtere skole og studier med en dysleksivanske. Å få en slik kunnskap vil være nyttig på flere måter. Kunnskapen vil for det første kunne åpne opp nye veier for andre som strever, samtidig som den vil være til hjelp for pedagogen som søker å imøtekomme ulike behov for tilpasning. Kanskje er den viktigste betydningen av fortellingene som her presenteres at de kan gi oppmuntring og pågangsmot til andre som er i en liknende situasjon – både til elevene selv, og ikke minst deres foresatte.

## 2 Teoretisk ramme

I dette kapitlet vil vi undersøke hvordan sentrale faktorer ved læringsmiljøet kan gjøre det mulig å lykkes med skolearbeid på tross av en dysleksivanske. Kapitlet er tredelt. Første del tar for seg motivasjon som grunnleggende for læring og utvikling. Med utgangspunkt i ulike motivasjonsteorier presenteres forhold som fremmer utholdenhet i skolefaglig arbeid. Motivasjonsteoriene danner samtidig et bakgrunnstappe til å forstå Guthrie og Wigfields motivasjonsmodell, som presenteres i kapitlets andre del. Her knyttes motivasjonsbegrepet opp mot engasjementets avgjørende betydning for læring. Denne modellen danner så utgangspunktet for å identifisere forhold ved undervisningen som er av særlig betydning for å lykkes i læringsarbeidet med en dysleksivanske. Disse forholdene blir presentert som kritiske suksessfaktorer i kapitlets tredje og siste del.

### 2.1 Motivasjon

Skolehverdagen innebærer stadig nye møter med tekst. Når elevene blir eldre og etter hvert søker høyere studier, øker utfordringene. Lærebøkene er mange og tykke, fagartiklene er krevende og pensumlitteraturen er i mange tilfeller engelskspråklig. I tillegg til all lesingen innebærer de fleste studier også flerfoldige oppgaveinnleveringer og annen tekstproduksjon. For studenter med dysleksi vil dette utvilsomt være krevende og by på daglige utfordringer. Hva er det så som gjør at noen allikevel velger å møte all den tekst som må håndteres i høyere utdanning? Hva er det som har gitt dem pågangsmot gjennom et langt utdanningsforløp? For å finne svar på disse og liknende spørsmål har utdanningsvitenskapen rettet fokus mot motivasjon som grunnleggende for læring og utvikling.

Begrepet *motivasjon* kommer fra det latinske ordet *movere* som betyr å bevege. Ut fra denne forståelsen definerer Ryan og Deci (2000) motivasjon som ”to be moved to do something” (Ryan & Deci, 2000, s. 54). Motivasjonsstudiet handler med andre ord om drivkraften som beveger mennesket, og hvilke forhold som gjør at mennesket handler eller oppfører seg på bestemte måter. Det finnes en mengde ulike teorier om motivasjon, og litteraturen opererer med ulike begreper. Moderne motivasjonsteoretikere synes imidlertid å være særlig opptatt av

forholdet mellom handling og forventinger (*beliefs*), mål (*goals*) og verdier (*values*) (Eccles & Wigfield, 2002).

Lese- og skriveforskningen har tilsvarende fokus, med forankring hovedsakelig i teorier om mestringstro (*self-efficacy*) (Bandura, 1997), teorier om selvbestemmelse (*self-determination*) (Ryan & Deci, 2000) og teorier om forventning-verdi (*expectancy-value*) (Eccles & Wigfield, 2002). For å kunne si noe om hvordan motivasjon henger sammen med lesing og skriving, vil vi i det følgende se nærmere på nettopp disse tre retningene. Teoriene gir kunnskap om hvilke faktorer som gir motivasjon til å holde ut et krevende læringsarbeid generelt, og i møte med dysleksivansker spesielt.

### 2.1.1 Mestringstro

Forholdet mellom lese- og skriveferdigheter og motivasjon kommer til uttrykk på ulike måter. *Self-efficacy*, eller mestringstro, synes å være et nøkkelbegrep i denne sammenheng. Albert Bandura (1997) forklarer begrepet som "[the] beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3). Akademisk mestringstro handler altså om elevers tro på egne evner og forventinger om suksess i skolearbeidet.

I skolesammenheng er en persons mestringstro av stor betydning av ulike årsaker. Først og fremst vil det være avgjørende i forhold til *arbeidsinnsats*. Har man troen på at man skal få til noe, vil det gi selvtillit til å kaste seg ut i ukjent terreng og møte nye utfordringer (Doll, Zucker & Brehm, 2004). Elever med høy mestringstro vil anse vanskelige oppgaver som en utfordring som skal takles, og øke arbeidsinnsatsen tilsvarende. Suksess innen et felt, vil gjerne gi suksess også innenfor andre områder - *success breeds success* (Bandura, 1997). Dette vil igjen ha innvirkning på hvilke *mål* som settes: Med høy grad av mestringstro vil en gjerne sette seg høye mål, og ta de nødvendige grep som må til for å lykkes med disse. Videre vil mestringstro være avgjørende for *utholdenhet* (Porter, 2006). For elever med lav mestringstro, vil dette forholde seg ganske annerledes. Disse vil gjerne unngå utfordrende aktiviteter, og trekke seg unna oppgaver de ikke tror de er i stand til å løse (Guthrie & Wigfield, 2000). På grunn av manglende tro på at de kan oppnå store ting, vil de gjerne sette seg lave mål, og være lite dedikert overfor læringsmålene. På mange måter fungerer mestringstroen som en selvoppfyllende profeti: Elever som forventer å mestre en oppgave vil

gjærne ta valg som gjør det sannsynlig at de lykkes, mens de som forventer å mislykkes oppfører seg på måter som nærmest sikrer nederlag (Bandura, 1986).

For eldre elever med dysleksi er dette forholdet særlig relevant. Etter gjentatte mislykkede møter med lese- og skriveoppgaver, har mange kort og godt mistet troen på at de kan mestre skolearbeidet. Vanskene attribueres gjerne til manglende iboende evner – de anses som tegn på egen udugelighet - og innsatsnivået senkes for å beskytte seg selv for flere nederlagsopplevelser (Bandura 1997; Bru 2008; Pressley 2006). Den velkjente Matteus-effekten trer inn, og de lese- og skrivesvake blir enda svakere (Stanovich, 1986). Om elevene derimot opplever mestring i skolearbeidet, styrkes troen på egne ferdigheter, hvilket igjen motiverer til ekstra skolefaglig innsats, høyere målsetting og større utholdenhet (Pressley, 2006).

Bandura (1997) beskriver fire ulike forhold som kan fremme elevens mestringstro. Troen på egne evner fremmes for det første gjennom *andres suksess*. Det innebærer at elevene ser at andre, som de kan sammenligne seg med, klarer en oppgave. Også *fysiologiske og mentale tilstander* vil ha innvirkning på mestringstro – og omvendt. Kognitive og emosjonelle forhold som stress, angst og depresjoner kan vanskeliggjøre en handling, noe som igjen vil virke negativt på troen på å lykkes med en tilsvarende oppgave neste gang. Å redusere slike sårbarhetsfaktorer, vil derfor være avgjørende for å bygge tro på egne evner. *Positive tilbakemeldinger* gitt av signifikante andre, vil være en tredje kilde til mestringstro. Ros og oppmuntring fra lærere og medelever vil følgelig ha innvirkning både på de målene en setter seg og på arbeidsinnsats. Den viktigste kilden til å få tro på egne evner er imidlertid å skape *mestringsopplevelser*. Har man klart noe én gang, gir det tro på at man kan mestre liknende og mer krevende oppgaver siden (Bandura, 1997).

### 2.1.2 Selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteori forbindes spesielt med teoretikere som Edward Deci og Richard Ryan. Teorien forsøker å forklare hvilke forhold som gjør at noen mennesker er proaktive, konstruktive og engasjerte, mens andre passiviseres og synes fremmedgjort overfor omgivelsene. Hos Ryan og Deci (2000) knyttes dette forholdet direkte opp til den indre motivasjon.

Den indre motivasjon forstås som selve manifesteringen av menneskets søken etter læring og kreativitet. Å være indre motivert innebærer å ta del i en aktivitet fordi en ønsker det, og fordi aktiviteten oppleves som meningsfull i seg selv. Dette til forskjell fra ytre motivasjon som kontrolleres gjennom forhold som straff eller belønning (Solheim, 2014). Ryan og Deci forklarer begrepet som ”the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one’s capacities, to explore, and to learn” (Ryan & Deci, 2000, s. 70). Den indre motivasjon forstås altså som en iboende egenskap, og denne mener forskerne kan vedlikeholdes og nøres av miljøet. Dette fordrer imidlertid at tre grunnleggende behov imøtekommes: Behovet for å være selvbestemt, kompetent samt å kjenne på tilhørighet overfor omgivelsene (ibid.).

Selvbestemmelse defineres som å ha mulighet til å ta selvstendige valg (ibid.). Det innebærer at en selv får velge sine læringsmål, og selv tar ansvar for å nå målene ved å velge passende oppgaver og fremgangsmåter (Deci & Ryan, 1985). Behovet for kompetanse handler om at mennesket har behov for å lykkes med utfordrende oppgaver. Ved mestring øker troen på egne ferdigheter, som igjen gir mot til å ta fatt på mer utfordrende oppgaver. Det siste aspektet, tilhørighet, dreier seg om å kjenne samhørighet med og få støtte fra et større fellesskap. Her henviser forfatterne til tilknytningsteori som viser at barns utforskertrang er relatert til indre motivasjon, og at dette fremmes i et trygt miljø. Det vil si et miljø med støttende relasjoner som gir rom for å feile og å ta risiko. Ved å kunne ta selvstendige valg samt oppleve mestring i trygge rammer, fremmes den indre motivasjon som igjen skaper lærelyst og utforskertrang (Ryan & Deci, 2000).

I en optimal læringssituasjon vil altså elevene ha så stor grad av selvbestemmelse at handlinger utføres fordi de anses som verdifulle i seg selv. Mange av arbeidsoppgavene som utføres i skole- og studietid er imidlertid ikke indre motivert – men snarere oppgaver som pålegges utenfra. Opplevelsen av selvbestemmelse vil således være særdeles viktig, da det vil ha direkte innvirkning på motivasjon og derved forhold som innsats og utholdenhet. Ryan og Deci (2000) opererer med ulike grader av selvbestemmelse som varierer fra å motvillig delta i en aktivitet, via å passivt godta den, til å aktivt søke aktiviteter fordi de anses som betydningsfulle. Selv om sistnevnte form springer ut fra ekstern motivasjon, vil denne ha mange fellestrekk med indre motiverte handlinger fordi de anses som en ønsket, personlig forpliktelse.

Om de grunnleggende behovene – autonomi, kompetanse og tilhørighet – ivaretas, vil det altså styrke motivasjon og ønsket om å investere mye tid og krefter til skolearbeidet. Det gjelder elever med dysleksi som alle andre. Selvbestemmelse fremmer aktivitet, kreative løsninger og positivt møte med nye utfordringer. Omvendt vil mennesker passiviseres og bli mindre proaktive når disse behovene ikke blir møtt. For pedagoger vil det derfor være avgjørende å skape et miljø som ivaretar disse behovene i møte med den enkelte elev, for å optimalisere elevens faglige og sosiale utvikling.

### 2.1.3 Forventning-verdi

Innenfor forventning-verditeorien står Jacquelynne S. Eccles og Allan Wigfields tenkning sentralt. Teorien antar at forhold som prestasjoner, utholdenhet og valg er direkte avhengig av to forhold: forventning om egen mestring (*self-efficacy*) og verdien man tilskriver ulike oppgaver (*task-value beliefs*) (Eccles & Wigfield, 2002). Overført til skolehverdagen betyr det at om en elev verdsetter en oppgave og tror at han kan mestre den, vil det ha direkte betydning både for den læringen som skjer, innsatsen som legges ned og valg av arbeidsoppgaver. Omvendt vil en person som ikke har tro på at han skal kunne fullføre en oppgave, eller ikke anser den som viktig, forta valg og prioriteringer som resulterer i mindre innsats og tilsvarende lavere prestasjoner.

Menneskers tro på egen evne til å lykkes avhenger av ulike forhold som opplevelse av egen kompetanse, oppgavens vanskegrad og personlige mål. Slike variabler påvirkes igjen av tidligere prestasjoner og personens opplevelse av andres holdninger og forventninger. Så langt sammenfaller forventning-verditeorien i stor grad med Banduras teori om mestringstro (jf. 2.1.1). Eccles og Wigfields teori inneholder imidlertid et viktig supplement i det den tydeliggjør og utdyper verdiaspektet ved motivasjon: Drivkraften bak handling avhenger av hvilken verdi man tillegger den. Teorien beskriver fire ulike verdikomponenter som alle har betydning for motivasjon: *attainment value*, *intrinsic value*, *utility value* og *cost*.

*Attainment value* dreier seg om den personlige betydning det har å lykkes med en oppgave. Hvis en student har sterke personlige ønsker om å gjennomføre et kurs, vil det ha stor innvirkning på prioriteringer og pågangsmot. *Intrinsic value* handler om den gleden man får av å delta i aktiviteten: Noen aktiviteter deltar man i for aktivitetens egen skyld. Denne

verdikomponenten sammenfaller med begrepet *indre motivasjon* som anvendt i selvbestemmelsesteorien. *Utility value* forstås som en oppgaves nytteverdi i forhold til fremtidige mål. For eksempel kan en student ta et kurs som oppleves både tungt og vanskelig, men det gjennomføres ganske enkelt for å få de studiepoeng som utdanningen krever. Her ser vi klare likheter til Deci og Ryans øverste nivå av ytre motivert selvbestemmelse. Den siste verditypen, *cost*, forstås som de negative forhold som følger med aktiviteter. For elever med dysleksi kan det være tidsbruk, angst for å bli sett ned på og frykt for å mislykkes med lese- og skriveoppgavene (Eccles & Wigfield, 2002). Sammen med mestringsstro vil disse verdikomponentene være avgjørende for både læring og utholdenhet i skolearbeidet.

## 2.2 Læring, engasjement og undervisning

Motivasjon er sentralt for all læring, også i møte med tekstarbeid. Når man ser betydningen av lese- og skrivearbeidet, setter sine egne mål og har forventinger om å lykkes, vil det virke positivt inn på innsats og utholdenhet. Etter hvert som tekstlesing- og produksjon øker i mengde og blir mer kognitivt krevende, vil disse motivasjonsfaktorene være av særdeles stor betydning (Solheim, 2014). Dette gjelder alle elever, men for de som strever med lesing- og skriving vil motivasjonsaspektet være avgjørende for skolefaglig mestrings. Å være motivert er imidlertid ikke tilstrekkelig for læring. For å kunne forstå og selv produsere gode tekster må elevene også ha kunnskap om *hvordan* de bør arbeide med lesing og skriving. I denne sammenheng er undervisningen elevene mottar i klasserommet avgjørende.

For å bedre forstå sammenhengen mellom motivasjon og undervisning, vil det her være nyttig å vende seg til John T. Guthrie og Allan Wigfields (2000) studier. Disse forskerne bygger sitt arbeid nettopp på motivasjonsteoriene vi nå har sett nærmere på. Guthrie og Wigfield knytter imidlertid motivasjonbegrepet opp mot begrepet *engasjement*. Motivasjon og engasjement forstås som relaterte begrep, men har likevel noe ulikt innhold: Mens motivasjon defineres som et ønske om å lære og relateres til personens forventinger, mål og verdier, forstås *engasjert lesing* som en bestemt måte å møte tekst på. ”Engaged reading is a merger of motivation and thoughtfulness” (Guthrie, 2001, s. 1). Den engasjerte leseren er altså ikke bare motivert, han har også en bevisst tilnærming til teksten som gjør at han forstår det han leser. Det innebærer kunnskap om og bevisst anvendelse av strategier og forkunnskaper gjennom samhandling. I forhold til dysleksiutfordringer blir dette ikke mindre relevant: For å orke alt

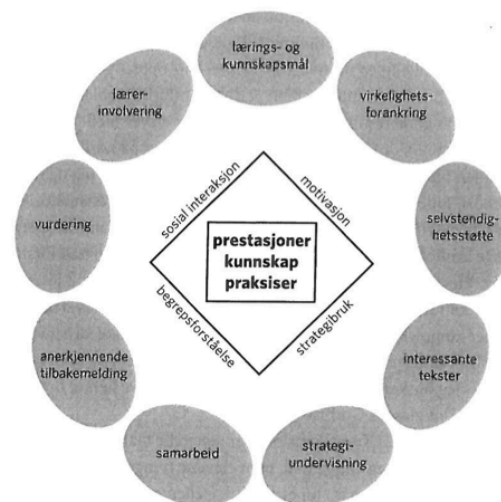
arbeidet med – og faktisk også for å være i stand til å håndtere tekst - må elevene møte teksten nettopp på denne måten.

Et hovedpoeng for Guthrie og Wigfield er å vise sammenhengen mellom faglig utbytte og engasjement: Engasjement er ganske enkelt en forutsetning for å lære. Læring og engasjement vil også påvirke hverandre gjensidig: Når en elev får mer kunnskap og øker sine prestasjoner, vil det skape økt engasjement i møte med nye og mer krevende utfordringer, og omvendt. Gitt engasjementets betydning for læring har forskerne derfor forsøkt å identifisere kvaliteter ved klasseromsundervisningen som fremmer motivasjon og dyktiggjør elevene, slik at hver enkelt lykkes i læringsarbeidet. Dette forskningsarbeidet har resultert i en modell som beskriver sammenhengen mellom læringsutbytte, engasjement og undervisningsformer (se figur 1).

### 2.2.1 Guthrie & Wigfield-modellen

Modellen viser hvordan læring er avhengig av engasjement som igjen skapes i gitte klasseromskontekster. Det innerste rektangelet refererer til læringsutbyttet, det vil si prestasjoner, kunnskap og praksis elevene får i møte med tekstarbeid. Kvadratet illustrerer de prosessene som kjennetegner den engasjerte eleven: han er motivert, strategisk, har begrepsforståelse og er sosialt interaktiv. Ytterst i modellen gir forskerne konkrete forslag til hvordan undervisningen bør legges opp for å fremme engasjement i møte med tekstarbeid. Undervisningen bør ha fokus på lærings- og kunnskapsmål, virkelighetsforankring, selvstendighetsstøtte, interessante tekster, strategiundervisning, samarbeid, anerkjennende tilbakemelding, vurdering og lærerinvolvering

(Solheims (2014) oversettelse). Disse nøkkelfaktorene – som tar utgangspunkt i elevenes holdninger, mål og verdier - vil fungere som positive drivkrefter i læringsarbeidet. Omvendt vil en mangel på slike motivasjoner føre til at elevene unngår tekstarbeid og klasseroms- aktiviteter, og derved hemmes i læringen. Dette gjelder for yngre, så vel som for eldre elever (Guthrie, Wigfield & Klaua, 2012).



Figur 1. Guthrie & Wigfield-modellen (Solheim, 2014)



I studiene som omhandler ungdommer ser vi imidlertid at Guthrie og hans medarbeidere introduserer et nytt motivasjonsbegrep, nemlig *dedikasjon* (ibid.). Bakgrunnen for dette er anerkjennelsen av at ungdommer ikke leser fagpensum utelukkende fordi de opplever det som meningsfullt i seg selv, snarere tvert i mot. I mange tilfeller krever skolearbeidet knallhard jobbing for å forstå krevende tekster og oppnå faglig innsikt. Hva er det da som gjør at noen ungdommer reduserer arbeidsinnsatsen, mens andre viser en enorm stå-på-vilje og lykkes i dette arbeidet? I følge forskerne skyldes det motivasjonsfaktoren de kaller dedikasjon. En dedikert leser defineres som en som leser mye og grundig, som er villig til å bruke mye tid på leseaktiviteter, som anstrenger seg og viser stor utholdenhet. Dedikasjon springer ut fra - men skiller seg likevel fra andre motivasjonsfaktorer som verdier, mestringstro og interesse - i det dedikerte personer viser en særdeles stor utholdenhet, arbeider ut fra langsiktige mål, og betrakter skolearbeidet som svært betydningsfullt. Den dedikerte eleven forstår med andre ord hvor viktig lesing og skriving er, og anser skoleanstrengelsene som avgjørende for egen identitet og som nødvendig for å lykkes - både i forhold til videre studier og arbeidsliv (Guthrie, Klauda & Morrison, 2012).

Hva er det så som skaper dedikerte elever i møte med krevende tekst- og skolearbeid? Ungdommene som deltok i studien forteller at dedikasjon er nært knyttet til opplevelsene de har i klasserommet. Funnene viser at dedikasjon fremmes når elevene opplever å lykkes med å forstå tekster, når de selv får påvirke valg av lærings- og tekstmateriale, når de får samarbeide med medelever, når tekster og skriveoppgaver oppleves relevant og når undervisningen er temabasert. Motsatt viser studiene at elever unngår lese- og skriveaktiviteter når de ikke forstår tekstene, når læreren velger undervisningsmateriale, ved utstrakt bruk av individuelt arbeid og når undervisningen oppleves fragmentert og usammenhengende (ibid.). Dette gjelder for gode så vel som svake lesere (Klauda, Wigfield & Cambria, 2012).

På denne bakgrunn vil vi nå gå over til å se på hvordan elever motiveres og utrustes til å takle tekstutfordringene de møter i skolen. I denne sammenheng vil vi utdype og konkretisere noen kvaliteter ved klasseromskonteksten som øker engasjement og dedikasjon, og følgelig fremmer skolefaglig utvikling for alle elever. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i Guthrie & Wigfield-modellen med særlig referanse til elevene som strever med lesing og skriving. Først vil vi imidlertid komme med noen betraktninger i forhold til hvorfor nettopp denne modellen ble valgt som utgangspunkt for vår teoretiske ramme.

### 2.2.2 Modellens anvendelse

Guthrie og Wigfield-modellen fanger opp svært sentrale aspekter ved det pedagogiske arbeidet. Ved hjelp av kjernebegrepene *motivasjon, strategier, begrepskunnskap* og *samarbeid*, oppsummeres store deler av den virksomhet som foregår i klasserommet, både med hensyn til læring generelt, og i møte med tekst spesielt. Slikt sett gir modellen et egnet teoretisk bakteppe for denne studien.

Modellen synes imidlertid å ha to åpenbare svakheter: Det er en modell med primærfokus på *lesing*, og den bygger på *generelle* pedagogiske prinsipper. I møte med elever med *spesifikke* lese- og *skrivevansker*, kan det derfor oppleves underlig at nettopp denne modellen ble valgt som basis for teori grunnlaget. I første fase av teoriutgreiingen ble den faktisk også lagt bort, nettopp på grunn av disse forholdene. Det som så ut som svakheter, viste seg imidlertid å være noe av modellens styrke: Nettopp fordi den angir generelle retningslinjer av hva elevene opplever som motiverende og læringsfremmende, ble det mulig å anvende samme prinsipper i forhold til både *lesing* og *skrivning*. *Skrivning* henger uløselig sammen med *lesing*, og *skrivekomponenten* ligger også innbakt i modellen. I den videre diskusjonen vil derfor modellen brukes med henvisning til både lese- og skriveaspektet i tekstarbeid.

Også med tanke på prosjektets deltakergruppe, altså studenter med dysleksi, synes modellen å være anvendbar. Dysleksi skaper to primære utfordringer, nemlig avkodings- og rettskrivingsvansker (Hulme & Snowling, 2009). Dette handler på mange måter om utfordringer med å få tilgang til skrift, og som en følge av dette også vansker med å få tilgang til tekst. Det synes derfor naturlig å benytte seg av en modell som viser hvordan nettopp tekstforståelse og tekstskaping fremmes. I denne sammenheng er forskningen til Guthrie og hans kollegaer særlig relevant. Prinsippene for å skape engasjement og økt læring viser seg nemlig å ha minst like stor effekt overfor det forskerne kaller ”struggling readers” som for de øvrige elevene. De svake leserne defineres som en uensartet gruppe, men inkluderer også elever med dysleksi (Klauda, Wigfield & Cambria, 2012, s. 299). For denne elevgruppen vil tiltak som øker ferdigheter og utholdenhet i møte med tekstarbeid være av særdeles stor betydning. De konkrete tiltakene vil imidlertid variere avhengig av aldersgruppe og spesifikke behov hos den enkelte elev.

Det bør imidlertid bemerkes at vanskene som oppstår på grunn av dysleksi i mange tilfeller omhandler andre sider enn bare lesing og skriving av tekst. I et større perspektiv vil en se at dyslektiske utfordringer blant annet handler om relasjoner utenfor klasserommet, kunnskap om språkvansker og organisasjonsstrukturen i skolen. For å fange opp disse og liknende forhold vil derfor modellen suppleres med andre teoretiske perspektiv der dette synes nødvendig.

## 2.3 Kritiske suksessfaktorer

Med utgangspunkt i faktorer som fremheves som sentrale i Guthrie & Wigfield-modellen, vil vi nå gå over til å utdype kvaliteter ved den pedagogiske virksomhet som synes å være av særlig betydning for vår målgruppe. Vi søker altså å identifisere suksessfaktorer som synes avgjørende for positiv skolefaglig utvikling generelt, og for elever med dysleksi spesielt.

### 2.3.1 Mestringsopplevelser

Dedikasjon og engasjement fremmes gjennom opplevelsen av å lykkes med en oppgave. Mestringsopplevelser er igjen nært knyttet sammen med troen på egne evner: Opplevelsen av å få til noe, skaper tiltro til egne ferdigheter. Har man først klart noe én gang, vil det styrke troen på at man kan klare også andre utfordringer. Mestringstroen er således utgangspunktet for å oppnå den arbeidsinnsats, utholdenhet og for å ta de valg som er nødvendig for å lykkes med utfordringene skolen byr på. For å få tro på egne evner må man imidlertid oppleve mestring (Bandura, 1997).

Hvordan skapes så mestringsopplevelser? Hvis elever med dysleksi skal oppleve å lykkes med en oppgave, innebærer det først og fremst at de får den *faglige støtten* som er nødvendig (Pianta & Hamre, 2009). Det betyr at de må få oppgaver og læringsmateriale med passende vanskegrad, og at lese- og skriveoppgavene oppleves overkommelige ut fra den enkeltes nivå (Yudowitch, Henry & Guthrie, 2008). Å sikre opplevelsen av suksess går imidlertid utover å tilpasse tekst- og oppgavetyper. Det forutsetter også faglig støtte i form av læringsstrategier, vurderingspraksis og målutforming (Guthrie & Wigfield 2000; Pianta & Hamre 2009).

Strategiundervisning dreier seg om eksplisitt undervisning i lese- og skrivestrategier, altså hvordan man møter tekst for å forstå den, og hvordan man selv skaper gode tekster. Det handler om modellering og stillasbygging som gjør det mulig for elevene å lykkes med skolearbeidet, ledsaget av undervisning om hvordan strategier fremmer læring (Guthrie & Wigfield, 2000). Det er dette Santa og Engen (2003) kaller å "lære å lære". Ved å øke elevens metakognitive bevissthet i møte med tekstarbeid, vil eleven være bevisst hvilke krav oppgaven stiller, hvordan kravene kan imøtekommes og om eleven selv har de ferdigheter som skal til for å mestre den (Mossige, 2004). Å tilegne seg gode lese- og skrivestrategier er imidlertid ingen enkel oppgave. Det krever både vilje og utholdenhet, og er uløselig knyttet sammen med elevenes mål, verdier og holdninger til arbeidet (Guthrie & Wigfield, 2000).

Manglende kunnskap om strategier vil ha negativ innvirkning både på lese- og skriveferdighetene. I forhold til dyslektikernes skriveferdigheter blir dette særlig uheldig. Denne elevgruppen hevdes nemlig å anvende mindre effektive strategier i skrivingen enn de øvrige elevene, og vansker med språkferdigheter på lavere nivå får negative følger for språkferdigheter på høyere nivå (Graham & Perin, 2007). For de eldre elevene synes derfor økt kunnskap om skriving og skriveprosessen å være av særdeles stor betydning. Graham og Perins (2007) metaanalyse av effektive strategier for å øke elevens skriveferdigheter synes å underbygge en slik tilnærming. Her fant forskerne at eksplisitt opplæring i bruk av selvregulerende strategier for planlegging, revisjon og korrektur var de mest effektfulle av alle former for skriveopplæring. I møte med lesing av fagtekster handler strategiundervisningen i stor grad om å modellere, aktivere bakgrunnskunnskap, sette tydelige mål for lesingen, jobbe med sentrale begrep samt knytte delemner til en større helhet. I tillegg må kunnskapen en tilegner seg gjennom lesing omformes gjennom ulike skrive- og taleaktiviteter (MacKay 2001; Santa & Engen 2003). En strategiundervisning som på denne måten bedrer lese- og skriveferdighetene med utgangspunkt i elevenes evner og forutsetninger, vil således være en viktig del av den faglige støtten som trengs for å oppleve mestring.

Den faglige støtten er også nært knyttet til tilbakemeldings- og vurderingspraksis. Å gi anerkjennende tilbakemeldinger er viktig for å motivere til arbeidsinnsats (Guthrie, 2013). For at tilbakemeldingene skal ha en slik effekt, er det imidlertid avgjørende at de er ærlige og konkrete (Bandura 1986; Yudowith, Henry & Guthrie 2008). Dette er ikke minst viktig for elevene som strever. Ved å gi konkret veiledning på hva som er bra og hvorfor en har lyktes,

vil det gi trygghet til å sette seg nye mål og ta fatt på nye utfordringer. Elevene må imidlertid trenes i å sette seg spesifikke og overkommelige mål, samtidig som de får realistiske fremstillinger av hva som trengs for å nå dem. Om elevene får urealistiske positive forventninger rettet mot seg, vil de gjerne ta fatt på oppgaver som de ikke har forutsetninger for å klare, som igjen vil skape nederlag og svekke mestringstroen. Noen ganger betyr det at målene må endres, eller at en velger andre fremgangsmåter der det er mulig å oppnå suksess (Goldberg et.al., 2003).

Det er derfor avgjørende at vurdering og tilbakemelding gis med utgangspunkt i elevenes egne ferdigheter og arbeidsinnsats. Her blir det viktig å påpeke suksess, og gi elevene hjelp til å se at de har lyktes (Yudowitch, Henry & Guthrie, 2008). Det forutsetter en holdning om ta utgangspunkt i elevenes ressurser, og å hjelpe elevene til å se mulighetene som ligger i å utvikle disse. Når man mestrer på ett område, vil man gjerne begynne å arbeide mot andre, mer krevende mål. For å styrke elevenes arbeidsinnsats og utholdenhet, må man også legge til rette for at det er mulig å oppnå suksess gjennom hardt arbeid. En del av dette arbeidet kan faktisk også innebære å oppleve nederlag og søke nye veier (Goldberg et.al. 2003; Reiff, Gerber & Ginsberg 1993). Gjennom en slik faglig støtte – som kombinerer tilpasset lærestoff med strategiundervisning, og hvor arbeidsmål utformes og tilbakemelding gis ut fra elevens eget ståsted - vil også elever som strever med lesing og skriving kunne oppleve mestring i møte med krevende skolearbeid.

### **2.3.2 Valgmuligheter og relevans**

For å skape engasjerte og dedikerte elever – og derigjennom gjøre elevene i stand til å møte all tekst skolen har å by på - er det avgjørende at elevene får mulighet til å ta selvstendige valg ut fra egne interesser, ønsker og ambisjoner. Solheim (2014) kaller dette ganske enkelt for å gi elevene økt kontroll. Det innebærer at elevene får trening i å selv velge passende lærings- og kunnskapsmål, fagmateriale og tekster. En slik selvstendighetsstøtte handler også om at elevene får velge hvordan de skal arbeide med et emne, og hvordan dette skal presenteres og eventuelt evalueres. I møte med lese- og skriveutfordringer vil en slik tilnærming gi mulighet til å spille på sine styrker, og derved øke motivasjonen til å ta fatt på krevende tekstarbeid, og kanskje være det som skal til for å forhindre at elevene passiviseres. Å ha valgmuligheter betyr imidlertid ikke at elevene skal kunne velge ”alt mellom himmel og

jord” (Solheim, 2014, s. 81). Solheim understreker at valgmulighetene må gis under gitte rammer: Det forstås mer som å gi elevene nøye planlagte alternativ innenfor et gitt temaområde med utgangspunkt elevenes interesser og ferdigheter. Når læringsmål, undervisning og oppgaver på denne måten tar utgangspunkt i – og tilpasses - elevenes egne mål, interesser og verdier, gir det motivasjon til å jobbe med krevende tekstarbeid.

Doll, Zucker og Brehm (2004) relaterer også valgmuligheter og selvbestemmelse knyttet til elevenes læringsmål opp mot mestringsorienterte og prestasjonsorienterte miljø. I følge deres forskning vil et prestasjonsorientert miljø, hvor elevene legger vekt på å sammenligne seg med andre, skape vansker for elever som strever. For de som sliter med det skolen kanskje tilbyr mest av – tekstlesing og tekstproduksjon – vil det oppleves som særdeles vanskelig. Porter (2006) understreker dette ved å forklare at prestasjonsorienterte miljø frembringer uhensiktsmessige unngåelsesstrategier: For å skjule vansker og mislykkethet, vil de som sliter unngå utfordringer og sette seg så lave mål at læringen blir minimal. Læringsmiljø som derimot utformer læringsmål og gir tilbakemeldinger basert på elevenes egne prestasjoner og ferdigheter, vil utruste elevene med arbeidsmåter og strategier som gjør det mulig å velge stadig mer krevende tekstoppgaver. En slik tilnærming vil styrke elevenes tro på egne evner og heie frem lærelyst og utforskertrang (Guthrie & Wigfield, 2000).

Å kunne ta egne valg har også nær sammenheng med å skape relevans for skolearbeidet. Når elever selv får være med å velge lærestoff og læringsformer, vil det gi mulighet til å styrke koblingen mellom skolearbeid og det virkelige liv. Å skape tilknytningspunkt mellom tekstarbeid og personlig kunnskap og erfaring, vil gi økt forståelse for arbeidets betydning og derved være sterkt motivasjonsfremmende. Virkelighetsforankring skapes for det første ved å la elevene få jobbe med konkrete fra det virkelige liv. Her nevner forskerne hvordan for eksempel bruk av levende dyr i undervisningen vil fremme nysgjerrighet og skape rom for videre undring og utforskning i fellesskap. Videre innebærer det å arbeide med tekstmateriale som kan kobles opp mot problemstillinger som elevene kjenner igjen fra sin hverdag. Avisartikler, yrkesrelevante tekster eller tekster fra populærkulturen vil alle være av betydning her. Også en kobling opp mot ressurspersoner og arbeidsliv i lokalmiljøet kan ha samme effekt. I denne sammenheng henvises det til en studie hvor elevenes engasjement og dedikasjon økte ved å samhandle omkring tekstlesing og tekstproduksjon med voksne ”pennevenner” i lokalmiljøet (ibid.).

Et læringsmiljø som gir valgmuligheter og som synliggjør forbindelsene mellom elevenes personlige erfaringer og arbeidet som skjer i klasserommet, vil altså være viktig for å skape engasjement i forhold til tekstarbeid. En slik tilnærming synes særlig effektiv for de som strever med lesing og skriving: Gjennom selvbestemmelse, relevans og faglig støtte motiveres også denne elevgruppen til å ta fatt på oppgaver som i utgangspunktet synes vanskelige (Klauda, Wigfield & Cambria, 2012).

### 2.3.3 Samarbeid i støttende omgivelser

Samarbeid er et kjerneelement i Guthrie og Wigfields (2000) forståelse av suksessfaktorer for læring og faglig utvikling. Samarbeid gir muligheter til å bygge på og utvide hverandres kunnskap, og kan fremme ny innsikt og en overordnet forståelse for et emne. Sosial samhandling skaper felles forståelse, og kan også gi økt kognitiv bevissthet i læringsprosessen (Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012). Samarbeidets kanskje viktigste funksjon er imidlertid at det skaper trygge rammer for deltakerne i læringsfellesskapet.

Utgangspunktet for all læring er at hver enkelt elev opplever anerkjennelse, og kjenner seg trygge både på lærerne og elevfellesskapet de er en del av (ibid.). Et slikt positivt læringsklima vil gjøre det mulig for elevene å ta sjanser både emosjonelt og akademisk (Bru, 2008). Av alle sosiale relasjoner i skolen, er imidlertid lærer-elev-relasjonen antakeligvis den viktigste. Elever som opplever at lærerne kjenner dem og bryr seg om deres faglige utvikling, vil lettere overta lærernes verdier og forsøke å nå de mål lærerne verdsetter, som for eksempel å vise engasjement i læringsaktiviteter. Dette gjelder for elever i grunnskolen som i høyere utdanning (Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012). Lærerinvolvering, eller lærer-elev-relasjonen, er viktig for alle elever, men for de elevene som strever vil den være avgjørende for skolefaglig utvikling (Klauda, Wigfield & Cambria, 2012).

Pianta og Hamre (2009) utdyper flere forhold ved lærerinvolvering utover det å skape et positivt læringsklima. Den emosjonelle støtten mellom lærer og elev fremmes også ved å være ”sensitiv” overfor elevenes behov (Pianta & Hamre, 2009, s. 113). Dette handler først og fremst om at læreren kjenner til den enkelte elevs emosjonelle og faglige behov, og at tiltak settes inn for å imøtekomme disse. I møte med dysleksi innebærer det at læreren trenger kunnskap om hva dysleksi er, hvordan vanskene kommer til uttrykk, og ikke minst hvordan man støtter elevene i å hankses med dem – både faglig og psykisk (Mossige, Skaathun &

Røskeland, 2007). I mange tilfeller trenger også eleven hjelp til å forstå hva dysleksi innebærer og til å akseptere vansken (Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993). I denne prosessen må eleven lære å kjenne seg selv, oppdage og nøre opp under sine sterke sider, og samtidig erkjenne og respondere til sine svakheter. Det krever et læringsmiljø som gjør det mulig å være åpen om lærevansker, men også der en anerkjenner at alle har styrker og svakheter. På den måten vil en unngå stigmatisering, og elevene kan støtte og lære av hverandre i fellesskap (ibid.).

Behovet for samarbeid i trygge omgivelser strekker seg imidlertid utover samhandlingen som foregår i klasserommet. Doll, Zucker og Brehm (2004) fremhever nettopp dette aspektet i deres beskrivelse av *resilient classrooms*. Som svar på forskningsspørsmålet om hvorfor ikke alle barn syntes å klare seg godt i skolen, oppdaget de fundamentet for hele sin tenkning: Ulikheter i skolesuksess skyldes ikke karakteristika ved barnet, men ved miljøet barna er en del av. Som et resultat av dette søker de å lage ”motstandsdyktige klasserom” som fjerner hindringer for læring og imøtekommer behovene til alle elevene. Forskerne anerkjenner at elevene og lærerne er de sentrale aktørene i dette arbeidet, men for at elevene skal bli sett og hørt – og motta den støtte som trengs - er det avgjørende at alle skolens aktører må samhandle. Det fordrer godt samarbeid mellom skole og hjem, men handler også om forhold ved skolen som system.

Å vurdere suksessfaktorer for læring fra et systemperspektiv innebærer først og fremst at skolen må ha regler, rutiner og praksis som fjerner barrierer for læring (ibid.). Det betyr at skolen må ha bred kompetanse på fagfeltet – i alle skolens ledd - og utformes på en slik måte at vansker, i dette tilfelle dysleksivansker, oppleves som minst mulig hemmende. En slik utforming sikres gjennom å innarbeide en rekke ulike organisatoriske og praktiske tiltak ut fra den enkeltes behov. Eksempelvis kan det bety å ha enkel tilgang på digital lese- og skrivestøtte, få mulighet til muntlige evalueringer og tidvis få støtteundervisning alene eller i mindre grupper – alt avhengig av elevenes alder (Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). Skolen må også ha gode rutiner for å identifisere og hjelpe elever med dysleksi. Her blir det viktig å gi rom for både formelle og uformelle elevsamtaler, samt å kunne tilby støtteordninger hvor elevene kan søke hjelp og veiledning, for eksempel i form av et læringscenter eller personlig mentor. Ved å gi individuelle støttetimer i perioder kan elevene få hjelp til å arbeide med lærestoff, innarbeide gode lese- og skrivestrategier og få trening i bruk av kompensatoriske hjelpemiddel. Disse støttenettverkene må være synlige, lette å



komme i kontakt med, og kommunisere evne og vilje til å finne fleksible løsninger ut fra elevens individuelle behov. I mange tilfeller har elevene god erfaring med hvilke tiltak som fungerer, og kan derfor selv beskrive sine tilretteleggingsbehov (ibid.). Liknende prinsipper ligger også til grunn for tenkningen omkring dysleksi-vennlige skoler (MacKay, 2004).

De faglige gevinstene av en slik universell skoleutforming er åpenbare, men minst like viktig er det at slike støttetiltak reduserer psykiske og emosjonelle påkjenninger. Dette forholdet fremheves av Pianta og Walsh (1996/2012) som viser hvordan ikke-sensitive organisasjonsstrukturer skaper stress for elever i det de stadig må forhandle seg frem til ulike ordninger og tilpasse seg den enkelte lærers rutiner og praksis. Dette kommer i tillegg til den emosjonelle belastningen som følger med en dysleksivanske (Bru 2008; Fouganthine 2012). Forskerne viser at løsningen består i - ikke en massiv restrukturering av skolene – men i å fremme effektiv dialog og felles målsetting mellom skoleledelse, pedagoger, elevene og deres foresatte (Pianta & Walsh, 1996/2012). Sistnevnte spiller også en sentral rolle: Uten et hjem som engasjerer seg i barnets skolearbeid, og som gir psykologisk og faglig støtte, blir det vanskelig å styrke arbeidet som legges ned i skolen for å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen (Doll, Zucker & Brehm, 2004).

På bakgrunn av denne teoretiske gjennomgangen forstår vi at der er klare sammenhenger mellom faglig utbytte, engasjement og erfaringer fra skolen og klasserommet. For elevene med dysleksi bunner det hele i å få tilgang til tekst – bare de som er i stand til å møte utfordrende tekstmateriale og oppnår faglig innsikt, vil kunne mestre skolens utfordringer (Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012). Det blir derfor avgjørende å tilhøre en skole som motiverer og dyktiggjør hver enkelt elev til å håndtere den tekst skolen har å by på. For pedagogens vedkommende betyr det ikke minst å ta på alvor de holdninger, mål og verdier elevene selv tillegger lesing- og skriving. På bakgrunn av disse gjelder det å skape mestringsopplevelser og sørge for relevans og valgmuligheter i et trygt, lærende fellesskap. Guthrie og Wigfield understreker at dette arbeidet på ingen måte kan forstås som en «quick fix», men at det er et møysommelig arbeid som krever tid, krefter og utholdenhet. De som virkelig vet – og kjenner på kroppen - hva dette innebærer, er imidlertid elevene selv.

For å få innsikt i hvilke forhold som gjør det lettere å håndtere skolehverdagen med dysleksi, synes det derfor hensiktsmessig å vende seg til dem som har selv har erfaring på området, nemlig mennesker som har gjennomgått sitt skoleløp med en dysleksivanske. Å få tilgang til

disse erfaringene krever imidlertid en forskningsmetode som løfter frem deltakernes perspektiv, og som gir mulighet til inngående kjennskap til deres fortellinger. Dette peker mot valg og begrunnelse av metode, noe som er temaet for neste kapittel.

## 3 Metode

**Innledningsvis gis det i dette kapittelet en kort beskrivelse av valg av metode. Videre følger en diskusjon av ulike sider ved forskningsprosessen som forskerens forforståelse, utvalgsprosedyrer og datainnsamling. Prinsippene som ble anlagt for transkribering og analyse blir presentert, etterfulgt av betraktninger omkring studiens kvalitet.**

**Avslutningsvis gis noen etiske refleksjoner.**

### 3.1 Valg av metode

Denne studien søker å gripe deltakernes egne opplevelser av å håndtere dysleksiutfordringer i skolehverdagen. Til et slikt formål synes en *kvalitativ* tilnærming å være formålstjenlig. Basert på Silvermans fremstilling inndeler Thagaard (2013) kvalitativ forskning i fire hovedkategorier: observasjon, intervju, tekstanalyse samt analyse av audio- og videopptak. Felles for dem alle er ønsket om å komme nær på deltakerne og å oppnå forståelse av sosiale fenomen. Det er imidlertid bare *intervjuet* som gir en utførlig tilgang til deltakernes egne refleksjoner rundt den konkrete problemstilling som ligger til grunn for denne oppgaven. Intervjuet ble derfor et naturlig metodevalg. Intervjuformen som er anvendt i dette prosjektet er videre basert på en *fenomenologisk* tilnærming. Fenomenologien har som siktemål å gi en beskrivelse av verden slik den oppleves av deltakerne. Kvalitative forskningsintervju som på denne måten søker å forstå fenomen ut fra deltakernes egne perspektiv, kalles av Kvale og Brinkmann (2009) for *livsverdenintervju*.

#### 3.1.1 Livsverdenintervju

Livsverdenintervjuet lar deltakernes erfaringer og subjektive beskrivelser stå i sentrum i denne oppgaven. Målet har vært å få et innblikk i deltakernes livsverden, og produsere kunnskap om deres oppfatninger knyttet til fenomenet *å håndtere skolen med en dysleksivanske*. Jeg har valgt å intervju flere personer. Det gir meg mulighet til, som Kvale (2005) bemerker, å undersøke hvordan det samme fenomenet oppleves av flere mennesker, og derigjennom få frem allmenne sammenhenger. Denne intervjuformen har, med sin fenomenologiske tilnærming, nemlig et todelt formål: I tillegg til å få rikholdige data om de

enkelte enhetene, er det også ønskelig at den kunnskap som fremkommer skal peke ”ut over” enhetene undersøkelsen fokuserer på” (Thagaard, 2013, s. 214).

Intervjuet forstås her som en profesjonell samtale der det konstrueres kunnskap mellom intervjueren og den som intervjues. Denne kunnskapen vil imidlertid være verdifull for andre enn de to involverte partene; Kunnskapen skal også gjøre en forskjell for ”en disiplin og for dem som er avhengig av den” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 39). Rent konkret betyr det at kunnskapen som produseres i dette prosjektet forhåpentligvis vil øke pedagogers bevissthet omkring hva det innebærer å ta utdanning med en dysleksidiagnose, og at denne forståelsen vil resultere i en bedre skolehverdag for andre elever med dysleksi.

## 3.2 Forskningsprosessen

### 3.2.1 Forkunnskaper og forforståelse

Bakgrunnen for dette prosjektet har vært mitt personlige ønske om å få mer kunnskap om et emne som engasjerer meg sterkt. Slik sett har min egen forhåndskunnskap – både i form av personlig erfaring og teoretisk forankring – dannet utgangspunktet for studien. Denne kunnskapen har også farget min *forforståelse*, altså de forventninger og oppfatninger jeg møter omgivelsene med. I forskningssammenheng er det avgjørende at ikke forskerens forforståelse og egne perspektiver preger forskningsmaterialet i en slik grad at det svekker prosjektets troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2009). Det gjelder ikke minst i et livsverdenintervju som dette, hvor jeg ønsker å skildre verden sett fra deltakernes ståsted. Man snakker derfor om at forskerens egen kunnskap må settes i ”parentes”, for å sikre at deltakernes stemme kommer frem (ibid., s. 70). Det betyr imidlertid ikke at min egen forhåndskunnskap og forforståelse bør anses som en trussel mot forskningsprosjektet. Forforståelsen hjelper oss nemlig til å tolke omverdenen, og er således en forutsetning for forskningen. Gilje og Grimen (1995) hevder endog at forskerens praksis og faglige tilnærming ofte vil skape en forforståelse som i mange tilfeller gir et bedre utgangspunkt for å tolke og forstå deltakerens perspektiv. Slikt sett blir min egen forforståelse og forhåndskunnskap både en forutsetning og styrke for dette forskningsprosjektet.

Selv om det hverken er mulig eller ønskelig å møte forskningsmaterialet uten forforståelse, kreves det likevel en bevissthet om hvordan egen kunnskap kan påvirke forskningsprosessen.

Forforståelsen farger nemlig våre opplevelser både bevisst og ubevisst, og den preger både begrepsbruk, holdninger og erfaringer (Gilje & Grimen, 1995). For å sikre at min egen forhåndskunnskap og forforståelse ikke svekker forskningsprosjektets troverdighet, har jeg derfor lagt vinn på å gjøre eksplisitt rede for min personlige tilknytning og holdning til fenomenet som studeres. Sammen med en transparent fremstilling av hele forskningsprosessen vil det gi leseren mulighet til å selv kritisk vurdere om forforståelsen har hatt innvirkning på resultatene. En slik fremgangsmåte samsvarer med Thagards (2013) beskrivelse av hvordan denne utfordringen bør håndteres.

I denne sammenheng bør det nevnes at jeg personlig ikke har erfaring med dysleksi fra egen familie. Derimot har jeg gjennom en årrekke undervist elever i videregående som i større eller mindre grad har slitt med dyslektiske utfordringer. Selv om jeg selv altså ikke kan ta et innsiddeperspektiv i forhold til å ha dysleksi, har jeg likevel noe erfaring i å lytte og forsøke å forstå deres opplevelser. Denne erfaringen har også farget min inngang til dette prosjektet. Det har nemlig gitt meg en forståelse av at elevene opplever dyslektiske vansker ulikt, og at de også har forskjellige måter å håndtere dem på: alt fra å fremstå som tilsynelatende passive tilskuere til skolen og dens krav, til å jobbe aktivt for å forbedre språk- og teksttilegnelse i forsøket på å nå sine mål. Årsakene til at det er slik er utvilsomt sammensatte, men min erfaring tilsier at det i stor grad kommer an på hvordan de blir møtt i miljøet de er en del av – både på skolen og ellers. Etter å ha fulgt elever tett gjennom viktige år av deres ungdomsliv, og sett hvordan både ferdigheter, mot og arbeidsinnsats har økt gjennom intense arbeidsperioder, så har det gitt tro på at det er mulig å håndtere skolens utfordringer på tross av dyslektiske vansker. Det betyr ikke at min arbeidshverdag utelukkende består av de gode historiene. Tvert imot. Det er like mye for å unngå nye feiltrinn og nye elever som ikke ble sett, at jeg selv kjenner på et slikt engasjement i forhold til dette prosjektet.

Disse forholdene oppsummerer i stor grad min forforståelse av emnet. Både mine erfaringer og faglige forankring er tydelig gjenspeilet i både oppgavens utspring, teoretiske ramme og problemstilling. Jeg har imidlertid lagt vinn på å la forskningsprosessen være preget av to bærende prinsipp: å ha tydelig fokus på deltakerperspektivet og å sette parentes rundt egne erfaringer. Som et resultat av dette har jeg for det første valgt å la empirien få romslig plass i oppgaven – kanskje i større grad enn det som er vanlig i en avhandling som dette. Videre har disse prinsippene hatt innvirkning både på utvalgsprosedyrer, intervjuform, gjennomføring og i selve analyseprosessen.

### 3.2.2 Utvalg

Jeg ønsket i denne studien å velge deltakere som kunne dele sine opplevelser basert på erfaringer fra et langt skoleløp. Det var også et mål å fange opp deltakere som ikke hadde latt språkvanskene hindre dem i ønsket om å ta høyere utdanning. Deltakerne ble derfor strategisk utvalgt på bakgrunn av to kriterier: De måtte ha en dysleksidiagnose, og de måtte ha fullført eller være i ferd med å fullføre en bachelorgrad. På denne måten sikret jeg et utvalg som har lykket med å komme inn i både skrift, tekst og tekstkultur på tross av sin dysleksivanske. Det var også et ønske at utdanningen skulle være tilbakelagt i relativt nær fortid, slik at erfaringene – og eksempelfortellingene knyttet til problemstillingen - kunne hentes frem uten for store vanskeligheter. En slik strategisk utvelgelse, hvor deltakerne blir valgt på bakgrunn av bestemte kvaliteter eller egenskaper som gjør dem egnet til å delta i et prosjekt, er vanlig i kvalitative studier (Thagaard, 2013).

I denne sammenheng bør det understrekes at det å ”lykkes” med skolen og høyere utdanning, ikke på noen måte behøver å bety at en *må* eller *bør* ta høyere utdanning. Det er imidlertid en kjensgjerning at flere av elevene som sliter med dysleksi velger bort denne muligheten (Ingesson 2007; Mossige, Skaathun & Røskeland 2007). Ved å intervju de som *ikke* har valgt bort høyere utdanning, har jeg derfor fått tak i noen av dem som har valgt en krevende vei – boklig sett – på tross av at deres lese- og skriveforutsetninger kanskje skulle tale imot dette. Det åpnet opp muligheten for at de kunne ha funnet noen måter å håndtere vansken på, kanskje til og med funnet en vei utenom, som var nettopp det jeg var ute etter i dette prosjektet. En slik kunnskap vil være nyttig for personer i alle aldre, uansett utdanningsløp. De fortellingene som presenteres i denne studien kan derfor med fordel suppleres med tilsvarende fortellinger fra personer som har gjennomført yrkesfaglig utdanning, og funnet sin plass i arbeidslivet på denne måten.

Jeg valgte å intervju tre deltakere. Det gav meg muligheten til å få fyldige data som fanget opp hver enkelt deltakers perspektiv og fortelling, samtidig som datamengdens omfang gjorde det mulig å foreta en grundig analyse – både av datamaterialet og av egne forutsetninger og spørsmål til teksten – i henhold til studiens omfang og tidsbegrensninger. Dette er i samsvar med Kvaales (2005) anbefalinger. For å kunne gi en systematisk og inngående analyse og tolkning av datamaterialet, hevder han at det er en fordel å ha et lite antall deltakere i en fenomenologisk intervjustudie. ”Ved at analysere få individers relation til omgivelsene bliver det mulig at få almene sammenhænge frem, og ved at redegøre eksplicit for fremgangsmåden

bliver det også muligt for andre at efterprøve resultaterne” (Kvale, 2005, s. 5). Avvisning av resultater fra intervjustudier med henvisning til et lavt antallet intervjuede, mener han ofte er et uttrykk for en prinsipielt feilaktig forståelse av det kvalitative forskningsintervjuets egenart.

Etter at prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (vedlegg 1), startet arbeidet med å etablere kontakt med utvalget. Dette viste seg, som forventet, å være en utfordrende oppgave. Jeg ønsket ikke å intervju nære venner eller tidligere elever, for med dette å unngå at det ble lagt føringer eller begrensninger på samtalen. Jeg hadde i forkant av oppgaveskrivingen fortalt om prosjektet mitt til venner og bekjente, og benyttet meg av disse som mellomledd for tips om aktuelle deltakere. Jeg mottok også kontaktinformasjon fra mine egne veiledere på personer som oppfylte kriteriene for deltakelse. I tillegg tok jeg kontakt med tilretteleggingskontoret ved to ulike høyere utdanningsinstitusjoner, som videreformidlet informasjonsskrivet til aktuelle kandidater. De fire som responderte positivt ble fulgt opp med mer utfyllende informasjon per mail eller telefon, for å sikre at de var innforstått med prosjektets innhold og gjennomføring. Én av disse ble brukt i piloteringen, de resterende tre som deltakere i prosjektet. Alle deltakerne hadde fullført sin bachelorgrad, men hadde også tatt fatt på et studieløp på høyere nivå. Utdanningen ble tatt ved tre ulike universitet i Sør-Norge.

### **3.2.3 Intervju og gjennomføring**

Generelt karakteriseres gjerne intervjustudier ved to ytterpunkt: åpen versus strukturert datakonstruksjon (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg inntatt en mellomposisjon ved å anvende en semistrukturert intervjuform. Dette er gjort for å fremheve deltakernes perspektiv, i samsvar med livsverdenintervjuets premisser. Denne intervjuformen involverer ikke standardiserte prosedyrer for spørsmålsstilling og oppfølging, og krevde derfor grundige forberedelser fra min side. Personlig har jeg liten erfaring med intervju som metode. Lang fartstid i skolen med dialog og elevmedvirkning som bærende prinsipp for undervisningen, gjorde likevel at jeg følte meg komfortabel med denne metoden som kilde til datakonstruksjon. Forberedelsesfasen bestod derfor i å lese meg grundig opp på studiens tema, men også på metodelitteratur. Gjennom studier av intervju som metode ble det tydelig for meg at intervjuformen åpner opp for mange muligheter, men at den også består av mange fallgruver. Denne bevisstgjøringen medførte en rekke grep både i forhold til utarbeiding av intervjuguide, spørsmålsformulering og til selve gjennomføringen av intervjuene.

For det første ble det tydelig at selv om det fenomenologiske livsverdenintervjuet gir rom for en åpen tilnærming, så må det likevel ha en tydelig retning i form av innhold og formål, noe også Kvale og Brinkmann (2009) fremhever. For at intervjusamtalene ikke skulle ende opp som en reproduksjon av mine egne oppfatninger og holdninger, eller ta veier som lå langt utenfor studiens siktemål, ble det derfor utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3).

Intervjuguiden var basert på studiens problemstilling og teoretiske ramme.

Videre ble det klart for meg at også selve spørsmålsformuleringene måtte vurderes nøye. Innenfor en fenomenologisk tradisjon er det nemlig ønskelig at fremstillingen av deltakernes erfaringer ikke skal farges av begrepsapparatet som anvendes innenfor forskerens fagtradisjonen (ibid.). Under arbeidet med spørsmålsformuleringen ble det derfor lagt vinn på å bruke dagligdagse begrep som deltakerne kunne kjenne seg igjen i, uten å bli styrt i en bestemt fagteoretisk retning. Samme prinsipp ble også fulgt under selve intervjuet. Pilotintervjuet fungerte her som et nyttig korrektiv i så måte: I tillegg til å kunne vurdere om spørsmålene som ble stilt fanget opp fenomenet jeg var ute etter, skapte pilotintervjuet også en bevisstgjøring i forhold til begrepsbruk og egen forforståelse.

Gjennom intervjusamtalene ble det også tydelig at intervjuformen er å forstå som en kontinuerlig tolkningsprosess. Å intervju er nemlig ikke en passiv oppgave: Det innebærer å lytte, motta, undersøke og respondere – og alt dette er skapende prosesser (Gilje & Grimen, 1995). Under intervjuet vil det derfor hele tiden konstrueres ny kunnskap, utsagn vil tolkes og samtalen mellom deltaker og forsker bringes videre på grunnlag av dette. Det samme forholdet gjenspeiles i møte med det empiriske datamaterialet som skal analyseres: Også i møte med teksten vil det foregå en tolkningsprosess. I forsøket på å fange deltakernes opplevelse av et fenomen, må det derfor presiseres at det er min *tolkning* av deltakerens erfaringer som blir presentert.

Selve intervjuet ble gjennomført i to hoveddeler. Den første delen tok form som et åpent strukturert intervju, hvor deltakerne ble bedt om å fortelle om sine erfaringer med å møte skole og studier med sine dysleksiutfordringer. Ved å la deltakerne fortelle sin historie uten for mye styring fra min side, unngikk jeg at fortellingen ble farget av min egen forforståelse i form av forventninger til innhold og svar. Dette forholdet fremheves av Thaaard (2013) som sentralt i åpne kvalitative intervjustudier. Fremgangsmåten gav deltakerne frihet til å fokusere



på de emner som de selv opplevde som viktige, og tid til å utvikle sin egen fortelling. Jeg kom likevel med bekreftende kommentarer samt oppklarende eller utdypende spørsmål som var relevant i forhold til deres fortelling for å opprettholde flyt i samtalen.

Denne første delen ble så etterfulgt av et semi-strukturert intervju som tok utgangspunkt i intervjuguiden. Dette gav rom for å utdype hovedspørsmålene fra del én ved å etterspørre detaljer, be om utfyllende kommentarer, bygge videre på nye perspektiv, etc. Spørsmålene fra intervjuguiden ble stilt der det falt naturlig i løpet av hver enkelt samtale, uten å følge en bestemt rekkefølge. Ved hjelp av et slikt todelt intervju ønsket jeg å kunne styrke oppgavens fokus, og samtidig fange opp nye innfallsvinkler ved fenomenet som ble studert. Tilsvarende strategi ligger ofte til grunn for forberedelser og gjennomføring av intervju med en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010). En slik fremgangsmåte har imidlertid ikke ferdig utarbeidede kategorier og fortolkninger, disse ble utarbeidet først i analyseprosessen.

Tid og sted for intervjuene ble avtalt etter som det passet for deltakerne. Alle intervjuene ble gjennomført av meg personlig. I ett tilfelle ble intervjuet gjennomført ved hjelp av face-time. Intervjuene varte fra 60 til 80 minutt. De ble registret ved hjelp av lydopptak kombinert med notatskriving. Lydopptakene gjorde det mulig for meg å holde fokus på deltakeren og samtalens innhold, samtidig som notatene gjorde det enkelt å raskt notere stikkord for tema som jeg ønsket å få utdypet senere i samtalen. Umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført startet transkriberingsarbeidet.

### 3.2.4 Transkribering

Transkriberingen refererer til prosessen med å ”re-present speech to written text” – det handler altså om å omgjøre en muntlig samtale til skriftlig form (Mishler, 1991, s. 255). I følge Kvale og Brinkmann (2009) er hensikten med transkriberingen først og fremst å klargjøre intervjusamtalen for analyse. Under transkriberingen til dette prosjektet ble det imidlertid snart klart at dette arbeidet var mer intrikat enn først antatt. I tillegg til å dreie seg om form og detaljnivå, har transkriberingsprosessen nemlig også klare teoretiske og metodologiske implikasjoner (Mishler, 1991). I tråd med de anføringer som allerede er presentert, ble mine valg styrt av følgende kriterier: Deltakernes fortelling måtte komme tydelig frem, samhandlingselementet i intervjusamtalen skulle synliggjøres, og for mitt

vedkommende ble det også avgjørende å finne en form som var best mulig egnet til å kommunisere med potensielle lesere av studien.

I jakten på en formålstjenlig stil og form var det ulike hensyn å ta. Det første var å ta stilling til formålet med intervjuet og transkripsjonen. Kvale og Brinkmann (2009) forklarer dette ved å skille mellom to hovedtyper analyser: språkanalyser og innholdsanalyser. Mens førstnevnte krever transkripsjoner som gir detaljert informasjon om språkets stil og form, vil dette være uhensiktsmessig for en analyse som her, hvor det er samtaleens meningsinnhold som står i sentrum. Til dette formålet trengs det ikke en streng, ordrett transkripsjon hvor alle detaljer som tempo, pauser, turtaking, intonasjon, etc. tas med. I stedet for har jeg valgt en form som tydelig kommuniserer deltakernes fortelling, og som tar bort fokus på språklige detaljer som kan virke forstyrrende.

Dette valget er også tatt ut fra et rent språklig perspektiv. Det muntlige samtaleintervjuet og den skriftlige transkriberingsteksten er nemlig to ulike kommunikasjonsformer som følger hvert sitt sett spilleregler. Unøyaktigheter, gjentakelser og nølende svar som godtas i sin muntlige form, vil gjerne fremstå som ulærde og usammenhengende når de transkriberes direkte (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er med andre ord ikke slik at lojalitet overfor deltakerne er ensbetydende med en mest mulig detaljert gjengivelse av samtalen. Resultatet har derfor blitt en ordrett transkripsjon som ligger tett opp til den muntlige formen, men med noen modifikasjoner som gjør teksten mer lettlest og tilgjengelig for leseren. Det innebærer at små kommentarer, gjentakelser, feilstart og utfyllingsuttrykk som ”eh” er utelatt. I tillegg til at denne formen gjør sitatene mer leservennlige, er de også enklere å kjenne seg igjen i for deltakerne (Mishler, 1991).

I tråd med teori som anser intervjuet som et samspill hvor kunnskap konstrueres (jf. punkt 3.2.3) ønsket jeg likevel å bevare *samhandlings*elementet i intervjusamtalen. Når et transkripsjonssitat presenteres følger det derfor med en oppsummerende kommentar om deltakerens opplevelse av fenomenet, eller en henvisning til konteksten ytringen er en del av. For å synliggjøre dynamikken av meningskonstruksjon under samtalen, er også mange sitat presentert som dialog. All turtaking er tydelig markert med deltakerens navn, setninger som ikke ble fullført før nestemann tok over mangler tegnsetting i slutten av setningen, og uttalelser som ble ”hengende litt i luften” før neste emne ble brakt på bane er markert med to påfølgende punktum. Ikke-språklige kommunikasjonselement som ansiktsuttrykk,

kroppsspråk og åndedrett, ble bare kommentert i oppgaven der de synes relevant for fortellingen. Dette ble gjort i form av formuleringer som ”er tydelig lettet over”, ”forteller engasjert om” og lignende.

Jeg transkriberte selv alle intervjuene i sin helhet fortløpende. På denne måten sikret jeg nødvendige detaljer, samtidig som det var enklere å formidle den umiddelbare opplevelsen av intervjuet. Det viktigste var kanskje at det gav meg en unik nærhet til datamaterialet. Nettopp disse forholdene fremheves av Dalen (2011) som en styrke ved at forskeren selv utfører transkriberingen. Selve transkriberings-prosessen var også nyttig i forhold til å heve intervju kvaliteten. Den gav meg mulighet til å forbedre intervju teknikker ved å synliggjøre nødvendigheten av å unngå småprat, holde fokus på oppgaven, samt å stille oppfølgingsspørsmål ved uklarheter. Samtlige transkripsjoner er gjennomlyttet og korrigert tre ganger for å sikre kvalitet i forhold til nøyaktighet og presisjon, men også for å oppdage nye fortolkninger som oppstår gjennom fordypning i datamaterialet. Sistnevnte fremholdes av Kvale & Brinkmann (2009) som et viktig aspekt ved transkripsjonsprosessen. Alle deltakernavn er anonymisert, og navn og personopplysninger om eventuell tredjepart er fjernet. I tillegg er enkelte sekvenser med detaljinformasjon som ikke var direkte relatert til oppgavens problemstilling utelatt fra transkripsjonene. Det samme gjelder særlig følsomme detaljer om deltakerne. På denne måten har jeg forsøkt å etterkomme SNDs angivelser om behandling av sensitiv informasjon. Etterhvert som transkripsjonene ble ferdigstilt, rettet jeg fokus mot analysearbeidet.

### 3.2.5 Analyse

I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg valgt å benytte meg av Kvale og Brinkmanns (2009) fremstilling av analyseprosessen. Kvale og Brinkmann oppsummerer den fenomenologiske analysemetode i begrepene *beskrivelse*, *undersøkelse av essenser* og *fenomenologisk reduksjon*. I tråd med en slik forståelse har jeg for det første forsøkt å gi presise beskrivelser av fenomenverdenen slik den oppfattes av informantene. Videre har jeg søkt å fange kjernen i deltakernes gjentakende beskrivelser og analysere intervjudata ved hjelp av ”hermeneutisk meningsfortetting” (ibid.). Jeg har derfor lett etter hovedkategorier, som jeg så har skrevet frem og referert til ved hjelp av fyldige oppsummeringer og sitat. Sist har jeg lagt vinn på å gi en fordomsfri beskrivelse av fenomenene, hvor mine egne

forestillinger om hvorvidt et gitt fenomeninnhold eksisterer eller ei ikke er blitt tatt hensyn til. Et underliggende prinsipp for den fenomenologiske tenkningen er nemlig at sannhet bare kan forstås ut fra menneskets opplevelse og forståelse av verden rundt seg: ”den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). De empiriske beskrivelsene er derfor skrevet tett på data, og gjenspeiler følgelig informantenes egen selvforståelse, slik jeg forstår denne. Det er først i oppsummeringsavsnittet for hver deltaker og i den påfølgende diskusjonsdelen at datamaterialet er analysert med utgangspunkt i teori.

En viktig del av analyseprosessen har også bestått i å finne en passende form for presentasjonen av det empiriske materialet. Det ble tidlig klart for meg at det var deltakernes sterke fortellinger som måtte løftes frem i denne oppgaven. Gjennom fortellingene ønsket jeg, i tråd med fenomenologisk tradisjon, å gi leseren et innblikk i deltakernes livsverden, i deres historie som dyslektikere. Utfordringen ble derfor å finne en fortellerform som kunne representere historiene på en måte som tillot leseren å gripe det vesentlige i hver av deltakernes fortellinger.

For å la hver enkel deltakers historie komme tydelig frem, valgte jeg derfor å presentere materialet fra de ulike intervjuene i form av tre separate fortellinger. Hver fortelling starter med en kort biografisk fremstilling av deltakeren. Denne innledningen er ment å gi horisont til deltakernes livsverden og en forståelse av erfart liv. Samtidig fungerer den som en døråpner til empirien og analysen. Etter innledningen følger beskrivelser og eksempler på deltakerens erfaringer presentert i form av tre ulike tematiske nedslagsfelt. Kategoriene er utarbeidet i tett dialog med deltakernes egne beskrivelser, og er derfor ikke identiske i de tre fortellingene. De analytiske kategoriene fungerer derved som optikker som historien blir fortalt gjennom. I denne prosessen har jeg også latt meg inspirere av fortellerformens egen dynamikk. Historier beveger seg nemlig mellom ulike krefter, og der forekommer ofte vendepunkt. I deltakernes fortellinger var det flere erfaringer som fremstod som vendepunktsopplevelser. I flere tilfeller ble disse naturlige utgangspunkt for kategoriseringen. Kategoriene kan imidlertid ikke forstås uavhengig av hverandre – de er alle sammenfiltret og utgjør deler av en større helhet. Hver fortelling avsluttes med en kort oppsummering hvor det empiriske materialet blir koblet opp mot teori.

Det må imidlertid understrekes at analysen som blir presentert på ingen måter er uttømmende, og min tolkning av det empiriske materialet er heller ikke den eneste mulige. Her støtter jeg

meg til Kvaales (2005) presisering om at et mangfold av tolkninger av samme utsagn ikke er problematisk i en intervjuanalyse. Problemet oppstår derimot når forskeren ikke gjør greie for de perspektiv som ligger til grunn. Ved å eksplisitt redegjøre for mitt eget teoretiske utgangspunkt og de spørsmål jeg ønsker å finne svar på, vil derfor flere tolkninger av samme tekst "ikke være en svaghed, men en rigdom og en styrke ved det kvalitative forskningsinterview" (Kvale, 2005, s. 7). Dette leder oss over til å gi noen betraktninger over forskningsprosjektets kvalitet.

### 3.3 Validitet og generalisering

Å fremlegge forskning av høy kvalitet er avgjørende innen alle forskningsfelt. Silverman (2011) hevder at forskningen må evalueres på bakgrunn av dens *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet i kvalitative studier kobles av Silverman opp mot repliserbarhet, forstått som konsistens i forhold til kategorisering av datamateriale, mens validitet handler om hvorvidt forskningen gir nøyaktige og sannferdige beskrivelser av de sosiale fenomen som studeres. Andre forskere ønsker å fremheve den kvalitative forskningens egenart, og velger derfor å gå bort fra disse begrepene. Lincoln og Guba (1985) for eksempel, har utviklet et sett med troverdighetskriterier, som de hevder den kvalitative forskningen bør evalueres etter. I stedet for valideringsbegrepet opererer de med begrep som *sannsynlighet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftbarhet*. Kvale (2005) har en noe annerledes innfallsvinkel. Han anvender valideringsbegrepet, men kobler dette også opp mot studiens *generaliserbarhet*. På mange måter fremstår Kvaales diskusjon som en sammenfatning av de to foregående forskningsperspektivene. I det følgende vil vi benytte oss av Kvaales forståelse av *validitet* og *generalisering*, i evalueringen av studiens kvalitet.

Med sin fenomenologiske inngang diskuterer Kvale (2005) hvordan man kan forholde seg til et forskningsprosjekts validitet som et sett gyldighetskriterier. Gyldighet handler om hvorvidt forskningen måler det den er tenkt å måle. Kvale knytter valideringen opp mot tre ulike nivå, også kalt valideringsfellesskap: deltakerens selvforståelse, det allmenne publikums "common sense" og det teoretiske forskningsfellesskap. Det innebærer at ulike lesere kan komme frem til forskjellige - men likefullt gyldige - tolkninger, avhengig av hvilke spørsmål de stiller til teksten (Kvale, 2005).

Det første nivået handler om å fange deltakerens *selvforståelse*. For deltakeren selv innebærer valideringen å kunne gjenkjenne det empiriske materialet som presenteres (ibid.). For å imøtekomme dette gyldighetskriteriet har jeg forsøkt å sette parentes rundt egen forforståelse, og legge meg nær opp til deltakernes selvforståelse i presentasjon og analyse av empiri. Her har jeg lagt vinn på å gi nøyaktige og fyldige beskrivelser som deltakerne kan kjenne seg igjen i. Deltaker-perspektivet er videre fremhevet gjennom fremstilling og utvalg av sitat. En slik fremgangsmåte samsvarer også med Silvermans (2011) krav om nøyaktighet og mulighet for respondentvalidering, samtidig som det imøtekommer Lincoln og Gubas (1985) krav til sannsynlighet og bekreftbarhet.

Kvale (2005) hevder videre at forskeren kan forlate deltakernes selvforståelse, og søke validering ut fra et ”*common sense*”-perspektiv, der det allmenne publikum avgjør tolkningens gyldighet. Jeg har derfor forsøkt å presentere stoffet på en måte som kan gi mening også til potensielle lesere av studien. Her har det vært et mål å bruke hverdagslige begrep, anvende en kommunikasjonsvennlig transkriberingsform og å velge ut situasjonsbeskrivelser som også andre enn deltakerne kan kjenne seg igjen i. For å øke mulighetene for validering fra dette fellesskapet, ønsket jeg videre å la leseren få grundig kjennskap til datamaterialet. Derfor har jeg i mange tilfeller valgt å gjengi forholdsvis lange sitat og dialoger, mens det i andre tilfeller opplevdes mer hensiktsmessig å komme med oppsummerende kommentarer som setter korte sitat inn i sin sammenheng. Validitet innenfor denne konteksten er også avhengig av tydelig dokumentasjon av studiens premisser, slik at leserne selv kan avgjøre om de resultat som forekommer også kan overføres og benyttes i andre situasjoner. Dette gyldighetskriteriet sammenfaller for øvrig i stor grad med Lincoln og Gubas overførbarhetskriterium, av andre kalt ekstern validitet eller representativitet (Thagaard, 2013). Dette forholdet vil bli utdypet nedenfor.

I den siste forståelseskonteksten, *forskningsfellesskapet*, vil parentesen rundt forskerens egen forforståelse viskes bort, og datamaterialet vil fortolkes i lys av litteratur og tidligere forskning. I forhold til dette perspektivet, vil det ikke være avgjørende at deltakerne eller det allmenne publikum kjenner seg igjen i tolkningene som presenteres. Validering ut fra det teoretiske tolkningsfellesskapet krever utførlig kjennskap til teorien tolkingene baserer seg på (Kvale, 2005). For å sikre validering innenfor denne konteksten har jeg derfor forsøkt å gi til kjenne mitt eget teoretiske ståsted, i tillegg til å gi en grundig presentasjon av oppgavens teoretiske rammeverk. På denne måten kan forskermiljøet avgjøre om teorien er gyldig for

materialet den anvendes på, og om tolkningene som presenteres synes rimelige ut fra teorien. Samtaler og diskusjoner med mine veiledere har også vært avgjørende for å sikre validering her. Det viktigste har imidlertid vært å etterkomme kravet til transparens i forskningsarbeidet. Ved å utvise etterrettelighet i arbeidet, gjøre tydelig rede for all datautvikling samt reflektere over og begrunne mine valg, har jeg forsøkt å styrke studiens validitet også på dette nivået.

Hva så med spørsmålet om overførbarhet, eller *generalisering*, altså om studiens resultat kan overføres til andre personer og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009)? I likhet med annen kvalitativ forskning søker også dette prosjektet å ha relevans utover de konkrete enheter som beskrives. Det blir derfor nødvendig å stille seg spørsmålet om resultatene fra denne studien også kan være verdifulle i andre sammenhenger? Sagt med andre ord, er de opplevelsene som beskrives og de forhold som vektlegges relevante også for andre personer som sliter med dysleksi? I følge Kvale og Brinkmann (2009) må en slik form for *analytisk generalisering* baseres på en begrunnet vurdering av hvorvidt studiene har likheter og ulikheter med den nye situasjonen den generaliseres til. En slik generalisering forutsetter imidlertid rikholdige spesifikke beskrivelser, en transparent forskningsprosess samt forskerens argumentasjon for at de resultat som fremlegges også kan overføres til andre situasjoner.

Her bør det bemerkes at denne studien presenterer erfaringene til tre personer som har hver sin unike fortelling. Slik forstått er deres historie i liten grad overførbar til andre. Likevel er det stor grunn til å tro at også andre mennesker som har dyslektiske utfordringer vil ha liknende erfaringer. Det viser seg nemlig en viss metning i datamaterialet allerede etter tre intervjuer. Deltakerne vektlegger i stor grad sammenfallende forhold, og opplevelsene de forteller om har klare likhetstrekk, om enn ulik betoning. Dette inntrykket understøttes av intervjuformen, som gir stort rom for deltakerstyring. På mange vis kan funnene fra denne studien derfor sammenlignes med små biter av et større puslespill, eller som Dyrhaugs sanglek *Beat for Beat*, om du vil. På samme måte som man kan finne frem til sangtitler ved å få kjennskap til enkelte ord og rytmer, kan man i dette prosjektet ane det bakenforliggende bildet ved å få kunnskap om noen konkrete fortellinger. Vi ser riktignok bare biter av helheten, men disse bitene synes likevel å være så verdifulle at de lar oss skimte et større bilde av dyslektikernes livsverden.

### 3.4 Forskningsetiske refleksjoner

Forskning har stor betydning både for enkeltmennesker og for samfunnet, og fordrer derfor en sterk etisk bevissthet fra forskerens side. For å sikre at dette forskningsprosjektet ble utført på en forsvarlig måte, ble det derfor lagt vinn på å følge generelt aksepterte forskningsetiske normer og retningslinjer (NESH publikasjon 2006; NFK publikasjon 2014).

Det innebærer blant annet at prosjektet er innmeldt til NSD, og at de som ble intervjuet deltok på bakgrunn av fritt og informert samtykke. Alle deltakerne er voksne, og har følgelig samtykkekompetanse. For å sikre reel frivillighet tok jeg ikke kontakt med tidligere elever eller nære venner som kunne vært potensielle deltakere. Deltakerne ble informert om muligheten til å trekke seg fra studien, og at dette kunne gjøres på et hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi nærmere begrunnelse. Samtykket ble formalisert i en samtykkeerklæring som ble signert på intervjudagen (vedlegg 2).

Konfidensialitetskravet ble ivaretatt ved å anonymisere deltakerne i fremstillingen. Alt datamateriale er behørig behandlet og oppbevart i henhold til NSDs krav. For å unngå eventuelle habilitetskonflikter, ble deltakerne informert om mitt arbeidssted og min egen rolle som lærer første gang jeg tok kontakt med dem. I forkant av intervjusamtalene fikk deltakerne også kunnskap om sentrale sider ved forskningsprosjektet som dets formål, innhold og gjennomføring. I presentasjonen av oppgaven har jeg videre lagt vinn på å vise redelighet og god henvisningsskikk.

Forskningsetikken strekker seg imidlertid utover forsøket på å følge et sett med etiske retningslinjer. Som Maxwell (2009) så tydelig uttrykker det, vil alle deler av et forskningsprosjekt være gjennomsyret av etiske betraktninger. Det gjelder alt fra emnevalg, forskningens hensikt, valg av teoretisk rammeverk, forskningsspørsmål, forforståelse og metodebruk. I forhold til metoden som er valgt i dette prosjektet, vil etiske forhold være av særlig betydning. Intervjuformen kan nemlig oppfattes som et nært samspill, men den består likevel ikke av likestilte parter; Relasjonen preges av asymmetri hvor intervjueren definerer og i stor grad kontrollerer samtalen og hvilke tematiske forhold som skal følges opp (Thagaard, 2013). Også resultatformidlingen har en etisk side, da den kan legge føringer for handlinger og pedagogisk praksis (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2009). På mange måter er det derfor unaturlig å gjøre rede for etiske betraktninger i et separat punkt som her. Når det allikevel gjøres, så er det for å synliggjøre for leseren at de formelle krav er ivaretatt, samtidig



som jeg hele tiden har forsøkt å være bevisst – og eksplisitt gjøre rede for - forskningens etiske side i alle ledd av forskningsprosessen. I dette arbeidet har retningslinjene gitt nyttige anføringer, men til syvende og sist står og faller også dette forskningsprosjektet på min egen ansvarsutøvelse og forskningsetiske skjønn.

## 4 Empiriske analyser

**I dette kapittelet presenteres hovedfunn fra datamaterialet. De empiriske analysene blir presentert i form av tre deltakerfortellinger. Hver deltakers fortelling har samme struktur: Innledningsvis gis en kort fremstilling av deltakerens livshistorie slik den fremkommer fra intervjuet i sin helhet. Deretter følger en analyse av intervjuet basert på tematiske kategorier utviklet i tett dialog med deltakerens egne utsagn, og en mengde av disse er inkludert i teksten. Avslutningsvis gis en kort oppsummering av det empiriske materialet koblet opp mot oppgavens teoretiske ramme.**

I denne studien undersøker vi hvordan mennesker har lyktes i å håndtere sine skolefaglige utfordringer på tross av sin dysleksivanske. Gjennom livsverdenintervjuet har jeg forsøkt å la tre ulike deltakere formidle sine opplevelser og erfaringer omkring dette emnet. Det empiriske materialet presenteres her som deltakerfortellinger. Fortellerformen er valgt på bakgrunn av den fenomenologiske tradisjonens ønske om å gjengi menneskenes livsverden. I denne sammenheng bør vi imidlertid merke oss at vi nå beveger oss over i livsverdener der mennesker har måttet slåss, og der deltakerne har blitt smertelig klar over at det ikke er en selvfølge hvilken vei deres historie skal gå. Deltakernes fortelling er en så vesentlig del av deres livsverden, at det å gi disse personene anledning til å fortelle om sine erfaringer er dypt meningsfullt i seg selv.

Samtidig anser jeg disse fortellingene som særdeles verdifulle også for andre. De setter nemlig ord på erfaringer og opplevelser som jeg vet at mange vil kjenne seg igjen i. På denne måten fungerer fortellingene som verdifulle eksempler, som ikke bare gir leseren innsikt i livets kompleksitet og utfordringer, men som også kan gi inspirasjon for de som på ulike måter er berørt av historiene som fortelles. Dette forholdet poengteres også av Flyvbjerg (2006), og understrekes ytterligere i det han siterer Mattinglys påstand om at fortellinger ”provide us a forward glance, helping us to anticipate situations even before we encounter them, allowing us to envision alternative futures” (Mattingly, gjengitt etter Flyvbjerg, 2006, s. 25). Dette er da også grunnen til at jeg har valgt å la fortellingene få en så stor plass i studien. Ved å løfte frem noen gode eksempelfortellinger på hvordan det er mulig å lykkes i skolen med en dysleksivanske, håper jeg at også andre i en tilsvarende situasjon kan finne inspirasjon

til å fortsatt stå på. Der er nemlig mange som har behov for å få øye på en ”alternativ fremtid”, og som trenger å vite at det kan gå bra til slutt.

I dette kapittelet endrer vi nå fokus: Fra å gå fra en teoretisk og metodologisk utgreiing, ønsker vi nå å tre inn i deltakernes livsverden. Det innebærer et skifte – ikke bare i form – men også i fortellerstil. Fortellingene formidles i hovedsak i samme språkdrakt som den deltakerne selv anvender, med sin muntlige, resonerende og lett springende stil. Dette er gjort for å skape nærhet til datamaterialet og for å øke muligheten for gjenkjenning hos leseren. Gunn, Curtisha og Viktor har alle hver sin unike historie, men samlet sett gir de et bilde av en større fortelling, som handler om hvordan det er mulig å håndtere skolens utfordringer på tross av en dysleksivanske.

#### 4.1 Gunn

Gunn studerer i dag ved et av landets universitet. Hun ble ferdig med sin bachelor innen det naturvitenskapelig fakultet for to år siden. Gunn nærmer seg nå slutten av noen intense semestre hvor livet har vært sentrert rundt kampen om å forbedre karakterer i enkeltfag for å nå sitt store mål: å begynne på masterstudiet i biologi og kjemi. Siden Gunn var barn har hun hatt et ønske om å arbeide med naturen i en eller annen form. I barneårene fremstod bondeyrket som attraktivt, men dette ble skjøvet bort til fordel for ønsket om å bli veterinær. Uoppnåelige karakterkrav i ungdomsskolen gav imidlertid igjen rom for bondedrømmen, men et ublidt møte med det Gunn kaller landbrukets brutalitet, gjorde at hun satset videre på akademiske studier etter landbruksskolen.

Først i en alder av 22 ble Gunn diagnostisert med dysleksi. Etter 15 års kamp med skolefagene falt brikkene på plass. Først da forstod hun hvorfor hun allerede som niåring måtte sitte hjemme med leksearbeidet mens venninnene var ute og lekte. Hvorfor hun strevde slik på ungdomsskolen og stadig misforstod prøvespørsmål. Hvorfor studiekameratene ved universitetet kunne dra på fest, mens hun selv tilbrakte sene kveldstimer på lesesalen for å fullføre lab-rapportene. Gunn forteller om vonde opplevelser og en vanskelig ungdomstid med store følelsesmessige nedturer, men fortellingen gjenspeiler også en annen side: Gunn er ambisiøs og svært arbeidsom. Lange skole- og studiedager kombinert med imponerende utholdenhet gjør at hun har klart seg. Å få en dysleksi-diagnose har hjulpet henne med å forstå

hvorfor hennes historie har blitt som den har blitt. Det å forstå hvorfor - har gjort det lettere å akseptere at hun fortsatt må arbeide hardt. Hun har ikke de beste karakterene å vise til, men hun kjemper videre - utrettelig og målbevisst.

### **Arbeid, innsikt og utholdenhet:**

*”Skal du gjøre det godt, må du jobbe uansett.”*

Det første Gunn nevner når hun blir bedt om å beskrive hvordan skolegangen har vært som en elev med dysleksi, er hvor arbeidskrevende det har vært. Allerede fra tidlige barneår brukte hun langt mer tid på skolearbeid enn hennes jevnaldrende, og dette arbeidsmønsteret har fulgt henne siden.

”Jeg opplevde at, spesielt når jeg kom hjem fra skolen, at jeg satt helt til jeg la meg med lekser. Jeg har jobbet utrolig hardt. Spesielt når lekse-nivået gikk opp, slik som i sjettede klasse på barneskolen. Da merket jeg sinnssykt mye press. Mens jeg visste vennene mine var ute og lekte, så måtte jeg sitte og gjøre ferdig leksene mine før jeg fikk gå ut å leke. Det ble veldig mange timer hvor jeg satt og forsøkte å forstå spørsmål, prøvde å lese meg gjennom ting, leste samme setningen om og om igjen. På videregående var det ikke unormalt at jeg satt til elleve, halv-tolv på kvelden, til jeg var ferdig med leksene.”

”Slik var det også på universitetet, når vi hadde lab. Folk i klassen min, de gode vennene i klassen min, de satt i et par timer, så var de ferdig med hele lab-rapporten. Jeg satt i ti timer med én lab-rapport.”

Hun kunne ikke skjønne hvorfor det skulle være slik. Hun sammenlignet seg med de andre, og forstod ikke hvorfor de ble ferdig så mye før henne. Heller ikke de rundt henne forstod. På tross av mangfoldige arbeidstimer fikk hun i beste fall bare middelmådige karakterer.

Resultatet ble frustrasjoner, misforståelser hjemme og en følelse av å ikke være god nok.

”Og mens jeg satt og visste at nå er venner ute og har det gøy og sånn, så var det liksom å sitte og jobbe og jobbe. Og jeg kunne ikke forstå hvorfor blir de så fort ferdige, i forhold til meg.”

”Jeg gjorde det jo dårlig, og så har jeg en søster som gjorde det veldig, veldig bra. Hun var læreren sin absolutte favoritt. Hun ble ferdig med oppgaver så fort at hun fikk flere oppgaver. Hun ble fort ferdig med leksene, så hun var ute med venner og lekte, og var veldig populær i klassen. Mens jeg satt jo og ikke fikk ting til. Så da fikk jeg høre at jeg skulle nesten vært litt mer som henne. Så ja, det har tatt litt på, akkurat det der.”

”Jeg har jobbet skikkelig hardt. Men allikevel så får jeg kanskje en toer eller treer. Da kobler (foreldrene) det som at jeg sitter og gjør andre ting. Så en gang fikk jeg kjeft av mamma at vet du hva, det er ikke vits i å si at du holder på med matte, når du ligger og sover eller sitter på Facebook.”

Enkelte ganger følte hun imidlertid at hun fikk betalt for strevet. På videregående sto hun frem som en av de få som virkelig hadde et mål med skolegangen: Hun visste hva hun ønsket, og var villig til å gjøre en innsats for å klare det. Da hun endatil fikk velge – og mestret – et programfag som ingen andre på skolen hadde, gav det en opplevelse av å endelig ha funnet noe som passet for henne.

”På videregående tror jeg ikke jeg tenkte så veldig mye over dysleksien. Jeg jobbet hardt, og jeg følte at jeg var en av de få i klassen som faktisk brydde seg. Jeg gikk på en landbruksskole, og der er det ganske mange som kommer i bakrus. De sitter bare og drikker cola. De har akkurat vært i fjøset og ikke dusjet etterpå, og sitter og snakker i timene. Jeg følte meg nesten som Hermine i *Harry Potter* der og da. Fordi her kommer jeg, jeg skal faktisk lære noe, og jeg ser at hele klassen sitter og gjør sitt eget. Og det gav meg motivasjon til at dette skal jeg i hvert fall klare.”

”De hadde ikke lærer som var god nok til å undervise på min skole, så tre ganger i uken ble jeg kjørt ut til en annen videregående skole for å ta dette faget. Og da føler jeg jo, at dette er noe jeg mestrer over alle andre på min skole, i hvert fall, i tillegg til at jeg får utfordret meg litt. Det ble på en måte mitt felt. Jeg likte veldig godt naturfag. Jeg kom til og med i rektor sin tale siste skoledag, med at nå har vi hatt første elev på skolen som noen gang har tatt (programfag). Det gir deg et lite ekstra kick. (...) Med den motivasjonen jeg fikk så gikk jeg ut som ant best i klassen. Det var jo ikke kjempehøyt snitt i klassen min, det er jo grei å ha klart. Men jeg var fortsatt ant best i klassen.”

Denne opplevelsen gjorde noe spesielt med Gunn. Hun forstod at hun kunne lykkes med faget, og hun likte det. Samtidig ble det klart for henne hva hun ikke trivdes med, også det gav motivasjon til mer arbeidsinnsats.

”Så jeg sitter og fryser, har ikke hansker eller noen ting. Jeg sitter bare der og drar opp gulerøtter. Da tenkte jeg, at jeg misunner de som får sitte inne i en mattetime. Vet du hva, søren ta de gulerøttene. Jeg vil ha matte. Det gjorde at jeg satte mye mer pris på hver eneste time jeg hadde faktisk, inne i klasserommet. Å luke ugress når det høljer ned, og det å plukke gulerøtter i frosten, det..”

Det var først da Gunn kom til universitetet at hun fikk vite årsaken til at hun slet så mye med skolearbeidet. Her gjennomførte hun et kurs for å identifisere hvilke læringsmetoder hun kunne profittere på, og undret seg over at hun fikk så lave skåre på lesingen. Etter videre oppfølging fra spesialpedagogen ble det konstatert at hun hadde dysleksi. Da forstod endelig Gunn hvorfor alt hadde vært så vanskelig, noe som også gav hjelp til å senke skuldrene.

”Det hjalp også på psyken. Det var jo veldig greit å faktisk vite, at det er faktisk ikke bare meg. Men allerede da var jeg jo rundt 22-23 år gammel, så jeg har jo levd en ganske stor del av livet uten å vite det, da. Etter dette gikk jo ting litt bedre.”

Å oppleve at hun kunne klare studiene på tross av vanskene gav også pågangsmot. Når hun blir spurt om det har gjort noe med henne, det å vite at hun har dysleksi, svarer hun:

”Det gjør jo at jeg føler at jeg faktisk ikke er så dårlig lenger. Når folk som ikke har dysleksi, eller noen lesevansker i det hele tatt, hører at høgskolen har tatt 60 poeng, seriøst, hvordan får du det til! Altså, når de sier slik til meg (...) det lyser opp hverdagen. Og folk sier at dette her må du ikke prøve på en gang, det kommer du ikke til å klare. Vet du hva, dette her blir for tøft for deg. Men jeg klarer det allikevel. Altså, det er en ganske god følelse, det er en mestringsfølelse.”

Selv om hun nå forstår hvorfor skolen har vært vanskelig, så betyr ikke det at hun arbeider mindre. For å ta en master må man være motivert til å stå på.

”Altså, det er ikke slik at du kan tenke at ah, jeg har lyst på en master i det, og så gå ut og være med en haug med venner og feste. Det tror jeg gjelder for alle, irrelevant om du har en diagnose. Skal du gjøre det godt, så må du jobbe uansett. Du kan ikke skylde på dysleksi, egentlig.”

På mange måter kan Gunns fortelling oppsummeres i ett stikkord: arbeid. Det er likevel et før og etter – arbeidsinnsatsen oppleves mer akseptabel nå som hun *vet*, og hun innser at hun kanskje til og med må arbeide mer enn andre. Kanskje henger imidlertid opplevelsen av tunge skoleår også sammen med den manglende støtten fra menneskene rundt henne.

### Støtte og forståelse:

*”Kanskje du bare burde slutte på denne bacheloren. Du vet bachelor er ikke for alle folk.”*

Gunn forteller at hun har opplevd lite støtte fra omgivelsene. Foreldrene forstod ikke hva som var galt, og heller ikke lærerne grep inn. Gunn fikk heller ikke mye medfølelse når foreldrene endelig fikk vite at hun hadde dysleksi. Dette til tross for at også de har lese- og skrivevansker:

”Å ja, du har det, men du har jo hatt det hele livet. Det er litt den holdningen. Så jeg føler fortsatt ikke at.. Det er heller bare slik at ja, det er noe galt med deg. Livet suger, du må leve med det. Det er den holdningen jeg får. Og jeg får fortsatt høre at (...) kanskje du bare burde slutte på denne bacheloren. Du vet bachelor er ikke for alle folk”.

”Så jeg har alltid fått høre at ja, ja. Jeg holdt på med min grad når jeg hadde dere to som sprang rundt bena på meg mens jeg leste.”

På skolen fikk hun ikke den faglige oppfølgingen hun hadde behov for. Hun følte seg oversett i timene da hun rakk opp handa for å be om hjelp, og ble frustrert over at ingen så ut til å forstå at hun trengte lengre tid på lesestykkene.

”Det er slik at det går så fort for meg, at jeg ofte ikke får med meg alt. Også hvis vi er et par venner som skal lese noe sammen, så er de ferdige med en gang, mens jeg er enda her oppe. Som irriterer meg ganske mye, for de leser så fort. Og uansett hvor og hvilken setting det er, hvis vi skal lese noe for så å diskutere noe, så tar det så lang tid for meg å komme gjennom det, at alle må vente på meg. Eller så bare begynner de.”

Da hun i tiende virkelig ønsket å gjøre en innsats for å oppnå sin store drøm om å bli veterinær, ble håpet knust av rådgivers klare beskjed om at det var umulig.

”Og jeg begynte å prøve og jobbe ganske hardt det siste året, i tiende, frem til læreren sa at dette kommer ikke du til å klare, for det er 6,2 for å faktisk komme inn i det hele tatt, rett i fra videregående. Og tror du at du kommer til å få så gode karakterer ut fra slik som du er nå? Nei, ok, jeg kunne bli dyrepleier, som er på en måte assistenten, men der var det 5,8 i snitt. Da lå jeg på rundt 3 i snitt. Så, jeg fikk beskjed om at det kunne jeg bare gi opp.”

”Jeg synes det var trist. Her ville jeg prøve å jobbe hardt for noe, jeg hadde motivasjon, jeg skulle klare dette, og så får jeg et lite slap på kinnet, at dette kan du bare gi opp. Det var ikke så spesielt gøy.”

Selv på universitetet, hvor hun hadde søkt om og fått bekreftet sine rettigheter til eksamen, ble det rot og misforståelser som skapte mye stress.

”Jeg ble beskyldt for å lyge under eksamen, hvor jeg allerede var nervøs, om at jeg ikke hadde søkt. Og det var ikke før i slutten, de siste 20-30 minutt at han ene eksamensfyren kom inn og sa at, ok, nå har vi funnet søknaden din. Og vi ser at den har blitt godkjent og slikt, så det er helt fint nå. Men jeg har fortsatt ikke eksamen på rett språk, og jeg har allerede blitt tatt ut så mye av tiden min at jeg faktisk ikke får bli ferdig med de siste spørsmålene på eksamen.”

I mangel på støtte fra pedagogisk personale har hun ofte henvendt seg til venner og studiekamerater for å få hjelp. Likevel mener hun det hadde vært best å få hjelp av noen som også har faglig kompetanse.

”Eksen min har hjulpet meg en del. Så han har vært med og jobbet meg gjennom teksten. Så det kan til tider være litt vanskelig å faktisk få det til helt selv.”

”Ofte går ting litt i rot, og da er det greit å ha en person som kan være med å dra meg fremover igjen.”

”Jeg har bestevenninnen min og bestekompisen min, som er støttende, men de kan ingenting om fagene. Slik at de kan ikke hjelpe meg, de kan ikke høre meg i det. Så det er lykke til på eksamen, dette her vet jeg du kommer til å få til. Men du har ikke hørt meg i dette faget.”

Gunn forteller imidlertid om én person som har vært til uvurderlig hjelp: spesialpedagogen ved universitetet. Hun forstod hva som var galt, og visste hva som måtte til for å støtte Gunn videre.

”Jeg føler jo at jeg får litt forståelse av (spesialpedagog). Men det er jo fordi hun jobber med dysleksi, hun gav meg jo diagnosen. Hun har hjulpet meg veldig. Og det har til tider blitt såpass emosjonelt at hun har sittet og grått, og gitt meg en klem, liksom, for hvordan jeg klarer det. Så jeg føler jeg får veldig mye støtte av henne. Men det er jo ikke så ofte jeg ser henne.”

Da Gunn endelig fikk hjelp, ble det lettere å akseptere alt arbeidet. Etterpå startet prosessen med å finne nye måter å møte utfordringene på.

### **Kunnskap, veiledning og tilrettelegging:**

*”Så skulle jeg ønske at folk var litt mer opplyst.”*

Å møte noen med kunnskap om hvordan man takler en dysleksivanske har vært avgjørende for Gunn. Etter hvert har hun funnet ulike metoder som fungerer for å tilegne seg pensum. Gunn arbeider fremdeles mye, men gjerne på litt andre måter enn det hun gjorde før.

Undervisning i lesestrategier har vært et viktig ledd i dette arbeidet. Tidligere brukte hun mye tid på å lese en tekst gjentatte ganger, men forståelsen uteble. Hun ble også tipset om å arbeide bare med markerte ord i teksten, men heller ikke det var særlig vellykket. Det var først da hun lærte hvordan hun skulle få overblikk ved å fokusere på helheten i pensum, og velge ut sentrale begrep som skapte sammenheng i og forståelse for teksten, at det begynte å løsne.

”Da satt jeg og leste, og jeg skulle skrive notater. Og det var jo ok, men det funket ikke kjempebra. Jeg fikk tips om at du ser alle de opphevede ordene, da skulle jeg bare lese hva betyr dette. Og i begynnelsen virket det som en god teknikk fordi det gikk fort. Plutselig hadde jeg kommet 16 sider, og jeg bare wow, kjempebra. Problemet var at når jeg så tilbake på det, så husket jeg ikke hva jeg hadde lest. Og når jeg bare så de ordene, så ble det som å lese et leksikon.”

”Nei, jeg kunne ikke se noen sammenheng. Selv om det gikk fort med den metoden, så satt jeg jo igjen med ingen kunnskaper, og følte meg oppgitt. Tiden gikk fort. Jeg var i midten av semesteret da, og fortsatt ganske langt tilbake. Jeg hadde jo egentlig kommet ganske langt i pensum på den metoden, men



når jeg ser tilbake to kapittel, søren, jeg kan jo ingenting. Det var da søsteren min kom inn, og viste meg den metoden med at du leser det, tar alle viktige stikkord, tar de tre viktigste, og så fortsetter du. Og vet du hva, det har funket som bare det! Det er den beste læremetoden jeg vet om nå, når det kommet til å lese fra boken. Det er ikke kjempeeffektivt, for dette tar jo en del tid, men det er den måten som gjør at teksten faktisk sitter. Da fikk jeg et lite aha, nå klarer jeg faktisk å forstå boka. Og det var veldig godt. Det var veldig opptur for meg at da har jeg faktisk funnet en måte som jeg kan lære med.”

”Jeg prøver liksom å sette det slik at det er en rød strek gjennom det hele. Det å bare lese.. Hvis jeg bare leser en side, så sitter jeg igjen med nesten ingen kunnskap fra denne siden.”

I tillegg til å lese bruker hun mye tid på å skrive sammendrag og oversette vanskelige tekstavsnitt fra engelskspråklig litteratur. En metode som er spesielt egnet til å finne ut hva en kan og ikke kan, er kort og godt å undervise andre. Å samtale med andre oppleves motiverende: Det er morsomt å kunne lære bort noe, samtidig som det skaper større forståelse for emnet.

”Så hvis du får avtalt med noen om at du skal lære de dette. Sånn som med pappa. Han kan jo ikke så mye om kreft, og da var det at jeg skulle forsøke å lære ham om kreft. Det gjør at du må faktisk sette deg såpass inn i det at du kan lære noen andre det. Og det gjør det også litt kjekkere, for det er noen som viser at de faktisk bryr seg om læringen din. Det kan være motiverende. I tillegg, når du lærer det til de, så får du en ekstra gjennomgang selv. Du har sagt det, du har bevega munnen din, de ordene. Du kan få spørsmål tilbake, du må være klar for å få spørsmål, som du må prøve å få svart på. Og da må du også kanskje finne ut hva mine svake sider i dette faget er. (...) Så når du tror du kan alt, så gjør du det, så finner du ut at søren, akkurat det og det må jeg faktisk lese mer på.”

Gunn har også blitt bevisst noen sterke sider ved seg selv som gjør det lettere å gripe pensum. Det hjelper å bruke øyne, ører og hender, som når hun arbeider med molekylbyggesett, for eksempel, eller når hun tegner. Å koble faget opp mot det virkelige liv har også vært motiverende.

”Biologi var i starten kjedelig, men det var lett. Ja, det var veldig mye figurer, mye du kan se med øyet. Det gjør det mye lettere å faktisk forstå. Men også kjemi, det var kjekt. Det er kjekt å se hva som skjer hvis du faktisk blander disse løsningene. To blanke løsninger blir knallrøde, for eksempel. Det er veldig kjekt (...) i tillegg til at jeg fant ut at kjemi og biologi er ganske hverdagslig.”

”Det å se på YouTube-videoer, for eksempel. Jeg lærer mye bedre av det enn å lese mange sider i en bok. Det viste seg også at den beste karakteren jeg fikk fra universitetet, da kjøpte jeg aldri skoleboken engang.”

Samtidig som nye arbeidsmåter og strategier har gjort hverdagen litt lettere for Gunn, har det også vært til hjelp med ulike former for tilrettelegging tilpasset hennes behov. Det har vært rent praktiske tips som å endre farge på PC-skjermen, til forlenget eksamenstid og

norskspråklige eksamensoppgaver. Det er imidlertid ikke alt som fungerer godt nok enda. Selv om hun nå har fullført langt flere kurs enn tidligere, og bestått alle eksamener, føler hun heller ikke nå at arbeidsinnsats og tidsbruk står i forhold til karakterene hun oppnår. Selv mener hun det egentlig er småting som kunne endret på det, som for eksempel en mulighet til å sjekke oppgaveforståelsen under eksamen:

”Ja, så klarer jeg jo alltid å være uheldig på eksamen, da. Fordi, det er nok også en del av dysleksien da, for jeg har lett for å mistolke spørsmål. Så det at karakterene mine ikke blir så veldig suverene, fordi jeg klarer liksom å lese feil, forstå feil, svare feil på spørsmålene. Og så får jeg dårligere karakterer enn jeg kunne fått hvis jeg bare kunne spurt, hva er det de mener med dette?”

Også mer kunnskap om og større forståelse for hennes behov ville vært til god hjelp:

- Gunn: For eksempel når forelesninger er på opptak, som du kan gå inn å se på etterpå. For da kan du se og høre det, og så trykker du på pause. Og så kan du eventuelt, hvis det er vanskelige ord, så kan du forsøke å søke det opp og finne ut, ah, det var det han mente. Så kan jeg skrive det ned, så kan jeg trykke videre. Da får jeg faktisk med meg budskapet.
- Intervjuer: Så dette fungerer for deg. Ha forelesningene på lyd, rett og slett.
- Gunn: Ja, problemet er jo at, når en har dysleksi så har en jo rett på å få ta opptak i timen, men det godtar ikke de fleste lærere.
- Intervjuer: Gjør de ikke det, har du forsøkt det?
- Gunn: Jeg fikk blant annet trusler sist vår i (fag). At hvis noen vil ha opptak av timen, så må jeg slutte å gjøre det interessant for dere, og må kjøre det hundre prosent A4. Og da kommer hele klassen til å mest sannsynlig synes at det er kjedelig å være i forelesning. Det var svaret, og hun sa ikke det bare til meg. Hun sa det til hele klassen, høyt. Slik at jeg ikke skulle prøve meg på å ta opptak.
- Intervjuer: Liten forståelse, rett og slett.
- Gunn: Ja, også når jeg spør om det er mulig å få lagt ut forelesningene før, slik at jeg får sett igjennom dem. Slik at jeg har en bedre tråd gjennom forelesningene. Så nei, jeg lager de rett før jeg kommer i timen. Nei for det, svarer læreren. Det er litt sånn. (...) Ja, så jeg skulle ønske at folk var litt mer opplyst. Og hadde de vært litt mer opplyst, så hadde jeg kanskje fått stilt diagnosen litt tidligere og fått hjelp.

Gunn oppfordrer alle som sliter til å søke hjelp. Da kan en finne mer passende arbeidsmetoder slik at skolegangen blir lettere. Det betyr også å finne ut av hva dysleksivansken egentlig innebærer. Hun er tydelig på at det vil bety mye arbeid, antakelig mer enn for dem som ikke har dysleksi. Likevel må ikke vansken brukes som en unnskyldning for å ikke forsøke. ”Det holder ikke i et jobbintervju,” som hun sier. Hun oppfordrer både de som sliter og de som er rundt til å tenke positivt, og finne løsninger heller enn feil. Å ha dysleksi

”(…) er litt mer arbeid, men det er ikke noe som skal kunne ødelegge livet, mener jeg.”

## Oppsummering av Gunns fortelling

Gunns fortelling karakteriseres av særlig tre forhold: motivasjon til høy arbeidsinnsats, manglende støtte fra omgivelsene, og møtet med personen som hjalp Gunn med å finne strategier til å håndtere sin dysleksivanske.

På tross av alt arbeidet det innebærer, holder Gunn fast på ambisjonen om å fullføre sin mastergrad. Faglig sett oppnår hun middelmådige resultat, men viser likevel en forbløffende motivasjon til høy arbeidsinnsats. Opplevelsene som fremstår som vendepunkt i hennes fortelling, gir oss kanskje en pekepinn på hvorfor det er slik. Det handler for det første om å få en dysleksidiagnose. I stedet for å føle seg mindreverdige og kjenne på fortvilelse over sin situasjon, en reaksjon som Bru (2008) beskriver som vanlig for elever som sliter med dyslektiske vansker, forstår og aksepterer Gunn nå at hun må jobbe mer enn andre. Innsikt i dysleksiproblematikken har også gitt henne økt kunnskap til å håndtere sine språkvansker, og samtidig er hun blitt enda mer bevisst på å utnytte sine sterke sider. Betydningen av en slik innsikt i egne språkvansker er også beskrevet i forskningslitteraturen (jf. Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993). Hennes høye motivasjon synes videre å være knyttet til en konkret mestringsopplevelse fra videregående. Arbeidet med programfaget gav henne styrket tro på egne evner, samtidig som hun ble svært målbevisst. Gjennom denne opplevelsen forstod Gunn at hun kunne dyrke sine interesser innenfor et fagfelt hun selv ønsket og opplevde som betydningsfullt. Gunns store innsats og utholdenhet fanger altså opp sentrale aspekter ved motivasjonsteoriene, både i forhold til mestringsstro, selvbestemmelse og verdier (jf. Bandura 1997; Ryan & Deci 2000; Eccles & Wigfield 2002).

Fortellingen karakteriseres videre av manglende støtte fra omgivelsene. Dette viser seg gjennom liten forståelse fra hjemmet, men det kommer kanskje aller tydeligst frem gjennom lærernes manglende evne til å være "sensitiv" overfor Gunns behov, for å bruke Pianta og Hamres (2009) terminologi. Her synes det å ha skortet på kompetanse både hos pedagoger og skoleledelse, som ikke har hatt rutiner og praksis til å fange opp årsaken til hennes skolefaglige strev. Resultatet er blitt en barne- og ungdomstid preget av store belastninger og mange nederlag. Manglende dialog og organisasjonsstrukturer som ikke har vært sensitive nok til å ivareta Gunns behov, har også resultert i et høyt stressnivå selv etter diagnostiseringen. Samme forhold kjenner vi igjen fra Pianta og Walshs (1996/2012) forskning.

Kontrasten synes dermed stor til Gunns møte med spesialpedagogen. Gjennom denne kontakten har Gunn fått god støtte, både faglig og emosjonelt. Hun har fått eksplisitt undervisning i lese- og skrivestrategier tilpasset sine behov, hun har tilegnet seg nye arbeidsmetoder basert på egne evner, og fått mer kunnskap om hvilke tiltak som trengs for å håndtere språkvansken sin. Møtet med en slik fagkompetent person, som forstod Gunns situasjon og som kunne vise henne nye veier, ble enda et vendepunkt i Gunns historie. Det gav motivasjon og utrustning til å fortsette kampen om å lykkes med studiene til tross for alt arbeidet det innebærer. På denne måten underbygger Gunns fortelling forskning som fremhever behovet for kunnskapsrike lærere som kan støtte sine elever både faglig og emosjonelt, også i møte med en språkvanske (jf. Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007).

## 4.2 Curtisha

Foran meg sitter Curtisha. Til daglig jobber hun som sykepleier, et yrke hun trives svært godt i. Hun beretter om et godt kollegafelleskap og meningsfulle dager. I tillegg til å arbeide, følger hun også et masterstudium i sykepleiervitenskap. Hun synes å sjonglere elegant mellom sine ulike roller som arbeidstaker, student og mamma. Det er krevende, men gode dager, og hun er sikker på at hun skal klare å gjennomføre studiet. Curtisha er entusiastisk og forventningsfull. Hun forteller engasjert at hun ble glad da hun ble spurt om å delta i prosjektet. For livet har ikke alltid vært like godt som nå. Nå ønsker hun å dele sin erfaring – i håp om at andre skal slippe å oppleve det hun selv kaller for et ”helvete”.

Curtisha er av Afrikansk opprinnelse. Hun lurte lenge på hva som var galt med henne. Hvorfor misforstod hun alltid eksamensspørsmålene? Hvorfor ble hun aldri ferdig med besvarelsene i tide? Hvorfor var studiene så ekstremt slitsomme? Skyktes alle vanskene at hun enda ikke var god nok i norsk, eller var det noe mer? I oppveksten ble hun ansett som lite skoleflink. Hun slet, men hadde ingen rundt seg som kunne hjelpe. Hjemlandets kultur har ingen tradisjon for det. Men Curtisha gav aldri opp. Hun hadde et brennende ønske om å arbeide med mennesker, og etter hvert visste hun at det var sykepleier hun ville bli. I ettertid forteller moren at hun ble oppriktig overrasket over at det var nettopp Curtisha som fortsatte med høyere utdanning. Moren trodde nemlig Curtishas svake skoleprestasjoner skyldtes at Curtisha mislikte alt som hadde med skolen å gjøre.

Men Curtisha ante at det var noe annet som lå bak. Da hun ble kjent med at også andre slet med lese- og skrivevansker, gav det mot til å akseptere sine egne. Etter flere år med oppheiste skuldre, stress og kaos, bestemte hun seg for å søke hjelp – og hun fikk det. Nå vil hun gi samme hjelp til andre.

### **Mot og åpenhet:**

*”Nei da, det går fint dette her, sier jeg, vet du. Nei da, jeg har ikke noe problem.”*

Når Curtisha blir bedt om å fortelle sin historie, starter hun med å fortelle hvor tøft det var før hun endelig klarte å akseptere sine lese- og skrivevansker. Curtisha hadde lenge hatt mistanker om at hennes skriftspråklige utfordringer var annerledes enn de hennes medstudenter og kollegaer erfarte – også de opplevde det krevende å skulle studere og skrive rapporter - men det gikk lang tid før hun fikk mot til å innse at det var slik. Hun følte seg dum og skamfull fordi hun ikke fikk det til. Hun var usikker på hva medstudenter og kollegaer tenkte om henne. Derfor forsøkte hun lenge å skjule – både overfor seg selv og andre – at hun trengte hjelp. Resultatet ble flere år preget av stress og motløshet. Hun forteller om tårer og frustrasjoner, angst og fortvilelse. Hun endret atferd, unngikk studievenner. Det er tydelig at denne tiden har vært en stor belastning. På grunn av dysleksien måtte hun jobbe ekstra hardt med lesingen og skrivningen, samtidig som hun brukte mye krefter på dekke over vanskene.

”På en måte så følte jeg at jeg måtte gi dobbelt, jeg. Fordi jeg skal prøve å gjøre så god jobb, på det med skrivning og alt dette her, og samtidig så skal jeg skjule det, slik at de ikke skal se det.”

Hennes fremmedspråklige bakgrunn gjorde ikke problematikken enklere. Nå i ettertid forstår hun at nettopp dette kanskje ble unnskyldningen hun trengte for å slippe å gripe fatt i det hun opplever som det virkelige problemet: Hun var ikke ærlig overfor seg selv. Da hun på bachelorstudiet ble konfrontert med at hennes svake skriftlige prestasjoner ikke stod i stil med den faglige dyktighet hun formildet muntlig og gjennom praksis, var ikke Curtisha klar til å erkjenne at hun trengte hjelp. Da læreren antydte at det kanskje var noe annet som lå bak, kom svaret kjapt:

”Nei da, det går fint dette her, sier jeg, vet du. Nei da, jeg har ikke noe problem.”

”Og jeg har jo mistenkt selv, når jeg gikk i bachelorutdanninga mi, at det var nok et eller annet, liksom, som ikke stemte. Det kan være det. Men så prøvde jeg å skjule. Nei, dette skal jeg klare uten. Det gikk ikke, og nervene kom, og det ble jo et helvete, rett og slett. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg fikk angstproblem.”

Vendepunktet kom da Curtisha leste i avisa om meteorologen Siri Kalvik som fortalte om sine dyslektiske vansker. Å se en kunnskapsrik, flott dame stå frem på denne måten gav Curtisha det hun trengte til å innse at også hun hadde samme type utfordringer.

”Ja, *hun* snakket jo om det, tenkte jeg, *hun* klarte det. Ikke det at jeg er bedre enn henne, men hun hadde samme problemet.”

Det var imidlertid ikke bare enkelt å skulle søke etter og be om hjelp. Curtisha vurderte frem og tilbake om hun skulle kontakte noen. Enda en gang var det å få kjennskap til andres erfaring som ble løsningen. På universitetets nettside leste hun at det ble tilbudt hjelp til de som hadde strøket på eksamen. I kommentarfeltene fikk hun se at det var flere studenter med lese- og skrivevansker som hadde fått god hjelp gjennom ordningen.

”Åja, så det finnes andre også. Så det er ikke dumt å henvende seg der, tenkte jeg.”

Da hun etter hvert forstod at det var mange som slet med de samme utfordringene som hun selv hadde, kunne Curtisha også akseptere egne vansker. Endelig kunne hun be om hjelp. Endelig kunne hun senke skuldrene, det var befriende. Å komme til denne erkjennelsen beskrives som ”helt fantastisk”.

Etter diagnostiseringen bestemte hun seg for å være åpen om dysleksien overfor medstudentene. Måten hun gikk frem på var temmelig udramatisk og likefrem:

”Jeg sa det til de, at sånn er det bare.”

Hun ble møtt med anerkjennelse og respekt. Selv om det var en lang prosess og tungt ”å svelge den kamelen,” som hun uttrykker det, så går studiene mye lettere nå.

”Nå har hverdagen blitt helt annerledes, faktisk, for å si det mildt.”

Etter at hun selv var åpen med vanskene sine, har hun oppdaget at det er flere av både medstudenter og kollegaer som sliter med samme problematikk.

”Da viste det seg at det var visst mange av de. Det var bare at det var ikke mange som ville snakke om det. Og det er så synd, for det er ikke noe vi kan for, egentlig.”

Å vite at de er flere, gir styrke i hverdagen. Både fordi hun finner trøst i felles erfaring, men også fordi det gir muligheter til å finne gode løsninger i fellesskap. Det betyr imidlertid ikke at studie- og arbeidsliv bare er enkelt nå. Den vanskelige tiden har nemlig satt sine spor. Følelsen av å være dum, av å ikke være like god som andre, av å være mindre verdt – den følelsen er det vanskelig å riste av seg.

”Da er det bare sånn, hvis du ikke får det til, så er ikke du god, liksom. Og det hengte liksom etter meg det også.”

På spørsmål om hvorfor Curtisha ønsker å være med i dette prosjektet, trenger hun ikke lang betenkningstid:

Curtisha: For å hjelpe andre som er i samme situasjon som jeg var. Håper at de får mindre problem. For det jeg har vært gjennom var helt pyton (...) Ikke vent til læreren skal si det til deg, eller spørre deg. For da taper du mye tid, og det var det jeg gjorde (...) Stå på, og si i fra, gjør det. Da blir det mye enklere.

Intervjuer: Et viktig budskap.

Curtisha: Ja, absolutt. Tiden er gull verd.

### **Støtte og veiledning:**

*”Stå på. Mentor hjelper deg.”*

Curtisha innså at hun trengte hjelp, og da hun henvendte seg til veiledningssenteret på universitetet møtte hun mennesker som forstod hennes situasjon, og som visste hva hun hadde behov for. Hun fikk umiddelbart mulighet til utvidet tid på eksamener. Etter hvert fikk hun også tilgang til lydbøker og rettskrivingsprogram. I ett tilfelle fikk hun også ta hjemmeeksamen i stedet for skoleeksamen. Det aller viktigste støttetiltaket var imidlertid å bli tildelt en mentor.

Som et ledd i å tilpasse opplæringen til den enkelte student, forteller Curtisha at universitetet har en egen mentorordning. Mentorene får opptrening i studieteknikk, lese- og

skrivestrategier, og i hvordan de på andre måter kan støtte sine medstudenter. Curtisha har bare godord å si om sin mentor.

”Fantastisk god hjelp er det. Veldig god hjelp. Hun er student selv, hun som er mentoren min. Vi kommuniserer så godt, liksom. (...) Det er en god jobb, ja, helt. Jeg ble så glad i denne damen.”

Mentoren har vært til støtte på mange områder, men det er særlig oppgaveskriving de har arbeidet med. Sammen har de funnet en metode som fungerer godt for dem begge: Curtisha forklarer hvordan hun tolker en gitt oppgavetekst før de diskuterer oppgavens fokus, innhold og struktur. Curtisha skriver så et oppgaveutkast som siden blir diskutert. Uklarheter rettes opp i, avsnitt skrives om og rettskrivingsfeil blir korrigert før et nytt utkast igjen blir drøftet. Mentor har ikke samme profesjons-bakgrunn som Curtisha, men det oppleves som en stor fordel. Å stå på egne ben rent faglig skaper selvtillit, og gir også mentor mulighet til å tilegne seg ny kunnskap.

”Da føler du det, liksom at, det er ikke bare du som skal få. Så det gjør meg ingenting, det er bare bra det.”

Mentorordningen er tidkrevende, og Curtisha legger ned svært mye arbeid i studiene, men hjelpen har vært viktig. Resultatene har bedret seg, og hun har fått igjen troen på at hun skal fullføre masteren. Hun er imidlertid tydelig på at det er noen fag som oppleves lettere enn andre. Når hun får benytte seg av sin erfaring, og får anledning til å skrive rapportliknende tekster basert på sin fagkunnskap, så går det greit. Case-baserte skriveoppgaver som krever mange ord og lange diskusjoner er vanskeligere. Også lærernes tilrettelegging er avgjørende for hvordan hun opplever fagene. Dette blir spesielt tydelig når hun skal ta notat fra forelesninger. Når lærerne gir tilgang til sine presentasjoner i forkant av forelesningene får Curtisha forberedt seg godt, og noterer bare utfyllende kommentarer på presentasjonsarkene. Noen forelesere ser imidlertid ikke nødvendigheten av dette, og da blir det for vanskelig: I forsøket på å notere kommentarer og viktige stikkord glipper helheten, og notatene gir sjelden mening i etterkant.

Det er ikke bare støtten fra mentor og tilrettelegging fra lærere som har hjulpet Curtisha. Også studiekamerater, arbeidskollegaer og familien har vært til uvurderlig hjelp. Fra å bruke mye krefter på å skjule vanskene sine, og frykte hva menneskene rundt henne tenkte, tør hun nå å



være seg selv. På spørsmål om Curtisha fikk kommentarer fra medstudenter på grunn av sine lese- og skrivevansker, kom svaret noe overraskende:

”Ja, jeg fikk kommentarer fra medstudentene, hvor god jeg var. Du er helt utrolig, sa de. Jeg bare kikka, liksom. Utrolig? Jeg er jo dum, jo. Ja, men liksom, du står på, du gir deg ikke, hadde vi vært deg, så hadde vi ikke klart det, da hadde vi gitt oss.”

Når studiedagene blir lange og hun har mest lyst å gi opp, er det samarbeid og støtte fra menneskene rundt Curtisha som hjelper henne til å holde motet oppe: ”Stå på. Mentor hjelper deg,” oppmuntrer medstudentene. Samme holdning møter hun hos arbeidskollegaene: ”Dette fikser vi, dette får vi til, sier de.”

Selv om Curtisha er oppriktig glad for hjelpen hun nå har fått på universitetet, er hun likevel tydelig på at hun har vært gjennom en svært krevende prosess. På tross av at hun tilbrakte størsteparten av ungdomsårene innenfor det norske skolesystemet, var det ingen som grep fatt i vanskene hennes. Også selve diagnostiseringsprosessen opplevdes slitsom: Det gikk lang tid før hun ble utredet, og hun måtte tåle mange nederlag før alle støtteordninger var på plass.

”Det var bittert, dette. Det var helt pyton. Da følte jeg meg nedverdiget, samtidig skjønnte jeg at de ville hjelpe meg.”

Selv legger hun mye av skylden på seg selv, når hun forsøker å forklare hvorfor alt har tatt så lang tid. Hun mener hovedårsaken er at hun ikke selv var åpen om vanskene sine. Når hun blir spurt om lærerne forstod hva hennes vanske bestod i, innrømmer hun at det nok ikke var tilfelle. Det var først da Curtisha selv fortalte om sine utfordringer, at en av lærerne merket seg den store forskjellen mellom Curtishas muntlige og skriftlige prestasjoner. Etter dette ble hun oppmuntret til å søke om hjelp for å lette arbeidsbyrden sin.

### **Stahet og arbeidsinnsats:**

*”Hva er livet, egentlig, hvis jeg skal gi meg? Da kan jeg bare pensjonere meg da, sa jeg. Nei, det har jeg ikke tid til.”*

Etter at Curtisha valgte å være åpen om vansken sin har hverdagen endret seg. Oppmuntrende ord fra medstudenter og lærere har skapt gode opplevelser og faglig trygghet, og hun har fått bekreftet sin tro på at sykepleierfaget virkelig er det riktige valget for henne. Det som

imidlertid preger historien hennes aller mest er en enorm stahet og arbeidsvilje. For selv om studiene oppleves lettere nå, betyr ikke det at hun jobber mindre. Veiledning og støtte tilpasset hennes behov har resultert i gode faglige prestasjoner, men Curtisha legger fremdeles ned mye arbeid i studiene sine.

På spørsmål om hva som har gitt henne en slik stå-på-vilje forklarer Curtisha at hun *kan* faget sitt, og at hun nå *forstår* hva som må til for oppnå det hun vil. Etter at hun innså sin egen situasjon - et studieliv som ble vanskeliggjort på grunn av lese- og skrivevansker - måtte hun tenke grundig gjennom hvilken vei hun ville gå videre, og hvordan hun skulle komme dit. Det første spørsmålet var enkelt: Hun hadde et sterkt ønske om å fullføre studiene, og opplevde selv hun hadde den faglige forståelsen som var nødvendig. Det var også tydelig for Curtisha hva som krevdes av henne for å klare det: Hun måtte simpelthen investere nok tid og krefter, og det var hun villig til.

”Jeg er sta (...) det er bare sånn jeg er, egentlig. Det har de sagt alltid. Men jeg mener at når jeg kan det, det faget, og vil det, siden vi startet, da kan jeg ikke skjønne hva som kan stoppe meg. Og da må jeg bare bruke den tiden jeg trenger, tenker jeg (...) Da må jeg bare innrømme, at sånn er det bare, og innse at for å få det til så må jeg (...) gi mye fra meg, og det er tid og krefter, og det gjør jeg. Ingenting er gratis.”

Hjemme hadde de vanskelig for å forstå hvorfor hun ville utsette seg selv for så mye slit. Mannen antydte at hun var alt for sta, og kanskje burde være fornøyd med å ha fullført sykepleier-utdannelsen, siden hun allerede hadde en god jobb. Selv ville Curtisha ikke at vansken skulle få stoppe henne i ønsket om mer utdanning.

”Ja, det har ikke noe med jobben å gjøre, sier jeg. Men han hadde litt problem med å forstå det. Så lenge du hadde god jobb, du hadde utdanning som sykepleier, og hvorfor skal du drive og slite deg ut? Jo, hvorfor ikke det? Jeg må jo se det problemet jeg har, og jeg må jo få lov å gå videre akkurat som de andre.”

Også i samtale med lærere – som trodde hun ville gi opp - kom det frem at dette var Curtishas eget valg, og at hun hadde et brennende ønske om å fortsette:

”Hva er livet, egentlig, hvis jeg skal gi meg. Da kan jeg bare pensjonere meg da, sa jeg. Nei, det har jeg ikke tid til.”

Curtisha valgte å investere mye tid og ressurser på studiene. Erfaringene hun har fått har imidlertid lært henne at hun også må tenke strategisk: Hun må porsjonere arbeidsoppgavene,

og fokusere på én ting om gangen. Det har ikke bare gitt uttelling rent faglig, det har også resultert i et betydelig lavere stressnivå. Tidligere var det ikke slik. Da ble hun overveldet av alt hun enda ikke kunne, og følte at studiene ”krevde hele sjela,” som hun uttrykker det. ”Nå ser jeg det på en litt annen måte, når jeg skal skrive ting.” Hun har også fått et mer avslappet forhold til eksamen: Hun har klart det før, og vet at hun kan klare det igjen om hun bare bruker nok tid, og tar én bit om gangen. Også hjemme har de merket endringen. Fra å komme hjem til en utslitt mamma og ektefelle, møter familien nå et ganske annerledes familiemedlem: fremdeles like arbeidsom, men energisk og motivert.

Når hun blir bedt om å utdype hva som har gitt henne motivasjon til å stå på, så forklarer hun det enkelt med ”å lykkes”. Å oppleve å lykkes gir motivasjon til å fortsette, selv om det har vært både vanskelig og hardt. På spørsmål om hun har tips til andre i tilsvarende situasjon, oppsummerer hun:

”Vær åpen, og søk hjelp, og den finnes! Og du lykkes med det. Stå på, og ikke gi deg! For lese- og skrivevansker er vanskelig, men du får det til. Ikke slit alene, mentor hjelper deg.”

### Oppsummering av Curtishas fortelling

I Curtishas fortelling er det tre moment som fremtrer som særlig avgjørende: Å håndtere en dysleksivanske handler om aksept, tilpassede støtteordninger og pågangsmot.

Curtisha gikk gjennom en lang prosess før hun klarte å akseptere at hun hadde en språkvanske. Det ble en strevsom tid. I tillegg til at hun jobbet iherdig for å henge med faglig, brukte hun også mye krefter på å skjule vansken. Vendepunktet kom da hun ble kjent med at også andre slet med samme problem, og at dette var høyt utdannede personer hun kunne identifisere seg med. Gjennom andres suksess, fikk Curtisha tro på at også hun selv skulle lykkes. Samme forhold kjenner vi igjen fra forskningen (jf. Bandura 1997; Bru 2008).

Fortellingen synliggjør også at en må ha kunnskap om dysleksi, før en faktisk kan akseptere og respondere på vansken. Det forutsetter pedagoger som har kompetanse på språkvansker, og som kan støtte den enkelte elev i denne prosessen (jf. Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993).

Curtishas erfaringer understreker også hvor viktig det er å være del av et trygt, åpent læringsmiljø. I omgivelser som tillater åpenhet om hverandres styrker og svakheter, blir det også mulig å finne trøst hos og lære av hverandre (jf. Guthrie & Wigfield, 2000).

Curtishas fortelling understreker også nødvendigheten av gode støtteordninger tilpasset den enkeltes behov (jf. Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). I hennes tilfelle har mentoren vært avgjørende. Gjennom mentorordningen har Curtisha fått en sterk metakognitiv bevissthet i møte med tekstarbeid. Hun har fått gode redskaper til å håndtere tekstlesing, og ikke minst hjelp til å formidle sin faglige kompetanse i skriftlig form. Prosessen har vært svært arbeidskrevende, men har også gitt stor forbedring i eksamensresultat. I tillegg til den faglige støtten har også den menneskelige kontakten vært viktig. Dette er også et forhold som blir fremhevet i Pianta og Hamres (2009) forskning. For Curtisha har både familie, kolleger og medstudenter spilt en viktig rolle.

Fortellingen vitner også om et stort pågangsmot og en sterk indre motivasjon. Det er tydelig at studiene er av stor verdi for Curtisha, og at det å lykkes er knyttet til hennes selvfølelse og identitet. Dette forholdet gjenspeiles også i forskningslitteraturen (jf. Bru 2008; Fouganthine 2012). Hun har imidlertid fått hjelp til å erkjenne språkvansken, og hun har fått redskap til å takle den. Hun kjenner seg trygg på sin faglige kompetanse, og får støtte i fellesskapet hun er en del av. Etter stadig flere mestringsopplevelser er hun nå trygg på at hun vil lykkes. Curtisha innser at hun må jobbe hardere enn andre, og at studiene vil medføre store kostnader, for å bruke Eccels og Wigfields (2002) terminologi. Prisen, i form av tidsbruk og arbeidsinnsats, er hun imidlertid villig til å betale, fordi hun har store forventninger om å lykkes.

### 4.3 Viktor

Viktor er nå klar til å ta fatt på doktorgradsstudiet i kjemi. Han har allerede gjennomgått et langt skole- og studieløp. Etter å ha fullført hjelpepleien fra videregående, tok han fatt på påbygningsstudiet som gav studiekompetanse. Samtidig fulgte han også kveldskurs for å få programfagene som var nødvendig for å kunne ta sin mastergrad. Nå er han i slutten av tyveårene, og ser frem til enda noen år ved universitetet. Viktor elsker nemlig en hverdag som består av elektronbaner, kjemiske substanser og reaksjonslikninger. Om natten drømmer han om molekylers bevegelse, våkner brått, tegner litt, leter frem i litteraturen, og har plutselig funnet løsningen på enda en gåte. Det er da han føler seg i sitt ess: når han forstår at han er på

grensen av hva som er mulig. Han jakter hele tiden etter nye oppdagelser, pusher stadig nye grenser.

Viktor har alltid fått muligheten til å utforske sine omgivelser, og til å la oppfinnsomheten få fritt spillerom. Allerede som barn konstruerte han hytter og fuglebrett, solgte selvdyrkede grønnsaker og ansatte nabobarn til å selge varene for seg. Når Viktor forteller, er det tydelig at han verdsetter foreldrene som gav ham muligheten til å utfolde seg. Naturfilmer, vitenskapsblad, eget mikroskop – dette gav ham verdifull kunnskap og erfaring som han drar nytte av i dag. Og kanskje viktigst av alt: Det fremmet nysgjerrigheten og evnen til å stille spørsmål, undersøke og lete etter svar. I dag er Viktor i ferd med å ta fatt på sin doktorgrad. Han har allerede publisert flere vitenskapelige artikler i internasjonale tidsskrift. Han utforsker stadig nye antakelser, finner nye veier.

Livet har imidlertid ikke alltid vært som nå. Barneskolen var en vanskelig tid. Viktor er veldig glad for all støtten han fikk hjemmefra, men på tross av mye leksehjelp opplevde han lite glede og mestring med skolefagene. Lesekurset endret lite. Han følte seg dum. Medelevene lo da han stotret seg gjennom leseleksen, og ingen av lærerne grep inn. Viktor endret seg. I stedet for å slite seg gjennom skolefagene, valgte han å heller gjøre minst mulig. Han ble urolig, og lagde sprell i klasserommet, det vil si, de dagene han var tilstede. Det samme mønsteret fortsatte i ungdomsskolen. Han gikk ut av grunnskolen med dårlige resultat. I niende klasse skjedde det likevel en endring. En observant lærer forstod at det lå noe annet bak oppførselen til Viktor. Han fikk diagnosen dysleksi. En mobbe-episode endte med læreroppsigelse. Endelig ble det tatt affære, foreldrene som lenge hadde bedt om hjelp ble endelig hørt. Dette ble opptakten til en ny tilværelse for Viktor.

Videregående blir en god tid. Viktor trosser lang skolevei og møter trofast opp på skolen. Han beskriver én opplevelse av spesiell betydning: Naturfagslæreren viser frem Viktors naturfagsrapport som modelltekst for hans medelever – dette er opplevelsen som har prentet seg inn som øyeblikket da Viktor forstår at han er god til noe. Han forteller om gode dager med spesielt én omsorgsfull lærer som gir oppbacking, som heier fram stadig bedre faglige prestasjoner – både hos ham selv og hos andre – og som finner nye veier slik at Viktor får vist hva han kan. Viktor har motbevist alle dystre spådommer om at han hverken vil kunne mestre språk eller ta høyere utdanning.

## Interesser, ressurser og holdninger:

*”Og så møter de deg på en litt annen måte. (...) De ser ressursene dine.”*

Viktor er tydelig på hva som hjalp ham framover i barneårene: Han har foreldre som så potensialet i guttungen sin, og som lot ham få utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser. Da skolen ble vanskelig, var foreldrene bevisst på å øke sønnens kunnskaper gjennom praktiske utfordringer og utfoldende lek.

”Men så har jeg jo hatt foreldre som alltid har gitt meg lov til alt. Så jeg lærte meg mye ting på egenhånd. Jeg har holdt på med, ja bygde ting, ganske avanserte konstruksjoner. Hytte, og jeg hadde stort fuglebrett som vi bygde på garasjen, jeg og far sammen, med ganske høy standard med isolasjon og hele pakken. Og da var det jo dette med matematikk og slikt, å få mest ut av materialer. Regne ut, for eksempel med kryssfinerplater når jeg skulle bygge reoler, fuglebrettet, hvordan jeg skulle utnytte materialene mest mulig. Så jeg lærte meg veldig mye på den måten.”

Da han som barn fikk jobbe med emner han var interessert i, og fikk utforske disse på måter som gav mening, så hadde det en nyttig bieffekt: Viktor fikk til og med lyst til å lese.

Viktor: Og da begynte jeg også å lese når jeg fikk interessen av noe.  
Intervjuer: Hva startet du da å lese om?  
Viktor: Nei, jeg har jo alltid, det er jo en ting som mor min alltid har vært veldig på, at jeg alltid skal få slike videoer inn, slik som Attenborough, for eksempel, så jeg har alltid vært interessert i natur og slike ting. Så selv om jeg ikke kunne lese engelsk, så forstod jeg engelsk. Og jeg fikk *Illustrert Vitenskap* og slike ting, så jeg leste veldig mye det som var interessant for meg, men ikke så veldig mye av det som var skolen, som jeg synes var pyton. For det første så måtte jeg lese høyt, og for det andre så var det grusomt kjedelig. Det er kanskje en ting jeg savnet, at hvis det hadde vært mulig å gitt et pensum som var innenfor interessefeltet til meg som skoleelev, så hadde det kanskje gått ganske mye bedre.

På spørsmål om hva som må til for å lykkes i skole og utdanning, er det nettopp det å få jobbe med noe som er av interesse Viktor fremhever.

”Det må være noe som faller inn i interessefeltet. Det er vanskelig å motivere noen til å gjøre noe som de synes er forferdelig vanskelig hvis det i tillegg er utrolig kjedelig. Jeg bare tenker tilbake på det der allmenn-påbygget, det der norsk-greia. Totalt bortkastet, men jeg får jo ikke gå på universitetet hvis ikke.”

I tillegg fremhever Viktor nødvendigheten av å skape et miljø som gir rom for å undre seg, utforske og skape.

”Og det er jo kanskje et budskap til, som jeg vil si. Det er å prøve prente inn det, at det ikke er farlig å spørre. Du er ikke dum når du spør, det er heller motsatt.”

Hvis en virkelig er interessert i noe og opplever at en takler nye utfordringer, så vil en også jobbe iherdig for å finne svar på spørsmålene sine, selv om det innebærer mange nederlag.

- Intervjuer: Når føler du at du mestrer?  
Viktor: Når jeg oppdager noe nytt.  
Intervjuer: Ja, det var ikke et selvsagt svar. Stilig.  
Viktor: Men det er jo derfor jeg liker så godt det som jeg gjør. At jeg hele tiden er på den grensen, på hva er mulig og hva er ikke mulig. Jeg vil hele tiden pushe den grensen. Og da har jeg en mestringsfølelse. Og jeg har jo et slikt merkelig ting, i hodet mitt så ser jeg jo når molekylene og elektronene beveger seg, og molekylene vibrerer og slike ting, og jeg kan våkne på natten og ha løst et problem. Og må opp og skrive ned og tegne og søke opp i litteraturen. Se om det er mulig. Så må jeg jo prøve da. For det er jo ingenting som er sant før det er prøvd?  
Intervjuer: Ja, stilig. Og av og til må du hive det i veggen.  
Viktor: Ja, det skjer jo da. Men det er jo å ikke miste motet da.  
Intervjuer: Ikke miste motet. Hva får deg til å  
Viktor: Når feil ting skjer, og de vil alltid skje. Og 90% av det jeg gjør fungerer ikke. Men de 10% når det funker, da får jeg mestringsfølelse.

For å orke å legge ned så mye tid og arbeid må man imidlertid være del av et miljø hvor det å undre seg blir verdsatt, og der en forstår nytten av det en holder på med. Her tenker Viktor at den norske skolen har en lang vei å gå. Han foreslår å benytte seg av foreldre og andre forbilder som kan fortelle om yrkesvalgene sine – både for å få kjennskap til alle yrkene som finnes, men også for å forstå hva som trengs av fag, hvorfor de er samfunnsrelevante, og hvor mye arbeidsinnsats som trengs for å klare dem. Viktor opplevde imidlertid lite av denne tankegangen i skolen. Det var først i de senere skoleårene at han forsto nytteverdien av det han holdt på med, og opplevde at elevene fikk lov til å utvikle seg innenfor sine interessefelt. Aller best erfaring har han fra universitetet. Her mener han at pedagogene møtte studentene med en helt annen holdning:

- Viktor: Og så møter de deg på en litt annen måte, det er ikke slik at stakkes deg, det er  
Intervjuer: De ser ressursene dine, heller enn  
Viktor: Hva kan vi fikse. Jeg skulle ønske at det var mer slik i grunnskolen også.  
Intervjuer: At en så det en kunne?  
Viktor: Ja, og forsøkte å bygge videre på det. I stedet for at det er slik at alt skal presses inn, at det skal være så rigide ting.

Det er denne holdningen Viktor savner i skolen. Han oppfordrer pedagogene til å ta utgangspunkt i elevenes interesser og ressurser i planleggingen av undervisningen. Han hevder at elevenes sterke sider må være utgangspunktet for skolearbeidet, selv om det medfører ulikheter både med hensyn til innhold og arbeidsmåter. På spørsmål om han har noen råd til lærerne svarer han:

”Å se den enkelte eleven, og se hvilke styrker de har, og bygg videre på de. Jeg vet ikke hvor strengt det er, hvilket pensum man skal gjennom, men jeg liker jo ikke den formen for ... fra toppen. For det må være rom for å på en måte, hva du kaller det for, å sy utdanningen etter den du skal, for folk er ikke like.”

”Men det viktigste er, tror jeg, å se den enkelte, og se hva de har av ressurser. For det følte jeg aldri skjedde før jeg kom på universitetsnivå. Da var det bare at dette skal du igjennom.”

Hvor viktig det er å ta utgangspunkt i barnas egne ressurser, understreker Viktor ved å fortelle om den dagen han endelig forstod at han selv var god på noe. Viktor hadde i mange år blitt smertelig klar over at hans skriftlige prestasjoner ikke var på høyde med de andres. Han syntes det var vanskelig å skrive lange, utbroderende tekster. For å dekke over krøkkete setninger, valgte han korte, saklige formuleringer. En dag ble denne egenskapen løftet frem som et prakt eksempelp for de andre elevene.

Viktor: Jeg husker spesielt en episode i naturfag, for jeg var jo så redd, for alle de andre skrev jo så veldig langt, og så skrev jo jeg, rapportene mine var jo veldig, veldig korte. Men da ble den tatt opp og vist, at slik skulle det bli gjort. For jeg skriver veldig, jeg skriver ikke mer enn det jeg må.

Intervjuer: Nei, kort og presist, ja.

Viktor: Jeg skriver det som skjedde, hvorfor det skjedde. Og det var det. Og det husker jeg som at da knakk jeg en kode.

Opplevelsen har gjort sterkt inntrykk på Viktor. Det ble et vendepunkt som skapte en gryende tro på egne evner. Dette gav også motivasjon til å jobbe videre med – og strekke seg mot - det fagfeltet han ønsket. I denne prosessen opplevdes støtten han fikk fra enkelte lærere som spesielt avgjørende.



### **Veiledning og øyne som ser:**

*”Uansett om det var fra en toer til en treer, eller treer til en firer, så var det fantastisk. Og det har jeg aldri opplevd før.”*

Opplevelsen av å ha noe å bidra med overfor klassekameratene, ble starten på en helt ny skolehverdag for Viktor. Han forstod at han hadde interesser og evner som var verdt noe i seg selv, og at disse kvalitetene kunne videreutvikles. I tiden som fulgte var veiledningen fra lærerne helt avgjørende. Viktor fremhever spesielt én lærer som hele tiden lette etter – og viste Viktor - hva han kunne. Læreren roste fremgang uansett nivå, og støttet ham videre fra hans eget ståsted.

”Og så fikk jeg også veldig støtte, av spesielt hun som het (navn). Hun skrytте veldig hver gang jeg gikk opp, presterte bedre. Uansett om det var fra en toer til en treer, eller treer til en firer, så var det fantastisk. Og det har jeg aldri opplevd før. Så hun var veldig flink til å se forbedring hos alle. Så da gikk karakterene opp, og opp og opp og opp, så da ble jeg liggende mellom fire og fem, og da jeg gikk ut som hjelpepleier, så lå jeg mellom fem og seks.”

”Det er vel egentlig det jeg har savnet mest, det er konstruktive tilbakemeldinger.”

Å få god veiledning ut fra sitt eget nivå, var et sentralt element i arbeidet med å forbedre Viktors skolefaglige prestasjoner. Han mener likevel at det også var viktig å få muligheten til å vise hva han kunne på andre måter enn gjennom lesing og skriving.

”Og jeg fikk tilrettelegging, jeg kunne ta for eksempel naturfag, så lagde de til noe som heter muntlig-skriftlig prøve, at jeg svarte først skriftlig, og så det siste kvarteret så ble jeg tatt ut med faglærer. Så leste han gjennom, så stilte han spørsmål hvis det var noe han ikke syntes var klart (...) Så da skrev jo jeg så godt jeg kunne, så fikk jeg utfylt. Det synes jeg er en veldig fin form, i grunnskole, og i videregående.”

På mange måter mener Viktor dette handler om vilje fra pedagogenes side, vilje til å forstå:

”Fordi om der er tusen kommafeil og stavefeil inni der, så er jo kanskje lyden når du leser ganske riktig, så du forstår hva som står der.”

Det betyr imidlertid ikke at Viktor synes at lese- og skrivearbeid er unødvendig. Snarere tvert imot. På spørsmål om det hadde vært en fordel å slippe skriftlige prøver svarer han at det er ”en uting” å bare ha muntlig, ”for da får du ikke trening i å skrive”. Etter hvert som Viktor

fikk økt – og vist – sine faglige kunnskaper, hadde det nemlig også positiv effekt på lese- og skriveferdighetene.

”Og jeg begynte også å lese mye bedre da, når jeg fikk hjelp til å vise hva jeg kunne.”

Disse gode opplevelsene har imidlertid et tungt bakteppe. Viktor har ikke alltid hatt lærere som har sett hans behov, og som har visst hvordan de skulle lokke frem stadig bedre prestasjoner. Opplevelsene fra barneskolen da lærerne ikke forstod hvorfor han ikke presterte som de andre sitter enda i kroppen:

”Det å lese høyt og sånn, var veldig vanskelig, det var jo på en måte å legge hodet til hogg. Du ble jo ledd av og læreren grep aldri inn. Det var ikke så veldig greit. Og så var det ikke så mye hjelp å få. Jeg husker at jeg fikk et lesekurs med en gammel, gammel lærerinne som min morfar også hadde hatt på skolen. Så du kan jo tenke deg hvor oppdatert hun kanskje var på hvordan det er å lære unger med lesevansker å lese. Så det var jo ikke noe spesielt vellykket.”

”Jeg hadde en lærer i norsk (...) og han var ikke noe snill. Jeg husker spesielt en situasjon. Det var jo slik at vi måtte lese høyt, og jeg stotret meg igjennom en nynorsk-tekst. Jeg har alltid blitt fritatt fra nynorsk (...) det har ingen nytteverdi når man sliter med ett skriftspråk, så hvorfor skal man da slite med to? Så da ble jeg tvunget til å lese nynorsk. Jeg stotret meg gjennom det. Så sa han høyt i klassen at jeg burde begynne å lese Albert Åberg, for det var passende litteratur for det nivået jeg var på. Og da husker jeg alle lo. Og da.. Det sitter i meg fortsatt når jeg er i slike situasjoner der jeg snakker i forsamlinger.”

Når han blir spurt om han alltid har hatt tro på at han skulle klare studiene svarer han:

Viktor: Mange ganger ikke, det sitter jo veldig i det her at jeg skulle aldri bli noe mer enn sosialklient. Mange ganger har jeg nesten gitt opp.  
Intervjuer: Når er det?  
Viktor: Eksamensangst, når ting skal måles. For jeg er så redd for at folk skal synes at jeg er dum. For det har jeg fått beskjed om så mange ganger, for mange har ledd av meg for det. Og jeg tror jo det fortsatt, det er helt sært. Men du lager deg noen forestillinger når du har blitt fortalt noe nok ganger.

I dag har Viktor likevel en følelse av at han har seiret. Han har reist seg fra vonde opplevelser og nederlag, og motbevist – både overfor seg selv og andre – antagelsene om at han ikke dugde til noe. Da han forstod at også han hadde noe å bidra med og møtte lærere som hjalp ham videre, gikk han ut fra videregående med gode karakterer i alt unntatt språkfagene. I tillegg fulgte han kveldsundervisning for å ta de fagene som manglet for å komme inn på de studiene han ønsket. Det har blitt mange timer over lærebøkene, men det har vært verdt det. Fra å ikke mestre verken norsk eller fremmedspråk, skriver han nå artikler som publiseres i

anerkjente tidsskrift på engelsk. Mye av forklaringen på at det har gått bra mener han selv kan forklares med miljøet han nå er en del av.

### Miljø og tilrettelegging:

*”Så det er jo et veldig nett rundt dette her som er designet slik at lese- og skrivevansker ikke skal være noe hinder.”*

Viktor har erfart mye opp gjennom skoleårene. Da han etter hvert møtte lærere som så og verdsatte hans egenskaper og interesser, og fikk veiledning til å videreutvikle disse, gav det inspirasjon og pågangsmot til å ta fatt på et langt studieforløp. Når han blir bedt om å forklare hvordan han har maktet dette med sine språkvansker, så er han tydelig på at kunnskap om passende støtte og tilrettelegging har vært en viktig faktor. Opplevelsen av å være en del av et miljø som er designet på en slik måte at lese- og skrivevanskene ikke skal være et hinder, har vært spesielt fremtredende gjennom universitetsårene.

Viktor forteller at de på universitetet har vært bevisst på å gi studentene den faglige støtten som er nødvendig for å hankses med krevende pensumlitteratur. Kursing i lesestrategier tilpasset fagenes egenart har vært et viktig ledd i dette arbeidet. Her trenes studentene opp i hvordan de systematisk kan gå gjennom litteraturen med blant annet målrettet lesing, og bevisstgjøres hvordan bilder og diagrammer kan brukes aktivt for å øke fagforståelsen. Ved å ha fokus på forståelse, blir selve tekstlesingen bare ett av flere viktige element i denne prosessen.

Viktor: I tillegg har vi også teknikker som du blir trent i, på å lese artikler. Ja, at vi leser jo ikke alt. Vi leter etter den informasjonen vi er interessert i. Å lese alt er det ingen som har mulighet til.

Intervjuer: Nei, stilig. Det blir dere rett og slett trent i? Dere får kurs i dette?

Viktor: Ja, vi har også kurs i hvordan vi leter opp informasjon.

Intervjuer: Ja, men der er også mye tekst du skal gjennom?

Viktor: Ja, jeg kan jo vise deg en pensumbok så du ser hvordan de ser ut. Så her, dette er pensumbøker (...) Du ser at det er utrolig mange lapper inni, men dette er pensum i Bio Chemistry, og alt er på engelsk. Og dette er ett kurs, ti studiepoeng.

Intervjuer: Oi, saftig.

Viktor: Men det som er fint er at det er utrolig mye bilder i disse bøkene. Det er jo slik, slik som for eksempel her, halvparten er jo bilder. Der er veldig lite tekst. På mitt fagfelt er det mest bilder, kanskje det er derfor jeg har valgt det.

Intervjuer: Ja, men der er jo også endel tekst som du skal gjennom.

Viktor: Ja, men det blir på en måte slik kontraintuitiv lesing, når du har forståelsen av hvordan ting fungerer.

Studentene har også fått kurs i skrivestrategier tilpasset sine fag:

- Viktor: Og vi har kurs i hvordan skrive journaler. Så har vi også egen bibliotekar i kjemi, hun er doktor i kjemi, som hjelper oss med alt.
- Intervjuer: Så det er jo et veldig nett rundt dette her som er designet slik at lese- og skrivevansker ikke skal være noe hinder.

I arbeidet med å skrive artikler er det ikke bare innholdet det fokuseres på, også den skriftspråklige formen blir vektlagt. Her gis imidlertid rettledning på en måte som ikke oppleves som negativ korreks.

”Jeg skriver jo på engelsk nå, og du får jo endel rettinger og slikt. Men det er jo det som er veldig greit innenfor disse fagene, at når en publiserer, så er det mange som leser gjennom det, og du får jo rettinger. Det er ingen som sier at skjerp deg, eller noe slikt. Vi har vår egen måte å skrive på, det er jo veldig greit. Og språket har jo blitt veldig bra etterhvert.”

I tillegg til å skape et miljø med enkel tilgang til faglig ekspertise, strategiundervisning og god veiledningspraksis, forteller Viktor at universitetet også har gjort språkvansken mindre fremtredende gjennom andre former for tilrettelegging tilpasset hans behov. På samme måte som på videregående fikk han umiddelbart tilgang til digital skrive støtte, utvidet tid på eksamen, mulighet til å ta eksamen i eget lokale, samt tilbud om muntlige test-former. Spesielt sistnevnte oppleves som en stor fordel også i studietiden. På mange måter handler dette om å anerkjenne at mennesker kan være kunnskapsrike, selv uten å være mestere i lesing og skriving. Selv mener han det er tradisjon for en slik tenkning spesielt innen naturvitenskapelige fagkretser.

”På grunn av slik tradisjonen i naturvitenskapen er, så er det flere folk som har vært fremragende som har bare hatt et halvt år til ett år skolegang. Slik som en som heter Green. [Det var] ingen som hørte på ham når han begynte, men i dag så bruker vi matematikken hans i alt. Men han måtte jo ha hjelp til å skrive det.”

Samtidig som Viktor løfter frem tiden på universitetet som spesielt positiv, så er han tydelig på at det ble gjort enkelte forsøk på å hjelpe ham også tidligere. Barneskolen tilbød lesekurs, og på ungdomsskolen fikk han fritak fra vurdering med karakter i sidemål, og rett på bruk av datamaskin i undervisningen. Om alle disse tiltakene hadde særlig positiv effekt, er han imidlertid ikke så sikker på.

- Intervjuer: Men når du da fikk en test i niende, og det ble konstatert dysleksi da, regner jeg med. Skjedde det noen endring etter dette?
- Viktor: Ja, jeg fikk en datamaskin. Men jeg fikk aldri noen opplæring i hvordan jeg skulle bruke den. Så den ble jo brukt til dataspill, da (...)
- Intervjuer: Andre ting som de tenkte på da, i forhold til lesing og skriving?
- Viktor: Ikke som jeg kan huske.

Miljøets betydning har ikke bare handlet om faglig hjelp og tilrettelegging. Det som kanskje fremstår som aller viktigst har vært den åpne og nære kommunikasjonen med enkelte lærere og forelesere. Viktor forteller at han på universitetet har fått mye oppbacking av mennesker som har forståelse for hans situasjon, og som er åpne om at de faktisk har samme språklige utfordringer som ham selv. I denne prosessen har han innsett at språkvanskene kan være utfordrende, ja, men de er likevel ikke avgjørende for hans egen faglige utvikling.

- Viktor: Og det har også vært slik at jeg har snakket med de som har forelest, og slikt, for jeg har vært bekymret for eksamener. Og det som viser seg, er jo at de som tar realfag, ofte har dysleksi. Og jeg har en professor som jeg har veldig god kontakt med som heter (navn), og han er så dyslektisk at til og med jeg kan se skrivefeil, og det er gale. Da er det ille, altså.
- Intervjuer: Så herlig. Så det er et veldig avbalansert forhold til dette, på denne linjen.
- Viktor: Ja, det er ikke noe problem, for det er jo ikke det vi skal testes på. Vi studerer jo ikke norsk.

Viktor er tydelig glad for enkeltmennesker han har møtt gjennom skoleløpet som har gjort hverdagen lettere for ham. Noen av de gamle lærerne har han fremdeles kontakt med. Det har også vært til god hjelp å være en del av et miljø der en kan samtale i kollokviegrupper, diskutere og komme med forslag til problemløsninger sammen. Viktor roser også universitetet som tilbyr faglig veileder, og beskriver hvor godt det var å ta kontakt med et tilretteleggingscenter som skjønnte Viktors behov og gav god oppfølging. Også i denne prosessen – som gjennom hele skoleløpet for øvrig – har foreldrene spilt en viktig rolle.

Viktor er nemlig tydelig på at det har vært en lang kamp, og at støtten fra hjemmet har vært avgjørende. Da han ikke fikk hjelpen han trengte i barneskolen, på tross av stort påtrykk fra foreldrene, var det moren som hjalp ham med leksene. Han vet ikke hvordan han skulle klart seg uten foreldre som forstod og støttet ham.

”Og det var krig med mor hver eneste dag, med lekser. Hun var veldig, veldig glad hver gang det var ferie, for da hadde hun leksefri.”

”Mor har jo vært veldig slik, for hun har jo samme problematikken selv, og min morfar har også samme problematikken, så de har jo alltid vært veldig der at du er jo ikke dum selv om du ikke får det til. Så hvis jeg ikke hadde hatt foreldre som hadde forstått problematikken, så vet jeg ikke hvordan det skulle ha gått.”

Viktor mener selv av dysleksien ikke lenger oppleves som et problem. Nå kjenner han seg trygg på at det er faginnholdet som står i sentrum, og at han får vist og utviklet sine kunnskaper uten at språkvanskene skaper nevneverdige hindringer. Det har kostet høy arbeidsinnsats, en særdeles stor porsjon stahet og mye pågangsmot. Selv kjenner Viktor seg trygg på at han er på riktig sted, og som han selv uttrykker det:

”Det har jo gått bra, jeg har jo fått det til, til slutt.”

### Oppsummering av Viktors fortelling

Viktors fortelling karakteriseres av særlig tre forhold: selvbestemmelse og interesser, mestringsopplevelser og miljødesign.

Viktor er svært dedikert til studiene. Det henger nøye sammen med at han er særdeles interessert i det han holder på med. Med støttende foreldre har Viktor fått mulighet til å dyrke sin egen nysgjerrighet og utforskertrang. Gjennom hverdagslige aktiviteter og praktisk lek, fikk han som barn utvikle seg ut fra egne ønsker og forutsetninger. Da han fikk velge fag ut fra sine interessefelt også på skolen, gav det arbeidslyst. Å få relevante oppgaver som han forstod nytteverdien av, gav også motivasjon til å ta fatt på det Viktor mislikte mest av alt: krevende tekstarbeid. På mange måter fremstår Viktor som et glimrende eksempel på Guthrie og Wigfields (2000) poengtering av hvordan interesser og relevante arbeidsoppgaver henger sammen med motivasjon til tekstarbeid. I denne prosessen fremtrer personlige interesser og selvbestemmelse som viktige ressurser i læringsarbeidet, noe også Ryan og Deci (2000) understreker betydningen av.

Et annet særpreg ved Viktors fortelling er at han gjennom ulike mestringsopplevelser har fått styrket tro på egne evner. Fenomenet kjenner vi igjen fra Banduras (1997) teorier. Det store vendepunktet er dagen da naturfags-rapporten vises frem for klassen. Dette ble utgangspunktet for mange års anstrengelser rettet inn mot naturfaglige studier. Viktors

opplevelser av mestring synes også å henge nøye sammen med den veiledningspraksis han ble møtt med i videregående. Her fikk han hjelp til å se hva han selv lyktes med. I stedet for å bli sammenlignet med andre, var veiledningen mestringsorientert, slik også Doll, Zucker og Brehm (2004) fremhever nødvendigheten av. Basert på egne prestasjoner fikk han tydelige råd om hvordan tekstoppgaver kunne forbedres. Veiledningen og den harde arbeidsinnsatsen resulterte også i bedre skolefaglige resultat. Dette gav trygghet til å ta fatt på stadig mer krevende tekstarbeid og utfordrende oppgaver. Erfaringene med å lykkes gjorde det lettere å tåle nederlag. Nederlag som ble snudd til seier, ble i seg selv en viktig kilde til mestringstro.

Det som kanskje utmerker seg aller mest ved Viktors fortelling, er opplevelsen av å være i omgivelser der dysleksien ikke lenger oppleves som en vanske. Fra å stadig bli minnet på sine skolefaglige svakheter i barne- og ungdomsskolen, er miljøet på universitetet designet slik at lese- og skrivevanskene ikke skal hindre faglig utvikling. Både ledelse og pedagoger synes å ha kompetanse på språkvansker. Det viser seg i en mengde praktiske tiltak som digital lese- og skrivestøtte, fleksible evalueringsformer og kursing i lese- og skrivestrategier. Det synes også som at fakultetet har gode rutiner for oppfølging av vansker gjennom faglig veileder og et synlig tilretteleggingskontor. Betydningen av slik kompetanse og tilpasset tilrettelegging er også fremhevet i forskningslitteraturen (jf. Mossige, Skaathun & Røskeland, 2007). Miljøet synes også å være preget av nærhet og åpen kommunikasjon. Det legges vekt på å forbedre også de skriftspråklige ferdighetene, men hovedfokus ligger på å anerkjenne og videreutvikle den enkeltes ressurser. Gjennom godt samarbeid i et støttende miljø, har Viktor fått den trygghet han trenger til å lykkes på områder som før virket umulig.

## 5 Diskusjon

**I denne delen vil resultatene fra den empiriske analysen bli drøftet opp mot teorien som er presentert i kapittel 3. Drøftingen vil ta utgangspunkt i de forhold som fremstår som mest sentrale sett i forhold til problemstillingen. Til forskjell fra analysen vil de ulike deltakernes opplevelser her bli kommentert samlet. Hensikten er å identifisere faktorer som på ulike måter fremmer suksess i skolen på tross av en dysleksivanske. Kapitlet avsluttes med noen refleksjoner knyttet til studiens begrensninger.**

I kapittel 3 hadde vi fokus på hvordan elever motiveres og utrustes til å hankses med skolens utfordringer i møte med tekst. Med basis i ulike motivasjonsteorier så vi at motivasjon er et sammensatt fenomen som blant annet påvirkes av en persons mål, verdier og holdninger. Disse teoriene ble så koblet direkte opp mot skolens praksis ved hjelp av Guthrie og Wigfields modell. Modellen ble brukt som utgangspunkt for å synliggjøre hvordan ulike forhold ved klasseromsundervisning kan fremme motivasjon og dyktiggjøre elevene til å håndtere krevende tekster. Da denne studien er rettet mot studenter som har store utfordringer nettopp med tekstarbeid, synes et slikt fokus å være formålstjenlig. I det følgende vil disse teoretiske perspektivene bli brukt til å drøfte et utvalg av de opplevelser og erfaringer som er presentert i den empiriske analysen. Målet er å identifisere sentrale faktorer som gjør det mulig å lykkes med skolen til tross for en dysleksivanske. Her vil vi se på betydningen av motivasjon og utholdenhet, og nødvendigheten av en tilpasset opplæring som fremmer mestringsopplevelser, tilbyr valgmuligheter og gir rom for samarbeid i trygge omgivelser.

### 5.1 Motivasjon og utholdenhet

Går vi til litteraturen ser vi at motivasjon er en forutsetning for å lykkes med en krevende oppgave. Den *indre motivasjon* står sentralt i denne sammenheng. Å være indre motivert betyr at man deltar i en handling fordi man ønsker det, og fordi handlingen oppleves som verdifull i seg selv (Eccles & Wigfield 2002; Ryan & Deci 2000). Nettopp en slik indre motivasjon synes å være et viktig fellestrekk ved deltakerne i denne studien. De har alle hatt et brennende ønske om å lykkes innenfor sine fagfelt. De har møtt ulike utfordringer, men på tross av vanskene har de likevel ikke gitt opp. De sterke interessene synes å ha skapt et driv og et pågangsmot til videre studier, på tross av de dyslektiske utfordringene. Eccles og



Wigfield (2002) hevder at drivkraften som ligger bak en handling skyldes handlingens *indre verdi*, i betydning indre glede. Det synes nærliggende å tro at mye av årsaken til at deltakerne har lykkes med sine akademiske studier, er nettopp den indre gleden studiene tross alt har gitt dem.

Det er imidlertid ikke slik at alle skolens gjøremål utføres med like stor glede og iver. Snarere tvert imot. Erfaringene vi her har fått et innblikk i viser oss at store deler av skoleløpet er preget av manglende begeistring over oppgavene som utføres. Likevel særpreges fortellingene av stor *utholdenhet* i møte med utfordringene dysleksien medfører. Hva er det så som har skapt dette pågangsmotet som så utvilsomt er felles for dem alle?

Noe av forklaringen finner vi antakeligvis i at det å lykkes med studiene er av stor personlig betydning for den enkelte. Det synes som om det å håndtere skolens oppgaver ikke bare oppleves som avgjørende for utdanning og arbeid, men også for eget selvbilde og identitet. En slik holdning til egne prestasjoner kommer også frem i Brus (2008) forskning. I tillegg henger nok også deltakernes store utholdenhet sammen med oppgavens nytteverdi. Deltakerne synes å ha innsett at noen oppgaver kort og godt må utføres for å nå de målene de har satt seg. Her ser vi tydelige paralleller til motivasjonsforskningen (jf. Eccles & Wigfield 2002; Ryan & Deci 2000). Utholdenheten ser imidlertid også ut til å være et bevisst særtrekk som deltakerne innehar og vet å benytte seg av. De er motivert, har fått egnede redskap til å takle utfordringene, og anser arbeid – og endatil nederlag - som nødvendig for å lykkes. Slik sett blir utholdenhet en positiv egenskap som de vet de kan utnytte, samtidig som arbeidet den medfører kan forstås som den pris de er villig til å betale. En slik oppfatning av utholdenhet som en særegen styrke finner også støtte i andre studier (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman 2003; Reiff, Gerber & Ginsberg 1993).

Fortellingene viser altså at deltakerne er dedikert til skole og studier. Det innebærer først og fremst at de er motivert til hardt arbeid. Motivasjonen har de fått ved å kjenne på en indre glede over å arbeide innenfor sine fagfelt, men kanskje like mye gjennom å se betydningen av skolearbeidet. De er villig til å bruke mye tid og krefter på lese- og skrivearbeid, og viser stor utholdenhet. Dette er imidlertid ikke de eneste faktorene som har gjort det mulig for deltakerne å holde ut et langt skoleløp. De har også vært en del av et miljø – som i større eller mindre grad - har nøret opp under deres ønske om å lykkes. En sentral faktor har vært å få den

kompetanse som trengs for å hanskas med krevende tekstarbeid, og derigjennom få opplevelser av mestring.

## 5.2 Mestringsopplevelser

Dedikasjon henger nøye sammen med mestringsopplevelser. For å motiveres til krevende arbeidsoppgaver, er det nødvendig å være i stand til å løse dem. Det er dette Deci og Ryan (1985) omtaler som behovet for kompetanse. Et fellestrekk ved våre deltakere er at de alle har blitt motivert til skolefaglig innsats gjennom særskilte hendelser hvor de opplevde å lykkes. For både Gunn og Viktor startet denne prosessen for alvor i videregående. Gjennom sterke opplevelser av mestring knyttet til ulike naturfag, fikk de tro på at de kunne lykkes innenfor et fagfelt de verdsatte høyt. For Curtisha var det avgjørende å se andres suksess: Da hun ble kjent med at andre som slet med dysleksivansker hadde lykkes, fikk hun troen på at også hun skulle klare det (jf. Banduras (1997) *vicarious experience*).

Motivasjonen til å holde ut årelange studier bunner imidlertid ikke bare i disse enkeltopplevelsene. De konkrete hendelsene synes å ha vært avgjørende vendepunkt, men deltakernes videre arbeidsinnsats og suksess henger nøye sammen med en rekke andre mestringsopplevelser de har erfart gjennom skoleløpet. Her synes den faglige støtten deltakerne har fått i form av læringsstrategier og vurderingspraksis å ha vært av stor betydning.

Alle deltakerne forteller nemlig at eksplisitt undervisning i læringsstrategier har vært avgjørende for deres faglige utvikling. Gjennom å ”lære å lære”, som Santa og Engen (2003) kaller det, har dysleksivanskene blitt mindre fremtredende både i møte med lese- og skriveaktiviteter. Dette sammenfaller med forskningen som viser at selvregulerende strategier i skriveprosessen og strategiundervisning rettet mot lesing av fagtekster gir økte skrive- og leseferdigheter (Graham & Perin 2007; Paris & Hamilton 2009). Den faglige støtten har således resultert i større mestring i studiene, men fortellingene antyder likevel at skolens kompetanse på dette området har vært svak. Alle deltakerne har nemlig gått gjennom store deler av grunnskolen før de opplevde å få spesifikk undervisning i læringsstrategier. Mens Viktor fikk hjelp i videregående fra sin lærer, måtte både Curtisha og Gunn vente helt til universitetsstudiene før de opplevde å få en slik form for støtte. Dette henger nok også

sammen med at strategiundervisning er av forholdsvis ny dato i den norske skolen, men det understreker likevel behovet for nettopp et slikt fokus fra tidlig skolealder.

Mestringsopplevelsene synes også å være nært knyttet til den veiledningspraksis deltakerne har blitt møtt med. Dette forholdet er spesielt fremtredende i Viktors fortelling. Gjennom mestringsorientert veiledning med utgangspunkt i Viktors egne prestasjoner, fikk han den faglige støtten han trengte for å våge å ta fatt på stadig mer krevende oppgaver. Ved å fremholde og bygge videre på Viktors sterke sider, gav tilbakemeldingene både tro på egne ferdigheter og lyst til å videreutvikle disse. En slik form for veiledningspraksis tilpasset den enkelte elev fremheves som særdeles viktig i forskningslitteraturen (Doll, Zucker & Brehm 2004; Yudowitch, Henry & Guthrie 2008). Disse opplevelsene står i sterk kontrast til Viktors tidligere skoleår, hvor hans mange mislykkede møter med lese- og skriveaktiviteter resulterte i uheldig oppførsel og lavt innsatsnivå. Også i Curtishas tilfelle har konkrete og ærlige tilbakemeldinger knyttet opp til eget arbeid skapt mange mestrings-opplevelser. Positive tilbakemeldinger fra faglærer gjør at Curtisha kjenner seg trygg på sin faglige kompetanse, men for henne har det vært avgjørende å få hjelp til å vise hva hun kan i skriftlig arbeid. Gunns fortelling er annerledes. Hun synes ikke å ha mottatt den faglige veiledning hun har hatt behov for, og hennes mange skolefaglige nederlag synes å bekrefte hvor avgjørende tilpasset veiledningspraksis er for å lykkes.

Her kan det kanskje være på sin plass å komme med en bemerkning i forhold til yrkesveiledningen Gunn mottok av sin rådgiver. Gunns ambisjoner om å satse på veterinærstudiet ble kontant avvist av rådgiver, som mente hun ikke hadde mulighet til å oppnå gode nok karakterer. Gunn opplevde denne tilbakemeldingen som hard og demotiverende. Litteraturen synes imidlertid å fremheve betydningen av overkommelige og realistiske målsettinger for å bevare tro på egne evner (Bandura 1986; Yudowith, Henry & Guthrie 2008). Med tanke på differansen mellom drømmestudiets inntakskarakterer og Gunns vitnemål kan det altså se ut som at rådgivningen var berettiget. Gunns opplevelse av situasjonen var imidlertid ikke positiv. Selv om denne episoden åpenbart ikke har noen enkel løsning, synliggjør den likevel betydningen av å løfte frem elevenes sterke sider. Det gjelder både i faglig veiledning generelt, og som utgangspunkt for eventuelle nye yrkesfaglige målsettinger, som i dette tilfellet. Med et slikt fokus ville veiledningen muligens blitt håndtert og opplevd annerledes.

Motivasjon og kompetanse i å håndtere skriftspråkets utfordringer har altså skapt ulike former for mestringsopplevelser. Gjennom mestringsopplevelsene har deltakerne blitt dedikert til studiene. Det sterke engasjementet synes også å være relatert til en annen faktor, nemlig muligheten til selvbestemmelse gjennom ulike former for valg og relevante oppgaver.

### 5.3 Valgmuligheter og relevans

Deltakerne har alle valgt studier basert på egne interessefelt, ønsker og verdier. Denne muligheten har uten tvil vært en avgjørende faktor for å lykkes under utdanningen. Behovet for selvbestemmelse gjør seg imidlertid gjeldende langt før man når universitetsnivå. I følge Guthrie og Wigfields (2000) forskning er nettopp muligheten til å ta selvstendige valg med hensyn til både fagtekster og oppgaver avgjørende for å orke utfordrende tekstarbeid gjennom hele skoleløpet.

Erfaringene med økt kontroll over fag og tekstmateriale er mest uttalt i Viktors fortelling. Viktor beretter om få interessante oppgaver og lite mestring i grunnskolen. Da han etter hvert fikk velge fag, og fikk relevante oppgaver som han forstod meningen med også på skolen, gav det pågangsmot og arbeidslyst. Samme forhold kjenner vi også igjen fra de andre deltakerne. Gunn er i sitt ess når hun får jobbe med konkrete som kjemiske væsker og molekylbyggesett, og i arbeid med tekster opplever Curtisha at det går mye lettere når hun får benytte seg av sin personlige kunnskap og erfaring. Tilknytnings-punktene mellom det virkelige liv og fagene, gjør det mulig å håndtere selv tunge fagtekster.

Noe av nøkkelen i denne prosessen synes å være at selvbestemmelse gir rom for å spille på sine sterke sider. Ved å selv være med på å velge emner, tekster og arbeidsmåter, blir det mulig å kompensere for sine skriftspråklige vansker (jf. Guthrie, Kluda & Morrison, 2012). Dette har deltakerne fått erfare gjennom mulighet til å være med i kollokviégrupper, fleksible evalueringsformer og ved å utnytte strategier som gjør at de har lyktes i situasjoner som før syntes uoverkommelige. Det betyr imidlertid ikke, som Solheim (2014) påpeker, at valgmulighetene bør være ubegrensede. Det handler derimot om å tilpasse emner, tekstmateriale og arbeidsformer som gjør at elevene får størst mulig læringsutbytte, og at de får vist hva de kan. Betydningen av å kunne bygge på evner og personlige styrker i møte med

studier og arbeidsliv, er også fremhevet som en suksessfaktor i Ingessons (2007) forskning, som fokuserer på ungdom og eldres håndtering av dyslektiske vansker i et livsperspektiv.

På mange måter handler dette om holdninger fra pedagogens side. I stedet for å rette oppmerksomheten mot hindringene dysleksien medfører, bør hovedfokus ligge på å oppdage og utvikle elevens potensiale (jf. MacKay 2004; Reiff, Gerber & Ginsberg 1993). De positive ringvirkningene av en slik innstilling er mest fremtredende i Viktors fortelling, og gir oss kanskje også noe av forklaringen på at han synes å ha klart seg særdeles godt. Viktor er nemlig tydelig på at lærernes holdninger har hatt sterk innvirkning både på arbeidsinnsats og på hans eget selvbilde. Ved å bli sett og verdsatt for sine ressurser, opplever Viktor at dysleksien nå bare er en avgrenset del av hans identitet. Om ikke like sterkt, så skinner det samme syn også gjennom i de andre deltakernes utsagn. Omgivelsenes evne til å bygge på elevenes sterke sider gjennom ulike former for selvbestemmelse er vesentlig i denne sammenheng. Opplevelsen av selvbestemmelse og mestring synes å være gjensidig forsterkende, og styrkes ytterligere gjennom å være del av et trygt fellesskap.

#### **5.4 Samarbeid i støttende omgivelser**

Det forholdet som kanskje utmerker seg mest i fortellingene, handler om betydningen av å være en del av et læringsmiljø som ivaretar den enkelte elevs behov for trygghet. Forskningen viser oss hvor viktig det er med støttende omgivelser for å håndtere de mange utfordringene dysleksien medfører (jf. Bru 2008; Guthrie, Wigfield & Klauda 2012). For deltakerne i denne studien har imidlertid veien vært lang før de fikk oppleve dette. Lærerens evne til å være sensitiv overfor elevens behov synes her å ha vært avgjørende. Pianta og Hamre (2009) forklarer dette uttrykket med at lærerne trenger å ha kunnskap om elevens faglige og emosjonelle behov, for å kunne gi hver enkelt den oppfølging de trenger. I møte med dysleksi innebærer dette fremfor alt å kunne identifisere dyslektiske vansker og gi eleven hjelp til å håndtere disse. Fortellingene vi her har fått innblikk i synes å vise en urovekkende lav kompetanse på dette området. Samtlige deltakere har gått gjennom store deler av skoleforløpet før de dyslektiske vanskene ble oppdaget og diagnostisert. Det har resultert i tunge år og mange skolefaglige nederlag for dem alle. I tillegg beretter deltakerne om belastende møter med enkeltpedagoger som i mangel på både faglig og pedagogiske innsikt har skapt dype sår. Kontrasten er dermed stor til opplevelsene av å bli sett av mennesker som

har forstått grunnen til deres skolefaglige strev. Gjennom enkelte pedagoger har deltakerne etter hvert fått kyndig veiledning til å håndtere vansken.

Også selve diagnostiseringen synes å ha vært avgjørende. Etter diagnostiseringen har deltakerne fått kunnskap om dysleksi, de har lært å akseptere sine utfordringer, og forstår nå også mer av hva som må til for å hankses med dem. Selv om selve diagnosen ikke har fjernet vanskene, så synes kunnskapen i seg selv å gi økt livskvalitet siden de nå forstår årsaken til lese- og skriveutfordringene. Samtidig er deltakerne bevisst på at dysleksivansken ikke skal definere dem selv og mulighetene de har. De har mange styrker og svakheter, og dysleksien anses som bare én av flere brikker i dette puslespillet. Denne prosessen illustrerer kanskje noe av det viktigste – og vanskeligste forholdet – for å kunne lykkes i skolen: Man må akseptere og respondere på vansken, samtidig som man ikke lar dysleksien definere seg selv som person. Prosessens avgjørende betydning er velkjent fra forskningen (Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993).

Deltakerfortellingene understreker følgelig behovet for kompetanse om dysleksivansker. Det er imidlertid ikke bare faglærere og elevene selv som bør inneha denne kunnskapen. Også skoleledelsen må ha en slik kompetanse for å kunne utforme – og ikke minst se nødvendigheten av – en skole hvor dysleksien virker minst mulig hemmende. Det innebærer både rutiner for å identifisere vansker, og praktiske tiltak i møte med den enkelte elev (jf. Doll, Zucker & Brehm, 2004). Her gir deltakernes fortellinger viktig innsikt: Synlig tilstedeværelse og bruk av et støttesystem har vært avgjørende for deres skolefaglige suksess. Etter hvert som deltakerne mottok veiledning og fikk ulike former for tilrettelegging tilpasset sine behov, fikk de mulighet til å utvikle og vise sin fagkunnskap i langt større grad enn tidligere. I tillegg til den faglige gevinsten har disse støtteordningene også vært avgjørende for å redusere de emosjonelle påkjenningene dysleksien medfører. I Gunns tilfelle synes imidlertid ikke de organisatoriske støttestrukturene å ha fungert optimalt. Hennes beretning om stadige forhandlinger med enkeltpedagoger, og endatil i eksamenssituasjoner, vitner om behovet for dialog og felles praksis mellom skolens ulike aktører. Betydningen av kunnskapsutveksling og felles målsetting mellom både ledelse, pedagoger og elever understrekes også i litteraturen (jf. Pianta & Walsh, 1996/2012). Med et slikt fokus ville muligens deltakernes vansker også ha blitt oppdaget på et langt tidligere tidspunkt.

Behovet for samarbeid og støttende omgivelser strekker seg imidlertid ut over klasserommet (jf. Doll, Zucker & Brehm, 2003). Et fellestrekk for deltakerne er at de alle har hatt familie eller venner som også har gitt oppmuntring og støtte til skolearbeidet. Det har vært viktig rent psykisk, samtidig som åpenhet og samarbeid har gitt flere muligheter til faglig utvikling. Men heller ikke denne prosessen har vært smertefri. Gunns fortelling skiller seg ut i så måte. På tross av kjennskap til dysleksivanskene uttrykker familien holdninger som oppfattes som sårende. Her kan man imidlertid undre seg over om det ikke er medaljens bakside vi får et glimt av: I forsøket på å motivere datteren til innsats og hardt arbeid, henviser foreldrene til sitt eget strev og erfaringer med å lykkes. I stedet for å oppfatte dette som uttrykk for positive forventninger, opplever Gunn å bli misforstått og tråkket på. Erfaringen synliggjør imidlertid behovet for innsikt, åpenhet og god kommunikasjon i møte med vansker generelt, og språkvansker spesielt. Her blir det viktig å skape trygge omgivelser og legge til rette for samarbeid på mange plan – ikke minst mellom skole og hjem - for å gjøre det mulig å lykkes i skolen også med en dysleksivanske.

## 5.5 Studiens begrensninger

Emnet vi her har forsøkt å belyse er utvilsomt sammensatt, ganske enkelt fordi alle mennesker er forskjellige og har hver sin unike fortelling. Det bør i seg selv være en viktig påminning om hvor viktig det er å se den enkelte. Likevel synes studien å gi rom for å tro at vi her har berørt flere sentrale aspekt i forhold til problemstillingen. Selv om studien ikke på langt nær fanger opp hele fagfeltet, lar den oss likevel skimte et større bilde av dyslektikernes livsverden.

Dekker denne studien dermed alle dyslektikerens fortellinger? Nei, på ingen måte. Selv om jeg personlig ”kjenner igjen” både Gunn, Curtisha og Viktor fra min egen arbeidshverdag, vet jeg at det i alle fall er én gruppe elever som ikke er representert her. Det er de hardt-arbeidende, som får gode skolefaglige resultater, men som sliter med sine vansker i det stille. Det er de vi ikke ser, nettopp fordi de presterer så bra, men som nesten utsletter seg selv i prosessen, fordi vi andre ikke aner omkostningene av alt arbeidet som ligger bak. Også disse menneskene finnes, og deres historier ville nok kunne tilført flere element til den store fortellingen som denne studien dreier seg om. Likevel er det grunn til å tro at også disse ville kunne kjenne seg igjen i flere av beskrivelsene som her blir gitt. De har, som alle andre personer med dysleksi,

hver sin fortelling, men de har alle én ting til felles: Deres skolefaglige suksess avhenger av å bli møtt av mennesker som ser, lytter og har kunnskap til å ivareta deres behov.

I denne sammenheng kan det være interessant å knytte noen tanker til deltakeren som ble brukt i piloteringen, Eva. I løpet av intervjuet kom det nemlig frem at Eva ikke hadde en dysleksidiagnose, men at hennes vansker var knyttet til forståelsesaspektet ved lesingen. Som et resultat ble dette intervjuet valgt bort i analyseprosessen. Det bør imidlertid bemerkes at Evas erfaringer har store likhetspunkt med de forhold som er fremkommet i analysen av de øvrige deltakerne. Også Eva fremhever betydningen av mestringsopplevelser, strategikompetanse og et godt støtteapparat. Hun er særdeles opptatt av sistnevnte, og hevder at det å ha kunnskapsrike mennesker rundt seg som tar seg tid til å lytte til den enkeltes behov vil være helt nødvendig for skolefaglig mestring.

Det kan nok være flere grunner til at Evas erfaringer sammenfaller med de øvrige deltakernes. Den kanskje viktigste årsaken synes imidlertid å være at de forhold som her påpekes, ikke bare avhjelper dyslektiske vansker, men at de er av såpass generell karakter at de vil være verdifull også for andre grupper elever. Her synes det nærliggende å vende tilbake til MacKays (2004) påstand om at skoler som bygges opp rundt dysleksivennlige prinsipp vil fremme læring hos alle elevgrupper. Det avgjørende i denne sammenheng er nettopp å favne også de som har dyslektiske utfordringer. Å bli møtt med en pedagogisk tilnærming som fremmer motivasjon og engasjement er nemlig viktig i møte med alle elever, men for de som sliter vil de være avgjørende for skolefaglig suksess.



## 6 Avslutning

**Avslutningsvis vil vi nå se nærmere på studiens implikasjoner for skolens pedagogiske virksomhet. I tillegg presenteres mulige forskningsområder som kan tilføre ny kunnskap til fagfeltet. Studien oppsummeres så kort med noen avsluttende bemerkninger.**

### 6.1 Implikasjoner for fagfeltet og videre forskning

Studiens implikasjoner for fagfeltet, kan i hovedsak oppsummeres i ett utsagn: Skolens viktigste oppgave er og blir *å se den enkelte eleven*. Dette er på mange måter selve bærebjelken i den pedagogiske virksomhet. Slik sett bekrefter studien et velkjent prinsipp, men den tjener også til å poengtere og kanskje nyansere uttrykkets innhold. For hva innebærer det egentlig å ”se den enkelte eleven”? I møte med en språkvanske som dysleksi har det implikasjoner både for skolen som system, for klasseromspraksis og for den enkelte pedagog.

For pedagogen innebærer det først og fremst å inneha den nødvendige kompetanse som gjør at en kan ivareta elevens behov. Det handler om å ha kunnskap – ikke bare rettet mot fag – men også om hva dysleksi er, hvordan vansken identifiseres og hvordan elever veiledes i å håndtere denne. Det handler om innsikt slik at en kan møte den enkelte med forståelse, men også om innsikt til å kunne stille nødvendige krav. Deltakerfortellingene antyder at denne kompetansen kanskje ikke er tilstrekkelig. Dette bør medføre en endringsprosess med målrettede tiltak for å heve pedagogens egen kompetanse, og fordrer således både vilje og stor arbeidsinnsats fra pedagogens side. Selv om slike endringsprosesser kan være krevende, vil de likevel være avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Å legge til rette for kompetanseheving er i så måte også et ansvarsområde for skolens ledelse.

Ønsket om ”å se” den enkelte eleven har også innvirkning på klasseromspraksis. Det innebærer en undervisning som er gjennomsyret av fagspesifikke lese- og skrivestrategier, og der utøving og formidling av slik kompetanse ikke overlates til enkeltlærere. Det forutsetter også en veiledningspraksis som tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted. I denne sammenheng er kunnskap om elevene avgjørende: Det blir vanskelig å legge til rette for god

veiledningspraksis og en klasseromsundervisning som motiverer og skaper engasjement, om en ikke kjenner til elevene, deres evner og interesser. For å kunne skape mestringsopplevelser, gi tilpassede valgmuligheter og legge til rette for samhandlingsformer hvor elevene får gjøre hverandre gode, er det nødvendig å komme tett inn på elevene. Det forutsetter gode relasjoner mellom lærer og elev, men på mange måter er dette også en strukturell utfordring på skolenivå. Om pedagogene skal få den nødvendige kunnskap om hver enkelt elev, må de ha mange møtepunkt og et overkommelig antall elever å forholde seg til. For skoleledelsen bør det ha implikasjoner for prosedyrer med hensyn til klassestørrelse og fagfordeling, for å nevne noe.

Å ivareta behovet til hver enkelt elev i møte med en dysleksivanske, forutsetter videre en sensitiv organisasjonsstruktur med kompetanse i alle ledd. Det betyr at skolen for det første må sette språkvansker på dagsorden. Videre bør skolen innarbeide gode rutiner for å identifisere vansker, i tillegg til å tilby veiledning gjennom et godt synlig tilretteleggingskontor. Regler og rutiner for tilrettelegging må være kjent i organisasjonen, og følges opp av hver enkelt lærer. I møte med ulike mennesker vil det å ”se” den enkelte elev også innebære behov for fleksible løsninger. Her blir det avgjørende å skape møtepunkt for å lytte til eleven og dens foresatte, som til syvende og sist er de som kjenner hvor skoen trykker. Ansvar for å avdekke behov og gi nødvendig tilrettelegging må imidlertid ligge på skolen, ikke på den enkelte elev. Her blir det viktig å skape et læringsmiljø hvor en kan våge å være åpen om sine vansker, med visshet om at en vil bli godt ivaretatt.

Fortellingene vi her har fått et innblikk i baserer seg på erfaringene til tre deltakere som alle ble diagnostisert relativt sent i skoleforløpet. Det synes ikke urimelig å anta at personer som har vært klar over sin dysleksivanske fra tidlige skoleår ville hatt en noe annerledes historie å fortelle. Dette ville vært en interessant innfallsvinkel for fremtidige studier. I tillegg kunne det vært spennende å se nærmere på historiene til de som har valgt bort akademiske studier, og som har satset på en yrkesfaglig studieretning. Også disse vil utvilsomt ha erfaringer som vil være informative for fagfeltet. Således er denne studien et beskjedent, men forhåpentligvis likevel et verdifullt bidrag til noe jeg håper det kan bli mer av, nemlig rike eksempler på dyslektikers historier som viser at det er mulig å lykkes. Eksempelets makt er nemlig av stor betydning for de som trenger å se at skolen kan håndteres også med en dysleksivanske.

## 6.2 Avsluttende bemerkninger

Hvordan er det så mulig å lykkes i skolen med en dysleksivanske? Litteraturen viser oss at vi finner noe av svaret ved å se på læringsmiljøet elevene er en del av. Dysleksi er en språkvanske som gjør det vanskelig å få tilgang til skriftspråket. Vansken gir følgelig store utfordringer med å håndtere det skolen kanskje tilbyr aller mest av, nemlig tekstlesing og tekstproduksjon. For å orke – og være i stand til å håndtere – alt skolearbeidet, blir det derfor avgjørende å være en del av et læringsmiljø som motiverer og utrunder den enkelte.

Motivasjon til krevende tekstarbeid henger nøye sammen med de holdninger, mål og verdier elevene selv tillegger lese- og skrivearbeidet. Når elevene har tro på at de skal lykkes, når de selv får være med på å bestemme over læringsarbeidet, og når skolearbeidet oppleves som betydningsfullt, vil det ha positiv innvirkning på forhold som utholdenhet og arbeidsinnsats. En pedagogisk virksomhet som fremmer slike motivasjonsfaktorer vil derfor være avgjørende for å kunne lykkes i læringsarbeidet med en dysleksivanske. Det innebærer ikke minst å tilpasse undervisningen slik at hver enkelt elev opplever mestring, å tilby valgmuligheter og relevante oppgaver, samt å legge til rette for samarbeid i trygge, støttende omgivelser.

Gjennom livsverdenintervjuet har vi i denne studien sett hvordan ulike mennesker har klart seg gjennom et langt skole- og studieløp på tross av sine dysleksivansker. Hver deltakers fortelling er rik på detaljer og opplevelser som vanskelig lar seg oppsummere i korte trekk, og det er da kanskje heller ikke ønskelig. Den kunnskap vi her har fått peker imidlertid ut over de tre enkelte deltakerne. Fortellingene lar oss nemlig skimte viktige biter av en større helhet. Deltakernes fortellinger beskriver opplevelser med klare fellestrekk, og samlet sett utgjør disse sentrale biter av et større bilde: Bildet som skildrer hvordan skolen kan håndteres med en dysleksivanske. Disse bitene kommer kanskje tydeligst frem i de mange erfaringene som fremstår som vendepunktsopplevelser.

Da jeg startet på dette prosjektet hadde jeg et håp om å identifisere ett eller flere vendepunkt, som markerte en positiv forandring i måten deltakerne oppfattet og taklet sine dysleksiutfordringer på. Jeg forventet ingen dramatiske beretninger om en skolehverdag der dysleksivansken var forsvunnet, men jeg hadde likevel forhåpninger om å avdekke noen gjennombrudd som viste at deltakerne hadde funnet ”sin vei”. Fortellingene viser da heller ingen skjellsettende vendepunkt. Derimot forteller deltakerne om en lang prøvelsesvei, men

der ulike erfaringer *likevel* har gjort det lettere å håndtere utfordringene knyttet til lesing og skriving. Det er nettopp disse erfaringene som fremstår som vendepunktsopplevelser.

Avhandlingen har fått tittelen *Vendepunkt*. Tittelen gjenspeiler et sentralt poeng, nemlig at vi her snakker om vendepunkt i flertall – i dobbel forstand. Ikke bare har vi fått innsikt i flere menneskers opplevelser av vendepunkt, men vi finner også flere vendepunkt i hver enkelt deltakers fortelling. I stedet for ett avgjørende vendepunkt fant jeg nemlig, at veien til suksess består av en rekke enkelt-opplevelser, som samlet sett har gjort det mulig å håndtere dysleksivansken. Disse avgjørende hendelsene henger nøye sammen med det engasjement som skapes gjennom klasseromsundervisningen, og skolens evne til å ivareta den enkeltes behov for tilrettelegging. Det viser seg nemlig at vendepunktene opplevelsene er nært knyttet til læringsmiljøet: Et læringsmiljø som på ulike måter fremmer mestringsopplevelser, valgmuligheter og samarbeid, vil gjøre det mulig også for elever med dysleksi å mestre skolen. Opplevelsene har på ingen måte fjernet dysleksivansken, men de har gitt utrustning og motivasjon til å lykkes med skole og studier gjennom hardt arbeid.

Dette er gode nyheter – ikke minst for de som selv har dysleksi, og for foreldre og andre som er berørt. Fortellingene fungerer her som verdifulle eksempler, som andre kan identifisere seg med og finne trøst i. Forhåpentligvis kan de også inspirere til å lete etter mulige veier i eget eller i andres liv. I tillegg er dette gode nyheter for pedagogen som søker innsikt i hvordan denne elevgruppen bør møtes. Mange pedagoger vil nok også nikke anerkjennende, og allerede ha inkorporert flere av suksessfaktorene i sin undervisningspraksis. Andre vil kanskje se behovet for å foreta noen justeringer. Uansett vil disse fortellingene forhåpentligvis kunne oppmuntre til diskusjoner i kollegafellesskapet, om hvordan en stadig kan jobbe for å bedre kunne tilpasse undervisningen til den enkeltes behov.

På mange vis handler vendepunktene om å bli sett, verdsatt, forstått og lyttet til. I så måte synes det å være et godt utgangspunkt å starte med elevenes egne fortellinger. De kan skape økt bevissthet hos skolens ledelse, styrke den pedagogiske praksis, og gi håp om nye muligheter til den som strever og de som står rundt. Fortellingene vi her har fått innsikt i, viser nemlig at det *er* mulig å lykkes i skolen på tross av en dysleksivanske – og her spiller læringsmiljøet en avgjørende rolle. I denne sammenheng synes det derfor å være på sin plass å gjenta Piantas innsiktsfulle ord om at "[c]hildren are only as competent as their context affords them the opportunity to be."

## Litteratur

- Andreassen, A. B., Knivsberg, A. M. & Pekka, N. (2006). Resistant readers 8 months later: Energizing the student's learning milieu by targeted counseling. *Dyslexia*, 2(12), 115-133.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbot, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G. & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composing alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru & R. Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Chase, S. E. (1995). Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies. I R. Josselson & A. Lieblich (red.). *Interpreting experience: The narrative study of lives*, 3, 1–26. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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/London: The Guildford Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews Psychology*, 53, 109-132.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K. & Schnakenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Engen, L. (2008). Lærings- og mestringsstrategier for personer med dysleksi. I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H. & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-248.
- Guthrie, J. T. (2001). Contexts for Engagement and Motivation in Reading. *Reading Online*, 4(8).
- Guthrie, J. T. (red.). (2008). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guthrie, J. T. (2013). Best Practices for Motivating Students to Read. I L. Morrow & L. Gambrell (red.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Morrison, D. A. (2012). I J. T. Guthrie, A. Wigfield & S. L. Klauda (red.). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. Baltimore: University of Maryland.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (red.). *Handbook of Reading Research*, 3, 403-423. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Klauda, S. L. (red.). (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. Baltimore: University of Maryland.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. I R. Indrisanio & J. R. Squire (red.). *Perspectives on writing. Research, theory and practice*. Newark, Del.: International Reading Association.

- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S. & Heimann, M. (2011). Effects of bottom-up and top-down intervention principles in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities, 44*(2), 105-122.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Høigaard, B. & Utgård, T. (2008). *IKT som lære- og hjelpemiddel*. Lære- og hjelpemiddelteamet, Bredtvet kompetansesenter.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia. Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International, 28*, 574-591.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist, 42*, 197-208.
- Klauda, S. L., Wigfield, A. & Cambria, J. (2012). I J. T. Guthrie, A. Wigfield & S. L. Klauda (red.). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. Baltimore: University of Maryland.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education, 1*, 3-15.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Meld. St. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelege kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelege kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelege kunnskapsdepartement.
- MacKay, N. (2001). Dyslexia Friendly Schools. I L. Peer & G. Reid (red.). *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton Publishers.
- MacKay, N. (2004). The case for dyslexia-friendly schools. I G. Reid & A. Fawcett (red.). *Dyslexia in Context. Research, Policy and Practice*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.

- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (red.). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352.
- Mishler, E. F. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 255-280.
- Mishler, E. F. (1999). *Storylines – Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrow, L. & Gambrell, L. B. (red.). (2011). *Best Practices in Literary Instruction*. New York: Guildford Press.
- Morton, J. & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I D. Cicchetti & D. J. Cohen (red.). *Developmental psychopathology, Vol. 1: Theory and methods. Wiley series on personality process*. New York: John Wiley & Sons.
- Mossige, M. (2004). *Å bruke det en har – Å vite hva en mangler. Bruk av metakognisjon og top-down-metode for å fremme skriving hos dyslektikere i videregående skole*. (Masteroppgave). Høgskolen i Stavanger.
- Mossige, M., Skaathun, A. & Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot et mål*. Oslo: Cappelen.
- NESH publikasjon (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 01.10.15 fra <http://www.etikkom.no/NESHretningslinjer>
- NFK publikasjon (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 01.08.16 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. I S. E. Israel & G. G. Duffy (red.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Taylor and Francis.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington: American Psychological Association.



- Pianta, R. C & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (red.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Pianta, R. C. & Walsh, D. (1996/2012). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Porter, L. (2006). *Behaviour in Schools. Theory and Practice for Teachers*. Berkshire: Open University Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press.
- Reid, G. & Fawcett, A. (red.). (2004). *Dyslexia in Context. Research, Policy and Practice*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Reiff, H. B, Gerber, P. J & Ginsberg, R. (1993). Learning to achieve: suggestions from adults with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 10(1).
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A., & Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 63-69.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Santa, C. M. & Engen, L. (2003). *Lære å lære. Project CRISS. Creating Independence through Student-owned Strategies*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., Edmonds, M., Wexler, J., Reutebuch, C. K. & Torgesen, J. K. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research. Lastet ned 21.11.15 fra <http://www.centeroninstruction.org/files/COI%20Struggling%20Readers.pdf>
- Silverman, D. (2011). What is Qualitative Research? I D. Silverman. *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.

- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (red.). (2014). *Leseboka. Leseoppl ring i alle fag p  ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Snowling, M. J. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Education Needs*, 13(1), 7-14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Snowling, M. J. og Hulme, C. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell.
- Snowling, M. J. og Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Solheim, O. J. (2014). Engasjement som faktor i leseoppl ringen. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.). (2014). *Leseboka. Leseoppl ring i alle fag p  ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solvang, P. (1995). Dysleksidebatten – to usammenlignbare posisjoner som begge er n dvendige? *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk 1*, 44-51.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innf ring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgesen, J. K. (2002). Lessons learned from intervention research in reading: A way to go before we rest. *Learning and Teaching Reading*. Hentet 13.05.16 fra [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OIS6hPRhrm8J:ferr.org/publications/publicationspdf/files/lessons\\_learned.pdf+&cd=1&hl=nn&ct=clnk&gl=no&client=firefox-a](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:OIS6hPRhrm8J:ferr.org/publications/publicationspdf/files/lessons_learned.pdf+&cd=1&hl=nn&ct=clnk&gl=no&client=firefox-a)
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S. & Ciullo, S. (2010). Reading intervention for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Read Writ.*, 23(8), 889 - 912. doi: 10.1007/s11145-009-9179-5
- Yudowitch, S., Henry, L. M. & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy: Building confident readers. I J. T. Guthrie (red.). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

## Vedlegg

Vedlegg 1	Godkjenningsbrev fra NSD
Vedlegg 2	Informasjonsbrev med samtykkeerklæring
Vedlegg 3	Intervjuguide



## Vedlegg 1 Godkjenningsbrev fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Per Henning Uppstad  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

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

Vår dato: 06.01.2016

Vår ref: 46056 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

46056	<i>Vendepunktet - Å lykkes i skolen med en dysleksivanske</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Henning Uppstad</i>
Student	<i>Solfrid Muren</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHØLM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. [lyne.nsv@ntnu.no](mailto:lyne.nsv@ntnu.no)  
TRONDA: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

(Forts.)



## **Personvernombudet for forskning**

Prosjektvurdering - Kommentar

---

Meldingen gjelder et mastergradsprosjekt, der formålet er å undersøke hvordan personer med en dysleksidiagnose lykkes i skolen. Målet er å få innsikt i hvordan en kan støtte elever som strever med videregående skole på grunn av dysleksi.

Utvalget består av studenter som har fullført høyere utdanning.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men vi anbefaler at setningen "Alle opplysninger i prosjektet vil bli anonymisert" endres til: Alle opplysninger i prosjektet vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Data samles inn ved personlige intervju. Personvernombudet tar høyde for at det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

## **Invitasjon til å delta i forskningsstudie "Vendepunktet – Å lykkes i skolen med en dysleksivanske"**

UiS 06.12.15

### **Bakgrunn og formål**

Vi vil invitere deg til å delta i et prosjekt som undersøker hvordan man lykkes med å ta en utdanning på tross av sin dysleksivanske.

Å gjennomføre videregående skole er en krevende oppgave for de fleste elever. Hvis man i tillegg har en dysleksidiagnose, vil det for noen bli så utfordrende at de velger bort muligheter for videre utdanning. Andre går ut av vgs. med gode skolerresultater, men gjerne pga. urovekkende stor arbeidsinnsats. Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan man på best mulig måte kan bedre skolesituasjonen for elever som har dysleksi. Du er invitert med i studien på bakgrunn av dine lese-og skrivevansker, og fordi du har fullført/er i ferd med å fullføre en høyere utdanning. Målet er at dine opplevelser og erfaringer kan gjøre skolehverdagen bedre for andre elever. Prosjektet er en del av en mastergradsstudie ved Universitet i Stavanger.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Selve studien vil foregå som et intervju. Her vil du få spørsmål om hvilke erfaringer du har fra skole-og studietid som en elev/student med dysleksi. Det vil være særlig interessant å få vite hva som har hjulpet deg til å lykkes med utdanningen. Data vil registreres ved hjelp av notat og lydopptak. Deltakelsen vil vare maksimalt 1,5 timer.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle opplysningene i prosjektet vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Det vil være bare undertegnede og veiledere som har tilgang til datamaterialet. Vi har alle taushetsplikt når det gjelder personopplysninger fra studien. Undersøkelsen er avklart med og i tråd med retningslinjene fra personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.12.16.

Vi vil gjerne ha deg med i undersøkelsen, og understreker at det er frivillig å delta. Om du velger å bli med, har du mulighet til å trekke deg når som helst undervegs uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle data som gjelder deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta signerer du samtykkeerklæringen under, og returnerer den til undertegnede.

Alle som deltar i undersøkelsen får et gavekort til bruk på SF Kino som takk for deltakelsen.

På forhånd tusen takk!

Dersom du har spørsmål, kan jeg kontaktes på telefon eller via mail.

Med vennlig hilsen

Solfrid Muren  
Student  
91167760  
[smuren1@tryggheim.no](mailto:smuren1@tryggheim.no)

Per Henning Uppstad  
Veileder  
51831268  
[per.h.uppstad@uis.no](mailto:per.h.uppstad@uis.no)

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Del 1

1. Kan du beskrive hvilke erfaringer du har fra skolen og studietiden som en elev/student med dysleksi?
2. Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon hvor du opplevde at ”nå har jeg funnet en vei som passer for meg”?

#### Del 2

3. Hva må til for å lykkes med skole/utdanning?
4. Når opplevdes dysleksien som en vanske?
5. Hvordan gikk du frem for at vanskene ikke skulle ta overhånd?
6. Når opplevde du at det ikke var et problem å ha dysleksi?
7. Hvilke opplevelser har du av å lykkes som en elev/student med dysleksi?
8. Har du noen opplevelse av et vendepunkt?
9. Har du noen knep for å omgå vanskene?
10. Fikk du noen form for støtte/hjelp i skolen? Var det til hjelp?
11. Hvilken støtte fikk du hjemmefra?
12. Har du hatt noen forbilder under utdanningen?
13. Hva har styrt ditt valg av studie?
14. Tror du dysleksien har påvirket deg på noe vis?
15. Er dysleksi noe du snakker med andre om?
16. Har du noen råd du kan gi til elever i vgs.?
17. Har du noe mer du ønsker å si?

