



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Eirik Gaard (signatur forfatter)
Veileder: Per Henning Upstad	

Tittel på masteroppgaven: 7.trinnelevs erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose

Engelsk tittel: 7th grade students` experiences with having a dyslexia diagnosis

Emneord: Elevers erfaringer og opplevelser,
dysleksi, motivasjon, selvfølelse

Antall ord: 26250

+ vedlegg/annet: 28783

Stavanger, 11.06.2018

Forord

I mine praksisperioder som lærerstudent observerte jeg mange elever med lese- og skrivevansker. Noen elever strevde med staving og skriving av enkle ord, noen hadde vansker med høytlesing i klassen, mens andre elever var høyst ukomfortable i mindre lese- og skrivegrupper med andre elever. Disse observasjonene fikk meg til å tenke mer og mer på hvordan elever med lese- og skrivevansker opplever slike situasjoner og det å ha fått en dysleksediagnose. Etter ett år på masterstudiet bestemte jeg meg for å ta et logosertifiseringskurs som jeg besto for 1 år siden. Dette førte til en økende og tilspisset interesse for elever med dysleksi, noe som igjen ble en avgjørende faktor for valg av tema for denne studien. En søken etter elever med en dysleksidiagnose sine opplevelser og erfaringer med å ha diagnosen ble dermed mitt mål med masteroppgaven.

Arbeidet med oppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Tålmodighet og velvilje fra mine nærmeste har vært en viktig faktor for gjennomføringen. Men først av alt vil jeg rette en stor takk til mine elevinformanter som sa seg villige til å åpne seg emosjonelt om sine vansker gjennom mine intervjuer med dem. Dette førte til at jeg fikk et nyttig datamateriale å jobbe med. Og ved skolene der jeg gjorde mine undersøkelser møtte jeg bare velvillighet og interesse for min studie. Og sist, men ikke minst en hjertelig takk til min veileder professor Per Henning Uppstad for en inspirerende, nyttig og konstruktiv veiledning.

Stavanger, Juni 2018

Eirik Gaard

Sammendrag

Tema og hensikt med oppgaven

I denne masteroppgaven har det konkrete siktemålet vært å belyse hvilke opplevelser og erfaringer elever på 7.klassetrinn i barneskolen med dysleksidiagnose har hatt og har i sin skolegang knyttet til skolearbeidet og den generelle skolehverdagen. Og ved å søke kunnskap om disse elevenes erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose, har hovedfokuset vært hvordan dette påvirker deres motivasjon og selvfølelse i forhold til deres skolegang.

Videre var også formålet med studien resultatmessig sett tenkt som et bidrag til skolene med tanke på videre tilrettelegging av pedagogiske hjelpetiltak for elever som strever, og har vansker med lesing og skriving.

Metode

Ut fra et ønske om å frambringe informantenes personlige erfaringer og opplevelser gjennom direkte kontakt med dem, anså jeg en kvalitativ metodetilnærming til problemstillingen min i form av elevintervjuer som det beste metodevalget. Jeg har intervjuet 7 elever på 7.klassetrinn som har hatt en dysleksidiagnose i minst to år.

Resultater/konklusjon

Informantenes beskrivelser knyttet til deres opplevelser med diagnosen i henhold til skolehverdagen antydte lav motivasjon for skolearbeidet på bakgrunn av få positive mestringserfaringer. Dette førte også til et lavere læringstempo som videre påvirket selvfølelsen i negativ retning for mange av informantene. Men samtlige informanter opplevde skolens hjelpetiltak som både gode og nyttige i etterkant av diagnostiseringen, og de fleste registrerte da forbedringer av sine lese- og skriveferdigheter. Alle var imidlertid samstemte i at både hjelpetiltak og diagnostiseringen av vanskene burde kommet tidligere.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	IV
Innholdsfortegnelse	V
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål med studien	1
1.2 Metode	1
1.3 Problemstilling	1
1.4 Innhold og disposisjon	2
2 Teori	3
2.1 Teori om primærvansken	3
2.1.1 Lese -og skrivevansker og dysleksi	3
2.1.2 Årsaker til og definisjoner på dysleksi	4
2.1.3 Dysleksidiagnostiske kriterier	5
2.2 Teori om selvfølelse	6
2.2.1 Hva er selvfølelse?	6
2.2.2 Vår egen evne til å mestre utfordringer en står overfor	7
2.2.3 Påvirkninger av selvfølelsen ved sen diagnostisering	8
2.2.4 Selvtillit og selvfølelse sett i sammenheng	9
2.3 Teori om motivasjon	10
2.3.1 Noen sentrale motivasjonsteorier og motivasjonsbegrepet	10
2.3.2 Nicholls` motivasjonsteori	12
2.3.3 Motivasjon og mestring	13
2.4 Tidligere forskning	14
2.4.1 Studenters og voksnes erfaringer og opplevelser med å ha dysleksi – 3 masteroppgaver .	14
2.4.2 Elevers og studenters fortellinger og erfaringer med å ha dysleksi - Annen faglitteratur...	16
3 Metodisk tilnærming og design	18
3.1 Fenomenologisk metode	18
3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode	18
3.3 Utvalg	19
3.3.1 Antall intervjupersoner	19
3.3.2 Antall informanter ved fenomenologisk forskning	19
3.3.3 Barn som informanter	20
3.4 Design	21
3.5 Gjennomføring av intervjuene	22
3.6 Analyse	23

3.7 Kvalitativ forskning – Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	24
3.7.1 Validitetsutfordringer og reliabilitet	24
3.7.2 Overførbarhet og generalisering.....	25
3.8 Etske betraktninger	26
4 Presentasjon av empiri og drøfting av intervjudata	28
4.1 Informantene og presentasjon av intervjusvarene	28
4.2 Opplevelsen av diagnosen.....	28
4.2.1 Skole A.....	28
4.2.2 Skole B	29
4.2.3 Skole C	31
4.2.4 Skole D.....	31
4.2.5 Oppsummering og drøfting	32
4.3 Motivasjon	36
4.3.1 Skole A.....	36
4.3.2 Skole B	37
4.3.3 Skole C	38
4.3.4 Skole D.....	39
4.3.5 Oppsummering og drøfting	40
4.4 Selvfølelse	43
4.4.1 Skole A.....	43
4.4.2 Skole B	45
4.4.3 Skole C	46
4.4.4 Skole D.....	46
4.4.5 Oppsummering og drøfting	47
4.5 Hjelpetiltak.....	50
4.5.1 Skole A.....	50
4.5.2 Skole B	51
4.5.3 Skole C	52
4.5.4 Skole D.....	53
4.5.5 Oppsummering og drøfting	54
5 Oppsummering, diskusjon og avsluttende drøfting	57
5.1 Hvilke opplevelser og erfaringer har 7.klasseelevne med dysleksidiagnosen i skolesammenheng?.....	57
5.2 Hvordan påvirker opplevelsene elevenes motivasjon og selvfølelse?	60
5.3 Avsluttende kommentarer - skolens hjelpetiltak/dysleksibegrepet/tidlig innsats	61
6 Litteraturliste.....	64

Vedlegg 1 Godkjenning av personopplysninger fra NSD.....	68
Vedlegg 2 Informasjonsskriv – Forespørsel om elevintervjuer	70
Vedlegg 3 Intervjuguide.....	72

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og formål med studien

Gjennom min praksis som lærerskolestudent møtte jeg mange elever med lese- og skrivevansker. Mange av disse elevene opplevde å komme til kort på en del områder. I tillegg var det en del som «ga opp», mens andre av disse elevene ikke opplevde særlig utbytte av innsatsen de la ned i skolearbeidet, noe som gjenspeilte deres prestasjoner. Denne elevgruppens vansker og en interesse for hvordan de har det i skolehverdagen var hovedgrunnen til at jeg i mitt masterstudium i spesialpedagogikk har hatt hovedfokus på lese- og skrivevansker. Og det konkrete siktemålet i denne masterstudien ble derfor å belyse hvilke opplevelser og erfaringer elever på 7.klassetrinn i barneskolen med dysleksidiagnose har hatt og har i sin skolegang knyttet til skolearbeidet og den generelle skolehverdagen. En studie på dette feltet vil kunne bidra med kunnskap for skolen med tanke på videre tilrettelegging av pedagogiske hjelpetiltak for elever som har vansker med lesing og skriving.

Ved å søke kunnskap om elevers erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose, ønsker jeg også mer konkret å undersøke hvordan dette påvirker deres selvfølelse og motivasjon for skolearbeidet og skolehverdagen. Også denne kunnskapen kan være en viktig brikke i skolens arbeid for å tilrettelegge undervisningen for disse elevene.

1.2 Metode

Jeg har valgt en fenomenologisk, kvalitativ metodetilnærming til problemstillingen min i form av intervju. Siktemålet var å kunne intervju 8 elever på 7.klassetrinn som har hatt en dysleksidiagnose i minst to år. Og ut fra et ønske om å frambringe informantenes personlige erfaringer og opplevelser gjennom direkte kontakt med dem, mener jeg at en kvalitativ metode vil være det beste metodevalget.

1.3 Problemstilling

Etter å ha studert tidligere relevant forskning omkring mitt fokus i denne oppgaven virker det som skolens tiltak og oppfølging av elever med dysleksi ofte er påpekt som en gjentagende årsak til disse elevenes negative erfaringer og opplevelser. Derfor synes jeg det vil være interessant å se nærmere på akkurat dette, og hva det er i skolehverdagen som bidrar til at slike dårlige erfaringer og opplevelser oppstår for elever med dysleksi, og hvordan selvfølelse og motivasjon blir påvirket av dette. For ordens skyld nevner jeg at mye av den tidligere forskningen har hatt fokus på voksne og studenter med dysleksi, mens jeg i min studie skal ha fokus på barneskoleelever og disse elevene har formidlet en del andre synspunkter omkring

det å ha dysleksi i skolesammenheng. På bakgrunn av ovennevnte blir min problemstilling slik:

«7.trinnelevs erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose – hvordan påvirker dette selvfølelsen og motivasjonen for skolerelaterte oppgaver og skolehverdagen?»

1.4 Innhold og disposisjon

Oppgaven er delt inn i 5 hovedkapitler bestående av flere delkapitler. Kapittel 4 om resultatpresentasjon og drøftingen av denne er viet størst oppmerksomhet og har størst tyngde i denne oppgaven.

I teoridelen (kapittel 2) har jeg tatt utgangspunkt i aktuelle teorier som kan knyttes opp mot problemstillingen min. Siden problemstillingen min har erfaringer og opplevelser med en dysleksidiagnose som grunnlag, vil ikke teori om dysleksi i seg selv utgjøre noe hovedpunkt i teorikapittelet, men det vil bli gjort kort rede for teori om primærvansken og noen ulike definisjoner på begrepet samt litt om årsaksforklaringer og dysleksidiagnostiske kriterier.

Det vil så bli presentert teorier om motivasjon hvor jeg først ser på noen ulike motivasjonssyn i et historisk perspektiv. Deretter følger en innføring i Nicholls motivasjonsteori etterfulgt av et delkapittel om motivasjon og mestring. Neste delkapittel i teoridelen tar for seg relevant teori om selvfølelse.

Ettersom jeg har valgt en kvalitativ intervjustudie med fenomenologien som utgangspunkt velger jeg å presentere teori om det fenomenologiske perspektivet i metodekapitlet (kapittel 3) istedenfor i teorikapittelet. Resten av metodekapitlet har fokus på intervju som datainnsamlingsmetode, utvalg, design, gjennomføring, analyse, validitet og etiske betraktninger.

Kapittel 4 starter med en kort presentasjon av informantene. Deretter blir empirien fra intervjuene først presentert i form av informantenes beskrivelser, og deretter knyttet opp mot aktuelle teorier.

Femte og siste hovedkapittel inneholder en oppsummering og en avsluttende drøfting hvor empirien, resultatene, teorier og de ulike hovedkapitlene i oppgaven blir knyttet opp mot hverandre. I de avsluttende kommentarene blir det i tillegg fremhevet noen aktuelle synspunkter rundt skolens hjelpetiltak, dysleksibegrepet og tidlig innsats for elever med lese- og skrivevansker.

2 Teori

Det teoretiske utgangspunktet for mine kvalitative intervjuer er det fenomenologiske perspektivet. Dette blir som nevnt ovenfor presentert først i metodekapitlet. Det vil også være nødvendig å gi et kort innblikk i grunnleggende teori om hva lese- og skrivevansker er med hovedvekt på definisjoner på dysleksi og dysleksidiagnostiske kriterier. Dette fordi utgangspunktet for oppgaven min baserer seg på dysleksi som primærvanske og elevers opplevelser med å ha en slik diagnose.

Fokuset i oppgaven vil videre berøre ulike aspekter som følge av primærvansken, derfor vil det i tillegg være viktig med en innføring i teori om motivasjon, selvfølelse og selvtillit. Jeg avslutter teoridelen med en presentasjon av funn fra tidligere forskning på både elever, studenter og voksne med lese- og skrivevansker.

Utvalget av videre teori og teoretiske aspekter er valgt på bakgrunn av hva jeg vurderer som hensiktsmessig og mest relevant for studien, og det som kan bidra til å belyse resultatene fra oppgavens datamateriale på en tilfredsstillende måte. Den teoretiske presentasjonen av de ovennevnte begrepene om motivasjon og selvfølelse som utgangspunktet vil være relatert til elevenes skoleopplevelser.

2.1 Teori om primærvansken

I dette kapitlet velger jeg først å redegjøre for ulike kjennetegn på teorier om lese -og skrivevansker. Deretter følger et delkapittel hvor jeg presenterer ulike definisjoner og årsaker på dysleksi. Avslutningsvis ser jeg kort på noen diagnostiske kriterier i henhold til dysleksi.

2.1.1 Lese -og skrivevansker og dysleksi

Lese- og skrivevansker kjennetegnes ved at elever ikke lærer seg å lese og skrive tilfredsstillende i opplæringen og/eller at denne utviklingen stagnerer og går tregere enn hos majoriteten av elevene. Det er vanlig at vanskene dukker opp i bokstavinnlæringen. I tillegg er det mange som ikke lærer seg det «alfabetiske prinsippet» tidlig nok, noe som er vesentlig for å oppnå gode lese og skriveferdigheter (Høien og Lundberg, 2012).

Når det gjelder kjennetegn på lese - og skrivevansker vil vanskene i forhold til lesing være knyttet til ordavkodning og leseforståelse, mens vanskene knyttet til skriving kommer til uttrykk gjennom den kreative delen, rettskrivingsdelen og/eller det motoriske aspektet (Skaalvik, 1994). I denne sammenheng er det allikevel viktig å være klar over at ikke alle som har lese- og skrivevansker har dysleksi (Stadler, 1994).

Det vil for eksempel ikke være overraskende at elever som ikke har fått gode nok hjelpetiltak eller adekvat opplæring kan ha vansker med lesing og skriving. Dette vil også gjelde elever med lav intelligens og elever med syns - og/eller hørselsskader. Dysleksimønsteret er derimot det samme, men det finnes også andre årsaksforklaringer til vanskene. «Benämningen läs- och skrivsvårigheter innefattar alla typer av sådana svårigheter oberoende av orsaksbakgrunden» (Ibid., s.10). Alle med dysleksi har altså lese- og skrivevansker, men ikke alle med lese- og skrivevansker har dysleksi.

2.1.2 Årsaker til og definisjoner på dysleksi

Dysleksi brukes ofte synonymt med termen spesifikke lese- og skrivevansker og omfatter elever som presterer under et lese - og skrivenivå som man forventer ut fra deres alder og situasjon. Hovedkennetegnene på dysleksi er betydelige vansker med ordlesing, staving og rettskriving, og ifølge Høien og Lundberg er de primære symptomene på dysleksi vanskeligheter med ordavkodning og rettskriving, og at dette skyldes, som nevnt ovenfor, en svikt i det fonologiske systemet.

Begrepet dysleksi er sammensatt av ordene «dys» og «lexia» som direkte oversatt betyr vansker med ord (Skaalvik, 1994). Den tradisjonelle dysleksidefinisjonen ble utgitt av World Federation of Neurologi i 1968: «A disorder manifested by difficulty in learning[...]It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin» (Høien og Lundberg, 2012, s.20).

Denne definisjonen har senere blitt møtt med negativ kritikk, fordi den gjøres avhengig av leserens evnemessige utrustning. Etter undersøkelser gjort av Høien og Lundberg har det kommet frem at leseferdighet korrelerer lavt med målt intelligens og at bare 10-15 % av variasjonene i leseferdighet har sammenheng med eller kan forklares på bakgrunn av variasjoner i en persons intelligens (Skaalvik, 1994). Bele (2014) støtter også opp under ovennevnte i boka «språkvansker», nemlig at det meste av leseforskningen sier at disse problemene «kan forekomme uavhengig av IQ» (Ibid., s.220). Dette fordi slike forstyrrelser en person har i dekodningen mellom det muntlige språket og fonemer i skriftspråket hevdes å være nevrologisk betinget (Ibid).

I boka «Dyslexi – En introduktion» sier Stadler (1994) seg enig i kritikken av det ovennevnte intelligensperspektivet: «Dyslexi förekommer på alla intelligensnivåer» (s.13) men legger til at diagnosen viser seg tydeligst hos elever med høyt intelligensnivå og er vanskeligere å oppdage hos elever med et lavere intelligensnivå. I følge Stadler sin dysleksidefinisjon kan

dysleksi karakteriseres som et syndrom samt en kombinasjon av ulike symptomer som vanligvis inntreffer samtidig, men uten at hverken årsaken eller kombinasjonen trenger å være den samme (Ibid., s.12).

Felles for de ovennevnte dysleksidefinisjonene er at de blir noe diffuse i forhold til hva dysleksi egentlig innebærer. Istedenfor å ha fokus på ekskluderende kriterier, altså hvilke kriterier som avdekker hvem som ikke har dysleksi, tok Høien og Lundberg utgangspunkt i å gi en mer konkret beskrivelse av hva dysleksi er. Dette dannet grunnlaget for deres definisjon av begrepet.

Høien og Lundberg (2012) definerer dysleksi slik: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet» (Ibid., s.29). Denne definisjonen gir et mye tydeligere bilde enn de tidligere nevnte definisjonene på hva denne diagnosen innebærer. Høien og Lundberg presiserer tydelig at hovedproblemene for personer med dysleksi ligger i ordavkodingen som følge av at prosessen med å forstå lyder (fonemer) og hvordan binde disse sammen til meningsbærende enheter, svikter(Ibid).

2.1.3 Dysleksidiagnostiske kriterier

Den offisielle kartleggingstesten ved mistanke om dysleksi som brukes i Norge er Logos. I denne testen blir elevene testet i ulike delferdigheter knyttet til både lesing og skriving. På hver deltest får eleven en skåre som anslår hvorvidt vansker på denne delferdigheten er kritisk, moderat eller ingen betydelige vansker. Når en diagnostiserer elever ved bruk av Logos tar man utgangspunkt i følgende fem kriterier: leseflyt, lytteforståelse, avkodingsferdighet, rettskriving og om lesevanskene er resistente. For at en elev skal kunne diagnostiseres med dysleksi må minst tre av de fem ovennevnte kriteriene være oppfylt. I tillegg finnes det andre indikatorer som en kan supplere med og som kan styrke antagelsen om dysleksi dersom disse indikatorene er oppfylt.

I tillegg til å streve med lesing og skriving vil vanskene for dyslektikere som regel medføre konsekvenser for andre vesentlige aspekter, slik som motivasjon og selvfølelse. En redusert «Självförtroende» kan ifølge Margareta Strömbom regnes som «den främsta och mest avgörande» faktoren (1999, s.25).

2.2 Teori om selvfølelse

Det å framstå som en dyktig elev med et rikt repertoar av både kunnskaper og ferdigheter samt evnen til å leve opp til sine egne mestringsforventninger er noe de fleste elever vil oppleve har innvirkning på deres egen selvfølelse. I dette kapitlet redegjøres det for noen sentrale teoretiske aspekter rundt begrepet selvfølelse. I tillegg har jeg tatt med et delkapittel om selvtillit. På bakgrunn av at begrepene selvfølelse og selvtillit lett kan forveksles mener jeg det er viktig å tydeliggjøre denne påviste forskjellen samtidig som de må sees i sammenheng.

For ordens skyld vil jeg påpeke at motivasjon og selvfølelse er nært knyttet til hverandre både begrepsmessig og innholdsmessig. Jeg velger likevel å presentere teori om disse begrepene adskilt i påfølgende delkapitler i 2.2 og 2.3. Dette for å få en bedre tydeliggjøring av hvert begrep samtidig som det gjør det lettere å vise at begrepene er linket til hverandre, noe som kommer fram utover i oppgaven. For å minske forvirring rundt begrepene «selvfølelse» og «selvtillit» har jeg valgt å bruke dem her i tråd med de engelske begrepene «self-esteem» og «confidence».

2.2.1 Hva er selvfølelse?

God selvfølelse er en nyansert følelse av seg selv samt å kunne gi det du føler en plass når du er sammen med andre mennesker. Selvfølelse handler i bunn og grunn om å gripe fatt i egne følelser og handle deretter til det beste for både seg selv og andre (Øiestad, 2011). Det er når følelsene våre får utfolde seg fritt at vi kan kjenne på følelsen av å leve. Elementene «bli kjent med sine egne følelser og behov» og «utvikle måter å uttrykke seg på i samvær med andre» utgjør til sammen *selvfølelsen*. Alt dette vil skje i samspill med voksne (Ibid., s.24).

I tillegg er det viktig å være bevisst faktumet at selvfølelse ikke alltid handler om å være sterk og mestrende. Det innebærer også lageret vårt av følelser og reaksjoner. Det å føle seg verdifull uansett om man mestrer eller feiler er god selvfølelse (Ibid). Et sitat av Skaalvik (1994) kan videre knyttes opp til dette: «Opplevelsen av å være vellykket eller mislykket henger nødvendigvis sammen med de kriteriene individet evaluerer seg i forhold til» (s.24). Alt dette skal vi se henger sammen med selvtillitbegrepet i delkapittel 2.3.3.

For Sidsel Skaalvik blir selvfølelse en del av begrepet *selvoppfatning*. Selvoppfatning blir da her et fellesbegrep for ulike aspekter ved et individs oppfatning, følelse, viten eller forventning om seg selv (1994). En vil i tillegg finne en korrespondanse mellom dårlig selvoppfatning og sviktende mental helse dersom man sammenligner selvoppfatning med andre forhold (Ibid).

Det å ha det bra med seg selv forårsaker som regel god selvfølelse, og denne følelsen vil komme uavhengig av hva man er god til dersom man aksepterer og anerkjenner seg selv (Øiestad, 2011). Det å takle motgang henger nøye sammen med hvordan vi oppfatter oss selv. Drivkraften her er nettopp selvfølelsen som ifølge Øiestad (2009) fungerer som psykens immunforsvar og er det som hjelper oss til å takle nederlag og hele tiden pushe oss fremover til et liv der en kan føle lykke og tilfredsstillelse.

Den anerkjente, danske familieterapeuten Jesper Juul (1996) definerer selvfølelse i boka «Ditt kompetente barn» slik: «Vår viten om og opplevelse av hvem vi er. Selvfølelse handler om hvor godt vi kjenner oss selv, og hvordan vi forholder oss til det vi vet. Selvfølelse kan billedlig beskrives som en slags indre søyle, senter eller kjerne» (s.77)

Juul legger til at den velutviklede selvfølelsen kjennes i form av å være tilpass med seg selv. Den lave eller dårlige selvfølelsen derimot vil merkes som en konstant følelse av usikkerhet, skyldfølelse og selvkritikk. Personer med lav selvfølelse vil også som regel iverksette tiltak for å skjule sin usikkerhet utad i omgivelsene. Psykiske problemer og tvangsatferd kan også sammenlignes med det å ha lav selvfølelse (Skårderud, 1997).

2.2.2 Vår egen evne til å mestre utfordringer en står overfor

Selvfølelse er et begrep som er nært knyttet til dysleksi, fordi det handler om å takle motgang. Fairhurst og Pumfrey viste gjennom studier i 1992 at tenårige elever med lesevansker har mye lavere «self-esteem» i tillegg til å føle seg mindre verdt enn majoriteten i klassen (Burden, 2005). Selvfølelse kan også relateres til vår egen selvoppfatning og selvkontroll og er med og styrer hvordan vi som personer reagerer i ulike situasjoner, for eksempel i forhold til å takle skuffelse og nederlag samt i hvor stor grad en føler selvsikkerhet ved utførelse av bestemte oppgaver (Ibid). Både selvfølelsen for Skaalvik (1994) og «self-esteem» for Burden (2005) vil betraktes som del av vår selvoppfatning som helhet. Denne helheten innbefatter seg videre med, som nevnt tidligere, både vår oppfatning, følelse, viten og forventning om seg selv (Skaalvik, 1994).

Burden sier videre at vårt selvbilde er den troen vi har om ulike aspekter av oss selv kombinert med hvordan vi ser og kommer overens med andre samt hvor gode vi for eksempel er på ulike områder i livet. Vår vurdering av denne troen sett i lys av hvor sterk troen og våre tanker betyr for oss kan sammenfattes i det som kalles «self-esteem», altså selvfølelse (Burden, 2005).

Samtidig er det viktig å være klar over at det å ha en god selvfølelse innebærer mer enn å bare ha det godt med seg selv. Selvfølelsen består av en mer omfattende dyptgående tro på egen evne til å mestre problemer og utfordringer en står ovenfor. Dette i tillegg til å ha tillitt til å håndtere negative problemer samt inneha ulike strategier og ferdigheter som på en effektiv måte kan tas i bruk når det kreves. Burden utdyper dette slik:

«Only by building up such attributes to overcome feelings of poor self-esteem and drawing upon them in one's approach to learning will a negative academic self-concept be changed into a realistically positive one» (Ibid., s.9).

En negativ og lav selvfølelse vil altså først kunne oppfattes som en positiv selvfølelse dersom man klarer å bygge opp tidligere nevnte egenskaper og bruke disse for å overvinne de dårlige følelsene. Dette vil i de fleste tilfeller ikke være en enkel oppgave, men ifølge Burden er det absolutt innen rekkevidde (Ibid).

2.2.3 Påvirkninger av selvfølelsen ved sen diagnostisering

Et annet interessant perspektiv når det gjelder selvfølelse i denne sammenheng dreier seg om en forsinkelse i diagnostisering og at dette også vil kunne føre til en ytterligere svekkelse av selvfølelsen. Humphreys og Mullins (2002) og Pollock, Waller og Politt (2004) har gjennom sine undersøkelser av universitetsstudenter med dysleksi i England funnet ut at en sen diagnostisering av dysleksi vil i tillegg til å ha en negativ innvirkning på selvfølelsen også skape utfordringer knyttet til å gi studentene et godt nok læringsutbytte på sikt. Når selvfølelsen først er lav blir det videre vanskelig å oppnå tilfredsstillende utbytte av opplæringen: «Low self esteem and on-going confusion regarding learning barriers result in longer terms problems with learner academic achievement» (Gibson and Kendall, 2010, s.10)

Jonathan Glazzard (2010) støtter også opp under ovennevnte om tidlig diagnostisering i sin artikkel «The impact of dyslexia on pupils' self-esteem» Her kommer viktigheten med å stille en dysleksidiagnose så tidlig så mulig fram. Glazzard sier videre at dette er essensielt med tanke på å skape, og opprettholde et positivt selvbilde. I tillegg til tidlig diagnostisering fremhever Glazzard faktorer som sammenligninger og vurderinger elever med dysleksi gjør i forhold til medelever samt hvordan påvirkningen fra lærere og foreldre er med og påvirker selvfølelsen til disse elevene. Ved å undersøke dette ble det påvist at slike faktorer bidrar til at selvfølelsen til elever med dysleksi påvirkes.

Ovennevnte er eksempler på viktige faktorer som er med og påvirker selvfølelsen til elever med dysleksi. Det å bli diagnostisert sent i opplæringsløpet kan være kritisk både med tanke

på å tilegne seg de nødvendige ferdighetene i lesing og skriving samt hvordan dette igjen kan skape en ytterligere forsterket, negativ selvfølelse. Påvirkningen fra medelever, men også lærere og foreldre spiller, som nevnt ovenfor, også en vesentlig rolle i hvordan elevene ser på seg selv og hvordan de evaluerer seg selv.

Undersøkelser i en artikkel av Shehu, Zhilla og Dervishi (2015) dreier seg om elever med dysleksi og hvordan deres selvfølelse står i sammenheng med deres sosiale forhold på skolen. Funn gjort i denne artikkelen føyer seg inn i rekken med ovennevnte funn. Kavala og Forness (1996) og Kinsbourne (2002) bemerket seg at «dyslexic children have higher levels of stress and anxiety and lower self-esteem than other children» (Shehu, Zhilla og Dervishi, 2015, s.310-311). Videre kunne en konkludere med at en slik lav «self-esteem» hadde sitt utspring i flere faktorer slik som å konstant feile i skolen samt negative tilbakemeldinger. Dette kombinert med å bli sett ned på og bli stemplet som «annerledes» (Ibid).

2.2.4 Selvtillit og selvfølelse sett i sammenheng

Selvtillit handler om hva en er flink til og hvordan våre prestasjoner gjenspeiler dette på bakgrunn av at en har tillit til det en gjør. Selvfølelsen vil omfatte hele personen selv mens selvtillit kun vil dreie seg om vår opplevede kompetanse på enkelte områder (Øiestad, 2011). En kan si selvtillit er en kvalitet en tilegner seg over tid som berører vårt ytre. Juuls definisjon av begrepet har mange likheter med ovennevnte: «selvtillit handler om det vi kan. Det vi er gode eller dyktige til, eller dumme og dårlige til – det vi kan prestere» (1996, s.78).

Selvfølelsen kan fremstilles som ditt eget indre og omfatter det du tillegger deg selv uavhengig av omgivelsene rundt. Selvtillit på den andre siden berører, som nevnt tidligere, ditt ytre og kan sees på som en forlengelse av deg selv gjennom dine prestasjoner (Richardt, 2007). Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet skiller begrepene selvfølelse og selvtillit seg fra hverandre og denne forskjellen har Juul (1996) utdypet.

Begrepene kan ifølge Juul ikke direkte sammenlignes samt heller ikke forklare hverandre. En viss sammenheng er tross alt til stede: selvtillit er som regel ikke noe problem dersom man innbefatter seg med en sunn selvfølelse (Juul, 1996). Jeg velger å eksemplifisere dette med en person som ønsker å bli god i turn. Personens utgangspunkt er en sunn selvfølelse. Det viser seg i ettertid at turnegenskapene ikke slår til som ønsket. I et slikt tilfelle ville en person med sunn selvfølelse opptrådd mer fornuftig og kanskje akseptert at turn- «ikke falt meg naturlig». På den annen side sier Juul at en person med lav selvfølelse som regel ville generalisert ens

egen opplevelse av turneksempelet til å gjelde alle områder og sagt til seg selv at en ikke duger til noen ting (sitert fra Richardt, 2007, s.34).

Juul ser derimot ikke på manglende selvtillit som noe stort problem dersom selvtilliten ikke kan sees i sammenheng med den lave selvfølelsen. En persons kvalitet på ens prestasjoner vil som oftest vokse i takt med selvtilliten selv (Juul, 1996).

I skolesammenheng er det viktig at elevene blir sett, respektert samt anerkjent av lærere og foreldre. Elever må bli verdsatt for den de er, og dette må gjøres i tråd med at selvfølelsen og selvtilliten bygges opp parallelt (Øiestad, 2011). Elevens selvfølelse må bygges på ens egen verdi som menneske og ikke etter grad av prestasjon. Som regel er det ikke ros og ris på middelmådige og gode prestasjoner elever er ute etter. Elever har ofte en lengsel etter en opplevelse av anerkjennelse og bekreftelse (Ibid). Allikevel vil tillit til egen mestring ha innvirkning på egen selvfølelse og denne selvfølelsen vil som regel styrkes dersom man behersker noe og føler at en mestrer noe (Juul, 1996).

2.3 Teori om motivasjon

Hva ligger bak det vi gjør? Motivasjon dreier seg om alt fra hva som engasjerer oss til hvordan våre interesser skapes, og det finnes en rekke teorier om motivasjon. Teorier som omhandler alt fra hvordan tidligere opplevelser har innvirkning på oss og motiverer oss i underbevisstheten til hvordan belønning og straff skaper motivasjon (Frønes, 1994).

I dette kapitlet følger først litt teori om sentrale motivasjonssyn sett i et historisk perspektiv etterfulgt av en innføring i Nicholls` motivasjonsteori. Begrunnelse for hvorfor jeg har valgt akkurat Nicholls sin motivasjonsteori kommer under punkt 2.3.1. Siste delkapittel omhandler motivasjon og mestring knyttet opp mot elevenes skolehverdag.

2.3.1 Noen sentrale motivasjonsteorier og motivasjonsbegrepet

Begrepet motivasjon kommer fra psykologien og «sier noe om en tilstand eller disposisjon hos mennesket i forhold til en atferd eller aktivitet» (Lillemyr, 2007, s.15). Begrepet omhandler også prosesser om de bakenforliggende faktorene som forårsaker handling eller aktivitet hos en person, og hva som holder denne aktiviteten ved like.

Det har vært mange definisjoner på motivasjonsbegrepet og utviklingen av ulike motivasjonsteorier har pågått siden slutten av 1800-tallet og frem til i dag. En av de første teoriene til begrepet kom med W.Wundt som forsto begrepet som *vilje til handling*. Dette ble kalt «for en viljeshandling», men ble senere avvist fordi den ikke lot seg påvise i praksis (Ibid., s.15). Motivasjon ble også forsøkt forklart på bakgrunn av instinkter. Til tross for at en

mente ulike instinkter kunne danne grunnlaget for nye vaner ble også dette ansett som en utilstrekkelig motivasjonsteori.

I kontrast til viljehandlingsbegrepet forklarer Freud motivasjon på bakgrunn av ubevisste psykologiske drifter som er fundamentert i tidlig barndom (Freud, 1961). I tillegg til Freuds teori om at menneskers motivasjon var drivkraften til all atferd ble teorien om atferdsforsterkning gjennom påvirkning av forskjellig stimulus en sentral motivasjonsforklaring.

I følge Lillemyr (2007) regnes Piaget som en av datidens siste motivasjonsteoretikere når han i 1966 videreutviklet Lewins «feltteori». Hovedtanken her var de ulike faktorene som hadde innvirkning på en persons atferd og hvordan samspillet mellom tilstanden i personen selv og de utenforstående miljøfaktorene hadde innvirkning på hverandre.

Motivasjonsteorier har fram til i dag vekslet mellom synet på konkret atferd og faktorer av mer dyptgående karakter som ikke er observerbare. I tillegg har det ifølge Lillemyr (2007) vekslet mellom det kognitive og emosjonelle aspektet. Begreper som driv, behov og motiv har blitt benyttet for å forklare motivasjon. Mange forskere er i dag stort sett enige om at en kombinasjon av kognitive og affektive aspekter er nødvendig i tillegg til et fremtredende perspektiv på det sosiale aspektet for å forklare motivasjonsbegrepet (Lillemyr, 2007). Dette er alle viktige faktorer som vil berøre alle elever, men kanskje spesielt de elevene som innehar en diagnose som hindrer en normal ferdighetsutvikling i lesing og skriving.

Når jeg nå kort har sett på noen ulike syn på motivasjonsbegrepet mener jeg at det sentrale i begrepet kan oppsummeres i spørsmålet jeg stilte innledningsvis: hva ligger bak det vi gjør? Dette er et spørsmål som danner en glidende overgang til påfølgende avsnitt om Nicholls' motivasjonsteori.

Nicholls sin motivasjonsteori er valgt som bakgrunn for min elevundersøkelse fordi Nicholls sine teoretiske aspekter lett lar seg relatere til elevenes svarrefleksjoner. I tillegg berører Nicholls' motivasjonsteori dysleksiaspektet blant elever i skolen på en hensiktsmessig måte. Dette på bakgrunn av at motivasjonsteorien til Nicholls tar utgangspunkt i prinsippet om målorientering. Man kan også se på Nicholls motivasjonsteori som en form for kategorisering, men jeg velger å bruke termen «motivasjonsteori» slik den er oppgitt i referansen i den videre presentasjonen.

2.3.2 Nicholls' motivasjonsteori

Innledningsvis i forrige kapitlet ble det nevnt at motivasjon dreier seg om alt fra hva som engasjerer oss til hvordan våre interesser skapes. Motivasjon er noe forenklet sagt alt det som innvirker og trigger oss som ansvarsbevisste og aktive mennesker. Det er snakk om hva som driver atferden vår i bestemte retninger og hvordan vi utvikler ny interesse og styrker engasjementet vårt gjennom de motivasjonsrelaterte handlingene.

Nicholls er opptatt av målorientering og skiller mellom 3 hovedtyper av motivasjon i sin motivasjonsteori: *Ytre-involvering*, *oppgave-involvering* og *ego-involvering* (Skaalvik, 1994). I ytre-involvering vil læring anses som et hjelpemiddel til måloppnåelse i noe som ikke omhandler aktiviteten selv. Dette kan for eksempel være belønning i form av karakterer, ros, eller andre goder.

Oppgave-involvering dreier seg om at læring i seg selv er et mål. Målet er rett og slett å utvikle egen kunnskap og ferdighet til å utføre oppgaver samt øke forståelsen på bestemte områder.

Ego-involvering vil si «at læring ikke er et mål i seg selv» (Ibid., s.44). Her vil eleven kun være opptatt av seg selv i en læringssituasjon og lærestoffet eller det konkrete problemet vil ikke ha en betydelig karakter. Det å forsvare seg selv gjennom å framstå som flink og dyktig eller på den andre siden å avverge en ytre fremtoning som dum.

Edward Deci (1980) skiller i likhet med Nicholls mellom indre og ytre motivasjon i forhold til interesse/nysgjerrighet og belønninger knyttet til atferden. I tillegg fremhever Deci begrepet «amotivasjon». Amotivasjon vil være situasjoner en ikke mestrer og at en ikke klarer å nå de ønskede målene. Her vil faktorer som gjentatte feil og mislykkede forsøk fremme og styrke amotivasjonen (Neset, 1997, s.23). Jeg har kort omtalt Decis betraktninger fordi amotivasjon som begrep ble aktuelt å relatere til enkelte elevsynspunkter i oppgavens intervjuundersøkelse.

I følge Nicholls sin motivasjonsteori vil en elev som er oppgave-involvert ha et ønske om å utvide ens egen kunnskap og læring. Innsatsen en legger ned i dette arbeidet blir ansett som noe positivt fordi kompetanse best oppnås når en både kan lære av, forstå og forbedre seg i henhold til innsats og tidligere prestasjoner (Skaalvik, 1994, s.45). En oppgave-involvert elev er altså opptatt av å lære av sine feil og mislykkede forsøk for å bli bedre.

Hos de ego-involverte elevene vil følelsen av oppnådd ferdighet og kompetanse først være avhengig av å sammenligne egne prestasjoner med andres. Den ego-involverte eleven har et

mye større ønske om å vise hva en kan enn å lære noe for kompetanseoppnåelse i seg selv. Det blir altså et spørsmål om evner, noe en i liten grad kan innhente i form av innsats (Ibid).

En ego-involvert elev kan få selvtilliten svekket dersom eleven opplever seg selv mye svakere evnemessig i forhold til andre. Denne eleven vil i de fleste tilfeller velge vanskelige oppgaver framfor lette selv om eleven ikke er i stand til å mestre slike oppgaver. Dette fordi sannsynligheten for at ingen andre i referansegruppen vil klare dem er stor, noe som fører til at den egoinvolverte eleven unngår å føle lav kompetanse (Skaalvik, 1994).

Når det kommer til spørsmålet om forventning til mestring kan en videre skille mellom to typer ego-involverte. Den ego-involverte som har: «høye forventninger om å lykkes, vil kunne bli opptatt av å demonstrere at de er best, mens ego-involverte elever med lave forventninger, kan bli opptatt av å skjule sine svakheter og av å unngå å bli dårligst» (Ibid:47).

Ytre-involvering vil kun i prinsippet handle om at læring er et middel for å oppnå en eller annen form for belønning. Den oppgave-involverte er kanskje den mest fornuftige som ser på læring som et mål i seg selv og har en indre motivasjon om å lære mer og øke ens egen ferdighet og kompetanse uavhengig av belønninger eller andres prestasjoner.

Den ego-involverte eleven har etter ovennevnte sitat kanskje det mest komplekse forholdet til læring. Disse elevene vil altså kun være villige til å yte en innsats dersom forventningen om å gjøre det bedre enn andre er tilstede. Og dette arbeidet om å hele tiden prøve å framstå som best og/eller unngå å være dårligst kan tære på det psykiske som videre kan få andre konsekvenser, blant annet svekket selvoppfatning og selvtillit. (Neset, 1997).

2.3.3 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er begreper som ofte er nært knyttet til hverandre. Når det gjelder elevmotivasjon relatert til skolegangen er det mange variabler som spiller inn. For mine grunnskoleelever nevner jeg eksempelvis interessen for de ulike fagene; støtte, interesse og oppmuntring fra foresatte – men også fra lærerne; eventuelle vansker av intellektuelle og/eller psykisk karakter; ønske om ikke være svakere enn andre elever. Motivasjonsendring før og etter diagnose er også et relevant perspektiv.

Det er altså mye som kan være bakgrunn for hvilke mål elevene setter for seg selv i skolen og som er avgjørende for begrepet *mestring*, men også for begrepet *selvtillit* (Lundetræ og Tønnessen, 2014). Dersom en elev mestrer noe på et område vil dette som oftest styrke troen på egne ferdigheter, noe som igjen vil føre til økt motivasjon til å møte nye utfordringer (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 1998).

«Motivasjon er ikke bare noe vi har inni oss som ønsker eller behov, det er noe vi lærer» (Frønes, 1994, s.51). Dette sier Frønes i kombinasjon med at motivasjon utvikles parallelt med utviklingen av kompetanse og at «det å kunne» skaper motivasjon. Når det gjelder motivasjon og mestring finner en likhetstrekk her med ovennevnte forfattere. Dersom man føler at man mestrer noe styrker dette motivasjonen til å søke seg videre, og hvis man aldri mestrer noe vil dette skape en negativ motivasjon for å trekke seg unna (Ibid).

Å ikke ha mestringsområder kan som nevnt tidligere ha negativ innvirkning. Mestring og det Øiestad (2011) kaller flytopplevelser er noe hun tillegger stor betydning. Slike flytopplevelser er det som gir næring til selvfølelsen vår samt motiverer oss til å oppnå mestring (Ibid). Mestring og motivasjon henger også sammen med den tidligere nevnte selvfølelsen i forrige kapittel. Det er nemlig gode opplevelser av mestring som «er avgjørende skritt på veien mot god selvfølelse og sunn selvstendighet» (Ibid., s.135).

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Studenters og voksnes erfaringer og opplevelser med å ha dysleksi – 3 masteroppgaver Etter det jeg har funnet ut har forskning som er relatert til fokuset for min oppgave i hovedsak dreid seg om eldre elever og voksne med dysleksi. Tre masteroppgaver publisert i henholdsvis 2012, 2013 og 2014 har hatt dysleksi og opplevelsen av diagnosen sentralt i sine forskningsprosjekt. Førstnevnte har tittelen «*Dysleksi og motivasjon*» (Birkeland, 2012) og tar for seg motivasjonskriterier for å ta høyere utdanning hos studenter med dysleksi. Motivasjonskriteriene varierte noe fra informant til informant, men var i hovedsak relativt like. Alle tre informantene fant motivasjon for å ta høyere utdanning ved hjelp av «signifikante andre» (Ibid., s.53) slik som venner, familie og universitetsansatte. I tillegg var «skolen, for to av informantene, en viktig psykologisk arena hvor grunnlaget for jobb i fremtiden skulle legges. Dette skapte også en sterk motivasjon samt økt arbeidsinnsats i skolehverdagen for ønske og et håp om en bedre fremtid.

Ovennevnte masteroppgave, som omhandler motivasjonskriterier for å ta høyere utdanning for voksne med dysleksi, har vært minst relevant for mitt prosjekt med tanke på at studieobjektet mitt går inn i fenomenologien og tar for seg opplevelser og erfaringer med det å ha dysleksi. I likhet med oppgaven ovenfor har jeg også berørt motivasjonsaspektet, men med et litt annet fokus. I motsetning til å ha tatt for meg hvilke spesifikke kriterier som motiverer for videre skolegang, har jeg sett på «hvordan» det å ha dysleksi påvirker motivasjonen for skolearbeidet, sett i lys av den subjektive opplevelsen. De to neste masteroppgavene som presenteres har mer til felles med mitt masterprosjekt.

Oppgaven som ble skrevet i 2013 (Huun) har tittelen «*En narrativ analyse av opplevinga av forholdet mellom dysleksi, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis*» Her har forfatterne intervjuet to voksne i alderen 19 og 40 år og var opptatt av å få fram nettopp det triangulære forholdet i ovennevnte oppgavetittel. Sett bort i fra at de to informantene har et ulikt utgangspunkt, fordi informant 2 har ADHD i tillegg til dysleksi, har de et forholdsvis likt syn på opplevelsen av å være «annleis» sett i lys av skolens håndtering av dette. Opplevelsen av å føle seg annerledes for informantene var forbundet med det å være mislykket. Det sosiale fikk noe av skylden, men hovedbyrden ble tillagt skolen og hvordan skolen som institusjon «la opp til» at de med vansker ble utelatt og sett på som annerledes enn majoriteten. Selv om informantene stilte ulikt i forhold til personlig fremtreden i form av tilbakeholdenhet for den ene og ADHD for den andre informant, delte de samme synspunkt på at skolen er med å bidra til at de med vansker føler seg utenfor. Dette svekker igjen motivasjonen og styrker følelsen av å være annerledes – «Det er heilt klart samsvar mellom informantane si historie og opplevinga av å vere annleis i skulen, på grunn av vansken» (Ibid., s.67).

Opplevelsen av å være «annleis», som var noe av fokuset i ovennevnte oppgave, har noen likhetstrekk med mitt studieobjekt, nemlig opplevelser og erfaringer med å ha dysleksi. Selv om innfallsvinkelen til ovennevnte prosjekt og mitt er ulikt vil jeg nok få mange av de samme svarene fordi oppgavenes fokus ligger veldig tett. En av forskjellene ligger i siste del av problemstillingen til både oppgaven til Huun og oppgaven min. Huun var opptatt av skolens håndtering av elever med dysleksi, mens jeg vil ha et spesifikt fokus på hvordan erfaringer og opplevelser av å ha dysleksi påvirker motivasjonen og selvfølelsen til utførelsen av skolerelaterte oppgaver. Her kommer jeg nok til å få noen unike informantsvar som skiller seg fra både ovennevnte oppgave samt de to andre masteroppgavene.

Den tredje refererte masteroppgaven har tittelen «*Å leve med dysleksi*» (Frost, 2014). Forfatter var i denne studien ute etter de subjektive opplevelsene og erfaringene fra skole, utdanning, arbeidsliv og hverdagsliv hos voksne med dysleksi. Informantenes svar forteller om negative opplevelser med å ha dysleksi i tidlig skolegang og senere utdanning. Dette på bakgrunn av negative tilbakemeldinger fra lærere og elever. Skolen får også i denne oppgaven mye av skylden for dårlige opplevelser og erfaringer grunnet dårlig individuell tilrettelegging for elever med ulike vansker, deriblant dysleksi. I voksen alder vurderer de seg selv mer positivt blant annet fordi den privatundervisningen som de nå har, i motsetning til tidligere skolegang, er mer tilpasset deres nivå og ferdigheter. Dette førte til mestring på et helt annet nivå enn hva de var vant med fra skolen. For å mestre utdanning og arbeidslivet generelt trakk

informantene fram faktorer som blant annet tilpasset undervisning, støttende nettverk. Utgangspunktet for de to sistnevnte oppgavene er forholdsvis likt mitt utgangspunkt, men med den forskjellen at mine fokusinformanter er elever i barneskolen.

Funn og resultater fra ovennevnte studier har en del fellestrekk som dreier seg om at informantene som deltok uttrykte misnøye med lærernes og skolenes generelle håndtering av dysleksidiagnosen på bakgrunn av dårlig og negative tilbakemeldinger, få mestringserfaringer samt generell liten grad av tilpasset opplæring. Dette forårsaket igjen en svekket motivasjon for læring, dårlig selvbilde og forventinger til egen mestringsevne samt dårlig læringsutbytte. Det å ha en dysleksidiagnose for disse informantene var i høy grad forbundet med noe negativt.

2.4.2 Elevers og studenters fortellinger og erfaringer med å ha dysleksi - Annen faglitteratur
Ovennevnte funn fra de tre omtalte masteroppgavene samsvarer også med funn presentert i boka «*Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity*» av Robert Burden (2005). Her presiseres det at nesten samtlige tidligere studier gjort på dette feltet har påvist negative utslag og opplevelser hos elever med dysleksi i form av dårlig selvfølelse, «lacking in a sense of self-efficacy, and to tend towards feelings of learned helplessness» (Ibid., s.57). Videre har dette ført til at dysleksielever føler at ferdigheter og evne til å prestere er «outside their control» og at diagnosen for mange er vurdert som en årsaksforklaring til en depressiv lidelse og i verste fall til en depresjonstilstand.

På spørsmål om hvordan det føles å leve med dysleksi kan svaret til en student i boka «*Students and Dyslexia*» (Riddick, Farmer og Sterling, 1997) oppsummere mye av den generelle følelsen av å være dyslektiker: «Its all linked in how I feel about myself and performing and what my capabilities actually are, and its very difficult to define that in words of one syllable and in simple statements, but I feel very negative about the whole thing generally». (s.42). Dette skal vi se senere også har vært gjeldende i min undersøkelse.

Generelt sett er det altså veldig vanskelig å kort forklare hvordan det er å leve med dysleksi, men at helhetsinntrykket fra de refererte elev-student-og voksnesvarene er at diagnosen definitivt har en negativ innvirkning. Som vi har sett tidligere er det å ha dysleksi i de fleste tilfeller altså forbundet med noe negativt, men for enkelte kan det også oppleves som positivt, i hvert fall i etterkant av diagnostiseringen. Jeg nevner også et par eksempler på slike betraktninger. På ovennevnte spørsmål om hvordan det er å leve med dysleksi svarer en annen student følgende: «Not too worried, because I have had help that I have never had before»

(Ibid., s.58). En tredje student sier at hovedproblemet med å ha dysleksi nødvendigvis ikke er vansker med lesing og skriving i seg selv, men det psykologiske aspektet, og dersom du kommer over dette stadiet kan du bruke det til din egen fordel (Ibid).

I tillegg er det studenter som har ytret enda større grad av positivitet rundt diagnosen: «Dyslexia for me has many positive sides to it. I'm sure its made me a more efficient problem solver» (Miles, 2004, s.133). Denne studenten la også til at når det kommer til problemløsningsoppgaver har en som dyslektiker ofte et større spekter av løsningsmuligheter og en kan «dive straight in» og ta i bruk ulike metoder til en kommer fram til svaret (Ibid., s.134).

Dysleksi medfører også sosiale konsekvenser, noe Margareta Strömbom kan bekrefte i boka «Dyslexi - visst går det att besegra» (1999). Strömbom som selv er dyslektiker sier at dysleksi forårsaker mange problemer, og at det hele begynner med, som nevnt tidligere, «ett raserat självförtroende» (Strömbom, 1999, s.25). Et gradvis mer svekket syn på seg selv gjennom skolehverdagen, som følge av at de andre elevene leser og skriver mye bedre samt løser diverse oppgaver forttere. Dette går utover leksearbeidet som igjen gjør at en får mindre tid til venner og fritid. Voksne dyslektikere i tidligere nevnte bok av Skaalvik (1994) har ytret lignende konsekvenser og beskrevet hvordan det føles: «Jeg brukte så kolossalt mye tid på lekser og jeg var lite ute» (Ibid., s.140). «Jeg måtte slite. Det var et blodslit, kan du si[...]»(Ibid).

En ser at fellesnevneren i de fleste historiene til elever og voksne med dysleksi fra tidligere nevnte forskning er en negativ opplevelse. Lesing og skriving blir fort «ett nödvändigt ont som de helst skulle slippa, och även undviker i den mån det går» (Strömbom, 1999, s.25).

Nevner helt til slutt under dette kapitlet boka «*Lesevansker og livsvansker*» – om dysleksi og psykisk helse, skrevet av Tønnessen, Heirvang og Bru (2008) som også er en mye brukt publikasjon omkring dysleksifeltet. Boka tar for seg forholdet mellom dysleksi og psykisk helse og forholdet mellom dysleksi og pedagogikk. I tillegg fremhever boka en studie kalt «Barn i Bergen» som viser at det er en klar sammenheng mellom det å ha en vanske og psykisk helse. Eventuelle psykiske problem kommer ofte av det å føle seg annerledes.

3 Metodisk tilnærming og design

Utgangspunktet for valg av metodisk tilnærming er prosjektets formulering av problemstilling samt hva en konkret ønsker å undersøke. Jeg har valgt en kvalitativ metodikk og har brukt en fenomenologisk tilnærming i form av intervju ettersom siktemålet med prosjektet mitt er å få fram elevers erfaringer og opplevelser med å ha dysleksi knyttet til skolerelaterte oppgaver og den generelle skolehverdagen.

I de neste delkapitlene vil jeg presentere fenomenologisk metode og intervju som datainnsamlingsmetode. Videre følger en presentasjon av undersøkelsens utvalg, design, gjennomføring og analyse. Avslutningsvis drøftes validitet og etiske betraktninger. Utvalget mitt har bestått av elever på barneskolen og derfor har jeg også valgt å ta med et delkapittel om «barn som informanter» ettersom man i intervjuer med barn må være mer påpasselig i motsetning til intervjuer med voksne. Dette utdypes nærmere under punkt 3.3.3.

3.1 Fenomenologisk metode

Fenomenologi er en filosofi som har sitt utspring i arbeidet til den tyske filosofen Edmund Husserl. I korte trekk kan en si at fenomenologisk filosofi er læren om «det som viser seg» (Johannessen et.al., 2011, s.82) og som innebærer hvordan det som undersøkes umiddelbart oppfattes av sansene våre. I fenomenologiperspektivet handler det om å skaffe seg en forståelse av den dypere meningen med enkeltindividers erfaringer ved å ta utgangspunkt i individets subjektive opplevelse (Thagaard, 2013). Den forhåndsforståelsen en har av et gitt fenomen utgjør som regel en del av utgangspunktet for forskningen en skal gjennomføre. Ved å ta utgangspunkt i individers opplevelser skal man forsøke å forstå et gitt fenomen. Man sier ofte at fenomenologien bygger på «en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.45).

Ettersom mitt forskningsprosjekt dreier seg om å få tilgang til elevers opplevelser med å ha dysleksi og siktemålet er å få fatt i den subjektive opplevelsen til disse elevene mener jeg at en kvalitativ tilnærming i form av intervju vil være det beste metodevalget.

3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Det kvalitative forskningsintervjuet har den dagligdagse samtalen som utgangspunkt (Kvale og Brinkmann, 2015). Samtidig er det også en profesjonell samtale. I interaksjonen mellom intervjuer og den som blir intervjuet, er målet å konstruere ny kunnskap. Et intervju vil i hovedsak omhandle et tema som opptar både intervjuer og den intervjuede. Dette skal skape en utveksling av synspunkter mellom personene i intervjuet om det overordnede temaet (Ibid).

Det finnes flere ulike typer intervjuer, og det skilles som oftest mellom åpne og mer strukturerte intervjuer (Dalen, 2011). Den mest benyttede formen både innenfor fenomenologisk forskning, og kvalitativ forskning generelt, er semistrukturerte intervjuer. I et slikt tilfelle vil «samtalen være fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd» (Ibid., s.26).

Intervjuene mine er semistrukturerte, noe som innebærer at intervjuguiden, j.fr ovenfor, vil være delvis strukturert på forhånd (Kvale og Brinkmann, 2015). På denne måten kan jeg bestemme rekkefølgen på spørsmålene underveis i intervjusituasjonen alt etter hva informantene gir av svar og på den måten bedre utnytte informantenes beskrivelser og informasjon underveis (Thagaard, 2013). Mine kvalitative intervjuer med den tidligere nevnte fenomenologiske grunntanken vist seg å være en god og hensiktsmessig tilnærming til å få informative svar som grunnlag for å svare på problemstillingen min.

3.3 Utvalg

3.3.1 Antall intervjupersoner

På spørsmålet om hvor mange personer en skal ha i et intervjuutvalg svarer Kvale og Brinkmann (2015) slik: «Intervju har så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). I teorien er det altså ikke fastsatt noen øvre eller nedre grense for antall informanter, men det opereres med et såkalt «metningspunkt» som man får når intervjuene ikke lenger tilfører undersøkelsen ny informasjon. I tillegg bør en i kvalitative intervjuer ikke ha for få informanter i undersøkelsen ettersom dette gjør det vanskeligere å generalisere. Mer om generalisering under punkt 3.6. Samtidig bør utvalget heller ikke være for stort fordi tidsrammen, som i mitt tilfelle, kan vanskeliggjøre et dypdykk i analysearbeidet av alle intervjuene. Utvalgets størrelse vil derfor variere avhengig av prosjektets problemstilling og måten det samles inn data på (Johannessen et.al., 2011).

3.3.2 Antall informanter ved fenomenologisk forskning

Antall forskningsinformanter innenfor fenomenologisk forskning varierer ifølge Postholm (2010) som regel mellom 3-25. Og innenfor denne rammen varierer antallet avhengig av problemstilling, prosjektets omfang og tidsramme. I mindre forskningsstudier, slik som min, kan det ifølge Postholm (2010) være hensiktsmessig å ha lavest anbefalt informanter. På bakgrunn av problemstillingen min og studiens hensikt var det vesentlig og mest hensiktsmessig å ha et utvalg litt større en det minst anbefalte antallet informanter. Ved å ha et utvalg på 8 informanter, som var mitt utgangspunkt, er sannsynligheten for å få nok informasjon og ønsket informasjon fra informantene vesentlig større enn om utvalget mitt var

på minimumsstadiet. Samtidig tenkte jeg at et noe større utvalg enn bare 3 personer ville gi et mer interessant sammenligningsgrunnlag på tvers av informantene.

Utgangspunktet mitt for utvalg var altså 8 informanter og ønsket skoleantall var fire skoler av ulik skolestørrelse, helst to små og to store skoler, samt to elever fra hver skole. Prosessen med å skaffe nok informanter i min ønskede aldersgruppe viste seg å være mer utfordrende enn først antatt. Flere av de ønskede skolene hadde dessverre ingen aktuelle elever, og noen skoler hadde bare 1 elev å «tilby» for mitt prosjekt. Totalt sett var jeg i kontakt med 19 skoler før jeg etter 8 ukers tidsforløp var kommet opp i 7 elever. Dette antallet forårsaket ikke noen nevneverdige problemer videre i arbeidet med oppgaven. For ikke å komme i tidsnød med resten av analyseprosessen satte jeg altså strek etter klarsignal fra informant nummer 7 ettersom jeg da hadde et utvalg fordelt på fire skoler på det tidspunktet. Én elev fra eller til i dette tilfellet ville etter min mening ikke utgjøre noen stor forskjell resultatmessig sett.

Jeg har intervjuet 5 gutter og 2 jenter fordelt på fire barneskoler i Rogaland. Alle elevene tilhørte 7.klassetrinn. Tanken bak en slik alders- og skoleutvelgelse var om jeg kunne få et innblikk i om det eventuelt var forskjeller i opplevelsene til informantene internt fra samme skole samt ha mulighet til å sammenligne eventuelle forskjeller i informantenes svar relatert til skolestørrelse. Kjønnsfaktoren så jeg som mindre aktuell i dette tilfellet. Dette blir nærmere utdypet i resultatframstillingen.

Videre begrenset jeg utvalget til kun å omhandle elever som har hatt dysleksidiagnosen i minst 2 år. Nevner her at ingen av de syv informantene hadde fått diagnosen før i 4.klasse. Dersom informantene hadde hatt diagnosen i minst 2 år ville de være relativt godt kjent med det å ha dysleksi samt at informantene sannsynligvis i større grad vil kunne greie ut om sine egne utfordringer med en slik diagnose enn elever fra lavere klassetrinn. Elever på 7.klassetrinn er altså valgt ut fra alder framfor elever fra lavere klassetrinn hvor sistnevnte elevgruppe også muligens vil ha kortere erfaring med diagnostiltak og opplevelsen av diagnosen generelt.

3.3.3 Barn som informanter

«Mulighetene for at få barn til at fortelle om deres opplevelser er kanskje større, end vi tror, men det må erkendes, at de metodiske vaskeligheter forøges, jo mindre barnene er» (Jensen, 1988, s.5)

Slik beskriver Mogens Kjær Jensen perspektivet på intervju med barn i boka «Interview med barn» (1988). Mine informanter er ikke av så ung alder som Jensen her sikter til, men det er

allikevel snakk om barn ned i 11-12års alderen, noe som gjør at utgangspunktet i forkant av intervjuene mine er noe ulikt enn om det var voksne som skulle intervjues. Det stiller altså forskeren overfor større utfordringer å ha barn som intervjuobjekter.

I intervjusituasjoner med barn bør en følge allmenne metoderegler for å legge til side ens egne oppfatninger av hvordan barn «er». Flere forskere har ytret at dersom den voksne intervjueren opptrer formelt vil barn oppleve en større følelse av å bli tatt på alvor, noe som videre blir oppfattet positivt fordi voksnes korreksjon og veiledning er fraværende (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2015) støtter også opp om Dalens refleksjoner og sier at et intervju med barn gir barnet muligheten til å uttrykke sine egne opplevelser og verdensoppfatninger. Når en skal intervju barn om deres egne opplevelser av et konkret fenomen er det viktig å være klar over det skjeve maktforholdet mellom barnet og den voksne intervjueren. Det blir her da nødvendig så langt som mulig at den voksne «unngår å bli assosiert med en lærer og ikke får barnet til å tro at det bare finnes ett riktig svar på et spørsmål» (Ibid., s.175).

Selv om intervjuobjektene er barn er det altså viktig at den voksne opptrer som formelle intervjuere (Dalen, 2011). I tillegg vil det være viktig å verdsette betydningen av et «barneperspektiv». Dette dreier seg om å sette seg inn i barns aktuelle situasjon, og forsøke å se verden gjennom deres øyne, nettopp «for å fange barnas egne opplevelser og forståelse av begivenheter i deres daglige liv» (Ibid., s.37). Dette har vært et viktig aspekt jeg har hatt som fokus i intervjuene med mine informanter. Særlig fordi jeg har vært ute etter konkrete opplevelser og erfaringer til elevene jeg har intervjuet.

3.4 Design

Ettersom jeg skal gjennomføre en kvalitativ intervjustudie har jeg valgt et eksplorerende design for å få fram elevers erfaringer og opplevelser med å ha dysleksi knyttet til skolerelaterte oppgaver og den generelle skolehverdagen. For å få svar på dette har jeg latt intervju spørsmålene mine ta utgangspunkt i *motivasjon og selvfølelse* som teoretiske grunnbegreper for best mulig å belyse informantenes svar. Disse begrepene er redegjort for og relatert til mitt forskingsdesign i kapittel 2.2 og 2.3.

Ettersom intervjuene mine er semistrukturerte har jeg videre valgt å liste intervju spørsmålene inn under bestemte temaer som jeg valgte på forhånd. Dette er i tråd med «tre-med-grener modellen» (Postholm, 2010) og ansees som en av de vanligste modellene å følge innenfor fenomenologisk intervju forskning. Utgangspunktet for denne modellen har sitt utspring i et hovedtema (stammen), som i mitt tilfelle er «elevers erfaringer og opplevelser». Videre vil

grenene utgjøre ulike temaer jeg anser som relevante for intervjuet, eller de konkrete hovedspørsmålene. Ved en slik tilnærming til intervjuet mener jeg utgangspunktet er lagt for å få både interessante og nyttige svar fra elevene som grunnlag for å reflektere omkring min problemstilling.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Det første steget i denne prosessen var å få prosjektet godkjent av NSD. Etter at godkjennelsen var et faktum startet prosessen med å skaffe informanter. Dette ble gjort ved at et informasjonsskriv (vedlegg 2) ble sendt ut til de skolene jeg på forhånd hadde valgt ut. Denne prosessen viste seg å være mer utfordrende enn ventet. Av de fire første skolene jeg sendte informasjonsskrivet til var det bare én skole som responderte positivt. Dermed måtte jeg relativt raskt finne ut hvilke skoler jeg i neste ledd skulle sende skrivet til, og skjønnte raskt at hvis tiden skulle strekke til for å skaffe informanter måtte resten av utsendelsene foregå via epost.

Omsider i begynnelsen av mars fikk jeg tilstrekkelig med informanter, selv om dette tallet var en informant mindre enn først ønsket. Jeg kontaktet alle skolene som jeg hadde fått respons fra fortløpende for å avtale tid og sted for intervjuene. I utgangspunktet hadde jeg satt av mellom 30 og 60 minutter til hvert intervju noe de aktuelle skolene var positivt innforstått med. I praksis tok det i snitt 20 minutter per intervju. Dette på bakgrunn av at informantene ofte var kortfattede i svarrefleksjonene sine. Intervjudatainnsamlingsperioden foregikk fra midten av januar til andre uke i mars.

Alle intervjuene foregikk på et tildelt grupperom på den enkelte skole i skoletiden. Det eneste kriteriet mitt i forkant av intervjuene var nettopp at jeg og den enkelte informant fikk et eget rom i stille og rolige omgivelser avgrenset fra forstyrrelser. Ingen av informantene har hatt muligheten til å forberede seg på spørsmålene i forkant ettersom skolene kun har ønsket informasjon om hva intervjuet skal handle om og hva som er hovedtemaet.

I forkant av hvert intervju innledet jeg med å spørre informantene om hva de blant annet likte å gjøre på fritiden. Dette for å skape en komfortabel situasjon for den enkelte informant samt skape en følelse av trygghet rundt meg som fremmed person og intervjuer. I tillegg informerte jeg dem om at det intervjuet de nå skulle ta del i ikke inneholdt gale eller riktige svar, men at informantene selv sto fritt til å fortelle om sine tanker og følelser og i prinsippet si akkurat hva de ville.

Informantene var veldig forskjellige i måten å både fortelle, reflektere og beskrive sine egne situasjoner på. De fleste intervjuene var etter min mening vellykkete med tanke på å få nok informasjon som kunne brukes i videre analyse og drøfting. Jeg gjorde ingen notater underveis i intervjuene og valgte heller å vie hele min oppmerksomhet mot informantens beretninger ettersom alle intervjuene også ble tatt opp av en lydopptaker. Transkriberingen av alle intervjuene tok kortere tid enn først antatt men var allikevel et krevende arbeid som munnet ut i et transkribert datamateriale på totalt 34 sider.

3.6 Analyse

I kvalitativ forskning starter analyseprosessen tidlig, men blir mer omfattende etter hvert som datamaterialet samles inn. Siden analyseprosessen kan karakteriseres som dynamisk er det vanskelig å bestemme hva som er starten og slutten på et analysearbeid. Det en kan si sikkert derimot, er at det går et skille mellom analyser en gjør fortløpende i arbeidet og analyser av konkret innsamlet data (Dalen, 2011, og Postholm, 2010).

Hovedkjernen i det analytiske arbeidet vil være prinsippene fra den hermeneutiske sirkelen. Dette er «den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.237). I praksis innebærer dette at en på forhånd har en intuitiv forståelse av et gitt fenomen som helhet. Fenomenets ulike deler fortolkes og kan på bakgrunn av disse fortolkningene utgjøre en ny forståelse og relasjon til helheten. Den kontinuerlige prosessen eller «spiralen» åpner hele tiden opp for en dypere og helhetlig forståelse samt meningen med fenomenet en studerer (Ibid).

Transkriberingen av intervjuene ble gjort umiddelbart etter endt datainnsamling av samtlige intervjuer. Etter at siste intervju var ferdig transkribert i overgangen mars/april tok jeg meg god tid til å lese hvert enkelt intervju etter hverandre for best mulig å få en oversikt over de ulike temaene som intervjuene bygget på. Intervjuguiden min tok utgangspunkt i fire hovedkategorier som var valgt ut på forhånd basert på problemstillingen min. Kategoriene *opplevelsen av diagnosen*, *selvfølelse*, *motivasjon*, *hjelpetiltak* var valgt fordi det var dette jeg ønsket å få mest informasjon om. Datamaterialet fra intervjuene ble kodet, og informantens svarresultater ble plassert innenfor de ulike kategorien som var best egnet. Under kodingen av intervjutranskripsjonene dukket det ikke opp nok interessant tilleggsmateriale til å vurdere en eventuell ny kategori. Ved transkripsjonsslutt kunne hovedessensen av relevant informasjon greit plasseres innenfor de fire kategoriene som intervjuene mine bygget på. Dermed hadde jeg heller ikke behov for å utarbeide flere kategorier for å samle datamaterialet i enn de fire forhåndsvalgte.

Ved endt transkribering ble datamaterialet komprimert ved at det som ikke var direkte relevant for problemstillingen ble fjernet. I og med at jeg i stor grad hadde konkrete og tydelige kategorier ble reduseringsprosessen et forholdsvis greit arbeid med tanke på å fjerne irrelevant informasjon uten at den relevante informasjonen gikk tapt.

Videre blir dermed bare de fire opprinnelige hovedkategoriene som blir utgangspunktet for presentasjonen av resultatene i empiridelen. Joseph Maxwell (2008) kaller slike kategorier for «organizational categories» eller «bins» i sin artikkel «Designing A Qualitative Study». Slike kategorier kan være et nyttig verktøy samt fungere bra som temaer eller kapitler når en skal presentere studiens resultater (Ibid). Mer om valg av resultatpresentasjon i kapittel 4.

3.7 Kvalitativ forskning – Validitet, reliabilitet og overførbarhet

I all type forskning bør det vies oppmerksomhet mot forskningens troverdighet. I tillegg bør en ta stilling til hvorvidt og i hvilken grad forskningsresultatene kan brukes og komme andre til nytte i ulike sammenhenger.

3.7.1 Validitetsutfordringer og reliabilitet

Mens validiteten i kvantitativ forskning i hovedsak dreier seg om spørsmålet «måler vi det vi tror vi måler?» (Johannessen et, al., 2011, s.230) får validitetsbegrepet en litt annen betydning i kvalitativ forskning. Validiteten i kvalitativ forskning handler om hvorvidt forskeren best mulig reflekterer formålet med studien gjennom fremgangsmåter og funn i tillegg til å kunne uttrykke dette i en best mulig pålitelig representasjon av virkeligheten (Ibid).

Utfordringer knyttet til validitet har i mitt tilfelle i stor grad dreid seg om konteksten knyttet til det jeg har undersøkt. «Det er vanskelig å forstå et fenomen uten å kjenne til konteksten» (Johannessen, et.al, 2011, s.230). Det eneste kontekstuelle jeg hadde med meg inn i intervjusituasjonen var at jeg skulle intervjuer elever på 7.klassetrinn med en dysleksidiagnose. Dette var utgangspunktet mitt og jeg visste ingenting om hverken informantene som personer, hver enkelt skole bortsett fra elevtallet eller skolens ulike tiltak for elever med behov for særskilt tilrettelegging. Med tanke på at jeg anså slik informasjon som relevant i arbeidet med å forstå informantens refleksjoner omkring deres egne opplevelser og erfaringer var innhenting av kontekstuelle variabler lagt inn som en del av elevintervjuene. Videre bidro transkriberingsprosessen og kategoriseringen av intervjudataene til at det videre analysearbeidet ble litt enklere og også omfattet det kontekstuelle perspektivet.

Videre er det aktuelt å stille validitetsspørsmålet: I hvilken grad undersøker den metoden jeg har valgt det jeg ønsker å vite noe om? (Kvale og Brinkmann, 2015). I studien min har jeg

vært ute etter å få et innblikk i 7.klasseelevers opplevelser med å ha en dysleksidiagnose og hvordan dette påvirker motivasjonen og selvfølelsen i skolehverdagen. Dette har jeg prøvd å få svar på ved å nettopp intervju 7.klasseelever med en dysleksidiagnose hvor spørsmålene mine, j.fr intervjuguiden, i hovedsak har tatt utgangspunkt i ovennevnte faktorer for å best mulig belyse det aktuelle fenomenet. Validiteten og spørsmålet rundt gyldigheten av mine resultater er etter min mening tilfredsstillende. Det neste spørsmålet dreier seg om hvorvidt resultatene jeg har fått kan etterprøves med samme metoder av andre forskere og få samme resultat. Da er vi inne på det som kalles reliabilitet.

I kvalitative undersøkelser snakker en gjerne om pålitelighet mer enn reliabilitet. Sistnevnte begrep brukes i større grad i kvantitative undersøkelser. Og reliabilitetsbegrepet er som regel knyttet til spørsmål om man ville kommet frem til samme resultat dersom en forsker hadde tatt i bruk de samme metodene (Thagaard, 2013). Datainnsamlingen i kvalitativ forskning foregår ofte gjennom samtaler og observasjoner hvor observasjonene ofte er «verdilatet og kontekstavhengige» (Johannessen, et.al, 2011, s.229). Det vil altså være lettere å kopiere forskningen i en kvantitativ forskningsstudie enn når en kvalitativ metodikk er brukt. Forskerrollen utgjør en særegen posisjon ettersom det ikke finnes andre med eksakt erfaringsbakgrunn som en selv og som heller ikke kan tolke datamaterialet på nøyaktig samme måte en selv gjør (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som forsker skal en kunne dokumentere fremgangsmåten en har valgt samt beskrive den aktuelle konteksten (Ibid). Det er viktig at en forsker klarer å gjenspeile forskerprosessen gjennom grundig og detaljert dokumentasjon av alle data, metoder og avgjørelser som er gjort slik at dette kommer tydelig fram for leserne av studien. Fremgangsmåte og valg jeg har gjort i henhold til forskerprosessen i studien min er gjort rede for tidligere i dette kapittelet.

Ovennevnte faktorer mener jeg selv er blitt hensiktsmessig tydeliggjort på en tilfredsstillende måte.

3.7.2 Overførbarhet og generalisering

Dersom den forståelsen en forsker utvikler og tilegner seg innenfor et gitt prosjekt blir relevant for andre og i andre situasjoner kan en snakke om forskningens overførbarhet. I all forskning er målet å kunne gjøre fortolkninger som bidrar til å øke studiens relevans utover prosjektet i seg selv, og i kvalitative studier er det nettopp fortolkningen som «gir grunnlag for overførbarhet» (Thagaard, 2013, s.210). Forskeren må altså gjøre rede for sine funn og tolkninger og argumentere for hvordan tolkningene i en konkret sammenheng kan relateres til andre sammenhenger. Relatert til min studie er dette omtalt i kapittel 4 og 5.

Kunnskap som skapes i kvalitativ forskning vil som regel være knyttet til bestemte personer og situasjoner samt et bestemt sted. I liknende settinger vil allikevel slik kunnskap kunne tas i bruk. Postholm (2010) bruker begrepet *naturalistisk generalisering* når man foretar mer dyptgående skildringer av et gitt fenomen. Ved en slik generalisering vil det for leseren bli lettere å kjenne seg igjen og anvende informasjonen i gitte situasjoner. Det er derfor viktig at en som forsker forsøker å lykkes i arbeidet med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som i etterkant kan vise seg å være nyttige på andre områder og situasjoner enn det som konkret studeres (Johannessen, et.al. 2011).

Bent Flyvbjergs (2006) synspunkter i artikkelen «Five Misunderstandings About Case-Study Research» har vært sentrale for meg og min studie i spørsmål om blant annet generalisering av mitt datamateriale. Flyvbjerg sier at generalisering innenfor kvalitativ forskning som regel alltid vil kunne bidra som et supplement eller alternativ til vitenskapelig utvikling. Et sentralt viktig punkt i denne sammenheng er at formell generalisering basert på store undersøkelser eller enkeltsaker er sterkt overvurdert som hovedkilden til vitenskapelig utvikling, mens «the force of example is underestimated» (Ibid., s.12). En kan altså til en viss grad gjøre generaliseringer selv uavhengig av størrelsen på undersøkelsen eller det som undersøkes.

Gjennom mine intervjuer har jeg intervjuet syv elever på fire forskjellige skoler. På bakgrunn av dette kan jeg ikke i for stor grad generalisere å si at svarresultatene jeg har fått vil gjelde alle elever på 7.trinn med dysleksi. Resultatene sier noe om hvordan akkurat disse syv informantene opplever og har opplevd skolehverdagen og andre situasjoner med å ha dysleksi. Med ovennevnte tatt i betraktning mener jeg likevel at jeg til en viss grad kan si at svarresultatene jeg har fått sannsynligvis vil gjelde for flere elever med dysleksi på dette barneskoletrinnet.

3.8 Etiske betraktninger

I all empirisk forskning er det viktig at en som forsker forholder seg til visse regler og prinsipper som ivaretar etiske variabler. Her viser jeg til de etiske retningslinjene som er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH). Disse retningslinjene er utviklet med det siktemål å være et hjelpemiddel til ulike etiske vurderinger en som forsker eller student må gjøre ved gjennomføring av et forskningsprosjekt. Når et forskningsprosjekt innebærer innhenting av personopplysninger, skal man søke om godkjenning til dette gjennom Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), og i svaret fra NSD fikk jeg godkjenning for at prosjektet mitt kunne gjennomføres slik jeg hadde søkt om, jfr. Vedlegg 1.

Ettersom min datainnsamlingsmetode, som nevnt tidligere, har vært det kvalitative intervju, har jeg innhentet personopplysninger og dermed berørt både NSD og de etiske retningslinjene til NESH. Når jeg som forsker skulle planlegge denne studien ville de etiske spørsmålene i stor grad dreie seg om min kompetanse på området slik at jeg på den måten ikke overså eller utelukket viktige elementer som burde vært med. I den anledning har jeg opparbeidet meg både kunnskap og kompetanse gjennom hele lærerutdanningen samt mastergradsårene innenfor spesialpedagogikk på dysleksifeltet. I tillegg har forventningen om at kompetansen min på dette området ville bli utvidet underveis i forskningsprosjektet mitt til en viss grad blitt innfridd.

Når det gjelder respondentene eller informantene i et forskningsprosjekt står det etiske ansvaret sentralt. Viktige og sentrale prinsipper som berører dette området er fritt og informert samtykke til å delta, medbestemmelse og anonymitet (NESH, 2016, Postholm, 2010). Knytter en dette opp til det kvalitative intervjuet og problemstillingen min, vil det være vanskelig å vite noe om informantenes erfaringer på forhånd samt hvilke spørsmål som kan virke utfordrende og sensitive for intervjuobjektet. På bakgrunn av dette var det viktig å ha en ydmyk tilnærming til informantene og vise varsomhet for deres grenser.

Et annet viktig aspekt som har gjort seg gjeldende i mitt forskningsprosjekt, og som NESH (2016) fremhever, er personvernet. Når jeg i neste kapittel om empiri og drøfting skal presentere analysen og funnene, er det vesentlig at informantene som har deltatt i prosjektet ikke kan kjenne seg igjen. I mitt tilfelle var dette et viktig og avgjørende område å ta hensyn til. Dette på bakgrunn av at datainnsamlingen min blant annet har bestått i å innhente sensitive opplysninger fra elever om deres opplevelser med det å ha en dysleksidiagnose. Jeg har anonymisert elevdataene og skolene.

Videre er intervjudataene i starten av neste kapittel blitt presentert informantvis uten at dette skaper problemer for anonymiteten. I tillegg er intervjudataene presentert ut fra ulike bakgrunnsvariabler på tvers av elevrefleksjonene.

4 Presentasjon av empiri og drøfting av intervjudata

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuene ut fra informantenes beskrivelser og betraktninger, drøfte disse og knytte innhentet datamateriale opp mot relevant teori.

Empiridelen vil bli presentert i 5 delkapitler hvorav det første (4.1) hovedsakelig gir en kort beskrivelse av informantene og hvordan deres intervjusvar vil bli presentert. De neste fire delkapitlene dreier seg om informantenes svar relatert til de fire hovedkategoriene, j.fr kap 3.5; 4.2 *opplevelsen av diagnosen*, 4.3 *motivasjon*, 4.4 *selvfølelse* og 4.5 *hjelpetiltak*. Hvert delkapittel rundes av med en oppsummering og drøftingsdel hvor jeg drøfter informantenes svar og beskrivelser av erfaringer og opplevelser på tvers av hverandre. Drøftingsdelene blir som nevnt ovenfor også relatert til relevant teori.

4.1 Informantene og presentasjon av intervjusvarene

Alle informantene i denne undersøkelsen er 7.klasse elever fra 4 barneskoler (1-7skoler) i Stavanger og består av 5 gutter og 2 jenter. Presentasjonen av informantenes svar og beskrivelser blir presentert skolevis, mens informantene blir presentert i vilkårlig rekkefølge. Ettersom det var stor variasjon i informantenes refleksjoner og beskrivelser har jeg valgt å først presentere svarresultater fra hver enkelt informant på bakgrunn av de fire ovennevnte kategoriene relatert til informantenes skolehverdag. Jeg har videre valgt å ikke skille mellom gutter og jenter fordi jeg mener at elevtallet mitt er for lavt til at det er relevant å legge «kjønn» inn som en faktor i resultatframstillingen. Samtlige informanter omtales enten som «informanten» eller «han». Dette anonymiserer utvalget mitt ytterligere.

Alle utsagn fra informantene blir presentert i kursiv med innrykk uavhengig om det er 1 eller 8 linjer. Dette har jeg gjort for å skape en helhetlig oversikt som til enhver tid gjør det enkelt å skille mellom intervjuers uttalelser og informantenes uttalelser.

4.2 Opplevelsen av diagnosen

4.2.1 Skole A

Informant 1. Informant 1 uttrykker selv at han har store lese og skrivevansker og at han sliter mest med skriving. Han skriver nesten hvert tredje ord feil og bruker ordet «vanskelig» når han skal beskrive hvordan det er å ha dysleksi. På spørsmål om informantens personlige opplevelse av diagnosen tydeliggjøres noen av de negative sidene for denne eleven:

Ehh...det er litt dumt siden det ikke er veldig lett å være god i fagene, siden da er jeg dårlig på prøvene siden jeg har så mye feil. Og det er litt dumt, at jeg er en av de dårligste i fagene på grunn av alle feilene. Samtidig er det dumt siden jeg får ikke på en måte... jeg må gjøre mye for å lære meg de programmene som er for dyslektikere...

Utover dette sier informant 1 at den helhetlige hverdagsopplevelsen er helt grei, og at det i bunn og grunn bare er litt ekstra jobb. I klasseromssituasjonen er det heller ikke den store forskjellen, men sier at motivasjonen er lavere her. Det mest utfordrende for informant 1 er som nevnt tidligere skrivingen. Dette presiserer eleven gjentatte ganger, og det kommer også tydelig fram på spørsmål om skolearbeid:

Jeg må ganske mange ganger dobbel og trippelsjekke alle ordene mine når jeg skriver. Det er det som er det vanskeligste..

Informant 2. Informant 2 viste stor usikkerhet rundt mange av de innledende spørsmålene noe som egentlig forplantet seg utover hele intervjuet. På spørsmål om informanten har store eller små lese- og skrivevansker svarer informanten selv at han har små lese -og skrivevansker og sier han sliter mest med lesingen

Jeg er litt usikker, men de er nok små, men av og til når det kommer til sånn veldig vanskelige ord som er lange, da blir det veldig vanskelig. Det vanskeligste er å lese engelsk og litt nynorsk for av og til er det nynorsk i bøkene..

Informantens generelle opplevelse av diagnosen bærer preg av at det er lesingen som er hovedproblemet noe som fører til informantens usikkerhet og nervøsitet i skolens lesesituasjoner. I tillegg blir mengden av skolearbeid fremhevet som en utfordring. På spørsmål om informantens opplevelse av diagnosen svarer informanten mer på hva som er vanskelig og utfordrende, i likhet med ovennevnte sitat, enn selve opplevelsen:

Jeg føler det av og til går greit, men av og til går det ikke så greit...Det mest utfordrende er å lese foran klassen...det er veldig utfordrende, og så har du jo hvis jeg skal skrive en tekst for noen. Hvis jeg får sånn veldig mye oppgaver med skriving så blir det litt vanskelig, men det er mest lesing som jeg sliter veldig med...

Informanten bruker videre gjentatte ganger frasen «det er jeg litt usikker på» og viser til tider vansker med å sette ord på ting og svare direkte på spørsmålene uten spørsmålsrepetering i motsetning til informant 1, noe som kommer tydeligst fram på spørsmål om informanten kan beskrive opplevelsen av å ha dysleksi med ett ord:

Ehmm..det vil jo vært at jeg sliter veldig mye med å lese

4.2.2 Skole B

Informant 3. Informant 3 var veldig kortfattet i sine svar, og det var vanskelig å få noen konkrete svar. Men kroppsspråket og holdningen var relativt avslørende, noe som gjorde tolkningsprosessen litt lettere. Dette kommer jeg mer tilbake til. For informant 3 er det

skrivningen som er det største problemet og vanskelighetene kommer til uttrykk gjennom blant annet dobbel konsonant og stor forbokstav. På spørsmål om hvilke tanker han gjør seg rundt det å ha lese -og skrivevansker svarer eleven etter en lang pause «vet ikke».

Videre følger et kort utdrag av samtalen med informant 3 på spørsmål om opplevelsen av diagnosen og hvilke følelser informanten gjorde seg rundt det å ha dysleksi. En ser fort tydeligere hvordan det blir mer og mer vanskelig for informanten å svare ettersom samtalen forløper seg. I= intervjuer og In=informant

I: Hvordan var opplevelsen din rett etter at du fikk beskjed om at du hadde dysleksi?

In: Jeg ble kanskje litt sjokka... og sint..

I: Hva tenkte du da du fikk vite hva dysleksi var?

In: Ehh..det var rart

I: På hvilken måte da?

In: Mmm..(12 sekunders pause) jeg vet ikke...

I: Hva er din personlige opplevelse av å ha dysleksi?

In: (13 sekunders stillhet)

Informant 3 sier videre, i veldig kortfattet versjon, at han som regel er glad og sjelden sint, men fremhever skolearbeidet som vanskelig og utfordrende. Informanten uttrykker også ofte at ting er vanskelige men på oppfølgingsspørsmål om hva som er vanskelig blir informantens som regel stum selv om jeg ga ham eksempler på ulike vansker som han kunne velge blant.

Informant 4. Informant 4 viser stor refleksjon rundt sin egen diagnose og vanskelighetene den medfører. Informanten har en delt mening på spørsmål om han sliter mest med lesing eller skriving:

Ehh...det er litt vanskelig å si, jeg slet med begge deler siden...skrivningen sliter jeg med hvordan det skrives forskjellige ting og lesing klarer jeg ikke helt å uttale det riktige eller forskjellige ord som jeg synes er vanskelige eller lange...og da er det vanskelig å uttale det, men jeg tror det må være lesing jeg sliter mest med.

På spørsmål om den personlige opplevelsen av diagnosen har informanten i starten litt problemer med å sette ord på selve opplevelsen av diagnosen, men det kommer allikevel relativt tydelig fram hvordan han opplever skolehverdagen med å ha dysleksi:

Mmm ehh...jeg har jo problemer med å lese og skrive, men opplevelsen det...ingen sier egentlig noe om det, men når jeg skriver og leser så kan det være vanskelig for jeg gjør ganske mye, sånn

at jeg prøver å få mer og forvente mer enn det jeg egentlig gjør, men av og til så kan jeg pushe meg litt hardt og da kan jeg bli sliten og da kan det være vanskelig...

4.2.3 Skole C

Informant 5. Informant 5 fremstår veldig positiv i sine svar på spørsmål som angår hans egen opplevelse av diagnosen. Informanten karakteriserer sine egne lese -og skrivevansker som middels og sier at han strever mest med lesing. Han virket også veldig rolig og komfortabel i intervju situasjonen og hadde til tider noen overraskende og artige svar, f. eks hva informanten tenker på når han hører ordet lese -og skrivevansker:

Ehh...meg selv

Når det gjelder informantens personlige opplevelse av diagnosen var han relativt kortfattet i svarene, men det kom likevel frem at tilværelsen oppleves ganske positiv til tross for noen utfordringer:

Ehh...helt normalt liv men med litt vanskeligheter med lesing og skriving siden jeg blant annet ikke forstår alle ordene.

Informanten sier ikke mye mer utover opplevelsen av diagnosen enn at han har vanskeligheter med lesing og skriving og at det gjør det litt ekstra utfordrende i skolehverdagen og da spesielt i norsktimene. Det nærmeste informantens kommer en konkret uttalelse av selve opplevelsen er på spørsmål om han kan beskrive hvordan det er å ha dysleksi med ett ord. Da svarer informanten «slitsomt».

4.2.4 Skole D

Informant 6. Informant 6 sier han fikk diagnosen i fjerdeklasse og husker tidspunktet veldig godt, fordi det var da «ting begynte å skje». Han nevner en følelse av at skolen unngikk hans problemer, men hjelpen ble raskt iverksatt etter diagnostiseringen. Han mener selv han har middels store vansker og at vanskene er mest utbredt i forhold til lesingen. I sitatet under beskriver han hvordan han opplever det å ha dysleksi og at dette i stor grad innebærer hvordan han plasserer seg selv i forhold til andre:

Jeg synes det er veldig...det er dumt å ikke kunne gjøre det samme som vennene mine, men det var deilig å få den hjelpen som jeg trengte. Før diagnosen var det vanskeligere fordi da forventet jeg å kunne gjøre det samme som de andre, men klarte det jo ikke, men etter at jeg fikk hjelp forventet å kunne gjøre det som var tilpasset meg, men jeg føler uansett at det er dumt at jeg ikke kan gjøre det samme som alle andre..

Informanten sier videre at den generelle opplevelsen av skolehverdagen er helt grei, men det blir litt ekstra jobb å henge med. Når informanten skal beskrive diagnosen med ett ord bruker han ordet «utfordrende». Nedenfor beskriver han hvordan opplevelsen er i klasseromssituasjonen og denne opplevelsen er lik i alle fag samt når det er friminutt:

Jeg opplever det egentlig bra når jeg forstår det som skjer, men når jeg ikke forstår det så...ja altså det er helt greit å være i klasserommet men jeg forstår jo ikke hva de snakker om til tider og da blir det vanskelig.

Informant 7. Informant 7 strever både med lesing og skriving og karakteriserer sine egne lese- og skrivevansker som små i dag grunnet gode hjelpemidler. For informanten blir perioden før han fikk diagnosen nevnt som en veldig utfordrende og vanskelig tid. I sitatet nedenfor gir han sin beskrivelse av hvordan han hadde det med seg selv på det tidspunktet ingen visste at han hadde dysleksi:

Jeg har hatt en del dårlige opplevelser når jeg ikke visste om det fordi jeg var veldig nedenfor og gjorde ikke arbeid fordi jeg fikk det ikke til og hadde veldig dårlig motivasjon siden jeg visste at hvis jeg prøvde, som de andre sa jeg skulle gjøre, så kom jeg til å gjøre det ganske dårlig...

I etterkant av diagnostisering har det for informanten bare gått oppover og han stiller seg nå mye mer positivt til diagnosen. Han sier selv at han opplever tilværelsen med å ha dysleksi som «helt grei» og de få utfordringene han nå har ikke er noe stort hinder i skolehverdagen. I tillegg er han glad for at diagnosen hans ble oppdaget fordi det har hjulpet ham til å senke skuldrene litt siden det nå er en forklaring på hans vansker. Nedenfor beskriver han litt hvordan han opplever diagnosen i dag:

Det går fint nå. Altså de har vært veldig flinke til å hjelpe meg og jeg har fått mange gode hjelpemidler som jeg bruker til vanlig. I forhold til dysleksien så påvirker det egentlig ikke så mye, jeg føler meg egentlig bare helt vanlig.

4.2.5 Oppsummering og drøfting

Oppsummering

Opplevelsen av diagnosen oppleves av informantene noe ulikt til tross for at flesteparten av informantene har lesing som sitt største vanskeområde. Etter mitt syn kan informantene grovt sett deles inn i 3 grupper basert på deres svarrefleksjoner. Informant 1, 4 og 6 fremhever mestringsaspektet som en viktig faktor til hvorvidt opplevelsen av diagnosen oppleves som positiv eller negativ. Disse informantene misliker å bli sett annerledes på bare fordi de ikke mestrer skolearbeidet på samme nivå som de andre i klassen. Dette påvirker igjen både

motivasjonen og selvfølelsen som vi skal se i neste delkapittel. Informant 1, 4 og 6 er også relativt samstemte når det kommer til det å beskrive opplevelsen av diagnosen og bruker ord som «vanskelig», «hardt» og «utfordrende».

For informant 2 og 3 er hverdagen ganske annerledes. For disse informantene oppleves diagnosen veldig krevende og utfordrende og diagnosen tærer nesten like mye på det fysiske aspektet som på den psykiske delen. Informantene strever mye både med lesing og skriving og opplever skolearbeidet veldig slitsomt og krevende. Informantene faller fort av lasset og sliter med å henge med i timene når det er undervisning. Det eneste positive aspektet de selv fremhever er at hjelpemidlene de får i skolen er gode ved at de hjelper dem sakte og gradvis slik at lese og skriveprogresjonen går i riktig retning.

Informant 5 og 7 skiller seg også markant ut fra de andre informantene, men på en helt annen måte enn informant 2 og 3. For informant 5 og 7 er hverdagen med det å ha dysleksi «helt greit» og opplevelsen av diagnosen generelt er forbundet med noe positivt. Informantene har for lengst innfunnet seg med at de har dysleksi, lært seg å leve med det og ser heller løsninger framfor problemer og utfordringer. Begge informantene sier selv at de selvfølgelig sliter litt med lesing av lange og vanskelig ord samt det å skrive korrekt uten skrivefeil, men at dette ikke hindrer dem i å se lyst på livet. Informantene var relativt kortfattet i sine svar ettersom de som regel bare var positivt innstilte i sine svarrefleksjoner.

Gruppeinndelingen jeg her har gjort av informantene blir videreført i de neste to oppsummeringene fordi informantene i de forskjellige gruppene også har relativt like synspunkter på både motivasjon og selvfølelse.

Drøfting

Med unntak av informant 5 og 7 er opplevelsen av diagnosen for de andre informantene forbundet med noe negativt. Denne opplevelsen varierer allikevel i ulik grad fra informant til informant, men likheten er at informantene har noe negativt å knytte opp mot den generelle opplevelsen av diagnosen. Dette kan også linkes til funn fra tidligere forskning på studenter med dysleksi (j.fr kap 2.4.2) i forhold til hvordan en dysleksidiagnose oppleves. Burden (2005) fant at elever med dysleksi «tends towards feelings of learned helplessness» (s. 57). Burden mener imidlertid at slike følelser vanligvis avtar når elever får en positiv opplevelse knyttet til deres egen innsats og at følelsen av «helplessness» nok også påvirker elevenes ferdigheter som gir en prestasjonsevne som føles «outside their control» (Ibid).

Svarrefleksjoner fra informant 1,4 og 6 tyder på at ovennevnte perspektiv stemmer overens med deres syn på dette området siden disse informantene strever mest med mestringsforventninger i forhold til seg selv og medelevene. Dette tærer nok både på psyken og det fysiske aspektet dersom man gjennom hele skoledagen skal gå og evaluere seg i forhold til medelevene om hvor en stiller mestringsmessig, enten det dreier seg om fagspesifikke faktorer eller noe enkelt som en aktivitet i friminuttet. Når mestringsfølelsen ikke lever opp til forventningene samt at en alltid sitter igjen med en følelse av å bli sett ned på av medelever er det kanskje ikke så rart at informantene bruker ord som «vanskelig», «hardt» og «utfordrende» til å beskrive helhetsopplevelsen i skolehverdagen med å ha dysleksi.

Selv om informantene beskriver opplevelsen av diagnosen som «utfordrende» og «vanskelig» virker det ikke som det å ha en dysleksidiagnose i seg selv er en utfordring ettersom de har kommet langt i utviklingen av lese- og skriveferdighetene. Det er veien for å overvinne utfordringene som medfølger vansken som er vanskelig. Disse informantene jobber hardt for å nå målene til både seg selv og fra skolen. Dersom disse målene ikke nås etter ønsket forventning om mestring etter gjentatte forsøk fører det til nedturer som igjen påvirker opplevelsen av diagnosen ytterligere i negativ retning. Det blir da «vanskelig» og «utfordrende». Ovennevnte bidragsfaktorer til en negativ opplevelse av diagnosen samsvarer også med funn gjort av Riddick, Farmer og Sterling (1997) på studenter med dysleksi. Her uttrykker noen elever at det ikke er lesing og skriving i seg selv som er det mest utfordrende, men det psykologiske aspektet (j.fr kap 2.4.2). Målet blir da å komme seg forbi dette stadiet, som nevnt tidligere, for å bruke det til sin egen fordel til bedre å bearbeide ens egne utfordringer. Dette er informant 1,4 og 6 på god vei til å klare, men strever ennå med forventningsfaktoren til mestring i henhold til medelever.

Hverdagen til informant 2 og 3 er i hovedsak et slit og den generelle opplevelsen av diagnosen bærer preg av dette. For informant 2 er det store vansker med lesing som primært bidrar til en negativ opplevelse av diagnosen. Dette gjelder uavhengig om informanten leser for seg selv eller høyt for klassen. Sistnevnte faktor er ifølge informanten selv det mest utfordrende. Svarene til informant 2 tyder også på at informanten er litt usikker på seg selv og har et litt redusert begrepsapparat og vokabular ettersom informanten gjentatte ganger under intervjuet både var usikker i sine svar samt viste mangelfull forståelse rundt enkelte spørsmål. Informanten får også en ytterligere styrket negativ opplevelse med diagnosen når de andre elevene er så mye bedre i både lesing og skriving. I følge Strömbom (1999) er en slik opplevelse en naturlig reaksjon å få som dyslektiker. Ved å følge med at medelever seiler i fra

en selv svekker synet på seg selv. Dette går så utover skolearbeid og lekser som igjen gjør at en får mindre tid til venner og fritid. Informanten viser også gjennom sine svarrefleksjoner at det vanskelig lar seg gjøre å beskrive hvordan det oppleves å ha dysleksi med ett ord. Som vi skal se er det mange av mine informanter som klarer å beskrive opplevelsen med ett ord, men jeg tror likevel at det for mange elever med dysleksi i denne aldersgruppen vil være like vanskelig å beskrive opplevelsen av diagnosen i likhet med ovennevnte informant.

Informant 3 deler også de samme utfordringene og vanskene som informanten ovenfor, men sliter i tillegg med engstelse. Svarrefleksjonen til informant 3 tyder på at informanten sliter med et dårlig selvbilde og virker ikke komfortabel med dysleksisituasjonen. Som nevnt tidligere var informanten ordfattig i sin svarrefleksjoner og på flere spørsmål valgte informanten å ikke svare i det hele tatt. Her ble imidlertid informantens kroppsspråk en tydelig indikator på hvor vanskelig opplevelsen av diagnosen var. Å sitte stum, nesten på gråten og stirre blankt ut i rommet sier egentlig mer om informantens opplevelse enn om informanten hadde brukt ord. Det ble dermed enklere å tolke informantens opplevelse av diagnosen selv om informanten enten svarte eller ikke, fordi kroppsspråket ble den tydeligste informasjonsgiveren. Et sitat i tidligere nevnte kapittel 2.4.2 som er hentet fra en av Riddick, Farmer og Sterling (1997) sine studenter med dysleksi beskriver opplevelsen av diagnosen på en veldig treffende måte i forhold til ovennevnte svarrefleksjoner og kroppsspråk tilhørende informant 3 «Its all linked in how I feel about myself and performing and what my capabilities actually are, and its very difficult to define that in words of one syllable and in simple statements, but I feel very negative about the whole thing generally». (Ibid., s.42)

Sitatet ovenfor blir for meg veldig beskrivende i forhold til hvordan informant 3 opplever diagnosen, men at informanten strever i enda større grad enn studenten ovenfor fordi informant 3 ikke klarer å ordlegge seg for å beskrive opplevelsen.

Opplevelsen av dysleksidiagnosen er for informant 5 og 7 i stor grad forbundet med noe positivt. Dette betyr likevel ikke at informantene synes det er positivt å ha en dysleksidiagnose, men at informantene innehar en positiv innstilling til hvordan takle utfordringer som diagnosen eventuelt fører med seg i skolehverdagen. Basert på svarrefleksjonene til informantene er dette en prosess de tilsynelatende behersker helt fint. Informantene blir heller ikke påvirket negativt av at medelever er flinkere til å lese og skrive. Her ser informantene heller alternative løsninger på å løse eventuelle problemer som oppstår enn å henge seg opp i at de faktisk henger litt etter. Slike svarrefleksjoner tyder på at informantene har stor viljestyrke og god psyke. Dette er veldig positivt i forhold til deres unge

alder med tanke på at veien videre kan bli lettere med færre utfordringer. Denne betraktningen utelukker ikke at også andre av informantene kan ha lignende egenskaper, men hos disse kom ikke dette tydelig fram.

Av mine 7 informanter er det altså bare informant 5 og 7 som tilsynelatende virker positivt innstilte på opplevelsen av diagnosen. Selv om dette nok ikke er normalen blir deres syn også delt av andre med dysleksi. Informanter med dysleksi i tidligere nevnte forskningsstudier har uttrykt at de ikke er bekymret for hverken nåtid eller framtid fordi de får så god hjelp. Et av de beste eksemplene på positivt innstilte dysleksielever er hentet fra undersøkelser gjort av Miles (2004) hvor en av studentene som blir spurt sier at dysleksi har mange positive sider og at det har «made me a more efficient problem solver» (Ibid., s.133) Dette sitatet kan knyttes direkte opp mot svarrefleksjonene til informant 5 og 7 ettersom de i sine svar presiserer at de ikke lenger ser utfordringer eller hindre, men løsninger og alternativer. Informantene har med andre ord blitt bedre problemløsere. Dette er en egenskap som er nyttig å ha selv om du ikke har dysleksi, men egenskapen i skolesammenheng vil nok bli ansett som mer hjelpfull for de som strever mer enn andre, for eksempel elever med dysleksi, j.fr informantene ovenfor.

4.3 Motivasjon

4.3.1 Skole A

Informant 1. Når det gjelder motivasjonen til informant 1 er det skolearbeidet som blir trukket frem som den største negative faktoren. Ettersom informanten strever mest med skriving og sier selv han skriver hvert tredje ord feil er det spesielt i skrivesituasjonen hvor motivasjonen trekkes ned.

Dysleksien påvirker motivasjonen min for skolearbeid, siden jeg tror at det bare blir feil uansett så jeg gidder ikke...og det er vanskeligere på skolen enn hjemme siden der er det mer vi skal gjøre...

Det er altså mengden av skolearbeid som skaper utfordringer for informant 1 og arbeidspresset det fører med seg. På spørsmål om motivasjonen er større eller mindre hjemme kontra skolen svarer informanten at motivasjonen er litt høyere hjemme:

Det er større motivasjon hjemme siden det ikke er de samme oppgavene. På skolen er det mye vanskeligere oppgaver siden jeg får hjelp der, og hjemme er det litt lettere oppgaver.

Informanten sier også at det å være i klasserommet når det er undervisning ikke er det store problemet, men at motivasjonen er litt svekket når det blir en del skriving i timen.

Motivasjonen blir derimot styrket ettersom han får en del positive tilbakemeldinger på arbeidet og framgangen generelt fra lærere og foreldre.

Informant 2. Motivasjonen for informant 2 er nok lavere enn hos informant 1 ettersom informant 2 i tillegg til dysleksidiagnosen strever med oppmerksomhets -og konsentrasjonsvansker. Og konsentrasjonen blir her trukket frem som en avgjørende faktor til svekket motivasjon når informanten blir spurt om hvordan dysleksien påvirker motivasjon for skolearbeid:

Ehh, det påvirker egentlig ikke så mye, men det er jo litt vanskelig å kunne konsentrere meg av og til fordi...men jeg synes det er litt bra at jeg går ut på grupperom av og til og gjør sånn flere ting...for da får jeg hjelp til å gjøre ting jeg skal og så får jeg litt mer ro, sånn at jeg får tenke...

Motivasjonen er altså høyere når informanten er på grupperom alene med lærer eller to-tre andre elever. Mye av grunnen til dette nevnes i sitatet ovenfor. I motsetning til informant 1 fremhever informant 2 en høyere motivasjon på skolen kontra hjemme fordi der får han ikke tilstrekkelig med hjelp:

Det er litt forskjellig hjemme for da har jeg egentlig ikke så mye støtte for nå har jo...mamma er jo alene hjemme mens pappa er på jobb og da blir det vanskelig å hjelpe begge to siden jeg har en lillebror også.

På spørsmål om det er noen spesielle tidspunkt på dagen hvor motivasjonen er lavere trekker informanten fram nesten samtlige fag:

Av og til når jeg har prøver f. eks engelskprøver da sliter jeg litt..men det gjelder andre fag også, naturfag, samfunnsfag, matte og litt norsk...

Ettersom informanten også strever med oppmerksomhet og konsentrasjon blir denne faktoren også trukket frem på spørsmål om opplevelsen i klasseromssituasjonen:

Mmm..jeg opplever av og til at det blir litt surr fordi av og til kommer det et ord som jeg tenker på og så sier hun (lærer) noe annet etterpå og så får ikke jeg med meg det (liten pause) for jeg prøver å forstå hva det ordet var...jeg opplever at av og til så detter jeg ut og da føler jeg at jeg trenger mer konsentrasjon om det læreren sier...

4.3.2 Skole B

Informant 3. Motivasjonen til informant 3 er veldig lav. Mye av dette skyldes at informanten synes skolehverdagen inne er ukomfortabel samtidig som det kommer frem at han trives godt i friminuttene. Informanten er relativt ordfattig i svarene, som nevnt tidligere, noe som

vanskeliggjør prosessen med å innhente informasjon om informantens opplevelser. På spørsmål om motivasjon i forhold til skolearbeid sier informanten at motivasjonen er lav når det deles ut lekser og han går inn med en tanke om at «dette blir vanskelig». Motivasjonen for skolearbeid hos informant 3 er derimot høyere hjemme grunnet tryggere omgivelser:

Ehh (10 sekunders pause)...jeg føler at det er bedre å gjøre lekser hjemme...og det er kanskje litt tryggere der.

Informant 4. I likhet med informant 1, 2 og 3 knytter også informant 4 motivasjonen til mengden skolearbeid. Informanten jobber jevnt og trutt med skolearbeid og lekser, men møter ofte «veggen» når det blir for mye arbeid og informanten innser at dette ikke går. Det hender også at informant 4 prøver så hardt til tider at motivasjonen blir så lav at hun bare gir opp:

Hmm...av og til så synker den siden jeg prøver så hardt at jeg ikke har lyst lenger og...men noen ganger kan det være at hvis jeg vil prøve å komme meg, at motivasjonen skal bli høyere, men av og til så synker den så lavt og da klarer jeg ikke gjøre noe, vanskelig å klare å lese eller skrive ordentlig, og sånn...

Det er blant annet i situasjoner som innebærer lesing av lange tekster hvor motivasjonen synker så lavt som nevnt i sitatet ovenfor, noe som også forplanter seg i annet skolearbeid:

Det er når jeg leser ganske lange tekster, jeg pleier alltid å se på sidene før vi leser en tekst og hvis du skal lese den selv så er det vanskelig...jeg klarer å lese, men det blir vanskelig å forstå teksten ordentlig når det er så mye, såpass mye at motivasjonen synker langt ned...

På spørsmål om på hvilken arena motivasjonen er høyest svarer informant 4 på skolen. Her får han nok hjelp og føler mer eller mindre at han «tvinges» til å gjennomføre. Dette øker motivasjonen hos informanten og kan i dette tilfellet være et godt eksempel på sterk viljestyrke:

Jeg tror jeg har mest motivasjon når jeg er på skolen enn når jeg er hjemme siden da er det ingen rundt meg som kan tvinge meg til å lese, men på skolen vet jeg at jeg må lese, eller skrive eller forskjellige ting så da har jeg mest motivasjon på skolen..

4.3.3 Skole C

Informant 5. Informant 5 uttrykker i liten grad hvordan han opplever motivasjonen knyttet til det å ha dysleksi samt i forhold til skolearbeidet. Allikevel kommer det frem i hvilke fag motivasjonen er litt høyere enn andre fag selv om informantene ikke bruker ordet motivasjon på spørsmål om hvordan motivasjonen er knyttet til skolearbeid:

Ehh... norsktimene er verre enn mattetimene for å si det sånn, der er det jo lesing og skriving som er strevsomt. Altså i matten påvirker det ikke så mye, for der er det jo tall og sånn...men og litt lesing så det påvirker jo litt.

I tillegg sier informanten at motivasjonen generelt er lav når det kommer til lekser og skolearbeid og at motivasjonen er gjennomgående lav uavhengig om informanten befinner seg hjemme eller på skolen. Til tross for denne tankegangen er informanten som nevnt tidligere innforstått med diagnosen og har slått seg til ro med tilværelsen slik den er nå.

4.3.4 Skole D

Informant 6. Motivasjonen for informant 6 er lav når det kommer til skolearbeidet, men den har blitt høyere med årene etter diagnostiseringen ettersom hans ferdigheter i lesing og skriving hele tiden forbedres og sier at det egentlig handler om litt ekstra arbeidsinnsats:

Jeg har jo mindre motivasjon for skolearbeidet, hvertfall før jeg fikk diagnosen, men nå er det liksom bare å jobbe mer og jeg begynner egentlig å føle at diagnosen plager meg mindre og mindre så motivasjonen går egentlig litt oppover føler jeg.

Informanten påpeker også leksetiden som litt krevende ettersom det tar mye lengre tid å bli ferdig med lekser enn alle andre. I tillegg sier han at det på skolen er veldig lett å «falle ut» i timene, men at en likevel henger med og får det til, mens det hjemme er et mye større press på arbeid og konsentrasjon, derfor er han nok litt mer påskrudd hjemme kontra på skolen:

Altså på skolen er det sånn at når jeg ikke følger med så kan det allikevel gå bra, mens hjemme er de veldig push på at jeg MÅ jobbe og få gjort alle leksene og sånn. Der forstår jeg hvertfall alt på grunn av all hjelpen, men føler uansett kanskje litt frustrasjon hjemme siden der må jeg sette meg ned å jobbe selv om jeg ikke forstår det.

Informant 7. I likhet med opplevelsen av diagnosen til informant 7 nevner han også motivasjonen som veldig laber i perioden før diagnostisering. Samtidig uttrykker han nå større tilfredsstillelse i forhold til motivasjonen, mye av dette på grunn av en bestemt lærer han fikk i overgangen etter diagnostiseringen:

Altså før så var det...hadde jeg veldig dårlig motivasjon, men jeg fikk en veldig god lærer som hjalp meg til å se ting på en annen måte og gjøre arbeidet på en annen måte.

Motivasjonen til informanten varierer i dag litt etter hva slags fag han har på skolen og hvorvidt skoledagen generelt blir preget av mye arbeid. Da blir det fort slitsomt og informanten sier da at han ikke er særlig «hipp» på å sette i gang med lekser når han kommer hjem fra skolen, og nevner samtidig skolen som en litt høyere motivasjonsarena siden der har

han venner som både kan hjelpe ham og fjerne litt av vekten på skuldrene hans i stressede situasjoner

I sitatet nedenfor påpeker han at motivasjonen er lavest i mattetimene og norsktimene fordi der blir det mye begreper og forklaringer som gjør at informantene til tider har lett for å falle av og miste forståelsen:

Ehh mattetimene er verst, det er litt vanskeligere. Når de prøver å forklare meg ting så pleier det å forvirre meg, men der pleier læreren å komme ned å hjelpe meg skikkelig etterpå. Norsktimene er også vanskelige på grunn av alle begrepene...

4.3.5 Oppsummering og drøfting

Oppsummering

For informantene 1,4 og 6 er motivasjon i likhet med opplevelsen av diagnosen knyttet til mestringserfaringer og mengde av skolearbeid. Skrivning og lesing av lange tekster samt mengden av lekser er det som svekker motivasjonen for disse informantene, men det er primært det å ikke nå opp til det «normale» nivået i klassen mestringsmessig som gjør at motivasjonen synker langt ned. Informant 1,4 og 6 er også i en fase hvor de begynner å tilpasse seg hverdagen med det å ha dysleksi ganske bra og skimter lys i tunellen.

Motivasjonen til disse informantene blir imidlertid styrket på bakgrunn av gode og positive tilbakemeldinger både fra medelever, lærere og foreldre.

Motivasjonen til informant 2 og 3 er jevnt over lav hele tiden når det kommer til skolearbeid og mengden av lekser. Hverdagen er strevsom og informantene er som regel aldri innstilt på lekser ettersom de ser at hverken tid eller ferdigheter strekker til. For informant 2 er motivasjonen litt høyere på skolen ettersom det er der han får mest hjelp i mindre grupper eller en-til-en. Informant 3 trives best hjemme og sier motivasjon er vesentlig høyere her enn på skolen grunnet at det er mer trygge omgivelser. Det virker som det er få mestringserfaringer i hverdagen til disse informantene noe som svekker både motivasjonen og bidrar til å svekke læringsutbyttet.

For informant 5 og 7 er motivasjonen avhengig av hvordan skolehverdagen forløper med tanke på hvilke fag som står på timeplanen samt mengde av skolearbeid og lekser. Lesing og skrivning i norsk og matte er den største motivasjonssvekkeren til informant 7 fordi det i disse timene anvendes et språk og begrepsapparat som er utenfor informantens forståelse.

Informant 5 strever med noen av de samme problemene men fremhever skrivingen i

norsktimene som verst. Motivasjonen er lav uavhengig om informantene befinner seg på skolen eller hjemme.

Drøfting

Informantenes svar i henhold til deres opplevelser og erfaringer knyttet til motivasjon er som nevnt tidligere noe ulik. For informant 1,4 og 6 er det deres situasjon i forhold til medelever som har hatt den største påvirkningen. Det å beherske et mestringsnivå på lik linje med sine medelever synes å være det viktigste. Her det relevant å trekke inn Nicholls motivasjonsteori om *ego-involvering*. Når det gjelder den ego-involverte eleven vil følelsen av oppnådd ferdighet og kompetanse «først være avhengig av å sammenligne egne prestasjoner med andres» (Skaalvik, 1994., s.45). På bakgrunn av dette kan det virke som informant 1, 4 og 6 i stor grad kan karakteriseres som ego-involverte. Med tanke på mestringsaspektet for disse informantene svekkes motivasjonen for skolearbeid når medelever ser annerledes på dem fordi de ikke stiller ferdighetsmessig likt med de andre elevene og ikke oppnår de samme resultatene.

I følge Nicholls sin motivasjonsteori skiller det her mellom de elevene som har høye forventninger til seg selv og gjør det de kan for å framstå som gode og de elevene som har lave forventninger til seg selv og som jobber for å skjule sine svakheter samt unngå å bli sett på som dårlige. Når det gjelder informant 1,4 og 6 er det nok en god blanding av ovennevnte faktorer om hvordan de evaluerer seg selv med tanke på forventning til mestring og påvirkningen til motivasjonen. I de fleste situasjonene har det for informantene likevel handlet om å fremstå som faglig flink. Fallhøyden i slike tilfeller er imidlertid enda større enn om man bare streber for å unngå å vise sine svakheter, noe informantene absolutt har fått oppleve.

Motivasjonen til informantene styrkes i de få tilfellene de faktisk klarer å prestere noe på et akseptabelt nivå ifølge dem selv. Dette er ofte et resultat av mange nedturer kombinert med kontinuerlig jobbing for å nå disse ønskede målene. Likeså svekkes motivasjon dersom den arbeidsinnsatsens de legger ned ikke gir lønn for strevet, og da kan motivasjonen gå langt ned j.fr svarrefleksjonene til disse informantene. Ovennevnte betraktninger kan relaters til både Frønes (1994) og Gjærum, Grøholt og Sommerschild (1998) sine synspunkter rundt motivasjonsfaktorer knyttet til mestring. Dette dreier seg om at motivasjonen styrkes i de tilfellene som skaper en følelse av mestring og svekkes dersom mestringsfaktoren ikke lever opp til forventningene, noe som igjen vil kunne føre til at en lettere trekker seg unna. Dette kommer også tydelig fram gjennom svarrefleksjonene til informantene. Neset (1997) bruker

til ovennevnte betraktninger begrepet «amotivasjon» som forklaring. Gjentatte feil og forsøk i de situasjonene en ikke mestrer er med å styrke amotivasjonen. Dette bidrar igjen til at ønskede mål ikke blir oppnådd. En svekket motivasjon i denne sammenheng er også relatert til informantenes selvfølelse, noe vi skal omtale i neste delkapittel.

Hverdagen for informant 2 og 3 er i hovedsak strevsom og utfordrende. Disse informantene går som regel gjennom hver skoledag med få positive mestringserfaringer både når det gjelder det faglige aspektet og skolearbeid generelt. Det er ikke vanskelig å forstå at slike faktorer bidrar til informantenes lave motivasjon for skolearbeid både hjemme og på skolen. Som redegjort før i kapittel 2 er det her aktuelt å vise til Lillemyr (2007) sine «driv» og «behov» for å forklare motivasjon. Basert på svarrefleksjonene til informant 2 og 3 er dette begreper som ikke eksisterer i deres «verden». Gjentatte nedturer og negative mestringsopplevelser vil som regel ikke automatisk bidra til økt driv for å yte mer i fremtidige situasjoner. I følge informantenes svar er det heller ikke slik for dem. Informantenes få positive mestringserfaringer kombinert med deres negative holdninger i forhold til lekser vil være en dårlig kombinasjon med tanke på å styrke motivasjonen. Mye av grunnen til dette er nettopp fordi en styrket motivasjon blant annet bygger på ovennevnte faktorer.

Lillemyrs (2007) begrep «behov» kan også linkes til informantenes manglende motivasjon. Informant 2 og 3 har etter alt å dømme et vesentlig behov for å bedre sin lese og skriveferdigheter ettersom dette for informantene er et stort vanskeområde. Et gjennomført behov på slike områder vil som regel i de fleste tilfeller bidra til flere mestringsopplevelser og økt læringsutbytte. Sett fra informant 2 og 3 sitt perspektiv kan det være vanskelig å se dette behovet som nødvendig. Noe av grunnen til dette kan være at informantenes tidligere nevnte vansker og utfordringer i hverdagen generelt tar opp så mye kognitive og emosjonelle krefter at et «behovsbegrep» blir overskygget fordi informantene egentlig har nok med å komme seg gjennom skolehverdagen enklest mulig med færrest mulig negative opplevelser.

For informant 2 og 3 er synet på motivasjon hjemme kontra på skolen noe ulikt. Informant 2 får mer tilpasset hjelp på skolen enn hjemme noe som ikke overraskende nok gjør at informanten har litt høyere motivasjon på skolen. Den største motivasjonsfaktoren på dette området er altså hjelpetiltak for informant 2, mens det for informant 3 handler mer om trygghet. Informant 3 knytter en større motivasjon til hjemmet ettersom informanten her lettere kan gjøre feil uten at det blir synlig for både elever og lærere på skolen. I følge svarrefleksjonene til informant 3 spiller det altså egentlig ingen rolle hvor mye hjelp

informanten eventuelt får hjemme, fordi det er trygghetsrammen rundt dette miljøet som er det viktigste og som bidrar mest til motivasjon for skolearbeid.

Med ovennevnte i betraktning er ikke læring et mål i seg selv for informant 3. Informanten er mer opptatt av å skjule sine svakheter og unngå å virke dum. Altså en form for ego-involvering med fokus på å beskytte seg selv, j.fr Nicholls sin motivasjonsteori. Informant 2 har også visse ego-involveringstrekk, men informanten har også en vilje til å lære mer og sier i sine svarrefleksjoner at han synes hjelpetiltakene er tilfredsstillende samt at informanten verdsetter gode mestringsopplevelser høyt, noe som tyder på at informanten også har oppgave-involveringstrekk.

Motivasjonen for informant 5 og 7 er som nevnt ovenfor i oppsummeringen situasjonsbestemt og blant annet avhengig av hvilke fag som står på programmet. Informantene sier i sine svar at motivasjonen hverken er høyere eller lavere uavhengig om de befinner seg på skolen eller hjemme. I tillegg tyder noen av svarrefleksjonene på at begge informantene i en viss grad stiller seg litt «likegyldig» til motivasjon. Dette på bakgrunn av at informantene, som nevnt tidligere, har innfunnet seg med dysleksidiagnosen og ser ikke på skolehverdagens utfordringer som noe hinder for hverken motivasjon eller trivsel. Dette kan i teorien bety både at informantene har «gitt opp» samt at de prøver å skjule dette med å framstå som positivt innstilte, eller at motivasjonsfaktoren egentlig ikke spiller så stor rolle, fordi de i bunn og grunn stiller seg relativt positivt til diagnosen og opplevelsen med den.

Etter mitt syn i henhold til informantenes svarrefleksjoner heller det mer mot den siste betraktningen. Svarrefleksjonene tyder mest på at informant 5 og 7 siden diagnostisering har overvunnet mange vanskeområder og takler i dag utfordringer mye bedre enn før. Dette bidrar nok til deres positive innstilling overfor skolehverdagen generelt selv om de begge hver for seg fremhever enkelte vanskeområder som er spesielt utfordrende. For informant 7 er dette norsk og mattetimene ettersom det her brukes et begrepsapparat som er utenfor informantenes rekkevidde i henhold til både lesing og skriving. Informant 5 fremhever norsktimene som mest utfordrende samtidig som informanten også deler noen av de samme utfordringene som informant 7.

4.4 Selvfølelse

4.4.1 Skole A

Informant 1. Informant 1 viser grad av mestringsforventning til seg selv, noe som påvirker selvfølelsen i negativ retning når han ikke mestrer på et nivå som informanten selv kan godta.

Dette kommer først til uttrykk gjennom at informanten er vesentlig dårligere i de fleste fagene enn sine klassekamerater:

Det at jeg syns jeg er mye dårligere i alle fag og det ikke er vits å prøve i noen av fagene. Jeg føler jeg gir litt opp...

Det er i klasserommet selvfølelsen svekkes. Her er informanten redd for å rekke opp hånden og svare på spørsmål, fordi han er redd svaret skal være feil. Informanten blir allikevel ofte spurt i timen, men kan da også ofte svare. I slike tilfeller har kanskje lærer senket vanskelighetsgraden på spørsmålet som stilles, kanskje for å styrke motivasjonen og selvfølelsen til informanten.

I klasseromsituasjonen er det også en tendens til «utidig» oppførsel blant andre elever som bidrar til at selvfølelsen til informanten svekkes ytterligere. Informanten uttrykker også en følelse av at de andre ser litt ned på ham:

De bare sier, hvis jeg blir fornøyd med at jeg har fått alt rett, siden er sånn step 1, step 2 og step 3. Hvis jeg blir skikkelig fornøyd for å ha klart step 1 og fikk alt rett på en prøve kan de andre komme å si «det er ikke noe å gjøre, det er sikkert den letteste prøven og jeg kunne sikkert greid alle prøvene dine på kjempekort tid og gjort alt kjempefort og fått alt rett» sier folk i klassen...

Selvfølelsen og motivasjonen blir imidlertid styrket av gode og positive tilbakemeldinger fra lærere og foreldre angående ferdigheter og framgang.

Informant 2. Selvfølelsen til informant 2 er preget av en del negative tanker og usikkerhet om seg selv når presset eller arbeidsmengden blir for stor. På spørsmål om hvordan dysleksien påvirker informantens egne følelser og tanker om seg selv uttrykker han at det egentlig ikke påvirker så mye, men at det til tider kan være vanskelig. Da informanten ble spurt om opplevelsen rett etter beskjeden om at han hadde dysleksi ble de første tegnene på en noe vanskelig usikkerhet synlig:

Det skjedde ikke så mye, men det skjedde litt, jeg følte bare at jeg ble litt triste siden jeg tenkte ikke over at det egentlig var... (liten pause) jeg trodde det var veldig sånn vanskelig, for jeg visste jo ikke helt hva det var, og da ble det sånn vanskelig (liten pause) ja...

Informanten sliter med lesing og staving av ord, noe som gjør at informanten ofte må stoppe opp og bruke lang tid på å forstå både ordet og sammenhengen i setningen. Dette påvirker selvfølelsen til informanten i negativ retning:

Jeg tenker...jeg prøver å tenke på de ordene, og av og til så tenker jeg på gode følelser for, ja...men jeg blir av og til litt lei meg (liten pause)...

Lese -og skriveferdighetene til informanten har med tiden allikevel blitt bedre ettersom han nå leser flere bøker på kortere tid. Dette styrker riktig nok selvfølelsen til informanten i kombinasjon med gode tilbakemeldinger fra lærere og han svarer stolt i stemmen «ja» på spørsmål om han er fornøyd med det:

Jeg har blitt bedre egentlig for før greide jeg bare å lese 1 bok...tror det var 3 måneder, men nå har jeg greid å lese 3 bøker på 2 måneder.

4.4.2 Skole B

Informant 3. Selvfølelsen til informant 3 er veldig lav, og det å bære byrden av å ha en dysleksidiagnose er noe informanten opplever svært tungt. Informantens svar om selvfølelse sett i tråd med tidligere intervjuer om blant annet motivasjon i kap 4.2.2 tyder på at informanten har en lav selvfølelse. Informanten er også på spørsmål om selvfølelse relativt ordfattig og uttrykker det meste av følelsene sine gjennom kroppsspråket. Informanten er generelt engstelig gjennom hele skoledagen bortsett fra i friminuttene hvor det som regel «går helt fint». Klasserommet står kanskje for den største negative arenaen for informanten fordi her blir det veldig synlig at informanten sliter:

Jeg synes det er vanskeligst i timen og det å snakke høyt i klassen (lang pause) det blir en del feil og sånn...

På spørsmål om informanten har noen bestemte tanker og følelser rundt det å ha dysleksi er informanten stum og ser tomt ut til siden. Informanten sier at klasseromssituasjonen er en skummel opplevelse som gjelder alle fag og presiserer kort hva som er skummelt:

(liten pause) av og til kan jeg føle at det er elevene...men også av og til oppgaver og skolearbeid...

Informant 4. Informant 4 har i likhet med informant 2 forventningspress i forhold til mestring overfor seg selv. Når dette presset og arbeidstrykket blir for stort påvirker det selvfølelsen til informanten og de negative følelsene kommer til overflaten:

Mmm... av og til så blir jeg sint fordi...når jeg ikke får det til da gir jeg lett opp og hvis jeg har øvd alt for mye så kan jeg enten...jeg kan bli sint eller lei meg siden jeg aldri føler at jeg kommer til å få det til...

I klasserommet opplever informanten både positive og negative følelser. De negative er blant annet et resultat av høytlesing i klassen når informanten føler at hun ikke klarer å lese riktig og dermed blir sittende litt fast:

Det kan være at jeg av og til sitter litt fast, og så sier jeg til meg selv «hvordan skrives det, den veien eller den veien?» og så må jeg ofte få hjelp til å skrive småord, men det kan være litt vanskelig og av og til blir jeg litt sint, men det er slitsomt også...

På den mer positive siden har informanten god hjelp fra en medelev som sitter ved siden av ham i klassen. Denne eleven stepper inn og hjelper når informanten måtte trenge det, enten det er snakk om skrivefeil eller korrekt uttale av enkelte ord. Dette er noe som styrker selvfølelsen og ikke minst motivasjonen til informanten og som bidrar til at undervisningssituasjonen i klasserommet ikke bare bringer fram negative følelser:

Til å hjelpe meg med å lese og skrive får jeg jo hjelp i klassen hvis...jeg sitter jo ved siden av noen som jeg får hjelp av hvis jeg skriver feil eller, og så øver vi ganske mye på det med å skrive, men hun hjelper meg ganske mye.

4.4.3 Skole C

Informant 5. Informanten har tilsynelatende ingen problemer med selvfølelsen når det kommer til dysleksidiagnosen. Informanten har sagt at motivasjonen er lav i forhold til skolearbeid og hjemmelekser, men dette hindrer allikevel ikke informanten i være komfortabel og trygg på seg selv og diagnosen. På spørsmål om hva dysleksien gjør med informantens tanker og følelser om seg selv svarer han enkelt og greit:

Mmm...ikke så mye

4.4.4 Skole D

Informant 6. Informanten påpeker at han synes det er dumt når han innser at han er dårligere enn andre og da blir han fort oppgitt og lei seg. I samfunnsfagtimer og naturfagstimer på skolen brukes det ofte mange begreper som informanten ikke forstår, og han har lett for å «falle av» noe som påvirker ham negativt og han synes det er dumt når det blir så vanskelig:

Mmm.. før jeg fikk diagnosen så husker jeg at jeg følte sånn...jeg skjønnte på en måte ikke hvorfor jeg ikke fikk til det samme som alle andre og da ble jeg jo litt oppgitt og lei meg og fikk litt sånn svekket motivasjon når jeg skulle gjøre lekser siden det tok så lang tid. Men etter diagnosen har jeg jo fått redusert lekser som gjør at jeg er ferdig samtidig med de andre selv om jeg har gjort mindre.

Informanten evaluerer sin egen selvfølelse mest ut fra hvordan han mestrer ting i forhold til de andre i klassen. Han har hele tiden hatt en forventning om at han prestere på samme nivå som de andre, men finner fort ut at det ikke går. Dette påvirker selvfølelsen hans negativt og han kan fort bli lei seg:

Jeg tenker nok ikke slik at jeg er dummere enn de andre, men at de er smartere enn meg og det er litt dumt synes jeg siden jeg da ikke får veldig lyst til å jobbe med skoleting...

Informant 7. Selvfølelsen for informant 7 blir i veldig liten grad påvirket av dysleksien. Han viser at han egentlig er relativt tilfreds med tilværelsen slik den er nå og tenker som regel bare positive tanker om seg selv. På spørsmål om hva dysleksien gjør med hans følelser og tanker om seg selv er han presis og kortfattet i sitt svar:

Jeg tenker bare helt bra om meg selv egentlig. Før tenkte jeg at jeg gjorde det dårlig og måtte bli bedre, men moren min sa at jeg kanskje hadde dysleksi og da tenkte jeg «ja kanskje det er det» og har egentlig ikke tenkt så mye på det i etterkant.

4.4.5 Oppsummering og drøfting

Oppsummering

I likhet med motivasjon er mestringsforventninger en avgjørende faktor for hvorvidt også selvfølelsen er lav eller høy for informantene 1, 4 og 6. Informantene har en høy selvfølelse dersom de gjør det bra sammenlignet med de andre i klassen og en svekket selvfølelse dersom mestringsferdighetene ikke lever opp til forventningene de har om seg selv. Som nevnt tidligere liker de ikke å være annerledes, og er noe nervøse for deltakelse i undervisningen ettersom de er redde for å svare feil. Selvfølelsen for informant 1 og 6 blir derimot styrket gjennom positive tilbakemeldinger fra lærere og foreldre og for informant 4 er det god hjelp fra medelev i klasserommet som bidrar til styrket selvfølelse.

Selvfølelsen til informant 2 og 3 er i likhet med motivasjonen lav nesten hele tiden med få høydepunkter i hverdagen. Det å bli sett annerledes på blir oppfattet tungt og tærer på den helhetlige selvfølelsen. For informant 2 er det spesielt problemene med lesing som er årsak til lav selvfølelse, mens det for informant 3 er både det å svare feil i klasseromssituasjonen samt mengden av skolearbeid som bidrar til en svekket selvfølelse. Dette på grunn av at informanten ser at hverken tid eller ferdigheter strekker til.

For de positivt innstilte informantene 5 og 7 er det lite som påvirker deres selvfølelse. De uttrykker selv at det egentlig ikke er noe som påvirker selvfølelsen i enten en positiv eller

negativ retning. Dette muligens fordi informantene har innfunnet seg med det å ha dysleksi og er komfortable med den situasjonen enten det er hjemme eller på skolen samt uavhengig av mengden skolearbeid. Litt ekstra arbeid følger selvsagt med siden de strever med både lesing og skriving, men vanskene er ikke store nok, ifølge informantene selv, for at diagnosen skal bli oppfattet negativ eller at det innvirker på selvfølelsen.

Drøfting

Informantenes svar tyder på at kriteriene som påvirker selvfølelsen, i enten positiv eller negativ retning, i hovedsak er mange av de samme som påvirker motivasjon. Igjen er det mestringsforventninger en har i forhold til medelever og seg selv som er avgjørende faktor for informant 1, 4 og 6 sin selvfølelse. Det er lett å tenke at god selvfølelse alltid har sammenheng med å være sterk og mestrende. Dette er tilfellet for de nevnte informantene. I følge Øiestad (2011) handler god selvfølelse også om lageret vårt av følelser og reaksjoner samt det å føle seg verdifull uavhengig om man mestrer eller ikke. Og i henhold til mestringsforventninger poengterer Øiestad (1995) også at «Opplevelsen av å være vellykket eller mislykket henger nødvendigvis sammen med de kriteriene individet evaluerer seg i forhold til» (s. 24). Dette er også tilfellet for informant 1,4 og 6 ettersom de hele tiden streber etter å mestre på nivået til medelever eller som de selv mener er akseptabelt ut fra deres situasjon.

Selvfølelsen til informant 1, 4 og 6 blir i størst grad påvirket av deres prestasjoner sammenlignet med andre. Som nevnt tidligere har dette også sammenheng med arbeidsinnsatsen de legger ned for å nå ønskede mål. I likhet med motivasjonen er fallhøyden større i slike tilfeller ettersom sannsynligheten for nederlag er større med tanke på informantenes dysleksidiagnose. Dette henger sammen med Robert Burdens (2005) perspektiver på selvfølelse og at begrepet er nært knyttet til dysleksi fordi det handler om å takle motgang.

Som omtalt i kap 2.2.2 har studier vist at lesesvake elever har mye lavere «self-esteem» enn majoriteten i klassen i tillegg til å føle seg mindre verdt. Dette kan også relateres til informantene ovenfor ettersom de hele tiden foretar evalueringer om seg selv overfor medelever. Ovennevnte har også vist seg gjeldende for informant 2 og 3. Og i tråd med dette påpeker Burden (2005) også at selvfølelse i tillegg til å ha det godt med seg selv innebærer en dypere tro på vår egen evne til å mestre utfordringer. Informantene ovenfor får ofte opplevelsen av tilbakefall og nederlag. I denne sammenheng er det altså viktig for

informantene å ha tro på at en kan håndtere eventuelle problemer en står ovenfor og ta i bruk ulike strategier og ferdigheter når det er behov for det. På denne måten kan en negativ selvfølelse, ifølge Burden, i beste fall vippe over til en positiv selvfølelse.

Selvfølelsen til informant 2 og 3 er relativt lav gjennom hele skolehverdagen ettersom informantene har store vansker knyttet til lesing og skriving generelt samt at de begge er usikre på seg selv. Nevner også at informant 2 og 3 blant annet strever betydelig mer med lesing og skriving enn de resterende informantene, noe som gjenspeiler informantens svarrefleksjoner. Svarrefleksjoner fra informant 2 og 3 tyder på at informantene i større grad ønsker en bekreftelse og anerkjennelse på at de er like mye verdt som medelever til tross for at de har en dysleksidiagnose. Dette henger sammen med Øiestad (2011) sine perspektiver om at selvfølelsen ikke skal bygges på grad av prestasjoner, men på ens egen verdi som menneske. Dette vil i større grad angå informant 3 ettersom informanten er mer ukomfortabel og sliter mer med engstelse i skolehverdagen.

Lengselen etter ros er tilsynelatende mindre enn behovet for ovennevnte anerkjennelse på at en er like mye verdt og en bekreftelse på at det er greit å ha større vanskeligheter med lesing og skriving ettersom informanten har dysleksi. Informant 2 har et litt større ønske om ros i henhold til prestasjoner. Dette på bakgrunn av at informanten gjennom sine svarrefleksjoner fremhever positivitet og entusiasme angående informantens egen fremgang i leseferdighet kombinert med gode tilbakemeldinger. Dette utelukker ikke at dette sannsynligvis vil gjelde informant 3 også, men det kommer tydeligere frem i svarrefleksjonene til informant 2. Det virker som informant 2 har fått en økende tillit til egen mestring over tid noe som bidrar til å styrke informantens selvfølelse. Selvfølelsen blir altså styrket dersom man føler at man behersker noe samt får opplevelsen av mestring (Juul, 1996).

Men som nevnt tidligere sliter informant 3 blant annet med engstelse. En slik reaksjon er i tråd med resultater fra undersøkelser av dysleksielever av Shehu, Zhilla og Dervishi (2015). Her kom det frem at elever med dysleksi har et høyere stress og angstnivå i tillegg til lav selvfølelse enn majoriteten av elever. Disse resultatene kan i stor grad relateres til informant 3 sine kortfattede svar kombinert med elevens kroppsspråk underveis i intervju situasjonen. En slik lav «self-esteem» eller selvfølelse henger også sammen med å konstant feile i skolen samt negative tilbakemeldinger. For informant 3 er det nok å bli stemplet som «annerledes» av medelever som i dette tilfellet er den største bidragsyteren til informantens lave selvfølelse.

Selvfølelsen blir av informant 5 og 7 opplevd betydelig mer positiv enn de andre informantene gir uttrykk for. Informant 5 og 7 sine lese -og skrivevansker påvirker tilsynelatende ikke selvfølelsen i hverken negativ eller positiv retning. I henhold til dette kan en si at informantene har en mer positiv selvfølelse ettersom svarrefleksjonene ikke fremhever noen spesifikke faktorer som trekker selvfølelsen ned. Informantene har som nevnt tidligere slått seg til ro med at de har en dysleksidiagnose og har få betydelige utfordringer knyttet til disse vanskene i skolehverdagen. Informant 5 og 7 har nok med stor sannsynlighet også da tilegnet seg evnen til å ta i bruk Burdens (2005) «mestringsverktøy» for å takle skolehverdagen med å ha dysleksi. Da er vi inne på at tidligere nevnte negative selvfølelse kan oppleves som positiv dersom man har lært seg å takle vanskene en har ved hjelp av ulike strategier og ferdigheter. Dette er ingen lett oppgave, ifølge Burden, men basert på svarrefleksjonene til informant 5 og 7 tyder det på at informantene til en viss grad har klart å gjennomføre en slik prosess. Dette kan sannsynligvis også forklares på andre måter, men informantene presiserer tydelig at det å ha en dysleksidiagnose ikke er noe stort problem og at en bare håndterer eventuelle problemer på best mulig måte ved og heller se løsninger og alternativer fremfor utfordringer. I følge Øiestad (2011) kan det i denne sammenheng også sies så enkelt at det å ha det bra med seg selv som regel forårsaker en god selvfølelse. Svarrefleksjonene til informant 5 og 7 gjenspeiler dette.

4.5 Hjelpetiltak

4.5.1 Skole A

Informant 1. Informant 1 sier selv at han er godt fornøyd med den hjelpen og de hjelpetiltakene han nå får i skolen. Før han fikk diagnosen fikk informanten ikke noe særlig hjelp til vanskene og han ble bedt om å «øve mer». Direkte utsagn som dette har jeg valgt å referere i avslutningskapittelet fordi de er så relevante for «tidlig innsatsdiskusjonene» i skolesammenheng som nå pågår, og som jeg reflekterer litt omkring i oppsummeringsdrøftingene i sluttkapitlet.

Nå har informanten mange ulike pc-programmer for både lesing og skriving som han synes er til hjelp, men sier også at alle på skolen får disse programmene uavhengig om du har en diagnose eller ikke. Informanten sier selv at disse pc-programmene er den eneste hjelpen han får relatert til dysleksidiagnosen:

Ehh ... jeg synes det er bra at jeg får litt ekstra programmer, men alle får jo disse programmene og nå siden det har blitt gratis for alle barn på skolen, så har alle disse dysleksiprogrammene.

Men de er til hjelp for meg fordi de sier hvilket ord som er rett og så kan de lese det opp for meg slik at jeg hører om det er det ordet jeg mener.

Informanten sier også at han aldri er ute av klasserommet for en-til-en undervisning eller undervisning i mindre gruppe. Han bruker disse programmene alltid i klasserommet i fellesundervisning og sier at han kun er ute alene når et nytt program skal læres og tas i bruk:

Nei jeg blir aldri tatt ut av klasserommet. Hvis jeg får et nytt program så må jeg være hjemme eller på skolen etter skoletid med foreldre for å lære det nye programmet.

Informant 2. For informant 2 er de nåværende hjelpetiltakene han nå har nødvendige, og til god hjelp. Informant 2 får mer hjelp enn informant 1, men dette på bakgrunn av at informant 2 også, som tidligere nevnt, strever med oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker.

Informanten er fornøyd med de hjelpetiltakene han får og sier at mengden hjelp har blitt redusert med årene ettersom han har økt ferdighet i både lesing og skriving. Videre er han relativt tydelig i beskrivelsen av hvordan han opplever hjelpen han får og hva slags hjelp det er snakk om:

Det har vært litt sånn midt i mellom nå, men i fjor så hadde jeg sånn hver-dag hjelpemotivasjon og da fikk jeg veldig mye hjelp til matten og engelsk og nesten alle fagene. Jeg får både hjelp av at jeg øver meg på lesing, f.eks. hvis jeg kjøper en sånn historiebok så skal jeg lese den og så av og til så får jeg slike...ehm bøker for enten femteklasse og så prøve å lese de på engelsk.

I likhet med informant 1 fikk ikke informant 2 noen spesiell form for hjelp før diagnostiseringen. Informanten har både en-til-en undervisning og gruppeundervisning utenom klasseromstimene noe han finner svært nyttig både med tanke på lesevanskene og konsentrasjonsvanskene. Informanten får også positiv støtte i klasserommet når det blant annet skal legges frem noe i form av en presentasjon:

Av og til når vi har presentasjon kommer alltid alle jentene eller guttene og vil hjelpe meg og hviske ordene i øret og sier hva det er hvis jeg står fast. Det er bra at de hjelper meg når jeg står fast for hvis ikke leser jeg jo feil, og da blir det litt vanskelig for de andre å forstå hva jeg leser...siden alle vet jo at jeg har dysleksi...

4.5.2 Skole B

Informant 3. Informanten gir først uttrykk for at han ikke vet eller husker hva slags hjelp han nå får. Etter å ha stilt en del flere konkrete og direkte spørsmål kom det fram at informanten har en del en-til-en undervisning og at han synes denne form for hjelp fungerer bra. Som

nevnt tidligere er informanten veldig usikker på seg selv og engstelig og da kan en mindre gruppe eller en-til-en undervisning fungere som en komfortabel og trygg læringsarena:

Ehh...jeg har, gjorde undervisning med bare en lærer og det føler jeg går bra.

Det virker også som hjelpetiltakene for informanten gir resultater ettersom han sier selv at han føler han har blitt flinkere til blant annet dobbel konsonant samt å lese flere ord riktig:

Jeg klare fint å lese flere ord riktig og føler at jeg har blitt bedre nå.

Informant 4. Informant 4 er veldig fornøyd med hjelpetiltakene han får i skolen. Han bruker en del pc-programmer designet for dyslektikere og får også god hjelp i klassen av medelever og spesielt ved eleven som sitter ved siden av ham.

Jeg har fått hjelp til å øve meg på pc for at det skal bli lettere å skrive på pc, og jeg har fått lydbok som de snakker istedenfor at...de snakker litt og så leser jeg imens, men så hører jeg hvordan det skrives. Men vi leser ganske mye høyt i klassen og så de hjelper meg jo også

I sitatet under beskriver han hvordan han opplever hjelpetiltakene han får. Den tekniske biten kan være litt utfordrende, men hans totalvurdering av hjelpen han får er positiv:

Ehh, noen ganger kan det være litt slit å klare å få tingene opp før vi begynner på skolearbeidet, men nå har vi fått et nytt hjelpemiddel som heter «chromebook» og da har vi jo..siden vi har pc så bruker jeg å høre på det og det hjelper meg til å huske teksten og forskjellige ting, og hjelpemidlene er egentlig ganske bra.

Informanten har mindre og mindre undervisning utenfor klasserommet etter at de nye hjelpemidlene ble tatt i bruk og han sier selv at han trives best i klasseromfelleskapet og gir uttrykk for det i sitatet under:

Ehh... før så hadde jeg gruppeundervisning, men nå har det blitt mindre, men jeg synes jo at jeg har blitt bedre og da liker jeg helst å være i klasserommet med de andre og holde på, men av og til så er vi i mindre grupper også.

4.5.3 Skole C

Informant 5. Informant 5 sier han er fornøyd med hjelpen han får og er, som nevnt før, kort og konsis i sine svar på spørsmål om hva slags hjelpetiltak han får:

Læreren min og så skriver jeg på chromebook. Den bruker jeg både i vanlige timer og til lekser.

Informanten sier at hjelpetiltakene fungerer og at han føler det er en framgang. På spørsmål om informanten husker hva slags hjelp han fikk før er han noe nølende, men husker etter hvert

at han var ute av klassen en del og leste i mindre grupper. Det syntes han var kjedelig. Han blir også i dag tatt ut av klassen for en-til-en undervisning og nevner i sitatet under at det fungerer helt fint spesielt når det er matte:

Ehh, er vel noen dager i uken, noen ganger litt av en time og noen ganger hele timer. Det er helt greit...hvertfall når det er matte (smiler).

4.5.4 Skole D

Informant 6. Informant 6 opplever hjelpetiltakene han får i skolen veldig positivt. Han har ikke en-til-en undervisning men bare undervisning i mindre lesegrupper. Dette synes han hjelper veldig mye og han selv føler at det går fremover:

Hjelpetiltakene er egentlig ganske greie, så er jeg jo ute i forskjellige lesegrupper og sånn, der er det litt matte, skriving og slike ting og det synes jeg hjelper veldig. Det er godt å av og til komme seg ut av en norsktime hvor du ikke forstår så mye og inn på et grupperom hvor jeg faktisk kan forstå noe.

I lesegruppene får han også jobbet alene med ting selv om det er flere i gruppen ettersom hver enkelt har sin egen pc. Han påpeker at variasjonen i alenejobbing og samarbeid med andre i gruppen fungerer veldig godt og er til stor hjelp. I tillegg sier han at han ikke fikk mye hjelp før diagnosen, men at det gikk i riktig retning da han fikk pc i timene i fjerdeklasse:

I fjerdeklasse fikk jeg pc til å bruke i klasserommet og det hjalp veldig for da ble det lettere å henge med i timene. Jeg hadde også redusert med lekser før diagnosen, men fikk ikke noe spesiell hjelp utenom det

Samtidig gir hun både ros og kritikk av lærerne hans på skolen som ga tydelig forskjell i behandling før diagnose kontra etterpå. Nå er lærerne blant annet blitt mer oppmerksom på ham i timene og sørger for at han forstår det som blir sagt og bidrar med ekstra hjelp når han ikke henger helt med:

Lærerne er mye mer obs på deg i timene når de vet at du har dysleksi, så når det er leseoppgaver med skriveoppgaver etterpå kommer som regel læreren alltid bort til meg og spør om jeg har forstått det og sånn. Før så var det bare sånn at «nå gjør alle det» og jeg fikk ikke så mye hjelp da for da visste de ikke at jeg hadde dysleksi.

Informant 7. Hjelpetiltakene er for informant 7 noe av det som virkelig har bidratt til at han er såpass tilfreds med seg selv. Han uttrykker stor takknemmelighet overfor de hjelpetiltakene han har fått og sier at de er til stor hjelp:

Veldig bra. Jeg synes det er bra at de har gitt meg pc og sånne retteprogrammer, og når vi holder på med gangetabellen, som jeg synes er vanskelig siden jeg ikke greier å huske det, får jeg en liten gangetabell som jeg kan ha med meg for å huske det.

Informanten hadde også en periode gruppeundervisning ute av klasserommet, men den endte fort fordi informantens forbedring var såpass høy at han ble plassert tilbake i klasserommet:

Jeg synes gruppeundervisningen var veldig bra, de hadde mange leker der og vi lærte verb og forskjellige ting.

I dag er lese og skriveferdighetene til informanten kraftig forbedret og sier at de nok ikke hadde vært det hadde ikke vært det om det ikke hadde vært for hjelpemidlene han har fått. Allerede i sjetteklasse kunne han skrive tekster på 5-6 sider på pc, noe som var en kraftig forbedring fra fjerde og femteklasse fordi det da var veldig vanskelig.

4.5.5 Oppsummering og drøfting

Oppsummering

Når det gjelder informantenes svarrefleksjoner rundt hjelpetiltak opphører den tidligere brukte gruppeinndelingen av informantene. Dette fordi informantene i stor grad er samstemte i hvordan de opplever hjelpetiltakene de får i skolen knyttet til diagnosen. Opplevelsen av hjelpetiltakene til samtlige informanter er positiv. Informantene uttrykker en stor tilfredsstillelse i den hjelpen de får, noen mer enn andre, men generelt sett er hjelpetiltakene til god hjelp. Informant 2, 3, 5 og 6 får undervisning i mindre grupper ute av klassen og synes dette er den beste formen for hjelp ettersom det er mindre elever å forholde seg til samt at det blir lettere å henge med i tryggere omgivelser.

Informant 4 og 7 har begge tidligere hatt gruppeundervisning men har med tiden hatt en så rask progresjon i ferdigheter innenfor lesing og skriving at begge har blitt ført tilbake i klasserommet hvor de nå får all hjelp. Det er i klasserommet begge trives best også. Informant 1 har aldri hatt undervisning utenfor klasserommet og trenger det heller ikke ettersom han har stor tilfredsstillelse i bruken av ulike programmer på pc inne i klassen.

Felles for alle informantene er at ingen av dem fikk særlig hjelp i skolen før diagnosen ble stilt til tross for at det var tydelig at informantene hadde vansker og strevde med ulike aspekter innen lesing og skriving. Det var en todeling i svarene når det gjaldt dette spørsmålet. Noen informanter svarte umiddelbart at de ikke fikk noe spesiell hjelp før diagnosen. I disse tilfellene fikk noen informanter bare kommentarer som «du må øve mer». De resterende

informantene sa at de ikke husket hva slags hjelp de fikk eller at de ikke fikk hjelp i det hele tatt.

Drøfting

Informantene uttrykker gjennom sine svarrefleksjoner stor positivitet rundt hjelpetiltakene de får i skolen. For mange av informantene vil dette også sannsynligvis bidra til å styrke motivasjonen for skolearbeid ettersom mange av informantene opplever å få til mer med den hjelpen de får. Dette vil i beste fall skape en ny «driv» hos informantene til å fortsette arbeidet med å bedre sine lese- og skriveferdigheter. I tillegg får informantene ulik hjelp samt at informantene har litt ulike syn på hva som er den beste hjelpen for akkurat dem. Uavhengig av type hjelpetiltak er som sagt samtlige informanter fornøyde med den hjelpen de får. Informant 2, 3, 4 og 6 får altså hovedmengden av hjelpetiltakene i mindre grupper utenfor klasserommet. At informant 2 og 3 befinner seg her er ikke veldig overraskende med tanke på deres negative svarrefleksjoner angående motivasjon og selvfølelse samt informant 6 som gjennom sine svarrefleksjoner fremhever mestringsaspektet i forhold til medelever som utfordrende. Undervisning i mindre grupper vil i slike tilfeller kunne bidra til å dempe forventingene om et mestringsnivå på nivå med medelever samtidig som det i stor grad kan bidra til å øke ovennevnte informanters læringsutbytte knyttet til lesing og skriving. Svarrefleksjonene til disse informantene samsvarer med ovennevnte faktorer i henhold til gruppeundervisning.

Det som kanskje er mest overraskende angående gruppeundervisning er at informant 5 fremhever gruppeundervisningen eller en-til-en undervisning som den mest tilfredsstillende. Dette er en informant som i likhet med informant 7 nesten bare har ytret positivitet rundt dysleksidiagnosen knyttet til både opplevelsen, motivasjon og selvfølelse. Med dette i betraktning skulle man tro at informanten helst ønsket å få hjelpen i klasserommet ettersom informanten på mange områder er likestilt i både mestring og ferdighetsnivå med sine medelever. Dette kunne også ha bidratt til en styrkning av informantens positive opplevelse av diagnosen ettersom informanten kunne fått bekreftet at vedkommende fungerer og får tilfredsstillende læringsutbytte i klasserommet. Det at informanten selv har fremhevet gruppeundervisning som den beste hjelpen kan tyde på to ting: enten har informanten kun fått tilbudt hjelp på denne måten og vet dermed ikke hva han eventuelt kunne fått inne i klasserommet, eller så har informanten fått prøvd ulike hjelpetiltak men funnet ut til slutt at det beste læringsutbyttet kom ved at informanten fikk hjelpen gjennom gruppeundervisning. Etter mitt syn, ut fra informantens svarrefleksjoner, synes sistnevnte alternativ mest sannsynlig.

Informant 4 og 7 har i likhet med ovennevnte informanter hatt gruppeundervisning utenfor klasserommet, men dette hjelpetiltaket ble raskt avsluttet grunnet informantenes raske forbedring knyttet til deres lese - og skriveferdigheter. Informantene har også trolig lagt ned ekstra arbeidsinnsats i gruppeundervisningen ettersom de selv gjennom sine svarrefleksjoner har uttrykt større glede av å være i klasserommet med sine medelever. Selv om gruppeundervisningen tilsynelatende har vært effektiv for informant 4 og 7 trives de best i klasserommets fellesskap, og har trolig stått på for å komme tilbake der.

Informant 1 skiller seg litt ut fra de andre informantene ettersom informanten aldri har hatt noen form for gruppeundervisning. Informanten sier selv at han heller ikke trenger det og får den hjelpen han trenger innenfor klasserommets fire vegger. Dette kan tyde på at informantens lese -og skriveferdigheter er relativt tilfredsstillende utfra informantens situasjon. Som nevnt tidligere har informant 1 i likhet med informant 4 og 6 utfordringer knyttet til mestringsforventninger i forhold til sine medelever. Med dette i betraktning kan det synes litt underlig at informant 1 allikevel trives best med å få all hjelpen i klasserommet hvor nettopp alle av informantens medelever befinner seg. Sannsynligvis er da kanskje ikke informantens mestringspress overfor medelever av største karakter eller at informanten til tross for dette likevel ønsker å delta i klasseromsfellesskapet framfor å være i en liten gruppe utenfor klasserommet.

Alle informantene er samstemte i at de fikk lite eller ingen spesifikk hjelp før diagnostisering. Dette kan ha påvirket deres lese- og skriveutvikling og den generelle opplevelsen av diagnosen. Som vi har sett tidligere er det av Humphreys og Mullins (2002) og Pollock, Waller og Politt (2004) funnet sammenheng mellom sen diagnostisering og lav selvfølelse kombinert med dårlig læringsutbytte j.fr kap 2.2.3. Dette har vært tilfelle for blant annet informant 7 som fikk en noe senere diagnostisering enn de andre informantene. På grunn av en litt senere diagnostisering fikk også informanten flere dårlige opplevelser med diagnosen knyttet til både skolearbeid og medelever. Til tross for dette er informanten en av de som i dag har kommet lengst både med tanke på lese- og skriveferdighet og komforten informanten uttrykker omkring opplevelsen av diagnosen gjennom sine svarrefleksjoner.

Når det gjelder de andre informantene er det mye usikkerhet i svarrefleksjonene angående hva slags hjelp de fikk før diagnostisering. Når de svarer at de ikke husker om de fikk hjelp før diagnostisering tyder dette på at de ikke fikk noen form for hjelp, og at dette er grunnen til at de ikke husker. Eller at den eventuelle hjelpen de fikk før diagnostisering var så lite givende og ineffektiv at de har fortrent dette minnet. Basert på en helhetsvurdering av informantenes

svarrefleksjoner rundt dette aspektet tyder det på at informantene ikke har fått noe spesifikk hjelp knyttet til deres lese- og skrivevansker og den hjelpen de virkelig trengte først ble iverksatt etter diagnostisering selv om det sannsynligvis for mange ansatte i skolen var synlig at den enkelte informant hadde ulike vansker i forhold til lesing og skriving. Alt i alt tyder informantenes svarrefleksjoner på at hjelpetiltakene de får og har fått i skolen bidrar til både økt motivasjon for videre skolearbeid samt styrker informantenes lese- og skriveferdigheter. Dette varierer nok internt i informantgruppen, men mitt helhetsinntrykk er at de har og selv opplever at de nå får god og relevant hjelp.

5 Oppsummering, diskusjon og avsluttende drøfting

Utgangspunktet for studien min var ved hjelp av intervju som kvalitativ metode å få innsikt i 7.klasseelevers opplevelser med å ha en dysleksidiagnose. Basert på informantenes intervjusvar har jeg også hatt oppmerksomhet på informantenes hjelpetiltak. Ettersom hjelpetiltakene har vist seg å spille en vesentlig rolle i informantenes opplevelser av diagnosen relatert til motivasjon og selvfølelse, har jeg også valgt å reflektere litt rundt hva skolen i større grad bør legge vekt på med tanke på tilretteleggingen for elever med lese- og skrivevansker. Interessant er også at i informantenes beskrivelser og svarrefleksjoner finner en klare fellestrekk, men også noen ulike faktorer.

I første del av dette kapitlet vil jeg se på spørsmålet *Hvilke opplevelser og erfaringer har 7.klasseelever med en dysleksidiagnose i skolesammenheng?* Deretter ser jeg på andre del av problemstillingen min som er *Hvordan disse opplevelsene og erfaringene påvirker elevens motivasjon og selvfølelse relatert til skolehverdagen?* Underveis i dette kapitlet vil jeg også relatere informantenes opplevelser og erfaringer til relevante teorier. Kapitlet avrundes med tanker om selve dysleksibegrepet, viktigheten av tidlig innsats i skolehverdagen og hva som resultatmessig var mest positivt i undersøkelsen min.

5.1 Hvilke opplevelser og erfaringer har 7.klasseelevene med dysleksidiagnosen i skolesammenheng?

Robert Burden (2005) sier at nesten alle tidligere studier gjort på dette feltet har vist negative opplevelser knyttet til det å ha en dysleksidiagnose og at opplevelsene i størst grad har innvirkning på selvfølelsen. Dette kan igjen føre til en følelse av hjelpeløshet og at evne til å prestere oppleves som ukontrollerbar og dårligere mestringsmessig sammenlignet med hva flesteparten av medelevene presterer. Hovedessensen i min studie har i likhet med ovennevnte referanse vist at de fleste opplevelsene og erfaringene med det å ha dysleksi er negative selv om et par av mine informanter framhevet vesentlige positive aspekter, noe som på forhånd var

relativt uventet. Men totalbildet er mange nederlagsopplevelser, lave mestringsforventninger til seg selv, få mestringserfaringer, og generell lav motivasjon for skolearbeid som har ført til negative opplevelser for de fleste informantene knyttet til dysleksidiagnosen i skolehverdagen.

Nevner for ordens skyld her ganske kort at noen faktorer som også kan ha en innvirkning på det å få en diagnose er hvem som gir informasjonen, hvordan budskapet blir formidlet og hva man visste om diagnosen i forkant. Disse faktorene er ikke utdypet i denne studien fordi alle elevene svarte at de bare fikk beskjeden av læreren med en kort orientering om hva det betydde. Hva dysleksi betydde hadde de også fått litt orientering om når utredningen startet, og når resultatet kom var elevene i svarene sine samstemte om at «så får jeg bare se hva som skjer videre». Ingen av dem visste noe om hva dysleksi var før de ble orientert om utredningen.

På bakgrunn av informantenes fellestrekk i tidligere beskrivelser, j.fr. kapittel 4, blir informantene inndelt i hovedgrupper som tidligere, men ved at gruppen bestående av informant 1, 4 og 6 slås sammen med informant 2 og 3 til én gruppe, mens informant 5 og 7 fremdeles utgjør en egen gruppe.

Når det gjelder mestringsforventninger og mestringserfaringer er dette aspekter som i denne studien har gjort seg gjeldende hos informant 1, 2, 3, 4 og 6. Gjennom sine beskrivelser kom det fram at det å sammenligne egne prestasjoner med medelevers prestasjoner førte til negative opplevelser knyttet til mestringsaspektet. Informant 1, 4 og 6 ønsket likevel å gjøre slike sammenligninger selv om de på forhånd ikke hadde særlig store forventinger om at de kom til å prestere på samme nivå som sine medelever. Hvorfor er det slik? Svaret på dette spørsmålet ligger trolig i informantenes indre motivasjon, og at de har et sterkt ønske om å prestere på samme nivå som sine medelever en eller annen gang men dette ønsket svekkes sannsynligvis etterhvert ettersom informant 1,4 og 6, og spesielt informant 2 og 3, gjentatte ganger opplever nederlag på bakgrunn av sine svake prestasjoner. Men det som på tross av disse opplevelsene synes positivt er at denne informantgruppen gir uttrykk for at disse informantene befinner seg på et stadium hvor slike negative opplevelser ikke preger dem i for stor grad. Et slikt driv viser sterk viljestyrke og en målrettet motivasjon. Dette kan sees i tråd med tidligere nevnte Nicholls motivasjonsteori (Skaalvik, 1994) om oppgaveinvolvering og ego-involvering. De fleste opplevelsene til informant 1, 2, 3, 4 og 6 er i hovedsak knyttet til mestringsaspektet sett i forhold til medelever. For informant 2 og 3 er de negative opplevelsene også knyttet mer til en negativ helhetsfølelse av å ha dysleksi hvor informantene

har en mindre positiv skolehverdag uavhengig av eventuelle positive oppturer. Dette fordi disse informantene ikke er komfortable med dysleksidiagnosen som følge av opplevelsen av å bli sett litt ned på og fordi at de gir uttrykk for at de har en lav selvfølelse. I følge Strömbom (1999) er det ofte slik diagnosen arter seg også. Diagnosen forårsaker som regel «ett raserat självförtroende» (s. 25) på bakgrunn av at de andre medelevene seiler i fra ferdighetsmessig i både lesing og skriving, og at dette da i første omgang innvirker negativt på ens egen selvfølelse og deretter motivasjon for videre skolearbeid. Sistnevnte begreper oppsummeres nærmere i neste delkapittel.

Det som har vært den store overraskelsen i denne studien har vært beskrivelsene til informantene 5 og 7. Disse informantene har nesten utelukkende beskrevet diagnosen de har fått som noe positivt. Selv om tidligere forskning også kan støtte opp under slike beskrivelser har det allikevel vært litt uventet å få slike intervjusvar av elever helt ned i barneskolealder. Noen av studentene som ble undersøkt av Riddick, Sterling og Farmer (1997) har ytret positivitet rundt det å ha en dysleksidiagnose. Her kommer det frem at diagnosen oppleves positivt fordi en enten får så god hjelp i skolen at vanskene minimaliseres eller at diagnosen legger til rette for å tenke annerledes og ta fatt på oppgaver med alternative metoder. Et viktig aspekt som trekkes fram i ovennevnte forskning og som også har vært gjeldende for informant 5 og 7 i min studie, er det psykologiske aspektet. Her legges det vekt på at det som regel ikke er vansker med lesing og skriving i seg selv som er den største utfordringen, men psykologiske faktorer. Informant 5 og 7 har gjennom sine beskrivelser trukket frem nettopp dette aspektet og presisert at dysleksidiagnosen hverken påvirker informantenes selvfølelse eller motivasjon i negativ retning. Mer om dette aspektet i 5.2.

Opplevelsen av diagnosen blir også oppfattet positivt av informant 5 og 7 ut fra den gode hjelpen de får i skolen. Gode hjelpetiltak er noe samtlige informanter har trukket frem som positivt i denne studien. En kan diskutere hva som er gode, eller optimale hjelpetiltak ettersom alle elever er unike og har individuelle behov og ønsker når det kommer til læring. De hjelpetiltakene informantene i denne studien får vil kanskje ikke bli ansett som optimale hos andre elever og lærere ved andre skoler. Det viktigste er at eleven får hjelp, og at hjelpen de får fungerer for dem, og som samtidig kan øke læringsutbyttet på sikt og ikke minst oppleves slik av elevene selv. Og alle informanter i denne studien har ytret positivitet og tilfredsstillelse rundt egne hjelpetiltak i skolen.

5.2 Hvordan påvirker opplevelsene elevenes motivasjon og selvfølelse?

Motivasjon og selvfølelse er begreper som er nært relatert til dysleksi, fordi diagnosen i stor grad handler om å takle motgang. Når det gjelder selvfølelse er begrepet for Robert Burden (2005) et begrep som handler om en dyptgående tro på å mestre problemer og utfordringer en står ovenfor. Som dyslektiker er dette aspekter en ofte møter i hverdagen og som blir viktig å gripe fatt i. Dersom en klarer dette vil trolig motivasjonen styrkes. En trenger derimot ikke nødvendigvis å mestre utfordringene i seg selv, men lære å takle utfordringene psykisk dersom utfallet blir et nederlag. Dette har i stor grad vært tilfellet for flertallet av informantene i denne studien. Informant 5 og 7 havner igjen i en egen gruppe ettersom disse informantene har vist gjennom sine beskrivelser at diagnosen ikke påvirker deres skolehverdag i særlig negativ retning med tanke på lav selvfølelse eller lav motivasjon. Dette er informanter som har klart å overvinne de negative tankene og følelsene rundt diagnosen og opplevelsene den medfører, til en positiv helhetsfølelse ved å ta i bruk selvlærte strategier og ferdigheter. Burden (2005) sier det nettopp slik: «Only by building up such attributes to overcome feelings of poor self-esteem and drawing upon them in one's approach to learning will a negative academic self-concept be changed into a realistically positive one» (Ibid., s.9).

Med unntak av informant 3 vil jeg si at de resterende informantene 1, 2, 4 og 6 etter min mening ikke er langt bak informant 5 og 7 når det gjelder motivasjon og en positiv selvfølelse. Informant 1, 2, 4 og 6 har gjennom sine beskrivelser vist en indre motivasjon til å mestre utfordringer en står ovenfor, men at gjentatte nederlagsepisoder til tider svekker motivasjonen og forårsaker at informantene må ta noen skritt tilbake. Men dette har ikke ført til at motivasjonen blir så lav at informantene gir opp. Ettersom selvfølelsesbegrepet trolig kan ansees som et noe abstrakt begrep for elever på barneskolen valgte jeg spesifikt å ikke bruke begrepet i intervjusituasjonen, og brukte heller termen «tanker og følelser om seg selv». Men selv om denne termen ble brukt har allikevel ikke informantenes svar på spørsmål om selvfølelse gitt veldig mye informasjon. Dette gjenspeiles i de fleste av informantenes korte utsagn på spørsmål rundt selvfølelse. Informantene i denne studien har i det store bildet ikke hatt særlig omfattende tanker om selvfølelsesaspektet med unntak av informant 2 og 3. Det er heller ulike sider ved motivasjonen som informantene har trukket frem i påvirkningen av opplevelsene deres.

Relatert til informantenes få mestringserfaringer og mestringsforventningene til seg selv kan en snakke om begrepet «amotivasjon» (Neset, 1997). Gjentatte feil og forsøk er med og styrker amotivasjonen i tillegg til at ønskede mål ikke blir oppnådd. Dette er i stor grad

hverdagen til fem av mine sju informanter. Flertallets beskrivelser tyder på at disse informantene oftere opplever en form for «amotivasjon» fremfor motivasjon i positiv forstand. Dette på bakgrunn av at informantene oftere opplever nedturer og gjentatte feil framfor å lykkes mestringsmessig. Når fokuset ligger på denne negative siden kan det få konsekvenser for selvfølelsen, noe det gjør for informant 1, 2, 3, 4 og 6, men spesielt for informant 2 og 3. Motivasjon er som regel et resultat av mestring (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 1998) samt «det å kunne» (Frønes, 1994). Og da er det ikke så uventet at informantene i større grad opplever en form for «amotivasjon» framfor positiv motivasjon. Når dette er sagt befinner altså informant 5 og 7 seg også her i en egen gruppe ettersom de gjennom sine beskrivelser formidler at dysleksidiagnosen hverken påvirker motivasjonen eller selvfølelsen i negativ retning.

5.3 Avsluttende kommentarer - skolens hjelpetiltak/dysleksibegrepet/tidlig innsats

Ettersom å lære å lese og skrive har hatt og har den mest sentrale plassen i skolens opplæring, vil elever med lese- og skrivevansker fortsette å støte på utfordringer i skolen. Derfor er det viktig at hjelpetiltakene for denne gruppen tilrettelegges slik at hver enkelt elevs behov blir møtt på best mulig vis. De fleste lærere kan nok si seg enig i at individuell tilrettelegging for alle elever er vanskelig. Det en kan si sikkert er at en undervisning som ikke er tilpasset elever med dysleksi vil få konsekvenser for disse elevene i de fleste fag. Forskning har vist at elever med dysleksi har best utbytte av direkte undervisning som innebærer både veiledning og rettledning samt nok avsatt tid til å lære (Høien og Lundberg, 2012). Dagens ressurser i skolen tilsier at dette ikke er noen enkel oppgave å få til i praksis. Skolemyndighetene bør ta ansvar og iverksette de nødvendige tiltakene som må til for at alle elever skal kunne oppleve mestring samt utvikle tilstrekkelige ferdigheter innen lesing og skriving.

Et annet interessant aspekt i studien min er hvordan selve diagnostiseringen, og endringen den skaper, oppleves for elevene. Resultatene fra denne studien stemmer godt overens med tidligere forskningsresultater på feltet selv om tidligere forskning primært har hatt fokus på eldre informanter. Når en elev får beskjed om at han/hun har dysleksi, kan det gå begge veier følelsesmessig. Enten opplever eleven det tungt å få en slik byrde på seg samt det å kanskje føle seg dum og annerledes, mens det for andre kan oppleves som en lettelse og endelig få en forklaring på de problemene en har. Opplevelsen for sistnevnte gruppe framheves også av Andreasen m.fl (2006) som har analysert hvordan det oppleves å få en dysleksidiagnose og som fant ut at livskvaliteten til elever med lese- og skrivevansker ble bedre etter at de fikk

bekreftelsene på vanskene sine i form av en dysleksidiagnose. Dette skyldes sannsynligvis at en får en forklaring på problemene og at forklaringene for mange bidrar til en forståelse av vanskene de har hatt og har.

Ovennevnte refererte utsagn stemmer godt overens med de fleste av mine informanternes opplevelser etter å ha fått diagnosen. Med unntak av informant 2 og 3 har alle informanter beskrevet opplevelsen av diagnostiseringen som en «lettelse». Man kan også formulere ovennevnte betraktninger enda mer konkret ved å si at informantene i denne studien gjennom en dysleksidiagnose endelig får en bekreftelse på at vanskene de har i utgangspunktet ikke skyldes det å være «dum» eller evneretardert, men at diagnosen de har fått innebærer at de har vansker (dys) med ord (lexia).

I artikkelen «Trenger vi dysleksibegrepet?» i Logos Nytt nr. 16 drøfter forfatteren Høyen-Tengesdal nytteverdien av selve dysleksibegrepet og konkluderer med at dysleksibegrepet fremdeles har en viktig funksjon både i «forhold til å definere en gruppe personer med store lese – og skrivevansker og fordi at «enda viktigere er det kanskje at diagnosen også gir den enkelte med dysleksi tro på at en kan lykkes på tross av dysleksien» (s.6). Jeg er enig i at begrepet foreløpig bør brukes videre, - også fordi det er viktig å skille mellom de elevene som har moderate lese- og skrivevansker og de som har spesifikke lese -og skrivevansker (dysleksi). Som tidligere omtalt i kapittel 2.1.1 er det nemlig slik at alle med dysleksi har lese -og skrivevansker, men ikke alle med lese -og skrivevansker har dysleksi (Stadler, 1994). Men selv om jeg mener at dysleksibegrepet foreløpig bør beholdes har jeg absolutt sans for Tønnessen og Uppstad (2015) sine betraktninger og refleksjoner omkring selve dysleksibegrepet, som jeg håper følges opp videre i forskningssammenheng. Tønnessen og Uppstad mener at det ikke finnes noen klar vitenskapelig definisjon på hva dysleksi faktisk er, at dagens definisjoner er uklare, og at forskerne må enes om hvilke kriterier som skal legges til grunn for å sammenligne definisjoner av dysleksi. Mer direkte relatert til resultatene i min studie er forfatterens mening om at en dysleksidiagnose kan medføre en positiv forskjellsbehandling for elever med dysleksi framfor elever med andre typer lese- og skrivevansker. Og når de videre framhever at lærere trenger å vite hva de skal se etter når elever i en eller annen grad begynner å slite med lesing og/eller skriving, så samsvarer dette helt med mine informanternes samstemmighet om at hjelpen/diagnostiseringen burde kommet tidligere. De uttrykte ikke dette så tydelig som det framsettes her, men brukte formuleringer som at «det var godt at jeg endelig fikk hjelp», «det var på tide at noen tok tak i vanskene mine», «hjelpen jeg nå får er god», «burde fått mer hjelp tidligere», «jeg tror foreldrene mine

har snakket med læreren min om mine vansker i norskfaget». Noen husket ikke tilbake til tiden før de fikk diagnosen om de da fikk noen hjelp. Jeg tenker at om de hadde fått en del hjelpe- og støttetiltak ville de ha husket det selv om det var mellom to og tre år siden de ble utredet.

At mange elever burde fått tidligere hjelp i norsk skole har lenge vært hevdet både av foresatte, ansatte i skolevesenet og eksterne skolerelaterte hjelpeinstanser. Jeg velger i denne sammenheng derfor å nevne at Kunnskapsdepartementet i februar 2017 opprettet en ekspertgruppe med Thomas Nordahl som leder som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Ekspertgruppen leverte 4. april inneværende år sin innstilling «Inkluderende fellesskap for barn og unge». I innstillingen, som nå også foreligger i bokform fra Fagbokforlaget, påpekes mangel på tidlig innsats flere ganger i ulike sammenhenger. «Det tar for lang tid før barn og unge får hjelpen de trenger», «Barn og unge som trenger ekstra oppfølging må bli sett tidlig, «Mange barn og unge får hjelp altfor sent». Utsagnene er her referert fra Kunnskapsdepartementets pressemelding 04.04.2018, s.1 og 2 i forbindelse med innstillingen. Alle utsagn har samme budskap, men brukes i ulike sammenhenger noe som betyr at tidlig hjelp er ett av flere viktige temaer som omtales grundig i innstillingen som også inneholder mange, og etter min mening, gode forslag til endringer i tilbudsstrukturen på systemplan for å bedre både kompetansetilbudet i skolene og derved kunne gi tidligere hjelp til mange flere elever uten at eksterne hjelpeinstanser trenger å være involvert.

Relatert til temaet tidlig innsats og lese- og skrivevansker har jeg lenge hatt tanker om at det burde være obligatorisk at alle grunnskoler skal ha tilsatt minst en pedagog som er spesialist på lese- og skrivevansker slik at elever med tegn på slike vansker kan få hjelp tidligere og eventuelt også bli utredet tidligere. Men det som absolutt er positivt og bør framheves i resultatsammenheng i min studie er at alle elevene opplevde hjelpetiltakene skolene satt i verk etter diagnostiseringen som både gode og nyttige samtidig som de ønsket at de hadde fått både hjelpetiltak og utredningen av vanskene tidligere.

6 Litteraturliste

- Andreassen, A. B, Knivsberg, A. M og Niemi, P. (2006). *Resistant readers 8 months later: energizing the students learning milieu by targeted counselling*. In British Dyslexia association. *Dyslexia* (pp. 115-133). Volume 12, 2. Chichester, England.
- Bele, V. I. (2014). *Språkvansker – teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. 4. opplag. Cappelen Akademisk Forlag
- Birkeland, L. (2012) «*Dysleksi og motivasjon*» - En intervjustudie om motivasjon for å ta høyere utdanning hos tre studenter med dysleksi. Masteroppgave. NTNU. Trondheim.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity*. Whurr Publishers. London and Philadelphia.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Freud, S. (1961). *Psykoanalyse*. Norsk utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Frost, K. (2014) «*Å leve med dysleksi*» – En kvalitativ intervjustudie om voksnes opplevelser og erfaringer med dysleksi. Masteroppgave. NTNU. Trondheim.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige – om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. 4.opplag 1997. Universitetsforlaget. Oslo.
- Gjærum, B. Grøholt, B. og Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gibson, S Dr. and Kendall, L Mrs. (2010). *Stories from school: Dyslexia and Learners Voices on factors impacting on achievement*. In Garner, P. *Support for Learning* (pp. 187-193). Volume 25, Issue 4. 2010 NASEN.

- Glazzard, J. (2010). *The impact of dyslexia on pupils' self-esteem*. In Garner, P. *Support for Learning*. (pp. 63-69). Volume 25, Issue 2. 2010 NASEN.
- Høien-Tengesdal, I. (2017). *Trenger vi dysleksibegrepet? Et bidrag i dysleksidebatten*. Logos Nytt nr. 16. Logometrica AS.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2012) «Dysleksi» - *Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk
- Jensen, K. M. (1988). *Interview med barn*. Social Forsknings Instituttet. Rapport 88:9. København.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Abstrakt forlag.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk forum. Oslo
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Gyldendal Akademisk
- Lundetræ, K. og Tønnessen, F. E. (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Gyldendal Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2009). *Designing A Qualitative Study*. In L. Bickman & D. J. Rog *The SAGE handbook of applied social research methods* (pp. 214-253). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, T. R. (2004). *Dyslexia and stress*. Second Edition. Whurr Publishers London And Philadelphia.
- Neset, T. (1997). *Selvforståelse, motivasjon og mestring i studiekarrieren*. NIFU - Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Skriftserie nr. 5/97. Oslo
- NESH (2016). *Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora*. 4.utgave.

- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med focus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2.opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richardt, M. (2007). *Jesper Juuls selvfølelsesbegrep. En studie av Jesper Juul sine ideer om hvordan man utvikler god selvfølelse hos barn. Er ros like skadelig som ris?* Hovedoppgave. Universitetet i Oslo.
- Riddick, B. Farmer, M. and Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia. Growing up with a specific learning difficulty*. Whurr Publishers Ltd. London
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim.
- Skårderud, F. (1997). *Vekten av et selv. Selvpsykologi og spiseforstyrrelser*. I: Karterud, S. og Monsen, S. (red.). *Selvpsykologi etter Kohut*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Shehu, A. Zhilla, E. og Dervishi, E. (2015). *The Impact Of The Quality Of Social Relationships On Self-Esteem Of Children With Dyslexia*. European Scientific Journal June 2015 edition, volume 11, No 17.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Studentlitteratur, Lund. Sverige.
- Strömbom, M. (1999). *Dyslexi – visst går det att besegra. En dyslektikers opplevelser och reflexioner*. Carlsson Bokförlag. Stockholm.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4.utgave Fagbokforlaget.
- Tønnessen, F.E. Bru, E. og Heirvang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Hertervig Akademisk.

Wigdahl, H. H. (2013) «en narrativ analyse av opplevinga av

forholdet mellom dysleksi, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis».

Masteroppgave. Høgskolen i Lillehammer.

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Gyldendal. Norsk Forlag.

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Gyldendal. Norsk Forlag.

Vedlegg 1 Godkjenning av personopplysninger fra NSD



Per Henning Upstad

4036 STAVANGER

Vår dato: 09.01.2018

Vår ref: 57716 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 11.12.2017 for prosjektet:

57716	<i>Elevs erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose - hvordan påvirker dette selvfølelsen og motivasjonen for skolerelaterte oppgaver og skolehverdagen?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Henning Upstad
Student	Eirik Gaard

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 12.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raå

Kontaktperson: Lasse André Raå tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eirik Gaard, eirik190@gmail.com

Vedlegg 2 Informasjonsskriv – Forespørsel om elevintervjuer

Forespørsel om elevintervjuer

Hei, mitt navn er Eirik Gaard.

Jeg har vært student ved Universitet i Stavanger siden høsten 2011 og fullfører mitt mastergradsstudium i spesialpedagogikk våren 2018. Jeg holder nå på med min masteroppgave som handler om elevers erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose. I masterstudiet har jeg hatt lese -og skrivevansker som fokusområde og er logossertifisert.

I samråd med Lesesenteret ved UIS vil jeg i mitt forskningsprosjekt intervjuer åtte elever på 7.klassetrinn fordelt på fire skoler av ulik størrelse (to elever pr. skole). Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med 2 elever på 7.klassetrinn på deres skole som har hatt en dysleksidiagnose i minst 2 år, men helst i minst 3 år.

Formålet med studien min er tenkt som et bidrag til en mulig utvidelse eller endring av tiltak overfor elever med lese- og skrivevansker. Ved å søke kunnskap om elevers erfaringer og opplevelser med å ha en dysleksidiagnose ønsker jeg å studere hvordan dette påvirker deres selvfølelse og motivasjon for skolehverdagen og skolearbeidet.

I intervjusituasjonen vil jeg benytte en båndopptaker og intervjuet vil vare mellom 30 minutt og en time. Under intervjuet er det valgfritt å la være å svare på alle spørsmålene i tillegg til at elevene kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette noe nærmere.

Alle opplysninger jeg innhenter vil bli behandlet konfidensielt slik at det ikke skal gå an å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdigstilte oppgaven. I praksis vil dette innebære at elevdataene blir anonymisert, og skolene vil heller ikke bli navngitt. Videre vil intervjudataene ikke bli presentert elevvis (data fra en og en elev), men vil bli presentert ut fra ulike bakgrunnsvariabler på tvers av elevsvarene og elevrefleksjonene. I tillegg til at opplysninger anonymiseres vil alle data og lydopptak bli slettet umiddelbart ved oppgaveinnlevering i juni 2018.

Studien min er også meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning – NSD (Norsk Senter For Forskningsdata), - noe som er obligatorisk ved all forskning som innbefatter personopplysninger.

Per Henning Uppstad ved Lesesenteret i Stavanger er veileder for mitt masterprosjekt. Tema, problemstilling og datainnsamling er drøftet og godkjent av veilederen min.

Jeg håper at dere har elever som kan være aktuelle for intervju, at de er villige til å delta/bidra med sine opplevelser og erfaringer og at deres foresatte samtykker i at deres barn deltar i undersøkelsen. Fritt samtykke er et av Personvernombudets hovedpunkter, og det er viktig for meg å presisere at dersom jeg får muligheten til å intervju noen elever hos dere vil, som tidligere nevnt, elevene i intervjusituasjonen både kunne unndra seg for å svare på ett eller flere spørsmål og ha muligheten til å trekke seg når som helst underveis i samtalen med meg.

Dersom dette virker interessant foreslår jeg at dere kontakter meg på enten telefon eller mail slik at dere kan få den tilleggsinformasjonen dere eventuelt trenger samt blir trygge på opplegget mitt. Jeg kommer også gledelig til skolen deres og informerer dersom det er ønskelig slik at vi i sammen kan komme fram til den beste framgangsmåten.

Håper å høre fra dere!

Med vennlig hilsen

Eirik Gaard

Telefon: **482 92 484**

Mail: **eirik190@gmail.com**

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Innledningsspørsmål:

- 1) Hvor lenge har du hatt dysleksidiagnosen og hvem diagnostiserte deg?
- 2) Hvordan ble det oppdaget?
- 3) Vet du hvor mange på skolen din som har dysleksi?
- 4) Vil du si du har store eller små lese- og skrivevansker?
- 5) Strever du mest med lesing eller skriving? På hvilken måte?
- 6) Hva er dine umiddelbare tanker om å ha lese- og skrivevansker?

Hovedspørsmål:

Opplevelsen av diagnosen:

- 1) Hvordan var opplevelsen rett etter du fikk beskjeden om at du har dysleksi?
 - Visste du hva det betydde?
- 2) Hvordan er din personlige opplevelse av å ha dysleksi?
 - Kan du beskrive opplevelsen av dysleksi med ett ord?
- 3) Hvordan opplever du skolearbeid knyttet til det å ha dysleksi?
 - Hva er mest utfordrende?
- 4) Hvordan oppleves en vanlig skoledag for deg med dysleksi?
- 5) Hvordan opplever du sosiale sammenhenger på skolen i forhold til å ha dysleksi?

Motivasjon og selvfølelse:

- 6) Hvordan påvirker det å ha dysleksi dine følelser og tanker om deg selv?
- 7) Hvordan påvirker det å ha dysleksi motivasjonen din for å gjøre skolearbeid?
 - Er det forskjell hjemme vs på skolen?

- 8) Er det noen spesielle tidspunkt eller situasjoner i løpet av skoledagen som gjør at du føler deg mindre motivert?
- Hvis ja, hvilke/når?
- 9) Hvordan opplever du å være i klasserommet når det er undervisning?
- 10) Har du opplevd eller opplever noen form for mobbing pga av at du har dysleksi?

Hjelpetiltak:

- 11) Hvordan opplever du hjelpetiltakene du får i skolen knyttet til det å ha dysleksi?
-Hva slags hjelp fikk du før diagnosen, og hva har du i dag?
- 12) Hvordan opplevde du at du ble behandlet i skolen før du fikk diagnosen i motsetning til etterpå?
- 13) Hvis du blir tatt ut av klasserommet for en-til-en undervisning eller i liten gruppe hvordan opplever du dette?

Avslutning:

- 14) Hvordan opplever du lese -og skriveferdighetene dine i dag i motsetning til da du først ble diagnostisert med dysleksi? Hvis ja, hva har blitt bedre?
- Hva mener lærerne og foreldrene dine?
- 15) Hvordan tror du skolehverdagen blir for deg på ungdomsskolen med de vanskene du har?
- 16) Har du andre erfaringer eller opplevelser med det å ha dysleksi du vil fortelle om?

