

Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?



Universitetet  
i Stavanger

*Ingenting er umulig, det er jo tre, fire, fem som har vært på månen....og jeg som har dysleksi må bare jobbe trippel, dobbel trippel så mye for å komme opp til månen.*

(”Morten”)



Masteroppgave i spesialpedagogikk skrevet av Merethe Wathne.

Universitetet i Stavanger

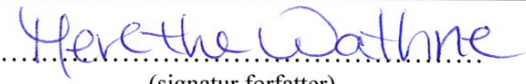
2011



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Høstsemesteret, 2011  Åpen
Forfatter: Merethe Wathne	 (signatur forfatter)
Veileder: Oddny Judith Solheim	
Tittel på masteroppgaven: Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?  Engelsk tittel: What distinguishes school situations where students with reading and writing difficulties experienced mastering?	
Emneord: lese- og skrivevansker, motivasjon, selvoppfatning og læringsmiljø	Sidetall: 74 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 17.november 2011 dato/år

## Forord

Etter to utrolig kjekke og lærerike år, sitter jeg endelig her med sluttproduktet - master oppgaven. Prosessen frem mot den ferdige oppgaven har vært interessant, men også strevsom til tider. Fra masterstudiet er det særlig forelesningene med engasjerte og høyt kvalifiserte foreleserne som har gjort et utslettelig inntrykk, og studiet har gitt meg masse kunnskap som jeg ikke ville vært foruten. Arbeidet med oppgaven har budt på mange utfordringer, men den har også gitt meg en dypere innsikt i mange av utfordringene elever med lese- og skrivevansker står overfor i skolen.

Jeg vil rette en takk til de tre respektive skolene som har vært hjelpelige med å etablere kontakt med oppgavens informanter. Takk for innsatsen dere la ned for å skaffe informantene, og for god tilretteleggelse til gjennomføring av intervjuene.

Møtet med oppgavens informanter ble en sterk opplevelse, og jeg er takknemlig for at dere ville dele deres opplevelser med meg. Takk, uten dere hadde ikke det blitt noen oppgave!

Jeg er også svært takknemlig for oppmuntrende ord og kyndig veiledning underveis mot den ferdige oppgaven. En stor takk rettes til veileder Oddny Judith Solheim, din tilstedeværelse, varme, oppmuntring, og konkrete tilbakemeldinger har vært til uvurderlig hjelp og støtte. Foruten unik veiledning fra Oddny Judith Solheim, har også andre representanter fra lesesenteret vært til god hjelp på veien mot det ferdige produktet. Takk Jostein Tollaksen for hjelp med overføring av lydopptakene av intervjuene.

Til slutt vil jeg takke min mann for dataassistanse, og mine fantastisk flotte døtre Helene og Kristine for deres hjelp og utprøving av intervjuguiden. Jeg er takknemlig for at de har vist så stor forståelse for at jeg ikke har hatt tid og overskudd til alt vi ellers pleier å gjøre sammen.

Stavanger, november 2011

Merethe Wathne

# Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke og beskrive sammenhengen mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes motivasjon, og mestringsopplevelser. Studien tar utgangspunkt i seks informanter fra 4. til 6. klasse med lese- og skrivevansker, og er et kvalitativ embedded case studie.

I oppgaven retter jeg søkelyset på elevenes motivasjon og sentrale faktorer som kan få innflytelse på, som hemmer eller fremmer, elevenes opplevelse av mestring. For å finne svar på oppgavens hovedspørsmål, ”Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?”, valgte jeg å intervju seks elever med lese- og skrivevansker. Ved å lytte til, og ta utgangspunkt i elevenes stemme, ønsket jeg å beskrive hvilke forskjeller det var hos de elevene med høy – versus lav motivasjon. For å finne svar på oppgavens hovedspørsmål utarbeidet jeg en intervjuguide med utgangspunktet i teori om lesing, motivasjon, selvoppfatning, mestring og attribusjon.

Elevenes motivasjon for skolen og ulike oppgaver, ses i sammenheng med sentrale forhold i klasseromskonteksten og elevenes mestringserfaringer. I undersøkelsen kom det fram funn som viste at det var store forskjeller i informantenes læringsmiljø. Eleven Morten utpeker seg spesielt blant enhetene i caset, og blir et omdreiningspunkt i oppgaven, da han hadde flere faktorer i sitt læringsmiljø som styrker og fremmer elevenes motivasjon.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tema for oppgaven .....	1
1.2 Bakgrunn for problemstilling og det valgte temaet .....	2
1.3 Temaets aktualitet: Elever med lese- og skrivevansker og skoleprestasjoner .....	4
1.4 Problemstillingen .....	6
1.5 Beskrivelse av oppgavens oppbygning .....	7
<b>2.0 Studiens teoretiske grunnlag</b> .....	<b>7</b>
2.1 Lesing .....	8
2.1.1 Leseforståelse .....	9
2.1.2 Lesemotivasjon .....	10
2.2 Lese- og skrivevansker .....	11
2.3 Motivasjon .....	13
2.3.1 Indre og ytre motivasjon .....	14
2.4 Læringsmiljøet .....	15
2.5 Selvoppfatning .....	17
2.5.1 Symbolsk interaksjonisme/speilingsteori .....	17
2.5.2 Den signifikante andre .....	19
2.5.3 Tiltro til egne ferdigheter .....	19
2.6 Attribusjon .....	20
2.7 Selvverd .....	21
2.8 Lært hjelpeløshet .....	22
2.9 Elevenes behov .....	23
2.9.1 Autonomi og ”self-determination” .....	24
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Valg av forskningsdesign .....	25
3.2 Et sammensatt (embedded) singelcasestudie .....	28
3.3. Det kvalitative forskningsintervju .....	29

3.4 Utvelgning av case/rekruttering av informanter.....	31
3.5 Prosedyre ved innsamling av data .....	33
3.6 Databearbeidelse.....	34
3.6.1 Tilnærming til dataene.....	35
3.7 Troverdighet, pålitelighet, generaliserbarhet og forskningsetiske refleksjoner .....	35
3.7.1 Troverdighet (validitet) .....	35
3.7.2 Pålitelighet (reliabilitet).....	37
3.7.3 Generaliserbarhet (ytre validitet).....	37
3.7.4 Forskningsetiske refleksjoner.....	38
<b>4.0 Resultater/funn.....</b>	<b>39</b>
4.1. Bjarne .....	39
4.1.1 Trivsel.....	40
4.1.2 Selvoppfatning.....	40
4.1.3 Relasjoner .....	40
4.1.4 Mestring og motivasjon.....	40
4.1.5 Kort oppsummering av Bjarne, 10 år .....	40
4.2. Erik .....	41
4.2.1 Trivsel.....	41
4.2.2 Selvoppfatning.....	41
4.2.3 Relasjoner .....	41
4.2.4 Mestring og motivasjon.....	41
4.2.5 Kort oppsummering av Erik, 13 år .....	42
4.3. Ole .....	42
4.3.1 Trivsel.....	42
4.3.2 Selvoppfatning.....	42
4.3.3 Relasjoner .....	43
4.3.4 Mestring og motivasjon.....	43
4.3.5 Kort oppsummering av Ole, 13 år .....	43
4.4. Morten .....	43
4.4.1 Trivsel.....	43
4.4.2 Selvoppfatning.....	44
4.4.3 Relasjoner .....	44
4.4.4 Mestring og motivasjon.....	44
4.4.5 Kort oppsummering av Morten, 11 år .....	45

4.5 Inger.....	45
4.5.1 Trivsel.....	45
4.5.2 Selvoppfatning.....	45
4.5.3 Relasjoner.....	46
4.5.4 Mestring og motivasjon.....	46
Kort oppsummering av Inger, 11,5 år.....	46
4.6 Vilde.....	46
4.6.1 Trivsel.....	46
4.6.2 Selvoppfatning.....	47
4.6.3 Relasjoner.....	47
4.6.4 Mestring og motivasjon.....	47
4.6.5 Kort oppsummering av Vilde, 9 år.....	47
4.6.6 Kort oppsummering av funnene fra alle casene.....	47
<b>5.0 Analyse og drøfting av undersøkelsens funn.....</b>	<b>49</b>
5.1 Karakteristiske trekk ved elevene.....	50
5.1.1 Forkunnskaper.....	51
5.1.2 Strategibruk.....	52
5.1.3 Målorientering.....	54
5.1.4 Forventninger til egen læring.....	56
5.1.5 Attribusjon.....	58
5.2 karakteristiske trekk ved klasseromskonteksten.....	60
5.2.1 Selvbestemmelse.....	60
5.2.2 Relasjoner.....	62
5.2.3 Lærerens forventninger.....	64
5.2.4 Tilpasset opplæring.....	67
<b>6.0 En kort oppsummering av oppgaven.....</b>	<b>68</b>

# Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?

## 1. Innledning

Innledningsvis vil jeg presentere oppgavens tema, bakgrunnen for det valgte temaet, og hvilken aktualitet dette temaet har for samfunnet og skolen i dag. Videre vil jeg introdusere oppgavens problemstilling med tilhørende delspørsmål, som er formulert for å finne svar på hovedspørsmålet i oppgaven. Avslutningsvis avrunder jeg det første kapitlet med en presentasjon av oppgavens oppbygning.

### 1.1 Tema for oppgaven

Temaet for denne oppgaven er elever med lese- og skrivevansker, deres motivasjon og opplevelse av skolen som læringsarena. Elever med lese- og skrivevansker er ingen ensartet gruppe, men felles for gruppen er vansker med tilegnelse og bruk av skriftspråket. Elever med lese og skrivevansker kan oppleve skolen som en meningsfull og utbytterik læringsarena, men mange kan også slite med lav motivasjon og opplevelse av tilkortkomning.

Å gi alle elevene i skolen en likverdig og god opplæring uavhengig av evner og forutsetninger, er et mål i utredningen fra Kunnskapsdepartementet (2009, s.18). Spørsmål en da må søke svar på, er hva som kan motivere elevene til læring, og hva som må til for at vi kan føre **alle** elevene inn i gode læringsprosesser. Svar på hva som kjennetegner gode læringsprosesser kan søkes ved å se nærmere på pedagogisk praksis, og ved å lytte til erfaringene fra elevene i skolen.

I min oppgave retter jeg oppmerksomheten mot sammenhengen mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes handlinger. Skolene og lærernes pedagogiske praksis har innvirkning på alle elevene i skolen, men feltet kan være av spesielt stor betydning for motivasjonen og læringsutbytte for elever med lese- og skrivevansker. Oppgaven vil fokusere på eleven som en handlende aktør, hvor aktørperspektivet handler om at elevene selv har ulike hensikter for sine handlinger. I oppgaven søker jeg svar på hvilke behov og elementer i elevenes læringsmiljø som kan være med å påvirke motivasjonen og mestringsfølelsen til



elever med lese- og skrivevansker. Ved å lytte til elevstemmen kan jeg få et innblikk og en forståelse for hvordan elevene med lese og skrivevansker attribuerer sine vansker, og hvordan de opplever ulike situasjoner i skolen.

## 1.2 Bakgrunn for problemstilling og det valgte temaet

Bakgrunn for den valgte problemstillingen: *Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?*, kan knyttes til flere forhold.

Norge er et samfunn med økende skriftlig informasjon, og flere forskere påpeker at samfunnets lesekrav har økt raskere enn leseferdighetene. Gabrielsen (2008, s.146) Uten gode leseferdigheter reduseres menneskenes muligheter til å engasjere, utvikle og orientere seg i samfunnet, og lesevanskene kan bli en trussel mot demokratiet. Norsk skole har tatt konsekvensene av samfunnets lesekrav, og lesing ses som en grunnleggende ferdighet som må utvikles på tvers av alle fagene, og på alle trinnene gjennom hele grunnskolen. Med økt satsing på lesing, får vi en forståelse av at det å kunne lese og utvikle gode leseferdigheter, er noe alle må lære i skolen.

Barn som skal begynne på skolen uttrykker gjerne at de gleder seg til de skal begynne på skolen, for da skal de lære å lese og skrive. Barna har ofte allmenne forventninger om å lykkes med å lære seg disse ferdighetene, og er kanskje ikke kjent med det faktum at mange sliter med å tilegne seg ferdighetene. Elever som ikke tilegner seg disse basale ferdighetene kan da oppleve sin manglende læringsutvikling som et stort nederlag, og vanskene i møte med skriftspråket kan virke inn på motivasjonen elevene har til skolearbeidet. Vansker med skriftspråket kan også virke inn på hvordan eleven oppfatter seg selv, og hvordan de verdsetter skolen. For å være i forkant av vanskene bør en søke svar på:

- Hva motiverer elever med lese- og skrivevansker i skolen?
- Hvilke ”grep” i undervisningen som kan ha positiv innvirkning på elevenes selvoppfatning og motivasjon?

En annen grunn for valg av tema og problemstilling er den norske skolens økende frafalls -problematikk. I følge utredningen fra Kunnskapsdepartementet, er andelen ungdommer som fullfører videregående skole ikke spesielt høy, og nyere statistikk (Statistisk sentralbyrå, 2008) og forskning (Wiborg & Hansen, 2008) viser at utviklingen i Norge går i feil retning

(Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 61). Det er lite forskning på årsakene til frafallet, men det er grunn til å tro at frafallet vil bli redusert dersom flere elever går ut av grunnskolen med et tilstrekkelig godt faglig grunnlag. I utredningen, står det videre:

Det er godt dokumentert at mange elever i norsk grunnskole lærer for lite i sentrale fag og ferdigheter som matematikk, naturfag og lesing, og at de ikke godt nok behersker sentrale strategier for å lære. Det er også for store prestasjonsforskjeller mellom elevene; det har særlig sammenheng med at noen elevgrupper ikke får det læringsutbyttet av skolegangen som de burde. Videre vet vi at mange ungdommer med svake karakterer fra grunnskolen sliter med andre problemer som kan gi seg utslag i frafall, for eksempel problematferd og sviktende motivasjon. (ibid., s. 62)

Flere studier (Bru, 1997, Burden 2008, Humphrey & Mullins, 2002) viser at elever opplever sosiale belastninger som en følge av å ha lese- og skrivevansker, og det gjør at en må stille spørsmål til hvordan elevene opplever skolen med tanke på relasjoner og opplevelse av tilhørighet. Elever som sliter med å tilegne seg ferdigheter som de andre i klassen ikke har noen vansker med, vil i noen tilfeller begrense innsatsen for ikke å "miste ansikt". Elevene som sliter kan oppleve seg selv som dumme, og risikerer også at medelever kan se på dem som annerledes og mindre kompetente.

Tillit til egne ressurser påvirker i sterk grad evnen til å mestre belastninger, og elever som har tillit og forventninger om å mestre, vil vise større utholdenhet og pågangsmot i møte med problemer. (Bru, 2008, s.139) I den langvarige prosessen som elever med lese- og skrivevansker må igjennom for å tilegne seg leseferdigheter, kan troen på at de skal lykkes være avgjørende for at de holder ut den nødvendige innsatsen.

Denne undersøkelsen kan kanskje gi noen svar på hvilke skolesituasjoner elevene med lese- og skrivevansker opplever som belastende, og hvilke faktorer som bør være til stede for å gi elevene gode mestringsopplevelser. Et viktig spørsmål i undersøkelsen blir å lytte til hvordan elevene med lese- og skrivevansker opplever at skolen tilrettelegger for at de skal kunne delta i skolens aktiviteter og oppgaver, og hvilke forventninger elevene har til videre utvikling og læring.

I undersøkelsen løfter jeg opp elevstemmen da elevene sitter med førstehåndserfaringer om hvordan det er å ha lese- og skrivevansker i skolen. De erfaringene, synspunktene og opplevelsene elevene har gjort seg, kan være betraktninger på hvordan skolen kan utvikle seg

i riktig retning. Det argumenteres derfor for at disse læringserfaringene og tankene må være verdt å lytte til.

### 1.3 Temaets aktualitet: Elever med lese- og skrivevansker og skoleprestasjoner

Det har vært mye fokus på PISA undersøkelsene og på andre leseferdighetsundersøkelser (PIRLS, IALS og ALL), som er blitt gjennomført i Norge. Mye av oppmerksomheten skyldes bekymringer over at Norge har vist til dårligere resultater enn forventet. I kjølvannet av disse resultatene har vi fått en debatt om hva det innebærer for mennesker å ikke besitte de nødvendige leseferdighetene som kreves og forventes i samfunnet. I utdanningsammenheng kan svake leseferdigheter bidra til samfunnsskiller og begrensede muligheter når videreutdanning velges bort.

Nødvendigheten av omstilling og endring vil i årene som kommer, etter all sannsynlighet, forutsette at alle voksne må etter- og videreutdanne seg i større omfang enn det vi har sett fram til i dag; kravene til leseferdighet vil derfor bare øke.  
(Gabrielsen, 2005, s. 46)

De ovenfor nevnte undersøkelsene har også bidratt til en diskusjon om hvordan elevene kan utvikle lesekompetanse, og hva som virker motiverende på elevens lyst til å lese. Motivasjonen til å lese en tekst forklarer Roe (2008, s. 38) med faktorer som lyst og nød. Hvor begrepet lyst knyttes til at vi leser fordi vi har lyst og glede av lesingen, mens begrepet nød knyttes til at vi leser en tekst fordi teksten står i et viktig dokument eller annet som vi må ha kunnskaper om. Leserens mål og hensikt med teksten som skal leses, er viktige faktorer for engasjementet og lesemotivasjonen.

I boken *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2009, p. 307-322) gir Miller og Faircloth en historisk oversikt over områdene motivasjon og leseforståelse de siste tretti årene, og skriver om den stadig økende plassen motivasjon har fått i nyere leseforskning. I boken viser de til begrepet den strategiske leseren, som er en leser som vil velge den best egnede kognitive strategien, en leser som kan kontrollere om målet blir nådd, og som kan gjøre nødvendige endringer for å sikre seg en forståelse av den leste teksten. Den strategiske leseren har kunnskaper om fremgangsmåter og betingelser, og må ha lyst og evner til å sette inn det som kreves i de ulike lesesituasjonene. Lyst og vilje representerer elevens motivasjon for å bli engasjert i lesingen og vilje til å fortsette å lese selv om det oppstår vansker. Av dette

kommer det fram at kognitive og metakognitive ferdigheter er viktige faktorer, men for den strategiske leseren har også motivasjon en sentral plass. Motivasjon er nødvendig for at eleven skal ta ferdighetene i bruk.

Miller og Faircloth (ibid) skriver videre at motivasjonsforskningen av blant annet Bandura, Zimmermann, Pintrich og Schunk viser til at motivasjon har med forventninger om å lykkes og vurderinger av den aktuelle aktiviteten å gjøre. Elevene vil gjøre seg tanker om muligheten for å klare en gitt oppgave, om han/hun vil gjøre oppgaven, og om det er viktig å gjøre oppgaven. Kognitive prosesser som elevenes forventninger om å mestre, og den verdien eleven setter på en gitt oppgave, er prosesser som skjer inni personen selv. De kognitive prosessene i individet vil påvirkes av omgivelsene, og elevenes motivasjon og læring må ses i samspill med klasseromskonteksten.

I skolen blir lesing sett som en sentral og avgjørende gjøremål for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i alle fag i skolen, og elevenes motivasjon for å sette inn krefter og engasjement i aktiviteter som utvikler deres leseferdigheter, vil være avgjørende for leseforståelsen og videre utvikling. Dette engasjementet er viktig for alle elevene, men spesielt for elevene med lese- og skrivevansker, da motivasjonen til å engasjere seg i leseaktiviteter bør ses i sammenheng med elevenes forventninger om å mestre og lykkes med en oppgave. Elever med lese- og skrivevansker vil nødvendigvis møte større utfordringer under disse aktivitetene enn de andre elevene, og kan vurdere muligheten for å lykkes med leseaktiviteten som liten.

Vurderes muligheten for å lykkes som liten, kan eleven være lite motivert for å sette inn de nødvendige krefter og kognitive ressurser som kjennetegner en engasjert og strategisk leser. Lesemotivasjon innebærer at leseren må ha både evner, strategier og vilje til å sette inn de ressursene som de ulike tekstene krever. Uten disse faktorene vil elevenes leseferdigheter og leseforståelse stagnere, og elevene vil komme til kort i møte med et stadig økende lesekrav.

De ovenfor nevnte leseundersøkelsene viser at skoleprestasjonene til enkelte elever i den norske skolen er dårligere enn først antatt, og Roe (2008, s. 175) skriver at andelen elever som leser under kritisk grense er anslått til å ligge mellom 15 og 20 %. En større innsikt i hva som motiverer elevene, og hvilke grep skolen bør ta for at disse elevene også skal lykkes i et utdanningsløp aktualiserer temaet. Samfunnet og skolen må ta hensyn til at alle mennesker har et grunnleggende behov for å føle kompetanse og tilhørighet.

## 1.4 Problemstillingen

Oppgaven tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

***Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?***

Mestring er et vidt begrep, og for å kunne besvare dette overordnede forskningsspørsmålet, har jeg valgt å se mestring i sammenheng med sosiale og emosjonelle forhold. Jeg fant det da naturlig å undersøke elevenes opplevelse av mestring i klasserommet, sett i sammenheng med elevenes selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.

Elever med lese- og skrivevansker vil gjøre seg ulike erfaringer i skolen. Hvorvidt disse erfaringene består av flest situasjoner hvor de mislyktes med en oppgave, eller flest situasjoner hvor de opplever mestring, er momenter som vil virke inn på elevenes tanker og forventninger til læring. Elevenes erfaringer og forventninger kan videre ses i sammenheng med alder, hvor spesielt mange erfaringer hvor de har mislykkes, vil være uheldig i en tidlig start på elevenes læringsprosess. (Bru, 2008, s.139)

Gjennom å studere klasseromskonteksten til elever med lese- og skrivevansker, er målet for undersøkelsen å lære mer om hvilke prosesser som er viktige for utvikling av motivasjon og elevenes engasjement for ulike skoleaktiviteter i skolen. Delspørsmål som kan være med å gi svar på oppgavens problemstilling er da spørsmål om:

Hva kjennetegner motiverte elever med lese- og skrivevansker i skolen?

Hvilke ”grep” i undervisningen kan ha positiv innvirkning på elevenes selvoppfatning og motivasjon?

I min undersøkelse har jeg valgt å basere det empiriske datamaterialet på seks informanter i alderen ti til tretten år, som går på tre forskjellige skoler i en bykommune. Undersøkelsen avgrenses til å gjelde elever med lese- og skrivevansker, deres roller og posisjoner i relasjon til ulike skolesituasjoner, og til hvordan elevene håndterer vanskene. På bakgrunn av problemstillingen og oppgavens omfang, fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ tilnæringsmetode, med et sammensatt (embedded) case studie.

## 1.5 Beskrivelse av oppgavens oppbygning

I kapittel 1 presenterer jeg oppgavens tema, begrunnelsen for problemstillingen og oppgavens oppbygging.

I kapittel 2 vil jeg redegjør for studiens teoretiske grunnlag, og avklaring av sentrale begreper.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodiske tilnærming, det kvalitative forskningsintervju. Her presenterer og begrunner jeg valg av metode og design. I kapitlet har jeg en kort presentasjon av informantene, og hvordan utvalget har fremkommet. Videre viser jeg til hvordan datainnhenting og bearbeiding av data har foregått, og hva jeg har gjort for å sikre troverdigheten og påliteligheten i undersøkelsen. Kapitlet avrundes med noen forskningsetiske refleksjoner ved undersøkelsen.

I kapittel 4 presenteres det empiriske datamaterialet med funn fra undersøkelsens seks informanter.

I kapittel 5 drøftes resultatene av det empiriske datamaterialet i forhold til anvendt teori, og oppgavens forskningsspørsmål: Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?

Opgaven avrundes med kapittel 6, hvor jeg har en kort oppsummering av undersøkelsens hovedfunn og tanker om videre forskning.

Til slutt i oppgaven følger vedleggene.

## 2.0 Studiens teoretiske grunnlag

I dette kapitlet vil jeg redegjør for studiens teoretiske grunnlag, og presentere sentrale begreper for oppgaven. Sentrale begreper for denne oppgaven er lesing og elevenes læringsmiljø. Disse begrepene vil jeg gjøre rede for med utgangspunkt i hvordan de er blitt omhandlet i tidligere forskning, og videre avgrenses i forhold til overordnede begreper i undersøkelsen, som mestring og motivasjon.

Studien retter seg mot elever med lese- og skrivevansker og deres opplevelse av mestring i skolen. I oppgaven forstås lese- og skrivevanskene på bakgrunn av generell teori om hva

lesing er, og at elevenes leseutvikling bør ses i sammenheng med elevenes læringsmiljø og mestringserfaringer.

## 2.1 Lesing

Det er ulike perspektiv på hvordan vi leser og forstår en tekst, hvordan leseferdighetene utvikles, og hvordan leseundervisningen bør tilrettelegges. Engen (1999) beskriver lesing som en språklig ferdighet, men som i motsetning til talespråket må læres eksplisitt. Ved eksplisitt undervisning kan elevene lære å ta i bruk bevisstgjørende lesestrategier, som skal gjøre det lettere for dem å forstå og lese en tekst. Med eksplisitt undervisning rettes elevenes oppmerksomhet mot en bestemt komponent ved det å lese, og leseundervisningen kan da ha fokus på selve avkodingen, eller på forståelsesaspektet. ”Lesestrategier blir definert som tilsiktede (deliberate), målrettede forsøk på å kontrollere og modifisere egen innsats med å avkode tekst effektivt, forstå ord og konstruere mening fra tekst.” (Andreassen, 2008, s.23)

Innen forskning på lesing har ofte ”Whole language” tradisjonen og ”Phonics” tradisjonen stått som motsetninger til hverandre, men i nyere forskning påpekes det av flere at begge tradisjonene representerer tilnærminger som bør overlape hverandre i stedet for å stå som motsetningsfylte tilnærminger. Ved en overlapping mellom tradisjonene kan lesing betraktes som en prosess der ulike ferdigheter i avkoding og forståelse fungerer i et samspill med hverandre og innenfor en ramme av forventninger, motivasjon og mediert læring. Begge tradisjonene legger vekt på mediert læring slik denne er representert i Vygotskys teori om utvikling, hvor barnet i samhandling med mer kompetente personer, vil oppdage sammenhenger mellom tale og skriftspråket. (Lyster, 2002, s. 119)

Lesing blir sett som en kompleks prosess som fordrer koordinering av flere kognitive prosesser, og disse prosessene blir gjerne presentert gjennom ulike lesemodeller. Lese- og skriveutviklingen beskrives ofte ved hjelp av såkalte stadiemodeller, og lesemodellen utviklet av Spear-Swerling og Sternberg (1994) har beskrivelser på hvilke kognitive prosesser som leseren må utvikle for å gå fra et stadium til et annet. Overgangen mellom stadiene beskrives som flytende, hvor leseren tar med seg kunnskapen fra det ene stadiet og supplerer det med nye lesestrategier som kreves i det neste. I lesemodellen til Spear-Swerling og Sternberg har de delt inn leseutviklingen i fire stadier, hvor stadiene går fra før barnet begynner å lese, til det blir en avansert leser. På veien til å bli en avansert leser må leseren benytte flere ulike

kognitive strategier. Ved det siste stadiet i lesemodellen, strategisk lesing, vil elevens automatiserte leseferdigheter ”frigjøre” eleven slik at han/hun kan velge strategier som er hensiktsmessige for å øke leseforståelsen.

### 2.1.1 Leseforståelse

Tidligere forskning på lesing viet mye av oppmerksomheten ved lesing mot den tekniske siden, med den følge at kognitiv involvering og forståelse av den leste teksten falt noe i bakgrunnen. Nyere leseforskning ser sammenheng mellom lesing og motivasjon, og retter fokuset mot leseren som en motivert og aktiv leser. (Solheim, 2010, s. 46)

Når vi leser en tekst, er det med et overordnet mål at vi skal forstå budskapet som teksten vi leser formidler. En god leseforståelse må i tillegg til å få tak budskapet, også sammenholde det med egne erfaringer og kunnskaper. God leseforståelse forutsetter god språklig kompetanse og god leseferdighet. Gode leseferdigheter blir av Andreassen (2008, s. 23) beskrevet som automatiserte handlinger som praktiseres ved tekstlesing. Dette er ferdigheter som resulterer i effektiv avkoding, flyt og forståelse, og som vanligvis foregår uten leserens oppmerksomhet og kontroll. Forståelsesaspektet i leseopplæringen vektlegges i økende grad ettersom elevene går fra å lære å lese i de 2 til 3 første årene på skolen, til å lese for å lære. For elevene som er ferdig med den første leseopplæringen, blir lesing et viktig verktøy for å kunne tilegne seg ny kunnskap i alle fag.

God leseferdighet innebærer at en har strategier for å avkode kjente og ukjente ord i en tekst, og hos Bråten (2007) finner vi også en definisjon på leseforståelse som lyder: ”Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst.” (2007, s. 11) Å utvinne og skape mening i tekst krever en innsats av leseren, der både leserens forkunnskaper og strategibruk er viktige forutsetninger for forståelsen.

Sweet og Snow (2003) har i boken *Rethinking Reading Comprehension* laget en beskrivelse om hva som skjer når leseren forstår en tekst. Den ene prosessen er å avkode og gjenkjenne ordet som står der, og den andre prosessen er å konstruere en mental representasjon av den informasjonen som ordene i teksten gir. Å lese med forståelse innebærer både å trekke ut betydningen av ordene, og å konstruere ny mening. Når eleven konstruerer ny mening vil den nye forståelsen basere seg på en integrering mellom ny kunnskap og gammel kunnskap. Sweet og Snow ser på leseforståelse som en dynamisk prosess, hvor samspillet mellom leser, tekst og aktiviteten hvor leseforståelsen oppstår, skjer i en sosiokulturell kontekst. Det innebærer at det blir en forskjell på hva de forskjellige leserne bringer med seg inn i lesingen,



og hva de tar med seg videre etter lesingen. Forskjellene hos leserne viser seg ved at de har ulike erfaringer, evner, motivasjon, og kompetanse i forhold til det gitte temaet/fagområdet, og i forhold til ordforråd og språkferdigheter, og til tekstsjangre og tekststruktur.

Videre vil også lærerens instruksjon og organisering kunne påvirke leseprosessen og elevenes grad av forståelse, da leseforståelsesprosessen inneholder ulike forståelsesstrategier som leseren tar i bruk for å hente ut mening, og skape forståelse for tekstens innhold. Disse leseforståelsesstrategiene kan være strategier for å huske informasjonen i en tekst, overvåkningsstrategier for å sjekke egen forståelse, og elaboreringsstrategier hvor ny informasjon bearbeides i lys av kunnskap en hadde fra før. Elevene skal ikke bare bli kjent med ulike lesestrategier, de må også lære seg hvordan de bruker strategiene, og når det er mest hensiktsmessig å anvende dem. Rune Andreassen har skrevet en doktoravhandling om eksplisitt undervisning i leseforståelse, og skriver at: ”Eksplisitt undervisning i leseforståelse innebærer aktiviteter som retter barnets oppmerksomhet eksplisitt mot konstruksjon av mening fra tekst og leseforståelse.” (2008, s. 29) I dette ligger det en forståelse av at konstruksjon av mening fra en tekst, krever en innsats av leseren, hvor leseren må ha kjennskap til strategiene, og vite når det er mest hensiktsmessig å bruke dem. Videre må leseren være motivert til å ta strategiene i bruk, og til å la seg engasjere av teksten.

### 2.1.2 Lesemotivasjon

Forfattere som er spesielt opptatt av engasjementet hos leseren er Guthrie og Wigfield. Om disse forfatterne skriver Solheim: ”Guthrie og Wigfield fremhever at effektiv bruk av lesestrategier krever refleksjon og valg, og dermed engasjerte lesere som er villige til å investere innsats for å respondere på kravene i en gitt lesesituasjon.” (2010, s. 22) Guthrie utviklet leseopplæringsprogrammet ”Consept – Orientet Reading Instruction” (CORI) hvor hensikten er å fremme leseengasjement i klasserommet. Dette gjøres ved: ”a) support for the cognitive strategies for knowledge construction during reading, and b) support for the motivational development of learners.”(2004, s. 6) Leseengasjement blir i programmet definert som et samspill mellom motivasjon, begrepsorientert kunnskap og sosial interaksjon i leseprosessen, hvor elevenes leseforståelse øker i takt med deres engasjement for lesingen. Vektlegging av leserens engasjement finner en også i PISA sin definisjon på lesing som lyder: ”Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, for å utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.”

Som en kan se av den overfor nevnte definisjonen hos PISA, teorien til Guthrie og Wigfield, og definisjonen hos Bråten, krever denne meningsøkende prosessen at leseren selv er aktiv og engasjert, og at leseren har vilje til å sette inn de ressursene som kreves. Leserens vilje, innsats og engasjement er viktige forutsetninger for å hente mening ut av en tekst, og Elness, (2003) skriver at: ”Høien og Lundberg (1984) taler om såkalt ”skapende lesing” og mener med det at leseforståelse forutsetter en aktiv og konstruktiv prosess, et samspill mellom leser og tekst.” (s. 173)

## 2.2 Lese- og skrivevansker.

Elever med lese- og skrivevansker kjennetegnes av store og vedvarende vansker til tross for iverksatte tiltak, og vanskene til denne elevgruppen fremstår som vanskelige å ”behandle”. Elevene med lese- og skrivevansker forbinder ofte lesing med en anstrengende aktivitet, en aktivitet som de helst vil prøve å unnsnippe. (Høien, 2008, s. 26) Når vi ser på definisjonen av lesing hvor engasjement og vilje til å iverksette kognitive ferdigheter, er viktige forutsetninger for å hente ut mening av tekst, så ser vi at dette kan være spesielt utfordrende for elever med lese- og skrivevansker. Lesingen ses som en aktiv prosess som krever motivasjon og innsats, og for elevene med lese- og skrivevansker kan innsatsen bli som et tveegget sverd, da selv stor innsats kan resultere i nederlag og følelsen av tilkortkomming. Ved gjentatte nederlag kan motivasjonen og viljen til innsats og engasjement opphøre, noe som igjen vil påvirke elevenes videre utvikling. Elevenes motivasjon og kontekstuelle forhold må derfor ses i sammenheng med hverandre, da dette er forhold som kan ha stor betydning for elevenes leseferdigheter.

Elever som sliter med å lese- og skrive kan mangle dette engasjementet og motivasjon som lesingen krever, og innenfor spesialpedagogiske kretser finner vi også ulike synspunkter på hvordan opplæringen bør være for de elevene som ikke utvikler lese- og skriveferdigheter slik som forventet. Elever med lese- og skrivevansker har gjerne en læreprosess hvor utviklingen går sakte, eller hvor utviklingen til eleven stopper helt. Elevenes lese- og skrivevansker kan skyldes ulike årsaker, og vanskene deles gjerne inn generelle og spesifikke vansker. Ved generelle lese- og skrivevansker kan vanskene skyldes generelle lærevansker, forsinket språkutvikling, oppmerksomhetsvansker, mangelfull undervisning, eller det kan skyldes sosiale og emosjonelle forhold. (Lyster, 2004, s. 229) Spesifikke vansker brukes gjerne synonymt med begrepet dysleksi, og selv om årsakene til lese- og skrivevansker vektlegges noe forskjellig hos ulike forfattere, peker de på at dyslektikeren kjennetegnes ved å ha vansker med den fonologiske bearbeidingsprosessen. De samme vanskene med den

fonologiske bearbeidingen kan også vise seg hos elever med generelle lese- og skrivevansker, men hos disse elevene vil vanskene gjerne vise seg ved en sen kognitiv utvikling også på andre områder. Ved spesifikke lese- og skrivevansker, dysleksi, er det imidlertid enighet om at vanskene er knyttet til fonologisk bearbeiding av språkets lydstruktur, og en rask og korrekt kobling mellom lyder og bokstaver. (også kalt RAN, Rapid Automated Naming) Å skille mellom elevene som har spesifikke vansker og elever med vansker av mer generell karakter kan være vanskelig, og det er også flere definisjoner på dysleksi. I boken *Fleire vegar mot mål* av Mossige, Skaathun og Røskeland, skriver de:

Ifølge den norske leseforskeren Finn Egil Tønnessen (1997) er det mulig å skille mellom tre hovedgrupper av definisjonar: 1. definisjonar som fokuserer på dyslektiske symptom 2. definisjonar som fokuserer på årsakssammenheng i samband med dysleksi 3. definisjonar som fokuserer på prognosen til dyslektikarane. I tillegg finst det døme på definisjonar som kombinerer desse fokusområda. (2007, s. 92)

De ulike dysleksidefinisjonene kan være både ekskluderende og inkluderende med hensyn til hvilke vansker som omfattes av dysleksidefinisjonen. Med en ekskluderende definisjon, blir dysleksi forklart med hva det ikke er. En inkluderende definisjon sier noe om hva dysleksi er, og på internettsiden til fremmedspråksenteret har de oversatt definisjonen til Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003), som viser til en inkluderende definisjon på dysleksi:

Dysleksi er en spesifikk lærevanske av nevrologisk art. Typiske kjennetegn er vansker med nøyaktighet og/eller flytende ordgjenkjenning, samt dårlige stavings- og avkodingsferdigheter. Disse vanskene er vanligvis et resultat av et avvik i språkets fonologiske system på en måte som er uventet på bakgrunn av personens øvrige kognitive evner og den undervisningen som er gitt. Sekundære vansker kan være problemer med leseforståelse og redusert leseerfaring, som igjen kan hemme utviklingen av ordforråd og annen bakgrunnskunnskap.

Fra den inkluderende definisjonen til Lyon (et al.), kan en se at spesifikke lesevansker påvirker to ferdigheter som er viktige for leseren, avkodning og leseforståelse. Lesing ses som en bestanddel bestående av disse to komponentene, hvor begge delene er gjensidig avhengige av hverandre, og ingen av dem er tilstrekkelige i seg selv. Begge faktorene må være tilstede for å kunne lese raskt, nøyaktig og med god forståelse. ”Gough og Tunmer (1986) har gitt uttrykk for dette i sin ” Simple View of Reading” – teori. Etter denne teorien kan

leseferdighet uttrykkes ved en enkel formel der Lesing = avkoding X lytteforståelse.” (Høien og Lundberg, 2000, s. 41)

Hos elever som sliter med å lese, kan vanskene vise seg ved at eleven strever med bokstavlæringen og tilegnelsen av det alfabetiske prinsippet. Vanskene kan også vise seg ved at elevene strever med å lese isolerte ord, at de har mye feillesing, og at de leser sakte og monotont. Foruten vanskene med den tekniske siden (avkodingen), har elevene med lesevansker også problemer med den språklige siden, hvor elevene skal hente ut en forståelse og mening fra en lest tekst. Termen avkoding refererer til ordgjenkjenning eller ordidentifisering, og er den prosessen hvor bokstavene omsettes til talespråk. ”Leseforskning har klart påvist at presis og automatisert ordavkoding er en nødvendig forutsetning for god leseferdighet. (Adams 1990; Ehri 1997; Share & Stanovich 1995). Svikt i ordavkodingen vil derfor alltid medføre vansker med leseforståelsen.” (Høien, 2003, s. 15)

### 2.3 Motivasjon

Det jeg forsøker å få svar på i denne oppgaven er hvilke prosesser i klasseromskonteksten som fremmer mestring og motivasjon, for elever med lese – og skrivevansker. For å finne svar på dette spørsmålet vil jeg søke teori som kan være egnet til å forstå sammenhengen mellom samspill og motivasjon i klasserommet, og teori som er rettet mot ulike undervisningsopplegg som kan gi elever med lese - og skrivevansker økt mestringsopplevelse.

Begrepet motivasjon defineres ofte som det som forårsaker aktivitet hos mennesket, derav ordet ”movere” som betyr å bevege. Et motiv er det som får et menneske til å handle, og kan være både bevisst og ubevisst. Begrepet blir ofte knyttet til individets betydningsopplevelse, og jo viktigere et mål er, jo sterkere drivkraft og utholdenhet kan individet opparbeide for å nå målet. Målet kan være noe en vil oppnå, men vi kan også ha mål for noe en vil unngå. Om disse forskjellene skriver Bø og Helle: ”De mål som søkes kalles positive incentiver, eller incentiver med positiv valens. De mål som en søker bort fra, kalles negative incentiver, eller incentiver med negativ valens.” (2002, s. 165)

Innen motivasjonspsykologi hvor en forsker og forsøker å finne svar på hvilke prosesser som er atferden og personens drivkraft, har det utviklet seg mange teorier, og flere teoretikere har også prøvd å lage en generell definisjon av begrepet motivasjon. Deci & Ryan (2000, s. 54) har utarbeidet denne definisjonen: ”To be motivated means to be moved to do something.” Imsen (2005, s. 375) definerer motivasjon som: ”Det som forårsaker aktivitet hos individet,

det som holder denne aktiviteten ved like og det som gir mål og mening. Graham & Weiner (1996, s. 63) utformet en definisjon på begrepet motivasjon, som: "Motivation is the study of why people think and behave as they do." Motivasjon blir slik sett som et samlebegrep på de krefter som igangsetter og vedlikeholder atferd og som gir atferden retning, og som vi ser av definisjonen til Graham og Weiner blir også spørsmålet om *hvorfor* menneskene tenker og handler slik de gjør, og Imsen sitt spørsmål om *hva* som er målet, viktige faktorer.

Skolens viktigste formål er å fremme læring, og selv om elevenes intellektuelle ressurser er viktige, så må elevene være motivert for å ta ressursene de har i bruk. Hva som motiverer elevene knyttes i flere teorier opp til elementene forventninger (expectancy) og verdi (value). Bandura skiller mellom "efficacy expectations" (mestringsforventninger) og "outcome expectations". "Efficacy expectations" handler om de forventningene en har til å være i stand til å utføre en gitt oppgave, og "outcome expectations" står for personens forventninger om hva som kommer til å skje som en følge av å ha utført oppgaven. (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 83) Skaalvik og Skaalvik skriver videre at nyere forventningsteori av Wigfield og Eccles er basert på Atkinson's forventning – verdi modell. Denne teorien ser på sammenhengen mellom elevenes måloppnåelse, utholdenhet og valg, og den innvirkningen elementene har på elevenes forventninger og verdsetting av enkelte oppgaver. Teorien baserer seg på at en persons motivasjon for å handle på bestemte måter, er påvirket av personens vurdering av sannsynligheten for at han/hun vil lykkes med den aktuelle oppgaven. Under denne vurderingen skapes det forventninger. Elevens motivasjon påvirkes videre av hvordan eleven verdsetter oppgaven og hvilken nytteverdi han/hun vurderer vil komme fra utbyttet av oppgaven. (ibid s.85)

### 2.3.1 Indre og ytre motivasjon

Teorier om motivasjon skiller ofte mellom indre motivasjon (intrinsic motivation) og ytre motivasjon (extrinsic motivation). Hvor indre motivasjon knyttes til aktiviteter som er påskjønnende i seg selv, mens ytre motivasjon blir skapt av eksterne forhold som belønning og straff. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 141) ses indre motivasjon gjerne i sammenheng med White (1959) og hans artikkel hvor han skriver at menneskene har behov for å føle seg kompetent, og at dette behovet leder til aktiviteter som utforskning og manipulering. Innenfor teori om indre og ytre motivasjon finner vi Deci og Ryan og deres selvbestemmelsesteori (self-determination theory). I selvbestemmelses teorien til Deci og Ryan (2000) framhever de tre psykologiske behov som ligger til grunn for indre motivert atferd: behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. (ibid s. 142) Dette er en teori

som kan knyttes opp mot motivasjonen til oppgavens informanter, og til hvordan de opplever læringsmiljøet, og er en teori jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

## 2.4 Læringsmiljøet

Begrepet læringsmiljø kan defineres som de samlede fysiske, psykososiale og organisatoriske forholdene som blir tilrettelagt for den enkelte elev i en læresituasjon. Det psykososiale miljøet innbærer de psykologiske og sosiale faktorene som kan ha konsekvenser for elevenes trivsel, interaksjon og trygghet mot eventuelle psykologiske skadevirkninger. Det organisatoriske læringsmiljøet kan da handle om tilrettelegging, arbeidsfordeling og struktur, hvor informasjon og tilbakemeldinger fra lærere og medelever er viktige faktorer.

Utdanningsdirektoratet har definert læringsmiljøet som:

Med læringsmiljøet forstås de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. Samlet kan dette også omtales som elevenes arbeidsmiljø.

Elevenes læringsmiljø må også ses i sammenheng med begrepet tilpasset opplæring. I forskningsrapport nr.62 av Bachmann og Haug, skriver de at det i faglitteraturen noen ganger skilles mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring. "Den smale forståelsen er gjerne knyttet til en forestilling om at tilpassing er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere undervisningen på." (2006, s.7) En smal forståelse for begrepet finner en i utredningen til Kunnskapsdepartementet (2009), hvor de skriver: "Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene." (s.15) En vid forståelse av begrepet blir i rapporten til Bachmann og Haug (2006, s.7) beskrevet som: "Den vide forståelsen av tilpasset opplæring er mer å oppfatte som en ideologi eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og all virksomhet der."

Prinsippet om å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger er nedfelt i opplæringsloven, og har en intensjon om å inkludere alle elevene i skolefaglige læreprosesser. Tilpasset opplæring er et komplekst fenomen hvor skolens krav og forventninger må ligge innenfor rekkevidden av elevens læreforutsetninger. Begrepet "læreforutsetninger" er ikke bare et spørsmål om elevens kognitive forutsetninger, men også om elevens vilje og

motivasjon for det skolefaglige arbeidet.

For elever med lese- og skrivevansker, vil opplevelsen de har av skolen og undervisningen ofte relateres til egen utvikling, en opplevelse som vil ha stor innvirkning på elevenes motivasjon. Skaalvik og Skaalvik skriver: ”Manglende tilpasset undervisning fratår de svakeste elevene muligheten til å føle at de har kompetanse, noe som har betydning for elevenes innsats.” (2005, s. 185) Følelsen av å prestere svakt vil forsterkes hvis undervisning og arbeidsoppgaver ikke er tilpasset elevenes forutsetninger. I et læringsmiljø med liten differensiering, vil spesielt elever med lav forventning om å mestre, bli opptatt av hvordan de fremstår. Med en prestasjons-orientering (egoorientering) vil elevene være bekymret for å bli oppfattet som dumme.

I teori om målorientering, forsøker en å forklare grunnene til at elevene ønsker eller ikke ønsker å involverer seg i ulike aktiviteter. En skiller gjerne mellom to hovedtyper målorientering. I oppgaveorientering (eller læringsorientering og mestringsorientering) er læringen et mål i seg selv. Målet er økt forståelse, innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver. I prestasjonsorientering (egoorientering) er det ikke selve læringen, men hvordan eleven opplever seg i læringssituasjonen som er viktig. For elever som er prestasjonsorienterte vil det viktigste være hvordan de opplever at de blir oppfattet av andre. Elever gitt de har et valg, vil velge miljø hvor de blir oppfattet på en positiv måte. I prinsippet om tilpasset opplæring, ligger det føringer som tilsier at skolen ikke skal stille de samme kravene til alle elevene. (Imsen, 2005, s. 341) Elever kan få dårlig selvoppfatning, dersom de ikke opplever differensierte oppgaver, eller som opplever ubehag ved måten differensieringen gjennomføres på.

Elevenes læringsmiljø kan bestå av flere ulike komponenter som kan påvirke deres opplevelse av motivasjon og mestring. De ulike komponentene ved læringsmiljøet kan innbefatte alt i fra samfunnets økonomi og verdier, skolens læreplaner, elevenes arbeidsoppgaver, undervisningsmetoder, vurdering, organisering, lærere, medelever med mer. I denne oppgaven blir læringsmiljøet avgrenset til ulike komponenter som kan vise seg viktige for selve læringssituasjonen, som det å føle tilhørighet, kompetanse og autonomi. Dette er faktorer som virker inn på elevenes selvoppfatning, og elevenes grunnleggende behov. I følge Marschhäuser (1997), har alle mennesker et grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv (ha en positiv selvoppfatning).

I oppgaven tar jeg utgangspunkt i elevenes opplevelse av læringsmiljøet, og de komponentene som fremstår som mest sentrale etter intervjurunden med elevene og samtalene med

ressursteamet ved de representative skolene. Fra elevenes læringsmiljø vil jeg derfor drøfte elevenes opplevelse av selvbestemmelse, relasjoner, opplevd forventning fra lærerne, og betydningen av tilpasset opplæring. I lys av dette læringsmiljøet vil denne oppgaven forsøke å få innsikt i skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring.

## 2.5 Selvoppfatning

Begrepet selvoppfatning blir av de fleste teoretikerne avgrenset til den bevisste oppfatningen en person har av seg selv, og som i engelsk litteratur ofte omtales som ”self – concept”. Personens oppfatninger og verdsetting av seg selv vil påvirke hvordan personen handler, personens følelser, motiver og hvordan han/hun opplever situasjonen. Disse oppfatningene har gjerne sine røtter i tidligere erfaringer, og i hvordan disse tidligere erfaringene er blitt forstått og tolket. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 72) Begrepet selvoppfatning har mange fellesbetegnelser på ulike aspekter ved personens oppfatninger, vurderinger og forventninger, og begrepet vil i enkelte situasjoner bli knyttet opp til personens prestasjoner. Oppfatninger knyttet til skoleprestasjoner og elevenes generelle verdsetting av seg selv, både når det kommer til egen vurdering av seg selv, hvordan de tenker at andre tenker om dem (sosial sammenligning), vil videre være av stor interesse for denne oppgaven.

Begrepet selvoppfatning kan i følge Skaalvik og Skaalvik (ibid, s. 83) knyttes opp mot to tradisjoner, selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. I selvvurderingstradisjonen rettes oppmerksomheten mot individets generelle verdsetting av seg selv, hvor beslektede begreper er selvverd, selvvurdering, selvrespekt, selvakseptering og selvaktelse. De mest brukte betegnelse i engelskspråklig litteratur er da gjerne ”self – esteem” (Rosenberg, 1968) og ”self – worth” (Covington, 1984, 1992, Covington og Berry, 1976) I forventningstradisjonen, rettes oppmerksomheten mot elevenes forventninger om å klare bestemte oppgaver og gjøremål, og betegnelsen ”self efficacy” fra Bandura omhandler de mestringsforventningene en person kan ha til en gitt oppgave som skal utføres. (ibid) Disse forventningene vil ha betydning for personens atferd, motivasjon og tankemønster.

### 2.5.1 Symbolsk interaksjonisme/speilingsteori

Elevenes oppfatning av seg selv har stor betydning for hvordan de tenker, hva de føler, hva som motiverer dem, og hvordan de handler. Elever som tilsynelatende har mye til felles, vil ta ulike beslutninger i en og samme situasjon avhengig av hvordan de oppfatter seg selv, hvilke egenskaper de tror de har, og hvilke forventninger de har til konteksten de befinner seg i. I



boken til Imsen (2005, s. 419) skriver hun om: ”selvet som interaksjon” og Meads teori om ”symbolsk interaksjonisme”, hvor selvoppfatningen vår dannes gjennom et samspill mellom indre tanker om seg selv, og ytre reaksjoner fra andre. Denne prosessen omtales også som speilingsteori, hvor tanken er at vi speiler oss i andres reaksjoner på en selv.

I en bevisst selvoppfatning vil eleven ha ulike perspektiver for sin selvoppfatning, og Skaalvik og Skaalvik (2005) refererer til tre ulike perspektiver, hvor det første perspektivet er elevens ”reelle selvoppfatning”, og handler om hvordan eleven selv oppfatter seg selv. I det andre perspektivet ”persepsjon av andres vurdering”, vil elevens oppfatning om hvordan han/hun blir betraktet av andre ligge til grunn, og ved det tredje perspektivet ”ideell selvoppfatning”, finner vi et perspektiv på hvordan eleven selv ønsker å være. En elev som sliter med lese- og skrivevansker kan oppleve en stadig tilkortkomning hvor avstanden mellom den reelle selvoppfatningen og den ideelle selvoppfatningen blir så stor at eleven danner seg et negativt bilde på seg selv. Et slikt negativt bilde på seg selv, kan medføre nye problemer, og Skaalvik og Skaalvik skriver;

Å verdsette seg for lavt eller å ha lav selvakseptering er en subjektiv ubehagelig tilstand (Kaplan 1980). Lavt selvverd kan derfor få store konsekvenser for vår mentale helse. Personer med lavt selvverd har, sammenlignet med andre grupper, flere symptomer på sviktende mental helse (Kaplan 1980, E.M. Skaalvik 1989, Ystgaard 1993). Dette kan gi seg utslag i psykosomatiske symptomer (hodepine, magersmerter), depresjon, angst og stress. (ibid, s. 73)

Elevenes selvoppfatning kan knyttes til elevenes kollektive og individuelle erfaringer, (symbolsk interaksjonisme), og til elevenes forståelse av de individuelle erfaringene (sosial sammenligning). Ved sosial sammenligning vil ofte en mer direkte sammenligning av skoleprestasjoner finne sted mellom elevene i en klasse. For elever i skolen vil det da gjerne være naturlig å sammenligne sine prestasjoner med andre elever i samme klasse, ofte basert på lærerens tilbakemeldinger og vurderinger. Opplevelsen av skoleprestasjoner vil da påvirke elevens selvoppfatning, selv om den strengt tatt ikke sier noe om elevens nivå. I klasser hvor miljøet preges av å være prestasjonsorientert vil elevenes fokus være å prestere godt i den hensikt å fremstå som bedre enn andre. Et slikt klassemiljø preges av innbyrdes konkurranse, og spesielt for elevene med lese- og skrivevansker vil et slikt miljø skape utrygghet og en redsel for å fremstå som dum.

Elever som opplever at de stadig kommer til kort ved ulike skolerelaterte oppgaver, kan miste motivasjonen og troen på at de kan løse lignende oppgaver senere. Motivasjonen til å løse en lignende oppgave senere vil også avhenge av hvorvidt viktige personer i elevens nærmiljø vurderer oppgavene som viktige.

### 2.5.2 Den signifikante andre

Hvilke oppfatninger eleven har om seg selv, kan relateres til tidligere erfaringer eleven har gjort seg og hvordan disse erfaringene blir forstått og tolket. Oppfatningene er elevens subjektive forståelse og tolkning, og stemmer ikke nødvendigvis med hvordan andre oppfatter eleven. Sentralt i symbolsk interaksjonisme er at vår oppfatning av oss selv dannes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss selv. Signifikante andre, som gjerne er viktige personer i nærmiljøet til barnet, vil da ha stor betydning for utvikling av elevens/barnets selvoppfatning. Den signifikante andre blir da en rollemodell, hvor blant annet han/hennes verdier, normer og regler bli viktige for barnet/eleven. I hvilken grad den signifikante andre ser på gode skoleprestasjoner som viktig, vil da avspeiles hos barnet/eleven med tilnærmet verdi. For elever med lese- og skrivevansker vil verdsettingen av gode skoleprestasjoner hos en signifikant andre, innebære at de må legge ned mye mer arbeid og innsats i skolearbeide enn sine jevnaldrende for å etterstrebe verdien. Den signifikante andre kan ved verdsetting av gode skoleprestasjoner på den måten bidra til at eleven øker egen innsats. Med økt innsats vil eleven øke sannsynligheten for å lykkes med en oppgave, og hvis eleven unngår direkte sammenligninger av egne prestasjoner med andres, kan økt innsats også gi bedre prestasjoner.

### 2.5.3 Tiltro til egne ferdigheter

En elev som stadig opplever å komme til kort når det gjelder leseaktiviteter, kan forsøke å beskytte seg mot den ubehagelige situasjonen og gjøre sitt for at slike leseaktiviteter unngås. I følge Solheim (2010) er det flere forskere (Guthrie et al., 2007 og Zimmerman, 2000) som har undersøkt betydningen av elevenes tiltro til egne leseferdigheter. I undersøkelsene kommer det fram at elever med liten tiltro til egne ferdigheter, har en tendens til å forsøke å unngå leseaktiviteter som oppleves som utfordrende og vanskelige. Når elevene forsøker å unngå leseaktiviteter, vil omfanget av lesingen bli mindre, og elevene vil ha dårligere utbytte av den enkelte leseaktiviteten. Elever med liten tiltro kan slik ledes inn i negative spiraler, og avstanden mellom de svake og gode leserne vil øke. Solheim skriver:

Konsekvensene av liten tiltro til egne ferdigheter er slik i samsvar med den negative spiralen av begrenset praksis, lav motivasjon og lave forventninger som Spear-

Swerling og Sternberg (1994) beskriver for elever med lesevansker, eller Stanovichs (1986) beskrivelse av Matteus - effekten i lesing. (ibid, s. 47)

Forståelsen av Matteuseffekten, vil da innebære at elever med svake lese – og skriveforutsetninger blir svakere og svakere, da de ofte unngår situasjoner hvor de skal lese eller skrive, og dermed får mindre og mindre praksis erfaringer med lese – og skriveaktiviteter. Dette resulterer i at spriket mellom dem og elevene uten disse vanskene stadig blir større gjennom hele skoleløpet.

Stanovich (1986, 1989, 1992) has written extensively about the importance of factors such as decreased motivation and limited practice in accounting for the plethora of deficits that researchers have found in children with RD. He uses the term Matthew effects to describe the rich-get-richer, poor-get-poorer phenomenon that tends to differentiate good from poor readers. (Spear-Swerling og Sternberg 1994, s. 99)

I teori om psykologisk selektivitet, vil menneskene gitt de har et valg, foretrekke situasjoner og aktiviteter hvor de vil bli positivt vurdert, og i et samfunn hvor gode prestasjoner og personlig suksess er av betydning for personens anerkjennelse, anses evner og eventuelt mangel på evner som avgjørende for ens selvverd. Hvilken tiltro elevene har til egne ferdigheter, vil ofte avhenge av hvordan eleven årsaksforklarer sine vansker. Årsaks - forklaringer eller attribusjon har med tilskrivning eller tillegging av vanskenes årsaker å gjøre.

## 2.6 Attribusjon

Begrepet attribusjon blir brukt når en skal beskrive, forklare eller finne årsaker til egne og andres handlinger og holdninger. Attribusjon handler da om hvordan en selv eller andre tenker om hvorfor noe skjer, og om hvordan en forstår seg selv og andre. Wormnes og Manger (2005, s. 84) forklarer attribusjonsteori som:

Attribusjonsteori, eller fortolkningsteori, handler om opplevelser av årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan disse opplevelsene får avgjørende innflytelse på fremtidig motivasjon og fremtidige prestasjoner. Innenfor teorien stilles spørsmål om vi attribuerer (forklarer) resultater av våre egne handlinger til indre eller ytre krefter, og om vi attribuerer ansvar til oss selv eller klandrer andre.

Vi kan forklare suksess eller nederlag på mange måter, som ved å relatere det til evner, innsats, vanskegrad på en gitt oppgave eller flaks. Bernhard Weiner har utformet en versjon hvor han viser til tre typer attribusjon, ”kontrollplassering”, ”stabilitet og ansvar” eller ”kontrollbarhet”. (ibid) Hvor kontrollplassering (locus of control, fra Rotter 1966) vil handle om ytre eller indre lokalisering av årsakene til handlingene og holdningene. Ved indre attribusjon tenker en på en hendelse som et resultat av noe som skyldes en selv, og knyttes gjerne til egne evner, strategier, innsats eller valg. Ved ytre attribusjon tenker en at hendelsen er et resultat av konteksten, og skyldes noe utenfor en selv. En attribuerer da hendelsen til flaks eller uflaks, som resultat av vanskegrad på en oppgave, kvaliteten på undervisningen, opplevd støtte eller regler. ”Attribusjonsteoretikere (for eksempel Stipek 1988) tar sterkt til orde for å endre elevenes attribusjonsmønster slik at de attribuerer sine skoleprestasjoner til innsats.” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 162)

Attribusjon til innsats når det går godt, bidrar til å opprettholde troen på at innsats nytter, og derved til å opprettholde innsatsen. Tilsvarende når en ikke lykkes, vil attribusjon til innsats bidra til forventning om at det kan gå bedre siden hvis en bare arbeider mer. Å sette aspirasjonsnivået så lavt at en er nødt til å lykkes, er også en måte å unngå nederlag på. Men fordi mulighetene til å lykkes er så store, vil et godt resultat gi liten ære og derfor liten følelse av kompetanse. (ibid, s. 158)

En elev som prøver seg på en leseoppgave og misslykkes, kan oppfatte årsaken til at han mislyktes, på forskjellige måter. Han kan relatere resultatet til oppgavens vanskegrad, til uflaks, til svake evner, eller fordi han ikke anstrengte seg nok. Årsakstilskrivningen kan ha betydning for motivasjonen når en lignende oppgave skal løses senere. Oppfatter eleven seg som dum (svake evner), er dette en årsak som verken han eller andre kan gjøre noe med, og han vil lett oppfatte situasjonen slik at det ikke nytter hva han enn gjør. Tror eleven derimot at årsaken til at han misslyktes med en oppgave, var at han ikke anstrengte seg nok, eller lignende, er dette en årsak som han kan gjøre noe med selv. (Rand, 1991, s. 47)

## 2.7 Selvverd

Bedre prestasjoner, som følge av høy innsats, kan øke elevens følelse av selvverd. Høy innsats kan imidlertid også utgjøre en risiko for selvverdet da innsatsen for elever med lese- og skrivevansker ikke nødvendigvis betaler seg i form av gode resultater. Med dårlige

resultater kan eleven attribuere det dårlige resultatet til egne evner. I Covingtons teori om selvverd, rettes oppmerksomheten mot hva som kan virke truende på elevens selvverd, og hvilke konsekvenser en eventuell trussel mot selvverdet kan få for elevenes skolearbeid.

Covington tar utgangspunkt i at gode prestasjoner og personlig suksess har avgjørende betydning for selvverd og anerkjennelse i det amerikanske og vesteuropeiske samfunnet. Han refererer videre til forskning som viser at evner anses som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner, og at mangel på evner ses på som den viktigste årsaken til nederlag. Selv om også innsats anses som en årsak til gode prestasjoner, legger elevene større og større vekt på evner jo eldre de blir. Oppfatning av egne evner blir derfor en sentral del av selvoppfatningen og har stor betydning for selvverd og motivasjon. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 155)

I Covington teori hevdes det at for elever vil det psykologisk sett være bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige evner. Elevers innsats kan sammenlignes med et tveegget sverd, hvor det å lykkes krever en innsats, samtidig som innsatsen kan medføre at den eneste årsaksforklaringen til den svake prestasjonen er elevens evner. Har eleven gjort seg flere erfaringer hvor innsatsen ikke betaler seg, vil eleven ikke ha forventninger om å lykkes med oppgaven, og vil da yte liten innsats. Innsatsen begrenses for å beskytte eget selvverd, da det er lettere å skylde på svak innsats enn på svake evner. Elevens svake innsats vil bare virke selvbeskyttende i et begrenset tidsrom, da mangel på innsats gjør at eleven stadig gjør det dårligere. Attribusjonsmønsteret hos eleven kan da snu slik at han forklarer egen tilkortkomning med lave evner, og suksess med flaks. Elevens prestasjoner attribueres til årsaker som blir oppfattet som ukontrollerbare, som igjen kan utvikle hjelpeløshet. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 160)

## 2.8 Lært hjelpeløshet

Lært hjelpeløshet handler om ulike situasjoner hvor elever opplever egen tilkortkomning, og begrepet brukes gjerne om den tilstanden vi kan komme i etter å ha vært utsatt for situasjoner som vi ikke har noen kontroll over. Elevenes erfaringer med ukontrollerbare situasjoner kan medføre en passivitet som er blitt tolket både i kognitive, emosjonelle og motivasjonelle termer. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 161) Lært hjelpeløshet knyttes til forventninger om å ikke klare en gitt oppgave, og disse forventningene blir ekstra sterke når elevene attribuere

årsakene til stabile og ukontrollerbare faktorer som elevens evner. Eleven har da liten tro på at det kan gå bedre neste gang, og hjelpeløsheten blir stabil.

Eksempler på årsaker som ses som stabile og ikke kontrollerbare, er evner og dårlige lærere som en har over lengre tid. Mangel på innsats derimot er en ustabil og kontrollerbar årsak. Attribusjon av svake prestasjoner til mangel på innsats trenger derfor ikke å medføre forventning om å mislykkes siden. (ibid)

Begrepet lært hjelpeløshet knyttes gjerne til Seligman, som definerer lært hjelpeløshet som: ”Learned helplessness refers to three interlocked things: First, an environment in which some important outcome is beyond control; second, the response of giving up; and third, the accompanying cognition: the expectation that no voluntary action can control the outcome.” (1992:xvii) Seligman mener at lært hjelpeløshet kan oppfattes som en parallell til depresjon.

## 2.9 Elevenes behov

Alle menneskene har et grunnleggende behov for å tenke positivt om seg selv, og behovsteorier tar utgangspunkt i at mennesker er motivert for å tilfredsstille sine behov, eller redusere den spenningen eller det ubehaget som skapes av ikke tilfredsstilte behov. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 137)

Foruten elevenes behov for å tenke positive tanker om seg selv, er det også viktig at elevenes læringsmiljø inneholder visse kriterier. Viktige behov for læring og trivsel i skolen er da, at elevene føler seg trygge, og at de opplever omgivelsene og lærings- situasjonene som aksepterende, støttende og inkluderende. I Rosenbergs teori (1968) om psykologisk selektivitet analyserte han fem beskyttelsesmekanismer, hvis formål er å beskytte eller støtte personens selvakseptering. Med begrepet selektiv, viser teorien til at personen selv vil foreta en vurdering av opplevelse og oppgave ved å ilegge dem en verdi, tolkning, standard og referansegruppe. (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 88, 89) Elever vil være disponert for å verdsette høyt de områdene hvor de opplever at de selv gjør det bra, og tilsvarende lavt på de områdene de gjør det mindre bra. Wormnes og Manger (2005) viser til den amerikanske sosialkognitive teoretikeren Albert Bandura, som vektlegger at en positiv selvoppfatning innenfor et område primært bygges opp gjennom å gi en person autentiske mestringsopplevelser. ”Med forventinger om mestring menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder. Mestringserfaringer øker

forventningen om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring.” (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 31) Positive mestringserfaringer vil derimot gi eleven økt ”handlingsrom” og autonomi.

### 2.9.1 Autonomi og ”self-determination”

I følge Lyster (2002, s. 37) må elevenes utvikling og muligheter bedømmes ut fra hvordan de med støtte og i samhandling med kompetente andre kan komme fram til løsninger og svar på oppgaver. Lyster kobler dette opp mot læreren, og lærerens rolle, og skriver:

I tråd med Vygotsky og hans teori om den nærmeste utviklings sone viser Campell (1995) til fem sider ved lærerrollen som har spesielt stor betydning for leseundervisningen og leseutviklingen. Det er viktig for leseutviklingen at læreren 1) tilrettelegger/forenkler, 2) støtter, 3) veileder, 4) underviser/instruerer og 5) oppmuntrer: 1 Læreren er sentral i arbeidet med å skape et skriftspråkmiljø som motiverer for lesing og stimulerer barnet. 2 Læreren skal støtte barnets aktivitet for at det skal nå et ønsket mål. 3 Læreren skal lede barnets utvikling ut fra spesielle behov hos barnet. 4 Læreren gir direkte undervisning når det er behov for det. 5 Læreren forteller barnet når læringen har vært vellykket. (ibid)

På denne måten vil læreren bidra til at elevene tar større ansvar for egen læring, og fremmer elevenes autonomi. Begrepet autonomi refererer til å oppleve seg som opprinnelsen i ens egen handling, hvor begrepet tar utgangspunkt i følelsen av å ha kontroll og valgmuligheter knyttet til utøvelse av handlingen. Autonomi er nært knyttet til individets motivasjon, da handlingene er styrt ut fra interesse og integrerte verdier, og uttrykker ens egne bestemmelser. Autonomi har å gjøre med eierforholdet til handlingen, det innebærer at individet også kan utføre handlinger som andre ber om, da oppleves autonomi ved individets tilslutning til hendelsen. Et utviklingsfremmende miljø kjennetegnes av elever som føler tilhørighet til andre, kompetanse, autonomi og selvbestemmelse. (Deci & Ryan, 1985)

I selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) brukes uttrykket selvbestemmelse eller autonomi i forbindelse med utvikling av indre motivasjon, og forfatterne definerer selvbestemmelse som:

Self – determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. It is integral to intrinsically motivated behaviors. Stated differently, self – determination is

the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives or any other forces or pressures, be the determinations of one's actions. But self – determination is more than a capacity; it is also a need. (s. 38)

Læringsmiljøet består av flere komponenter, men det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har størst konsekvens for deres motivasjon, selvpåfatning, prestasjoner og atferd. Selv om læringsmiljøet oppleves som godt av læreren og medelever, kan det for enkelte elever oppleves som truende og lite stimulerende. Med tanke på at barn i Norge tilbringer en stor del av sin oppvekst i skolen, må det være et kontinuerlig mål om at alle elever skal oppleve et godt læringsmiljø.

## 3.0 Metode

Begrepet metodologi defineres av Kvale & Brinkmann som ”læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område” (2010, s. 324), og referer til de strategiene og fremgangsmåten som den bestemte forskningsmetoden benytter i en gitt undersøkelse. Det finnes mange forskningsmetoder å velge mellom, og formålet for undersøkelsen er gjerne styrende for valg av forskningsmetode.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de ulike valgene jeg har tatt knyttet til min undersøkelse, og si noe om hvordan disse valgene har påvirket prosessen mot den ferdige oppgaven. Jeg vil gi en begrunnelse for den valgte problemstillingen og oppgavens forskningsdesign, og videre beskrive utvalgsprosedyre, utvalgsprosedyre ved innsamling av data og databehandling. Avslutningsvis vil jeg reflektere over oppgavens validitet, reliabilitet, og generaliserbarhet.

### 3.1 Valg av forskningsdesign

*Metoden* en benytter seg av i en forskningsundersøkelse betegnes gjerne som forskningsmetode eller forskningsdesign, og henspiller på det verktøyet en vil benytte seg av for å tilnærme seg et felt for å finne svar på et gitt forskningsspørsmål. Tilnæringsmåtene har ulike strategier, og en gjerne skiller gjerne mellom en kvalitativ og kvantitativ metode. Det finnes også forskning hvor en kan se en kombinasjon av de to metodene, en såkalt



triangulering, hvor strategiene skal komplimentere hverandre. (Ringdal, 2007) Forskjellen på kvalitativ metode og kvantitativ metode blir av Thagaard (2009) beskrevet som at kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitativ metode fremhever prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Ved kvantitativ forskning vies da oppmerksomheten mot årsaker, men hos den kvalitative forskeren er søk etter mening sentralt. Nærhet, sensitivitet til utvalget, og antall enheter er også forskjellig ved disse strategiene. Nærhet og sensitivitet innebærer at en er i direkte kontakt med informantene i undersøkelsen, og at en er sensitiv i innhenting av beskrivelser med tanke på informantens signaler, følelser og meninger. Karakteristisk for den kvantitative strategien er at den er fjernt fra utvalget og har mange enheter, mens det som er karakteristisk for kvalitative strategier er at forskeren kommer nær utvalget og baserer sine data på tykke beskrivelser fra få enheter. Kvalitative metoder har et metodeopplegg som av Thagaard (2009, s. 18) blir beskrevet som fleksibelt ved at det kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen, og tilpasses nye erfaringer og utfordringer underveis. Nærheten og sensitiviteten til kildene gjelder da kvalitative metoder hvor forskeren har en direkte kontakt med de personene som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju. Observasjon og intervju, er strategier innen kvalitative metoder hvor forskeren får mulighet for å gå i dybden og se hva et fenomen er og handler om. Om forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ forskning skriver Widerberg (2001):

Kvalitet handler om karakteren eller egenskapene hos noe, mens kvantitet er mengden av denne karakteren eller disse egenskapene. Kvalitativ forskning har derfor som formål å klargjøre et ”fenomens” karakter eller egenskap(er), og kvantitativ forskning å fastslå mengden av det samme. Kvalitativ forskning er med andre ord (mer)innholdssøkende, mens kvantitativ forskning er (mer) innholdsstyrt. (s.15)

Metodenes ulike tilnærming til fenomenene som skal undersøkes, indikerer at forskerens valg av metode avhenger av hva som skal undersøkes. Avgjørende for valg av forskningsdesign er da hvilke type spørsmål en vil ha svar på, hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle informanter, og hvor og hvordan undersøkelsen skal utføres. I følge Widerberg (ibid) vil en videre målsettingen for forskningen lede til litt forskjellige spørsmål, angrepsmåter og metoder, hvor den kvalitative forskeren vil stille spørsmål som *”hva betyr det, og hva handler det om?”*, mens den kvantitative forskeren vil spørre etter *”dets forekomst og dets sammenhenger.”*

Undersøkelsens problemstilling, tidsressurser og forskerens kompetanse vil også være elementer som kan være bestemmende for hvilket forskningsdesign som anses som best egnet. Innen kvantitativ og kvalitativ forskningsmetoder viser Ringdal (2007, s. 94) til fem typer forskningsdesign: eksperimentell, tverrsnitt, langsgående, casestudie og komparativ design, hvor tverrsnitt (spørreundersøkelser i store utvalg) betegnes som en meget vanlig forskningsstrategi ved kvantitativ metode. Ved kvalitativ metode betegnes tverrsnitt (samtaleintervju i et lite utvalg personer) og casestudie (feltobservasjon eller samtaleintervju i en case), som meget vanlige forskningsdesign. ”Ifølge Yin er en casestudie en empirisk undersøkelse av et fenomen i sine naturlige omgivelser, der flere datakilder benyttes.” (ibid, s. 96) Casestudier kan da ses som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter, hvor enhetene kan være bedrifter, land, organisasjoner, familier, individer, beslutninger eller hendelser.

Med bakgrunn i undersøkelsens problemstilling som for denne oppgaven er - *Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?*, har jeg da valgt et kvalitativt forskningsdesign med en eksplorativ (utforskende) og abduktiv tilnærming. Forskningsdesignet er et sammensatt (embedded) singelcasestudie hvor jeg benytter meg av samtaleintervju som metode. Formålet med denne undersøkelsen er å forstå livsverden i skolen sett fra intervjupersonenes side, og basert på overforstående teori fremstår det kvalitative forskningsintervjuet som et godt redskap for mitt formål. Hensikten med en eksplorerende (utforskende) tilnærming, er å kartlegge et område hvor det ikke er funnet tilsvarende undersøkelser som direkte belyser det aktuelle temaområdet. Å lytte til elevstemmen i skolen, spesielt for dem med lese- og skrivevansker, er da en tilnærming til empirien som kan si oss noe om hvilke variabler og sammenhenger som er sentrale for temaområdet, sett fra deres ståsted. Nordahl (2002) peker på at elevens stemme kommer fram ved at vi lytter til, og får tak i elevenes subjektive virkelighet, og det innebærer at vi må forstå dem innenfra. Elevens stemme og deres perspektiv på skolen, når en har lese- og skrivevansker, er blitt viet lite oppmerksomhet, dette til tross for at de som brukere må sitte med viktig informasjon som kan være nyttig å få innblikk i. Nordahl skriver videre: ”I en omfattende vurdering av forskning knyttet til skolen konkluderer Erickson og Schultz (1993) i sin oppsummering med at vi i dag vet for lite om elevers erfaringer og opplevelser i skolen.” (ibid, s. 21)

Casestudier plasseres gjerne inn under hermeneutiske forskningstradisjoner, og er et design som egner seg meget godt til eksplorerende undersøkelser. At case-studiet har en abduktiv

tilnærming innebærer at det er et samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger, og blir av Thagaard beskrevet som: ”Forståelsen som forskeren kommer fram til, kan både knyttes til etablert teori og til den oppfatningen forskeren danner seg av dataenes meningsinnhold. (2009, s. 211) Det innebærer at den deduktive rammen basere seg på etablert teori, mens den induktive baserer seg på dataenes meningsinnhold, som gir grunnlag for å sammenfatte mønstre i dataene.

### 3.2 Et sammensatt (embedded) singelcasestudie

Casestudie design blir av Skogen (2006) omtalt som et av de mest anvendte forskningsdesign i internasjonal sammenheng, når det kommer til utdanningsvitenskapelig forskning. ”Selve ordet **case** er hentet fra den angloamerikanske språkverdenen og kommer fra det latinske ordet **kasus**.” (ibid, s. 52) Innholdsmessig forklarer Thagaard case som: ”Betegnelsen case studier refererer til undersøkelser av få enheter eller cases, hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene eller cases som studien omfatter. (Thagaard, 2009, s. 210)

Innen casedesign opereres det med flere ulike design, og de beskrives gjerne ved hjelp av to dimensjoner med to kategorier hver. Dimensjonene det er snakk om er singelcase og multippelcase, med kategoriene holistisk eller sammensatt (embedded) case. Skogen (2006) forklarer forskjellene som:

Singelcasestudie er betegnelsen når en gjennomfører én casestudie, mens en multippelcasestudie er betegnelsen når en gjennomfører flere casestudier etter hverandre, og bare én om gangen. En holistisk casestudie har bare én analyseenhet, mens en sammensatt (embedded) casestudie har flere analyseenheter. (s. 55)

Ved et sammensatt (embedded) singelcase studie, vil en da gjennomføre *en* studie, og dataene fra de valgte analyseenhetene ses på som en helhet innenfor casen. I denne studien baserer dataene seg fra intervjuer med seks elever med lese- og skrivevansker (analyseenhetene), hvor caset omhandler deres opplevelse av ulike situasjoner i skolen.

Valget av et forskningsdesign med et sammensatt (embedded) singelcase, kan knyttes til flere forhold. Her er det relevant å vise til tidsressurser, hvor en holistisk eller sammensatt singelcasestudie er mest egnet, da en multippelcase vil ta for lang tid, og av den grunn uegnet og urealistisk å gjennomføre ved en masteroppgave. Relevant for valg av ”instrument” er også min forforståelse, som kan relateres til tidligere erfaringer, teori og pensum. Min forforståelse

har ansporet meg til undersøkelsens forskningsspørsmål, som indirekte omhandler elevenes motivasjon, selvoppfatning og mestring. Dette er områder som er viktige for menneskers trivsel og læring, og som jeg gjennom det kvalitative forskningsintervjuet kan få et innblikk i. Å se motivasjon i lys av begrepene selvoppfatning og mestring, hvor begrepene er gjensidig avhengige av hverandre medførte at det sammensatte casestudie fremstod som det beste forskningsdesignet for min undersøkelse. Teori og pensum viser at motivasjon er et begrep som favner vidt, som det da kan være hensiktsmessig å dele inn i ulike analyseenheter. Dataene fra disse enhetene kan da bidra til å belyse helheten innenfor casen. En annen grunn til valg av ”instrument” er at ved eksplorative metoder kan elevenes tykke beskrivelser avdekke informasjon på områder som ikke har blitt avdekket før. Skogen (2006) skriver at: ”Kvalitative forskningsintervjuer med få informanter vil en nesten alltid måtte bygge inn i et case design.” (s. 52)

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervju

I boken *Det kvalitative forskningsintervju* av Kvale og Brinkmann (2010) skriver de at i det kvalitative forskningsintervjuet søker en å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, hvor samspillet og interaksjonen mellom intervjuer og respondent, skaper grunnlag for å konstruere kunnskap. Intervjuet hvor empirien skapes er en prosess, hvor intervjuerens framferd, forventning, forforståelse, kompetanse og opplevelse i intervjusituasjonen vil påvirke kunnskapen som konstrueres. I begrepet forforståelse ligger da et forståelsesaspekt hvor egen forforståelse er preget av tidligere erfaringer, opplevelse og teorikunnskap, som da vil virke inn på forståelsesprosessen.

For å forstå og få innsikt i elevenes personlige opplevelse av ulike skolesituasjoner, er samtalen hvor intervjueren jobber for å etablere tillit og kontakt, et godt redskap. Det finnes ulike former for forskningsintervju, hvor den ene formen er preget av lite struktur og foregår mer som en samtale. Ved denne intervjuformen kan informanten bringe opp tema som han eller hun finner relevante. Vi har også en intervjuform preget av sterk struktur, hvor spørsmålene er forhåndsbestemt og i en gitt rekkefølge. Ved et strukturert opplegg vil det kvalitative aspektet være at informanten står fritt til å utforme svarene sine, og presentere kriterier for hvordan han eller hun forstår sin situasjon. (Thagaard, 2009) Thagaard skriver videre at: ”Fordelen med en strukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har svart på de samme temaene. Denne tilnærmingen benyttes når

sammenligninger mellom informanter er viktig.” (ibid, s. 89) Den siste intervjuemetoden er delvis strukturert, og omtales gjerne som semistrukturert. Det semistrukturerte livsverdenintervju definerer Kvale og Brinkmann som: ”En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.” (2010, s. 325) Det semistrukturerte livsverdenintervju fremheves som en intervjuform som er spesielt egnet for å hente inn beskrivelser fra den intervjuedes livsverden. Den semistrukturerte intervjuformen er da en variant som ligger mellom informantens mulighet til å fortelle helt fritt og en intervjuform hvor intervjueren benytter en forhåndsbestemt og sterkt strukturert intervjuguide. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet har likhetstrekk med fenomenologien, hvor en er opptatt av hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden.

Begrepet livsverden definerer Kvale og Brinkmann som: ”Livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer.” (2010, s. 48) Vi kan også knytte kvalitative metoder opp mot hermeneutikken og dens fortolkningstradisjon. Det innebærer at man fortolker betydningen av de beskrevne fenomenene, slik at man kan forstå den intervjuedes livsverden. I denne tolkningsprosessen søker en mot det informanten har formidlet, hvor min forforståelse slik jeg redegjorde for begrepet ovenfor, vil være en sentral del av fortolkningen. Datamaterialet vil da avhengig av kontekst, hvem vi er og hvilke ”briller” vi ser med, ha uendelige tolkningsmuligheter. I hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold. Thagaard skriver videre at:

En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. (2009, s. 39)

Kvale og Brinkmann (2010) peker på at forskningsintervjuet ikke er en samtale mellom likverdige, da det er intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen. Dette asymmetriske forholdet er nødvendig, for den som intervjuer vil ofte ha behov for å styre samtalen i en bestemt retning, slik at informasjon som er relevant for forskningsspørsmålene kan bli belyst. Med utgangspunkt i overforstående teori valgte jeg et semistrukturert intervju med fastlagte temaer, hvor strukturen var utformet slik at jeg hadde mulighet for å sammenligne

informantenes svar, samtidig som mange av spørsmålene var av slik karakter at de gav informantene mulighet for å komme med ulike innspill.

Ved utformingen av intervjuguiden (vedlegg 3) tok jeg utgangspunkt i relevant teori fra ulike områder som jeg anså som essensielle med tanke på forskningsspørsmålet i studien.

Områdene jeg da utformet intervjuguiden etter, var variablene trivsel, elevens selvoppfatning, relasjoner, opplevd mestring og motivasjon. Selve utformingen av intervjuguiden ble til etter flere omganger med omformuleringer og prøveintervju, hvor spørsmålsformuleringene ble ”testet” på barn i min omkrets. Dette var barn i samme aldersgruppe som informantene for studien, som er 4. til 7. klasse, og hvor et av barna hadde diagnose dysleksi. Disse utprøvingene var viktige med tanke på å finne alderstilpassede spørsmål, og spørsmålsformuleringer som var åpne, men samtidig innen temaet jeg ønsket å få svar på. Spørsmålene måtte også være formulert på en slik måte at de ikke skulle være vanskelig å forstå.

### 3.4 Utvelgning av case/rekruttering av informanter

Utvalget i en undersøkelse er dem forskeren ønsker å basere undersøkelsen sin på. Det innebærer at jeg måtte velge noen informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver, i Thagaard (2009) omtalt som strategiske utvalg. Kriteriene her innebar da at informantene i undersøkelsen skulle ha lese- og skrivevansker, og være i alderen 10 til 13 år. Temaene som i kvalitative studier gjerne omhandler personlige ting, medfører at deltakelsen også må basere seg på frivillighet og på et tilgjengelighetsutvalg, hvor forskeren må velge informanter som er relevante, men også tilgjengelige. Relevante informanter for min undersøkelse, ble da elever fra 4. til 7.klasse med lese- og skrivevansker. Begrunnelsen for informanter i denne alder er skolens fokus og læringsmål, hvor en fra 5. trinn endrer fokuset fra *lære å lese* til *å lese for å lære*. Skolens fokusendring kan spesielt for elever med lese- og skrivevansker oppleves som vanskelig, da de ikke har nådd det første målet *å lese*. Overgangen til det neste målet *å lese for å lære* kan for elevene med lese- og skrivevansker da oppleves å bli en dobbelt så stor utfordring. I undersøkelsen har jeg også med en elev med tilhørighet til 4.klasse. Denne eleven ble med i undersøkelsen fordi hun var relevant da kriteriet lese- og skrivevansker var ivaretatt, videre var hun tilgjengelig ved at hun selv hadde ytret ønske om å delta i undersøkelsen til ressursteamet og foresatte.

I første omgang tok jeg kontakt med PP - tjenesten for å høre om de kunne være behjelpelige med å etablere kontakt med elever som kunne falle inn under elevgruppen elever med dysleksi/lese- og skrivevansker. Etter en hyggelig samtale kom vi fram til at de hadde dårlig kapasitet til å videreformidle informasjonsbrev til foresatte og elever for tiden, og at det kanskje ville være lettere å ta direkte kontakt med ulike skoler. Neste steg ble da å gå inn på skolenes nettside, hvor jeg deretter tok kontakt via telefon. Skolene ble kontaktet etter at jeg hadde vært inne på skolens nettsider for å se hvordan de jobbet med lesing, eventuelt om skolen deltok i noe leseprosjekt. Jeg ønsket også å se om skolene hadde opplegg i form av lesekurs eller annet, for lesesvake elever med tilhørighet i ordinære klasser. Argumentet for dette var at jeg ønsket å høre hvordan elevene opplever tilrettelegging og tilpasset undervisning, og hvorvidt lesetreningstiltakene virker motiverende på elevenes innsats.

Etter å ha vært inne på skolenes nettsider, tok jeg kontakt med ledelsen på tre ulike skoler for å høre om de var villige til å videreformidle kontakt med aktuelle informanter. Etter samtaler med rektor sender jeg en e-post til skolene med informasjon om prosjektundersøkelsen min, målgruppen for undersøkelsen og informasjonsskrivet til foresatte og elever. Neste steg blir samtale med de ulike skolenes ressurslærere og spesialpedagoger. Under disse samtalene kommer det fram at ikke alle informantene har diagnose dysleksi, og at problemstillingen for studien bør endres til å omfatte lese- og skrivevansker, for at jeg skal få nok informanter. Dette medførte endring av problemstillingen fra *Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med dysleksi opplever mestring?* til *Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?* Denne endringen ble også meldt til Personvernombudet for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som er en viktig instans for innhenting av godkjenning av et prosjekt. (vedlegg nr. 1)

Aktuelle elever fikk en forespørsel, sammen med et informasjonsskriv, med spørsmål om de hadde lyst til å delta i undersøkelsen. (vedlegg nr. 2) Informasjonsskrivet ble videreformidlet fra meg til elevene med hjelp fra skolene elevene gikk på. Etter positive svar på samtykkeskjemaene fra foresatte og elever, gjorde jeg avtale med skolene for å finne tidspunkt for selve gjennomføring av intervjuene.

I forkant av intervjuene avtalte jeg et møte med ressurs og spesialpedagog, på de ulike skolene, for å få litt kjennskap til elevene jeg skulle snakke med. Under disse møtene ønsket jeg å få litt informasjon om hvordan vanskene fremstod hos de ulike elevene, elevenes interesser, deres antatte motivasjon, og hvordan skolene tilpasset og tilrettela elevenes

undervisning. Dette møtet ønsket jeg bevisst, da noe kjennskap til elevenes interesser i forkant, kan bidra til økt tillitsforhold og gjøre samtaleflyten under samtalen lettere. Det var også ønskelig å høre om de voksnes betraktninger om elevenes motivasjon stemmer overens med det elevene selv forteller.

### 3.5 Prosedyre ved innsamling av data

Innsamling av data kan basere seg på ulike kilder, som tekst, dokumenter, rapporter med mer, men de kan også ha form av statistiske data, observasjoner og intervjudata for å nevne noe. I min undersøkelse baserer datamaterialet seg på seks intervjuer fra seks ulike informanter, som alle har lese- og skrivevansker.

Selve gjennomførelsen av intervjuene ble utført på ulike kontorer på de respektive skolene, hvor hvert av intervjuene ble tatt opp på en opptaker. Intervjuene har en varighet fra mellom 12 til 36 minutter, hvor det korteste intervjuet var det aller første. At det korteste var det første, kan kanskje tolkes som at jeg ble flinkere til å følge opp samtalene etter hvert, og at erfaring med å intervjuer har en betydning? Kvale og Brinkmann (2010, s. 92) fremhever at forskerens rolle som person, forskerens integritet og sensitivitet har stor betydning for kvaliteten av en studie. Sensitiviteten angår forskerens evne til å knytte egen kunnskap om temaet, og innhente nyanserte beskrivelser om fenomenet fra informanten. Kvale og Brinkmann (ibid) snakker gjerne om kvalifisert naivitet, hvor en skal være åpen for nye og uventede fenomener, samtidig som forkunnskapene og sensitiviteten for temaet gjør at informanten opplever å bli forstått. Om forskerens integritet skriver Kvale og Brinkmann:

Betydningen av forskerens integritet øker i forbindelse med intervju, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Fortrolighet med verdspørsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier kan bistå forskeren med å treffe valg som veier etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn i en undersøkelse. (ibid)

Denne balansegangen ble særlig viktig for min undersøkelse hvor informantene er barn. Jeg ønsket at de skulle fortelle om positive opplevelser i skolen, men også at de skulle fortelle om hva som var vanskelig og tungt på skolen. Balansegangen da kan ses som mitt ønske om å vite, og mitt hensyn til hva barna selv ønsket å fortelle meg. Kvale og Brinkmann påpeker at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener, og at barn kan ha motvilje mot å snakke



med en fremmed om vonde ting. (ibid, s.158) De vanskelige tingene måtte komme fra dem selv og deres ønske om å fortelle, og ikke som følge av min spørsmålsformulering.

Intervjuguiden ble da utformet med en spørsmålsformulering hvor elevene kan ta opp vanskelige ting, men som også gir rom for å unngå vanskelige tema, hvis de ikke ønsket å snakke om det. Før intervjuet startet, minnet jeg dem på informasjonsskrivet som sa at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, at de ikke trengte å svare på spørsmål hvis de ikke hadde lyst, og at undersøkelsen skulle ivareta deres anonymitet.

Både under samtalene og under transkriberingen ble noe av analyseprosessen satt i gang. Ved min iakttagelse og tolking av elevenes stemmeleie, observasjon av hvor lett, eventuelt hvor vanskelig det kan virke for eleven å fortelle om sine opplevelse av skolen, danner jeg meg inntrykk som følger meg inn analysen. Under intervjuet hadde jeg hadde fire hovedkategorier som jeg ønsket å dreie samtalen mot som var: *elevens opplevelse av skolen og egen trivsel, elevens selvoppfatning, elevens tanker om relasjoner til lærere og medelever, elevens tanker om egen mestring og motivasjon*. Under samtalene med de ulike elevene ønsket jeg at de ville utdype noen av tankene og opplevelsene de hadde til de ulike temaene, og fulgte da opp med noen tilleggsspørsmål. Samtalen ble avsluttet med spørsmål om det var noe jeg hadde glemte å spørre dem om, som de anså var viktig når en har lese- og skrivevansker. Jeg hadde ønsket om at samtalen skulle løpe naturlig og åpent, og startet samtalene med ”ufarlige” spørsmål som handlet om elevenes fritidsinteresser, og selve intervjuet med spørsmål om hvilken klasse de gikk i. For å kunne være en aktiv lytter benyttet jeg meg av en opptaker slik at jeg kunne vie hele min oppmerksomhet mot det elevene hadde lyst å fortelle. Videre hadde jeg brus og sjokolade som jeg bød elevene på før og underveis i samtalen, i håp om å skape en avslappet stemning.

### 3.6 Databearbeidelse

Databearbeidelse innebærer at under og etter innhenting av kildematerialet, vil materialet gjennomgå analyse, tolkninger, struktur, og vurderinger under et kritisk blikk.

Analyseprosessen starter, som nevnt tidligere i oppgaven, lenge før en går i gang med selve intervjuene, da forskningsspørsmålet, design og utforming av intervjuguiden må ses som en planlagt del av veien mot målet. Selve gjennomføringen av intervjuet må også ses som et *inter subjektivt* foretak, hvor elevene og jeg *i sammen* forfatter det ferdige materialet. Mine

forkunnskaper og tolkninger, vil likevel prege bearbeidelsen både under intervjuet og ved transkriberingen fra muntlig til skriftlig materialet. Under transkriberingen av de forskjellige intervjuene kan ulike mønstre vise seg, som en igjen kan forsøke å strukturere i nye kategorier for ny forståelse og mening.

Etter intervjuene hvor jeg tok opp samtalene våre ved hjelp av en opptaker, ble lydfilene overført til en datamaskin for transkribering via programmet NVivo. NVivo er et program som gjør det mulig å analysere data med masse informasjon. Gjennom programmet kan en klassifisere, sortere og arrangere informasjon fra både tekstlig og audiovisuelt materiale som; lydfiler, video, digitale foto, word filer, PDF filer og tekst dokumenter. Enkelte av intervjuene har også blitt transkribert ved dataprogrammet Word.

### 3.6.1 Tilnærming til dataene

Ettersom intervjuene skred frem, og under selve databearbeidelsen dukket det opp momenter hvor begrepet motivasjon ble viktig i lys av tilpasset undervisning, elevmedvirkning/selvbestemmelse, og sosial sammenligning. Momenter som fremstod som viktige i lys av begrepet mestring var da selvstendighet, forventninger, kontroll og strategier.

## 3.7 Troverdighet, pålitelighet, generaliserbarhet og forskningsetiske refleksjoner

### 3.7.1 Troverdighet (validitet)

Begrepet validitet knyttes av Thagaard (2009) opp mot tolkningen av data, hvor en stiller spørsmål om de tolkninger vi kommer fram til er gyldige, eller hvorvidt undersøkelsen gir svar på det som er angitt i problemstillingen. I samfunnsvitenskap handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den er satt til å undersøke, hvor validiteten sier noe om i hvilken grad våre observasjoner reflekterer de fenomenene vi ønsker å vite noe om. (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 250) I kvalitativ forskning omtales også validitet med begrepene gyldighet og troverdighet, hvor en vil se på gyldigheten i forskningsforløpet og på hvor troverdig selve intervjusituasjonen er. Gyldighet i forskningsforløpet tar for seg hvorvidt undersøkelsen kan resultere i kunnskap som er til nytte, og som ikke vil være til skade for menneskene i etterkant. Validiteten i intervjusituasjonen tar for seg intervjupersonenes troverdighet og relevans for undersøkelsen og selve kvaliteten ved intervjuingen. Har informantene svart ærlig på spørsmålene jeg stilte dem, og har de den karakter, egenskap og forutsetninger for å kunne svare på spørsmålene i intervjuguiden? Ved kvaliteten ved

intervjuingen vil en da se på hvorvidt spørsmålene som stilles i intervjuguiden er gyldige og om tolkningene i etterkant er valide. Transkriberingen, hvor en går fra en muntlig samtale til skriftlig formulering, vil også ha betydning for validiteten. Her vil det stilles spørsmål til hvor empirinær transkriberingen er blitt. Undersøkelsens gyldighet må da ses i sammenheng med hele forskningsprosessen, hvor Thagaard (2009, s. 201) beskriver den interne (indre) validiteten som årsakssammenhenger innenfor en bestemt studie, og den eksterne (ytre) validiteten ser på hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie også kan være gyldig i andre sammenhenger. Styrking av validiteten kan skje ved gjennomskinnelighet (transparency), hvor en tydeliggjør grunnlaget for analysens fortolkninger.

I min undersøkelse hvor det overordnede forskningsspørsmålet er *”Hva kjennetegner skolerelaterte situasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring?”* vil det være naturlig å foreta en validering med tanke på hvorvidt forskningsspørsmålet er besvart i undersøkelsen. I teoridelen har jeg presentert forskjellig teori, og undersøkelsens gyldighet er da avhengig av hvor solid de teoretiske indikatorene er, da denne teorien er med å danner grunnlaget for utformingen av intervjuguiden. Viktig for validiteten er da å se om temaene i teoridelen og temaene i intervjuguiden henger sammen, og om spørsmålene måler det de er tenkt å måle. Valideringen av intervjusituasjonen knyttes til intervjupersonens troverdighet og selve intervjuingens kvalitet. Gyldigheten må da ses i sammenheng med transkriberingen hvor språket går fra en muntlig til skriftlig form, og ved analyseprosessen hvor en ser om spørsmålene resulterer i tolkninger som er logiske. Med tanke på at dette er en masteroppgave, med det begrensede omfanget en slik oppgave har, så vil også oppgavens omfang sette grenser for arbeidet i forhold validiteten. Videre vil min forforståelse slik jeg har beskrevet tidligere sette rammen for analysens tolkninger, og selv om min konklusjon er at akkurat denne undersøkelsen gir svar på forskningsspørsmålet, kan en ikke se vekk fra at andre forskere med den samme intervjuguiden muligens hadde kommet fram til andre svar enn det som fremstår i min oppgave. Jeg har også forsøkt å redegjøre for de metodiske prosedyrene slik at leseren ved slik kjennskap selv har mulighet til å evaluere resultatenes troverdighet.

Informantene i undersøkelsen ser ut til å ha svart ærlig på spørsmålene fra intervjuguiden, og har under intervjuene fått oppfølgingsspørsmål som både skal utdype og bekrefte informantenes utsagn. Informantene får på den måten en mulighet til å avklare eventuelle misforståelser, da gjennomlesing av materialet ofte ellers benyttes for å validere materialet.

Gjennomlesning vil for mine informanter ikke være egnet, da informantene er elever med lese- og skrivevansker.

### 3.7.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Begrepet reliabilitet var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, hvor reliable mål viste til høy grad av målepresisjon og lite målefeil ved databehandling og datainnhenting for en undersøkelse. Reliabiliteten ved datainnhenting knyttes da til den informasjonen som undersøkelsen baserer seg på, og reliabiliteten ved databehandlingen handler da om hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjonen fra felten. Ved reliable mål ser en hvorvidt måleprosedyren ved gjentatte målinger gir det samme resultat, og Kvale og Brinkmann forklarer reliabilitet som: ”Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere.” (2010, s. 250) Innen kvalitativ forskning omtales reliabilitet også med begrepene troverdighet og pålitelighet, som knyttes til en kritisk vurdering av hvorvidt forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. (Thagaard, 2009, s. 198) Innen den kvalitative forskningen vil da påliteligheten ses i sammenheng med intervjueren, da han eller hun alltid vil påvirke intervjusituasjonen. I min undersøkelse har jeg benyttet meg av en semistrukturert intervjuform, noe som innebærer at de seks intervjuene er forskjellige med tanke på hva som er blitt utdypet. Dette indikerer at det vil være liten sannsynlighet for at annen intervjuer, eller at jeg ved et nytt intervju ville fått de eksakt samme svarene en gang til. ”I kvalitative studier er metodisk refleksjon et viktig grunnlag for reliabilitet, og begrunnelser for tolkninger et viktig grunnlag for validitet.” (Thagaard, 2009, s. 207)

### 3.7.3 Generaliserbarhet (ytre validitet)

Ytre validitet handler om muligheten for å kunne generalisere resultatene i en undersøkelse, og knyttes av Thagaard (2009, s. 207) opp mot begrepet overførbarhet. I den kvalitative forskningen blir det å utvikle en forståelse for de fenomenene som studeres viktig, hvor det da er fortolkningene og ikke beskrivelsen av mønstrene i dataene som gir grunnlaget for undersøkelsens overførbarhet. (ibid) Kvale og Brinkmann skriver også at hvis vi er interessert i generalisering, må vi spørre om kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner, og viser til tre ulike former for generalisering. Disse formene blir beskrevet som naturalistiske, statistiske og analytiske generaliseringer, hvor naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer. En statistisk generalisering er basert på representative intervjupersoner som er tilfeldig valgt i befolkningen, og de

funnene en så gjør kvantifiseres og omarbeides til statistiske generaliseringer. En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. Ved å velge et design med et kvalitativt forskningsintervju har undersøkelsen først å fremst et mål om å skape innsikt for fenomenet som studeres, og overførbarheten må da knyttes til den grad andre elever med lese- og skrivevansker kan føle gjenkjennelse. (2010, s. 265)

#### 3.7.4 Forskningsetiske refleksjoner

Etiske refleksjoner og dilemmaer innen temasentrerte analyser omhandler gjerne hvordan informantene blir representert fra innhenting av data til presentasjon i undersøkelsen.

Thagaard skriver:

I og med at forskeren sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene, kan måten de er representert på karakteriseres som stykkevis og delt. Tekst som i utgangspunktet er basert på et samarbeid mellom forsker og informant, deles opp, og de enkelte tekstbitene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. (2009, s. 187)

Semistrukturerte intervju vil være preget av forskeren, da temaene som analysen er rettet mot er definert og preget av forskerens perspektiv. Informantenes mulighet for å kjenne igjen "sin stemme" og situasjon kan bli preget av fremmedgjøring, hvor analysen og tolkningen presenteres i den sammenheng som forskeren ser og definerer den. Denne fremmedgjøringen kan for informanten oppleves som et brudd i tilliten. Vanskene med å gjenkjenne "sin stemme" kan imidlertid i følge Thagaard (ibid) også bevare informantenes integritet, hvor presentasjonen vanskeliggjør en mulig gjenkjennelse av informanten for andre. For å vanskeliggjøre en mulig gjenkjennelse, har jeg også valgt å presentere elevenes muntlige utsagn, ved å omgjøre dem til bokmål. Dette vil dekke over karakteristiske trekk ved den enkelte elevs talemåte og tilhørighet for elevenes dialekt.

## 4.0 Resultater/funn

I dette kapitlet presenteres de seks informantene, som er hentet fra tre ulike skoler i en bykommune i Norge. Informantene presenteres fortløpende, med fiktive navn på elevene og på skolene. På skole 1, Lyrås, går Bjarne 5.trinn, og Erik 7.trinn. Ved skole 2, Kvestad, går Ole 7.trinn, Morten 5.trinn, og Inger 6.trinn. Ved skole 3, Tjøberg, går Vilde 4.trinn.

For hver informant har jeg valgt å gi en generell beskrivelse av skolen og det undervisningsopplegget som eleven er med på. Jeg vil også presentere de ulike elevenes motivasjon og ”drive”, slik elevene blir sett og opplevd av det spesialpedagogiske team ved de representative skolene. Videre vil jeg gi en kortfattet presentasjon av resultatene fra informantenes individuelle besvarelser i forhold til motivasjon og intervjuguidens fire tema: trivsel, selvoppfatning, relasjoner og mestring. Ytterligere detaljer og informasjon fra enhetene i caset vil bli presentert i diskusjonsdelen i kapitel 5.

Etter hver presentasjon vil jeg ha en kort oppsummering av funnene, og jeg vil også sette funnene fra den enkelte informant inn i et skjema med ulike faktorer fra elevens læringsmiljø. Skjemaet belyser hvorvidt elevene kan fremstå som motivert på grunnlag av deres opplevelse av faktorer som selvbestemmelse og selvkontroll, kjennskap til læringsmål og hvordan målene skal nås, relasjoner til lærer, attribusjon av vanskene og tilpasset opplæring. Disse faktorene er med og danne bakgrunn for tolkningen av elevenes opplevelse av mestring og motivasjon i skolen. Valget om å sette funnene fra læringsmiljøet inn i et skjema, er tatt for at det skal bli lettere å sammenligne og kontrastere resultatene i forhold til høy – versus lav motivasjon, og opplevd mestring hos den enkelte elev.

### 4.1. Bjarne

Bjarne er 10 år, og går i femte klasse på barne- og ungdomsskolen Lyrås. Bjarne har gått på Lyrås skole siden fjerde klasse, da fikk han også diagnosen dysleksi. Ved Lyrås skole har Bjarne et tilrettelagt undervisningsopplegg, og han beskrives som en motivert elev.

#### 4.1.1 Trivsel

Bjarne beskriver skolen som: ”litt kjedelig”, og at han ønsker å ”kunne lese”. Bjarne liker godt å jobbe på ”PCen, og timene med matte og gym”. Bjarne har et eget opplegg sammen med kontaktlæreren sin tre ganger i uken, og gir uttrykk for å være motivert for dette når han sier: ”Jo jeg må jo lære meg å lese skikkelig”.

#### 4.1.2 Selvoppfatning

Bjarne syntes at målene for hva han skal lære seg er: ”sånn midt i mellom”, og sier at han har vært ”litt” delaktig i selve utformingen av målene. Størst innflytelse og medbestemmelse sier Bjarne at han opplever å ha i faget ”matte.” Bjarne attribuerer vanskene til egne evner, og sier at ved svake prestasjoner tenker han ”at det er min feil.”

#### 4.1.3 Relasjoner

Bjarne opplever at lærerne kjenner ham godt, og sier at ”de vet hva jeg liker”. Når jeg spør Bjarne om det er noen fag eller personer som gjør at han har lyst til å gå på skolen, så svarer han: ”Det er sånne fag som jeg kan få en god utdanning på”, og Bjarne gir videre uttrykk for at lærerne er viktige for ham fordi: ”de gjør slik at vi får oss en jobb og en god utdanning.”

#### 4.1.4 Mestring og motivasjon

Bjarne opplever å bli motivert på skolen når de har oppgaver som er ”litt vanskelige, men og litt lette”. Det er viktig for Bjarne at lærerne ”snakker igjennom” fagstoffet, men enkelte oppgaver er imidlertid så vanskelige at Bjarne ikke ser noe poeng i å forsøke å løse oppgavene, og da er strategien ”å spørre etter hjelp”. Bjarne attribuerer vanskene til at han ikke forstår, og til alder ”(...) jeg er nesten to år mindre enn den eldste i klassen,” og hvis Bjarne har lagt ned stor innsats i en oppgave, og det ikke betaler seg, så sier han at han blir ”lei meg.”

#### 4.1.5 Kort oppsummering av Bjarne, 10 år

Bjarne rapporterer at han syntes skolen er litt kjedelig, men at han har gode relasjoner til lærerne. Han har eget undervisningsopplegg som han er med på tre ganger i uken, og har vært litt delaktig i målene for egen læring. Bjarne syntes læringsmålene er passelige, og beskrives som en motivert elev. Bjarne attribuerer gjerne svake resultater på ulike oppgaver til egne evner, og til å være yngst i klassen. Bjarne opplever større mestring når læreren gjennomgår oppgavene på forhånd, og når oppgavene har tilpasset vanskegrad. Hvis han står fast, så spør han om hjelp.

## 4.2. Erik

Erik er 13 år, og går i syvende klasse på barne- og ungdomsskolen Lyrås. Erik har gått på den samme skolen helt siden 1.klasse. Erik har ingen diagnose, men deltok på lesekurs da han gikk i femte klasse. Utover individuelle lekser har han ikke noe eget opplegg på skolen, og blir beskrevet som en lite motivert elev.

### 4.2.1 Trivsel

Når Erik skal beskrive kjekke situasjoner på skolen nevner han ”friminuttene”, og ”å se på film, eller noe.”

### 4.2.2 Selvoppfatning

Erik syntes at målene for hva han skal lære seg er: ”middels”, men sier at han ”ikke har vært med å bestemme målene” for egen læring. Områder hvor Erik opplever å ha litt innflytelse og medbestemmelse er: ” På hvordan jeg skal jobbe, om jeg skal gå inn på grupperommet eller sånt.” Videre opplever Erik at lese- og skrivevanskene påvirker hvordan han tenker om seg selv, og sier at: ”Du forstår litt mindre enn det de andre gjør”, og hvis han sammenligninger eget arbeid med andres så blir han usikker og sier at han ”(...)lurer på hvilket svar som er rett.”

### 4.2.3 Relasjoner

Erik opplever ikke at lærerne kjenner ham godt, og de gangene de snakker sammen er under ”konferansetimer.” Erik gir ikke uttrykk for å ha sterke relasjoner til lærere og medelever, men han sier at ”det er greit nok”.

### 4.2.4 Mestring og motivasjon

Erik sier at det hender at han blir ”sur” når resultatet på enkelte oppgaver ikke står i samsvar med innsatsen. Erik sier at strategien etter et dårlig resultat er å ”prøve å gjøre det bedre neste gang, (...) øve litt hardere.” Ved gode resultater tenker han at det bare er å: ” stå på”, og at noen av de gode resultatene kan skyldes ”flaks, men ikke alle.” Det er motiverende for Erik at det han skal lære oppleves som ”viktige ting” og at lærerne forsøker å forklare det han skal gjøre, på en måte som han forstår. Erik gir videre uttrykk for at han opplever større mestring når klassen får repetisjonsoppgaver, og sier: ”det er kjekt å repetere for det er ikke alltid jeg forstår.” Når Erik står overfor en oppgave som oppleves som for vanskelig, spør han læreren om hjelp. Erik forteller at noen av de vanskelige oppgavene er så vanskelige at ”jeg gidder ikke å jobbe med den så mye.”



#### 4.2.5 Kort oppsummering av Erik, 13 år

Erik rapporterer at det er kjekt på skolen når det er friminutt, og når klassen får se film. Erik har ikke noe eget undervisningsopplegg, og beskrives som en lite motivert elev. Erik har ikke sterke relasjoner til lærerne, og sier at han ikke har vært med på å utforme noen mål for egen læring. Erik attribuerer ofte svake resultater på ulike oppgaver til evner, og i noen tilfeller gode resultater til flaks. For Erik er det motiverende at det som skal læres anses som viktig, og sier at gode forklaringer fra lærerne, og repetisjon av tidligere pensum, øker mestringsfølelsen. Hvis Erik står overfor en vanskelig oppgave, spør han læreren om hjelp.

### 4.3. Ole

Ole er 13 år, går i syvende klasse på Kvestad skole. Ole har gått på samme skole helt siden skolestart, og har fått stadfestet dysleksi. Skolens ressursteam forteller at de har jobbet bevisst med lese- og skrivevanskene, og at det er flere tilfeller av dysleksi i familien. De forteller videre at Ole ikke noe eget opplegg for tiden. Av ressursteamet beskrives Ole som opp ned på ”drive.”

#### 4.3.1 Trivsel

Ole trives på skolen når de har ”prosjekter og slikt”, og liker arbeidsoppgaver hvor han må svare på spørsmål som er knyttet til en gitt tekst. Ole foretrekker at læreren leser og gjennomgår teksten, fremfor at han gjør det selv. Tidligere hadde han et spesielt tilpasset opplegg og undervisning, og det syntes Ole var bra fordi: ”ja, jeg lærte jo å lese og skrive mye bedre.”

#### 4.3.2 Selvoppfatning

Ole svarer at han ikke har ”hørt noe om de målene”, på spørsmålet om han har vært delaktig i å utarbeide mål for egen læring. Han opplever heller ikke at han har noen innflytelse på egen læring, og sier ”nei, det bestemmer læreren.” Ole opplever at lærerne har store forventninger til hva han skal klare, og selv om han har lyst til å gi opp, så sier han at med litt hjelp hjemmefra ”så klarer jeg det til slutt.” Ole tror videre at vanskene med å lese- og skrive ikke har noen innvirkning på hvordan han tenker om seg selv. Han mener at svake resultater på ulike oppgaver må relateres til egen innsats og forberedelse, og sier: ”da må jeg jo ikke ha lest sikkert til prøven”.

### 4.3.3 Relasjoner

Ole trekker litt på svaret på spørsmålet om han opplever at lærerne har tid til å snakke med ham, og om de kjenner ham godt. Ole oppgir vennene og faget kunst og håndverk som den viktigste årsaken til at han har lyst til å gå på skolen.

### 4.3.4 Mestring og motivasjon

Ole har opplevd at han må gjøre ting om igjen, selv etter hard innsats, men motiveres når oppgavene ikke er for vanskelige. Når Ole står overfor en vanskelig oppgave sier han at han: ”rekker opp hånden”, og venter på hjelp. Når jeg spør om det er noen oppgaver han ikke ser noen poeng i å prøve å løse, svarer han: ”ja... de er liksom slik at jeg ikke fatter hva vi behøver dem til”. Det hender at Ole sammenligner eget arbeid med andres, han sier at han ikke tenker så mye på det, men at han ”ser hvem som har gjort det best og finest.”

### 4.3.5 Kort oppsummering av Ole, 13 år

Ole har en dysleksidiagnose, og beskrives av spesialpedagogisk team å være opp og ned på ”drive”. Skolen har jobbet bevisst med vanskene, men forteller at Ole ikke har noe eget undervisningsopplegg for tiden. Ole forteller at han tidligere hadde et tilpasset opplegg, hvor han lærte å lese og skrive mye bedre. Ole har ikke vært delaktig i å sette mål for egen læring, og på skolen er det læreren som bestemmer hva Ole skal jobbe med, og hvordan jobben skal utføres. Ole attribuerer svake resultater til egen innsats, og for at Ole skal være motivert for å tilegne seg ny kunnskap, må han se nytteverdien i kunnskapen som skal tilegnes.

## 4.4. Morten

Morten er 11 år, og går i femte klasse på Kvestad skole. Morten har gått på Kvestad skole fra første klasse, og får et tilpasset undervisningsopplegg på skolen. På skolen har Morten fått t-timer som innebærer at han har eget opplegg med en spesialpedagog to ganger i uken, og han beskrives som en motivert elev av ressursteamet på skolen. Morten har ikke noen diagnose, men det er flere tilfeller av dysleksi i nærmeste familien.

### 4.4.1 Trivsel

Morten gir uttrykk for at han trives godt på skolen, og i læresituasjoner hvor stoffet som gjennomgås er kjent. Morten liker timene han har med spesialpedagog, for da får han mer oppmerksomhet og bedre tilpassede oppgaver med tanke på vanskegrad. I den ordinære undervisningen sammenligner han seg med de andre elevene og opplever at ”det er mange

som er mye bedre enn meg (...) da må jeg gjør litt vanskeligere ting.” Videre forteller Morten at han trives best når læreren forteller underveis hva som skal gjøres.

#### 4.4.2 Selvoppfatning

Morten rapporterer at han har vært med å sette opp mål for hva han skal lære sammen med spesialpedagogen. Han syntes at forventningene og målene er noe høye akkurat nå, og mener at lærerne har høyere forventninger enn han selv. Morten tror likevel at han skal nå målene og innfri forventningene til sommeren. Morten tror videre at de høye målene og forventningene kan være med å bidra til at han yter bedre.

Morten opplever at han til en viss grad er med og bestemmer hvordan han skal jobbe og sier: ”hvis det er vanskelig får jeg lov å gjøre noe annet.” Når Morten står fast på en oppgave så hender det at han spør ”sidemannen”, men de fleste gangene ”rekker jeg opp hånden.”

Til spørsmålet om Morten tror at vanskene med å lese- og skrive kan virke inn på hvordan han tenker om seg selv, sier Morten: ”jeg tenker mest på det når jeg er på skolen (...), men jeg er jo som alle andre bare at jeg har dysleksi.” Morten gir uttrykk for at han opplever mestring på de fleste områder bortsett fra lesing og skriving, og at vanskene hans på de områdene skyldes at han har dysleksi. Når Morten får svake resultater på enkelte oppgaver, sier han at ”det gjør at jeg tenker at jeg bare må jobbe enda hardere.”

#### 4.4.3 Relasjoner

Morten opplever at lærerne kjenner ham godt, og beskriver relasjonen med læreren: ”som å gå til en venn.” Morten forteller at han har ”møter” med læreren hvor de snakker om hvordan Morten har det. Møtene gir Morten anledning til å fortelle at: ”engelsk diktat er vanskelig (...) da det går på skriving, og det går jo så fort.” Videre forteller Morten at læreren er viktig for motivasjonen, fordi hun kommer med oppmuntrende utsagn som: ”du greier litt til.”

#### 4.4.4 Mestring og motivasjon

Morten sier at når lærerne forteller ham hvordan han skal gjøre ting virker det motiverende på innsatsen, og han opplever at det medfører at arbeidsoppgavene fremstår som kjekkere. Han tror videre at egen innsats kan være med å påvirke resultatene, og at han vet hvordan han skal nå målene. For at Morten skal nå målene i lesing og skriving sier Morten at han jobber med et touchprogram som heter ”ti fingre”, og at han leser ”ti minutter mer enn de andre.” Morten opplever at han mestrer de fleste tingene på skolen og sier: ”det er bare lesing og skriving som er vanskelig (...) de fleste ting får jeg greit til.” Morten syntes også at det er ”gøy” å jobbe litt ekstra av og til, og at det resulterte i at han ble den beste i klassen ”på nasjonal prøve i matte.”

Morten gir uttrykk for at han kan være med å påvirke egen læring, og at han av og til får lov å velge bort oppgaver som han syntes er for vanskelige. Morten kan også være med å bestemme hvorvidt han vil lese høyt, for klassen.

#### 4.4.5 Kort oppsummering av Morten, 11 år

Morten rapporterer at han trives godt på skolen, og at han har veldig gode relasjoner med læreren sin. Morten har et eget undervisningsopplegg sammen med en spesialpedagog to ganger i uken, og sammen har de satt opp mål for hva Morten skal lære. Morten trives godt med eget undervisningsopplegg, og attribuerer sine vansker til det å ha dysleksi. Morten syntes at målene er noe høye, men tror samtidig at målene kan nås, og han vet hvordan han skal nå målene. Morten tror videre at høye mål og svake resultater motiverer til hardere jobbing. Morten opplever mestring og gode resultater, og trekker selv frem matematikk hvor han har utmerket seg spesielt.

### 4.5 Inger

Inger er 11,5 år og går i sjette klasse på Kvestad skole. Inger har gått på Kvestad skole helt fra 1.trinn. På skolen får hun et tilpasset undervisningsopplegg med t – timer, og deler av undervisningsopplegget er i nivåbestemte grupper. Inger har ingen dysleksidiagnose, men hun kan fortelle at det er dysleksi i den nærmeste familien. Inger beskrives som en motivert elev av ressursteamet.

#### 4.5.1 Trivsel

Når Inger skal beskrive kjekke situasjoner på skolen trekker hun fram fellestimene hun har sammen med en klassekamerat og spesialpedagogen. Videre er det viktig for Inger at læreren forteller hvilket lærestoff som er viktig for henne å tilegne seg, og at lærestoffet har en fremtidig nytteverdi. For Inger er det også viktig at oppgavene har en vanskegrad som Inger kan løse.

#### 4.5.2 Selvoppfatning

Inger kan ikke huske at hun har vært med på selve utformingen av læringsmålene, men at hun vet hva hun skal lære. Inger sier at forventningene fra læreren oppleves å være: ”sånn passelig”, men at hun ofte har gjort mye mer enn det læreren har gitt henne i lekse. Når resultatene på en oppgave er bra, relaterer Inger resultatet til oppgavens vanskegrad, men sier samtidig at hun er en av de beste på sin gruppe.

### 4.5.3 Relasjoner

Inger opplever ikke at lærerne kjenner henne godt, selv om de vet litt om det Inger driver på med. Inger trekker ikke frem fag eller personer på skolen som motiverer henne, men at hun blir motivert hvis læreren kommer med skryt. For Inger er en god lærer, en som er snill og som gir akkurat passelig vanskelige oppgaver.

### 4.5.4 Mestring og motivasjon

Når Inger står overfor en vanskelig oppgave henter hun støtte og hjelp fra mammaen sin, og hun spør også læreren og klassevenninner. Hvis oppgavene blir veldig vanskelige tar hun en pause, og gir sjelden opp. Inger tror videre at lese - og skrivevanskene ikke vil begrense henne, og viser til tanten som er lege.

### Kort oppsummering av Inger, 11,5 år

Inger rapporterer at hun trives på skolen når hun har undervisningsopplegg sammen med spesialpedagogen og en klassekamerat. Inger har ikke sterke relasjoner til læreren sin, men sier at hun blir motivert når læreren kommer med skryt. Inger har ikke vært med på utformingen av mål, men sier at hun vet hva hun skal lære. Inger relaterer resultatene på ulike oppgaver til vanskegrad, og opplever å være blant de beste på sin gruppe. Inger opplever at lærernes forventinger til henne er passelige, men sier at hun ofte gjør mer en det som forventes. Når Inger står overfor vanskelige oppgaver, tar hun en pause, og gir sjelden opp.

## 4.6 Vilde

Vilde er 9 år, og går i fjerde klasse på Tjoberg barneskole. Vilde har gått på den samme skolen hele tiden, men har hatt en del utskifting av lærere. Vilde har ikke fått noen dysleksi-diagnose, men kartlegges for tiden med ulike tester. Vilde har et tilpasset undervisnings - opplegg på skolen, som innebærer 2 til 3 timer sammen med en spesialpedagog i uken, foruten tilpasset gruppeundervisning.

### 4.6.1 Trivsel

Vilde gir uttrykk for at hun ikke favoriserer noen av undervisningsoppleggene, men at det er viktig at lærestoffet kan komme til nytte ved en senere anledning.

#### 4.6.2 Selvoppfatning

Vilde kan ikke erindre at hun har vært med å utforme målene for egen læring, og at lærernes forventninger til tider kan være noe høye. Vilde attribuerer gjerne resultater på ulike oppgaver til vanskegrad på oppgaven.

#### 4.6.3 Relasjoner

Vilde opplever at lærerne kjenner henne godt, men tror ikke at de kan få henne til å jobbe hardere. Vilde gir videre uttrykk for at det er klassekameratene som er de viktigste motivasjonsfaktorene for hennes lyst til å gå på skolen.

#### 4.6.4 Mestring og motivasjon

Riktig vanskegrad på oppgavene Vilde skal løse er en viktig faktor for at hun ikke skal gi opp. Vilde gir videre uttrykk for at hun er noe usikker på målene, og at hun av og til velger de letteste oppgavene først.

#### 4.6.5 Kort oppsummering av Vilde, 9 år

Vilde rapporterer at det er klassekameratene som er den viktigste motivasjonsfaktoren hennes til skolen. Videre er det viktig for henne at det hun skal lære har en fremtidig nytteverdi. Vilde kan ikke huske at hun har vært med på utforming av målene, og er usikker på hva målene er. Vilde sier at noen av forventningene fra lærerne er noe høye, og at hun av og til velger de letteste oppgavene. Videre attribuerer Vilde resultatene på ulike oppgaver til vanskegraden på oppgavene.

#### 4.6.6 Kort oppsummering av funnene fra alle casene

Nedenfor presenteres en oppsummering av funnene fra enhetene i caset i et faktorskjema. X representerer at den gitte faktor er tilstede, og – representerer at den ikke er det. De ulike faktorene er med å belyser hvorvidt eleven opplever mestring og motivasjon i ulike skolesituasjoner.

Oppsummerende tabell:

	opplever å ha en viss kontroll og selvbestemmelse i skolesituasjonene	er kjent med individuelle mål, og vet hvordan målene skal nås.	gode relasjoner til lærerne	Attribuere vanskene til lese- og skrivevansker	Tilpasset opplegg
Bjarne	X	–	X	–	X
Erik	X	–	–	–	–
Ole	–	–	–	–	–
Morten	X	X	X	X	X
Inger	X	–	–	–	X
Vilde	–	–	X	–	X

På grunnlag av intervjuene og det ovenfor fremstilte kategoriseringsskjemaet, kan en se at enkelte faktorer i elevenes læringsmiljø peker seg ut. Dette er faktorer som jeg anser som viktige for elevenes mestringsopplevelser og motivasjon, og i den videre drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i disse områdene fra elevenes læringsmiljø. De nevnte faktorene viser seg i læringsmiljøet til Morten, som er en elev som utpeker seg spesielt blant enhetene i caset. På grunnlag av intervjuene og karakteristiske trekk ved Morten, vil jeg i diskusjonsdelen presentere Morten som et omdreiningspunkt i den videre drøftingen i oppgaven. Det vil jeg gjøre ved å kontrastere resultatene fra Morten opp mot de andre enhetene i caset. Funn fra de andre enhetene vil bli presentert der de fremstår som en kontrast til Morten, og der jeg finner det interessant og relevant å gjøre sammenligninger. I den videre drøftingen i oppgaven, vil jeg ta utgangspunkt i de temaene som utkrystalliserte seg fra tabellen og intervjuet, og jeg vil sammenholde dem med enkelte karakteristiske trekk ved elevene og klasseromskonteksten.

## 5.0 Analyse og drøfting av undersøkelsens funn

Formålet med oppgaven har vært å se på hva som kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring, jamfør oppgavens problemstilling. Spørsmålet har tatt utgangspunkt i at det er en sammenheng mellom elevenes opplevelse av mestring og elevenes motivasjon i skolen. Oppgaven har med dette utgangspunktet blitt avgrenset til å rette fokus mot skolens kontekst, elevenes selvoppfatning, forventninger og autonomi som grunnlag for motivasjon til å lære. For at læring skal kunne skje, må det være noe som setter prosessen i gang, som lyst, interesse, nødvendighet eller tvang. Dette er behov som gir næring til et vist engasjement og motivasjon (driv), og elevenes motivasjon og kognitive prosesser er sentralt for tilegnelse av skriftspråklige ferdigheter.

For å få et klarere bilde på elevenes motivasjon og opplevelse av skolekonteksten, utformet jeg to delspørsmål som sammen kunne bidra til å svare på det overordnede spørsmålet i undersøkelsen, som er; *Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring.* Delspørsmålene ble da utformet som: Hva kjennetegner motiverte elever med lese- og skrivevansker i skolen? Hvilke ”grep” i undervisningen kan ha positiv innvirkning på elevenes selvoppfatning og motivasjon? Disse spørsmålene peker på forhold i klasseromskonteksten og karakteristiske trekk ved individene, som kan si noe om forutsetningene for motivasjon og mestring hos elever med lese- og skrivevansker.

I dette kapitlet vil jeg først drøfte sammenhengen mellom elevenes lesemotivasjon og leseforståelse, og forsøke å synliggjøre hvordan forholdet mellom elevenes motivasjon og leseforståelse kan være mediert av leserens strategibruk. I drøftingen vil jeg ta utgangspunkt i karakteristiske trekk ved individet, som en aktiv og bevisst bruk av ulike strategier, elevenes orientering, forventninger til seg selv, og enhetenes attribusjon. I den andre delene av drøftingen vil jeg løfte fram karakteristiske trekk fra klasseromskonteksten, som selvbestemmelse, forventninger fra læreren, relasjoner og tilpasset opplæring.

I lys av funnene fra caset finner jeg det meningsfullt at den videre drøftingen tar hensyn til de ovenfor nevnte områdene, og at jeg strukturerer drøftingen ved å holde funnene fra informanten Morten opp mot de andre enhetene i caset. De andre enhetene i caset vil trekkes frem der det er relevant å gjøre sammenligninger, og der de står i kontrast til Morten. Dette medfører at alle enhetene i caset ikke vil bli presentert under hvert punkt. Gjennom resultatene fra intervjuet fremstår Morten som motivert for skolen og skolearbeidet, og det er



interessant og hensiktsmessig å se nærmere på hva som skiller Morten sin skolehverdag fra enkelte av de andre informantene.

### 5.1 Karakteristiske trekk ved elevene

Elever med dysleksi kjennetegnes ved at deres primære vansker ligger på et ordnivå. Problemene for elevene fremtoner seg ved avkoding av tekst som ved lesing, eller når de skal stave ved skriving. Lesingen til en dyslektiker kjennetegnes gjerne av en langsom og energikrevende avkoding som krever mye av leserens mentale ressurser. Den energikrevende avkodingen medfører at leseren har lite ressurser igjen til tolkningsarbeidet av teksten, noe som resulterer i en sekundærvanske hvor elevens leseforståelse blir dårlig. Elever med lese- og skrivevansker kjennetegnes ofte av at de leser en tekst med et formål om å bli ferdig med selve leseaktiviteten. De aktiviserer ingen bakgrunnskunnskaper, og stiller ingen spørsmål til teksten. Dette resulterer i at de ikke oppdager når forståelsen for innholdet forsvinner.

Elever med lese- og skrivevansker prøver ofte å unngå situasjoner hvor de må lese, da lesing blir forbundet med noe som er vanskelig og noe de mestrer dårlig. For dyslektikeren vil de stadige opplevelsene hvor de misslykkes i lesesituasjoner resultere i en passiv holdning til teksten. Med en passiv holdning til teksten, tar ikke eleven i bruk de høyere kognitive prosessene som er nødvendige for å oppnå en god leseforståelse, og som elevene behøver for å hente mening ut av en tekst. En annen konsekvens kan være at en forsøker å unngå å lese, noe som resulterer i at dyslektikeren får lite lesetrening. Med lite lesetrening og økende lesekrav blir den relative leseferdigheten svakere, og skillet mellom leseferdighetene til en dyslektiker og en normalleser vil øke.

Et overordnet mål med å lese er leseforståelse, en meningssøking. Å forstå og hente mening ut av en tekst handler ikke bare om selve ordforståelsen og den syntaktiske bearbeidingen, eleven må også koble teksten opp mot et semantisk innhold, hvor elevens tidligere kunnskaper blir aktivert. Å hente mening ut av en tekst er en krevende prosess som krever både tid og ulike strategier, og elevenes motivasjon og vilje til å engasjere seg i prosessen er av stor betydning. Elevenes forkunnskaper er en av flere viktige strategier elevene kan benytte seg av i den meningssøkende prosessen.

### 5.1.1 Forkunnskaper

Elevenes forforståelse/forkunnskaper eller bakgrunnskunnskaper blir av flere forskere trukket fram som en viktig faktor for å konstruere mening i ulike tekster. (Bråten, 2007, Frost, 2009: Gaskins og Elliot, 1991, Hagtvedt, Lassen, Lyster og Veia, 1996) Frost (2009, s. 384) skriver at: ”*Forkunnskapenes* betydning ligger i at de gir leseren mulighet til å trekke slutninger av teksten og fortolke informasjon som den presenterer i lys av de kunnskapene leseren allerede har om innholdet.” Gaskins (2003) argumenterer for viktigheten av at elevene aktiverer sine bakgrunnskunnskaper, og hun skriver at det er selvsynende at hva en person forstår, er basert på hva han eller hun allerede vet. Elevens bakgrunnskunnskap om faktorer som tekstens tema, sjangerstruktur, og emnespesifikk vokabular vil påvirke i hvor stor grad eleven vil forstå den leste teksten. (2003, s. 156) Bakgrunnskunnskapene gjør det lettere for elevene å ”handle” i møte med en tekst.

Når Morten skal fortelle om hva som motiverer ham på skolen, trekker han fram lærestoff som han har forkunnskaper om, og som han har vært borti før. Morten sier: ”det er gøy hvis jeg skal lære om noe jeg forstår ganske godt (...) hvis jeg skal lære om 1. og 2. verdenskrig i samfunnsfag.” Motivasjonen til Morten kan ses i sammenheng med at Morten har forkunnskaper om temaet 1. og 2. verdenskrig fra før, og disse kunnskapene vil gjøre ”veien” til ny kunnskap lettere. Interesse og tidligere mestring øker motivasjonen Morten har til temaet. I undersøkelsen var Morten den eneste eleven som trakk frem verdien av å ha forkunnskaper i et tema, når han skulle lære noe nytt. Til sammenligning trekker Erik fram repetisjon av tidligere temaer som nyttig, da han sier ”for det er ikke alltid jeg forstår (...) eller husker det helt.” Dette kan tolkes som at Erik vet at han har hatt fagstoffet tidligere, men at han ikke har tilegnet seg kunnskapene fra det aktuelle fagområdet. Å repetere ser han som en mulighet til å lære tidligere fagstoff ”ordentlig”, ikke som grunnlag for ervervelse av ny kunnskap.

At det kun er Morten som fremhever hvor viktig det er med forkunnskaper som grunnlag for forståelse og tilegnelse av ny kunnskap, kan indikere at de andre elevene ikke er klar over at de har relevante bakgrunnskunnskaper som kan aktiveres før, under eller etter lesingen, for å øke leseforståelsen. Denne manglende bevisstheten kjennetegnes gjerne av de svake leserne, og Høien og Lundberg skriver ”Dårlige lesere mangler kanskje ikke relevante forkunnskaper, men det virker som at de ikke klarer å aktivere dem.” (2000, s. 146)

Forkunnskapene Morten har om temaet første og andre verdenskrig, og mestringserfaringene han har gjort seg i faget, virker styrkende på Morten sin tro på at han skal lykkes i nye oppgaver. Utsagnet til Morten viser at han blir mer motivert for læring, når han vet at han kan noe om temaet fra før. Når Morten skal lese en tekst med et kjent emne, kan han benytte seg av ”contextual abilities.” I lesemodellen til Spear – Swerling og Sternberg (1994) viser ”contextual abilities” til leserens mulighet for å hente tidligere kunnskaper inn i ny kontekst og læring. Dette er en viktig strategi for leserens leseforståelse og leseflyt. At Morten virker så motivert skyldes ikke bare muligheten Morten har til å hente inn tidligere kunnskap, men også at han vet om denne strategien, og at han kan bruke den.

### 5.1.2 Strategibruk

I kognitiv læringspsykologi blir de refleksjonene en gjør seg over egen læring kalt for metakognisjon. Morten vet hvilken kunnskap han selv besitter i forhold til den oppgaven han står overfor, og den kunnskapen er med å avgjøre hvordan Morten nærmer seg oppgaven, og hvordan han løser den. En funksjonell leseferdighet innebærer at leseren kan overvåke egen lesing, og reflektere over om han/hun har fått med seg budskapet i teksten. For leseren går den viktigste metakognitive ferdigheten ut på at en er seg bevisst når forståelsen bryter sammen. (Austad, 2003, s. 43) Metakognitive ferdigheter spiller derfor en viktig rolle i kognitive aktiviteter som lesing og skriving med tanke på problemløsning. Leserens må overvåke egen leseforståelse både før, under og etter lesingen, og dette er en aktiv prosess som krever ulike strategier.

Et viktig aspekt når en skal lese for å forstå og lære, er at leseren er bevisst og aktiv i den meningssøkende prosessen. I den meningssøkende prosessen kan leseren benytte seg av ulike tankeoperasjoner, og bevisst valgte handlingslinjer. En strategisk leser vil ha tilgang til, og vet å kunne benytte seg av hensiktsmessige strategier for å få best mulig utbytte av teksten som skal leses. At strategien er bevisst, innebærer at den som benytter seg av strategien kan snakke om den, analysere og diskutere den, og eventuelt modifisere den. Hvilken strategi som vil være mest hensiktsmessig å bruke, vil avhenge av målet og oppgaven, og i boken *Fleire vegar mot mål* skriver de:

Strategisida av metakognisjonen omfattar dei *strategiane* (bevisste handlingsplanar for å utføre ein aktivitet eller å nå eit mål) og *hjelpemidla* som blir brukte i løysnina av ei bestemt oppgåve, og kva ein gjer *når ein står fast*, kva *vurdering* ein gjer av strategiane sine, og evna til å *lære nye*. (Mossige et al., 2007, s. 10)

De ulike strategiene deles gjerne inn i forskjellige kategorier, og Bråten har delt leseforståelsesstrategiene inn i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier.

Hukommelsesstrategiene – brukes til å repetere den leste teksten, organiseringsstrategier – brukes for å få oversikt, elaboreringsstrategier – brukes for å bearbeide ny kunnskap, og overvåkningsstrategier brukes for å kontrollere og overvåke egen forståelse. (Bråten, 2007, s. 67)

Strategiene viser at å bruke dem er en prosess som krever en aktiv leser, og gode lesere kjennetegnes av at de bruker leseforståelsesstrategier når de leser fra begynnelse til slutt. En svak leser derimot vil ikke vise de samme tegnene til aktivitet, og Høien og Lundberg skriver at det typiske tegnet på dyslektikere og svake lesere, er at de er passive i forhold til teksten som leses. (2000, s. 144) At dyslektikerne ofte er passive kan tilskrives ”kognitiv økonomi”, da det å bruke strategier koster tid og anstrengelser, å benytte seg av strategier betyr at mentale ressurser må settes inn. (ibid, s.146) Elevenes motivasjon for å sette inn tid og innsats på hensiktsmessige strategier, er utsikten til et rikest mulig utbytte. ”Elevene må få sjansen til å oppleve de positive effektene av sine egne anstrengelser på et indre plan.” (ibid, s. 146)

Til forskjell fra den typiske dyslektikeren kan Morten fortelle at han er aktiv i læreprosessen, og har tilegnet seg ulike strategier. Morten har opplevd positive effekter av strategiene og egen innsats, og opplever at det er kjekt og motiverende når lærerne har fortalt ham litt ”om hvordan jeg skal gjøre det.” Dette tolkes som at Morten har fått hjelp og veiledning av læreren til å se og bruke hensiktsmessige strategier, strategier som gjør oppgavene ”kjekkere og gøyere.” Morten forteller at han har fått hjelp av spesial- pedagogen som ”lærte meg å stave”, og at han nå mestrer staving av de lange ordene ”ganske godt”. Dette tolkes som at Morten har fått en eksplisitt leseforståelse - og staveopplæring.

Som en kontrast til Morten kan ikke Vilde huske at hun har fått noen eksplisitt strategiopplæring av læreren, som kan hjelpe henne når hun står overfor en utfordrende oppgave. Vildes eneste strategi er å spørre om hjelp. Rune Andersen skriver at den eksplisitte opplæringen dreier seg om en konkret og direkte opplæring, hvor læreren forklarer og demonstrerer effektive strategier og hvordan de virker. Denne opplæringen er forskjellig fra implisitt opplæring, hvor elevene skal vise at de forstår teksten de har lest, uten at læreren har vist og forklart elevene hvilke strategier de selv kan bruke i møte med en krevende tekst. (2007, s. 253) Morten sier ikke noe direkte om hvilke strategier han benytter, men Morten

virker bevisst på at han har en funksjonell strategi som kan hjelpe ham i å stave de lange ordene. Mortens opplevelser kommer inn under tradisjonen selvregulert læring.

”Selvregulering, slik Zimmerman fremstiller det, innebærer at elevene lærer en strategi som fremmer læring – en læringsstrategi.” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 197) Selvregulert læring blir av de fleste forskere forstått som en aktiv prosess hvor elevene setter seg mål for læringen, vurderer læringsoppgavene, planlegger læringsaktiviteten, observerer sin egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultatet og hva det leder til, trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid. Elevene skal lære å regulere sin egen læring, og ta del i ansvaret for egen læringsprosess. (ibid s. 226) Strategiene bidrar til at Morten selv kan vurdere egen læring, og læreprosess.

Morten forteller også at han benytter seg av strategien å be om hjelp når han står helt fast. Morten sier at han da gjerne velger å: ”spørre sidemannen (...), men de fleste gangene rekker jeg opp hånden.” Selv om denne strategien virker mer passiv, enn strategier hvor Morten selv løser problemene, er det å spørre om hjelp en viktig strategi. Mange elever unnlater å søke hjelp, selv om de trenger det. En av årsakene til det kan være at elevene syntes det er flaut, og et synlig bevisst for at de ikke mestrer oppgavene. ”For elevene blir det viktigere å unnlate å vise at de trenger hjelp enn å komme videre i arbeidet. Slike reaksjoner forekommer hyppigst hos elever som har en egoorientert motivasjonsstruktur.”(ibid s. 224)

### 5.1.3 Målorientering

Teori om målorientering, prøver å forklare årsakene til at elever velger å involvere seg i ulike aktiviteter, eller hvorfor de velger å unngå å involvere seg. Forskerne skiller gjerne mellom to hovedtyper for målorientering, hvor den ene gjerne kalles for egoorientering (prestasjonsorientering), og den andre for oppgaveorientering. Målorientering er en underliggende motivasjon som påvirker de konkrete målene.( Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.164)

Målene til elever med en egoorientering kontra målene til elever med en oppgaveorientering vil være forskjellige, og vil virke inn på elevenes motivasjon til å lære. Ved en målorientering som er egoorientert, er ikke læring et mål i seg selv. Elever med denne orienteringen er mer opptatt av hvordan de selv oppfattes i læringssituasjonen. Målet innenfor denne orienteringen er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. Elever som er oppgaveorientert, vil se på læring, økt forståelse og bedre ferdigheter som et mål i seg selv. ”Når den oppgaveorienterte eleven mislykkes, blir han opptatt av hva han kan gjøre bedre

neste gang.” (ibid s. 165) Det innebærer at den oppgaveorienterte eleven attribuerer prestasjoner til innsats, og ser på evner som foranderlige gjennom egen innsats. Feil er noe en kan lære av. Selv om forskere sier at disse orienteringene ikke forekommer som rene typer (ibid s.164), så kan en si at Morten i størst grad fremstår å være oppgaveorientert. Morten viser dette ved å svare at han opplever å bli motivert til å jobbe enda hardere når resultatene blir svakere enn forventet, og Morten sier: ”det gjør at jeg bare tenker at jeg må jobbe mye hardere.” Morten gir da uttrykk for å ha lyst til å lære, og at læringen er et mål i seg selv. I artikkelen *Reading Online*, skriver Guthrie (2001): ”Individuals with a mastery orientation seek to improve their skills and accept new challenges. (s.2)

Morten forteller at han har opplevd at god innsats lønner seg, og at han ble den beste i klassen ved nasjonal prøve i matematikk. Morten forteller at det gode resultatet kom som en følge av mye jobbing hjemme i forkant av prøven, hvor han også testet egne ferdigheter. ”(...) jeg testet meg ganske mye i sengen (...), og da fikk jeg bare en feil.” Morten sier videre at ”Det er gøy å jobbe litt ekstra noen ganger.” Med disse utsagnene fremstår Morten som å være mest opptatt av egen læring framfor å sammenligne seg med de andre, og han sier ”de fleste ting får jeg ganske greit til.” Morten er mer opptatt av at det er mengden på innsats enn evner som skiller ham fra de andre. Morten forteller at han må lese i 30 minutter, mens de andre leser i 20 minutt ”jeg har ti minutter ekstra lesing mer enn de andre” og at ”det går egentlig veldig fint(...) det er jo bare en ting som må gjøres.” ”Elever som er oppgaveorientert, forventes ikke å utvikle behov for å forsvare selvoppfatningen selv om de persiperer å være svakere enn andre, fordi de ikke er opptatt av den sosiale sammenligningen.” (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 172) Elevene som er oppgaveorientert vil også vise større utholdenhet når de møter problemer, da de legger større vekt på innsats enn på evner.

Om noen av elevene sammenligner Morten sitt arbeid med eget, så sier Morten at han ikke bryr seg fordi ”det er jo bare derfor fordi at jeg har dysleksi.” Til kontrast for Morten trekker Inger fram at det hender at hun sammenligner seg med de andre elevene i den ordinære klassen. Under denne sammenligningen, opplever hun at de andre elevene er mye bedre og raskere lesere. På den nivådelte gruppen tror hun derimot at ingen sammenligner seg med henne, og sier at hvis de gjør det ”da er jo jeg mye bedre.” Utsagnene kan tyde på at selv om hun sier at det ikke er ofte det blir gjort sammenligninger, så er hun bevisst egne prestasjoner i forhold til dem hun går i klassen med, og dem hun er på nivådelt gruppe med.

Bevissthet og utarbeiding av egne læringsmål skiller også elevene i undersøkelsen. Morten er svært bevisst egne mål, og har flere delmål som han sier at han skal jobbe med fram mot sommeren, mens Ole forteller at han ”har ikke hørt noe om de målene. Mortens delaktighet i utarbeidingen av egne mål, kan knyttes til teori om selvregulert læring. I teori om selvregulert læring ser de fleste forskere en aktiv prosess hvor blant annet elevene setter seg mål for læringen, vurderer læringsoppgaven(e), planlegger læringsaktiviteten, observerer egen læringsaktivitet, vurderer læringsresultater og hva det leder til, trekker slutninger om egen kompetanse og om videre arbeid. (ibid s. 226) Morten er kjent med egne mål, og vet hva han skal strekke seg mot, mens Ole gjør de samme oppgavene i timene som resten av klassen ”vi skal jobbe ut et hefte liksom. Morten vil med egne personlige og realistiske mål arbeide innenfor sin utviklingszone, noe som øker Mortens mestrings-opplevelser og utvikling av oppgaveorientering. (ibid s. 223) Målene bidrar til at Morten blir opptatt av egen læring. Til kontrast vil Ole sitt utsagn ” vi skal jobbe ut et hefte liksom ” tolkes som et opplegg med lite differensiering, noe som øker elevenes prestasjonsangst og egoorientering. Forskning viser at når vi mangler objektive mål å vurdere mot, vil vurderingene skje ved at en sammenligner egne evner med andres. (Skaalvik & Skaalvik 1988, s. 31) Uten en differensiert undervisning, vil undervisningen fremme muligheter for sosial sammenligning og en egoorientering.

Elevenes utsagn viser at de er klar over at lese- og skrivevansker gjør at de vil streve mer enn de andre elevene i klassen sin i situasjoner som krever lesing og skriving. Denne bevisstheten kan påvirke elevenes forventninger til å lære.

#### 5.1.4 Forventninger til egen læring

Mestringsforventninger eller tiltro til egne ferdigheter knyttes gjerne opp til Bandura (1997) og begrepet self-efficacy. Begrepet blir definert som ”individuals` confidence in their ability to organize and execute a given course of action to solve a problem or accomplish a task.” (Solheim, 2010, s. 46) Elevenes tiltro til egne ferdigheter er avgjørende for elevenes mål, og vilje til å investere krefter og tid i utfordrende oppgaver.

Morten forteller at han syntes matematikk er ”gøy”, og at matematikk er et fag han har flere gode mestringserfaringer å se tilbake på. Her nevner han da han ble den beste i klassen på nasjonal prøve. De positive erfaringer Morten har gjort seg i matte, en lærer som forteller Morten at ”du klarer litt til,” og eksplisitte læringsstrategier som Morten ser effekten av, påvirker Morten sin tro på egen mestring. Dette er i tråd med Banduras (1997) teori om ”self-efficacy”. I følge denne teorien handler selveffektivitet om hvordan lærte forventninger fører

til suksess. (Wormnes og Manger, 2005, s.102) I teorien opererer Bandura med fire hovedkilder til forventning om mestring: mestringserfaringer (previous performance), hvor suksess leder til sterkere oppfattelse av egen mestring, andres eksempler (vicarious learning), hvor forventningen skapes ved å observere andre som lykkes eller misslykkes med en oppgave, verbal overtalelse fra andre (verbal encouragement) og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (physiological reactions). (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 30) Ut i fra denne teorien kan en si at Morten forventer mestring basert på tidligere utøvd atferd, og han er trygg på at han har eksplisitt lærte strategier, strategier som kan hjelpe ham videre. Sammenhengen mellom Mortens forventninger og selvvurderinger, medfører at Morten har forventninger om å mestre nye oppgaver i disse fagene, fordi han kan bruke og har strategiene som behøves, og har klart lignende oppgaver tidligere.

Elevenes mestringsforventninger knyttes opp til mål, og for elever med lese- og skrivevansker, er faren for nederlag og trusselopplevelse stor, dersom de knytter for sterke motiver opp mot resultatoppnåelse på områder som lesing og skriving. En undersøkelse av Bru (1997) viste at hver femte elev som oppga lese- og skrivevansker, mente at skolen ikke var viktig, noe som kan betraktes som bekymringsfullt, og som et signal om at skolen må gjøre mer for å motivere elever med lese- og skrivevansker. Resultatene kan også avspeile at en del elever med disse vanskene foretar en nødvendig nedskalering av den betydning de tillegger en livsarena der de har problemer med å lykkes. En slik nedskalering kan være nødvendig for å bevare selvværd og psykisk helse for elevene med lese- og skrivevansker. (Bru, 2008, s. 138) Elever som er egoorientert, og som i tillegg forventer å ikke mestre de oppgavene som de får tildelt, blir opptatt av hvordan de fremstår. Spesielt viktig er det å ikke bli fremstilt som dum. Som en beskyttelse for selvværdet kan elevene da være motivert til å ikke involvere seg i ulike oppgaver og situasjoner på skolen. I selvværds - teorien blir det å yte liten innsats sett som motivert atferd:

Å være lavt motivert for å yte en innsats kan for enkelte elever være ensbetydende med å være motivert for å beskytte sin følelse av selvværd. Butkowsky og Willows (1980) fant for eksempel at dårlige lesere har lavere forventninger om suksess enn gode lesere når de er i en lesesituasjon, og at de gir opp tidligere overfor vansker. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 157)

Elevene beskytter sitt selvværd ved å yte lav innsats. Selvværdet beskyttes ved at det oppleves som mindre belastende å forklare svake resultater ut ifra mangel på innsats, enn å forklare



svake resultater ut ifra svake evner. Mangel på innsats kan også forklares ut fra teori om lært hjelpeløshet. I teorien forklares den svake innsatsen med svake forventninger om mestring. Eleven har opplevd en rekke mislykte mestringsforsøk, og ser ikke lenger en forbindelse mellom egen handling og resultat, og har ingen forventninger om at innsatsen skal "betale seg." Erik forteller at det hender at han ikke "gidder å jobbe med en oppgave så mye". Utsagnet tolkes som at Erik ikke har ikke forventninger om å mestre alle oppgavene han får, fordi tidligere erfaringer har vist at selv om han prøver så får han det ikke til, og da gir han fortere opp.

#### 5.1.5 Attribusjon

Mennesker er grunnleggende opptatt av å forutse hva som kommer til å skje, slik at vi kan innrette oss etter ulike forhold. For at menneskene skal klare å forutse hva som kan skje, søker en å årsaksforklare observert atferd, resultater og hendelser.

*Attribusjonsteori*, eller fortolkningsteori, handler om opplevelser av årsaker til handlinger, seire og nederlag, og hvordan disse opplevelsene får avgjørende innflytelse på fremtidig motivasjon og fremtidige prestasjoner. Innenfor teorien stilles spørsmål om vi attribuerer (forklarer) resultater av våre egne handlinger til indre eller ytre krefter, og om vi attribuerer ansvar til oss selv eller klandrer andre. (Wormnes & Manger, 2005, s. 84)

Elevene kan da forklare sine prestasjoner eller resultater på ulike måter, for eksempel med innsats, evner, flaks, oppgavenes vanskegrad eller de kan relatere resultatene til god eller dårlig undervisning. Når Morten skal årsaksforklare at enkelte ting på skolen som norsk og engelsk, og det å lese underteksten på en film er vanskeligere for ham enn for andre, så forklarer han det med: "jeg er jo som alle andre, bare at jeg har dysleksi." Morten forsøker å forklare at diagnosen gjør at han har større vansker i møtet med skriftspråket enn sine jevnaldrende, men at han ellers er som alle andre. For å kompensere for vanskene, jobber Morten enda hardere, og sier at svake resultater motiverer ham til å øke innsatsen. Morten viser også til hans tilegnelse av gode stavestrategier, og sier at det gjør at han kan stave de lange ordene ganske godt. Dette tolkes som at Morten attribuerer resultatene til innsats og gode strategier. Morten attribuerer de gode resultatene til noe ved seg selv, som stor innsats og riktig strategi, han attribuerer suksessen til indre forhold. I attribusjonsteorien skiller en som tidligere nevnt gjerne mellom ytre og indre motivasjon, og om de forklaringene som kan gi eleven tro på egen mestring ses som mer kontrollerbare. "Hvis vi opplever at det gode

resultatet skyldes noe ved oss selv, for eksempel gode evner eller anlegg, høy innsats eller riktig strategi, da attribuerer vi suksessen til indre forhold.” (ibid) Attribusjon til ytre forhold, som flaks, er når en årsaksforklarer resultater til noe som ligger utenfor en selv.

Til kontrast for Morten ser vi at det hender at Erik attribuere gode resultater til ytre forhold, da han sier: ”(...) på noen oppgaver kan det være flaks, men ikke på alle.” Dette tolkes som at Erik ikke tror at de gode resultatene kommer som et resultat av øving og egen innsats i forkant av oppgaven. Erik har ikke de samme mestringsforventningene som Morten. Erik attribuerer også resultatene til dysleksi, men han kobler det å ha dysleksi opp til evner, og sier ”du forstår litt mindre enn det de andre gjør.” Utsagnene til Erik spesifiseres ikke til et spesielt fag, og kan tyde på at Erik har en generell akademisk selvvurdering hvor han føler at han er svak i flere fag når han sammenligner seg med de andre i klassen. I en publikasjon av Burden (2005) skriver han at ved generell selvvurdering viste forskning av Zeleke`s (2004) at det ikke var forskjell på hvordan elever med lese- og skrivevansker og elever uten vansker vurderte seg selv, men at forskjellene var store når det var snakk om akademisk selvvurdering. Burden påpeker at et slikt funn ikke var uventet, og at et annet resultat ville indikert at elevene hadde et urealistisk bilde på egne prestasjoner i skolen. Noe av årsaken til at Morten har et annet syn på egne prestasjoner enn Erik, kan skyldes at Morten har fag på skolen som han er god i, mens Erik ikke gir uttrykk for at han opplever å prestere bra i noen fag.

Eriks akademiske selvvurdering vil påvirke hvordan han attribuerer resultater på ulike oppgaver, og han forklarer årsaken til gode resultater med: ”bare stå på, av og til kan det være flaks, men ikke alltid.” Utsagnene tolkes som at Erik attribuerer resultatene både til internal attribusjon (tilskrives noe ved en selv, for eksempel evner og innsats) og til eksternal attribusjon (tilskrives noe utenfor en selv, for eksempel flaks, oppgavens vanskegrad, og kvalitet på undervisning). For elever med lese- og skrivevansker kan den akademiske selvvurderingen få en negativ effekt på videre læring, da selvvurderingen påvirker elevenes mestringsforventninger. (Burden, ibid) Erik opplever at hans vansker med å lese og skrive fører til at han forstår mindre, og det påvirker Eriks forventninger om å lykkes.

Innsats og strategier er i motsetning til evner, noe som elevene selv kan kontrollere. Elevene kan øke innsatsen og endre strategier hvis de opplever at situasjonen krever det. Hvis de opplever at prestasjonen er et resultat av evner, er det lite de kan gjøre. Morten opplever at han kan kontrollere resultatene til en viss grad ved å ” jobbe mye mer.” Morten forteller også

at han benytter seg av egne forkunnskaper i møte med ny tekst. Dette tolkes som at han er opptatt av, og kan overvåke egen leseforståelse. Dette står i kontrast til mange andre dyslektikere som ikke legger merke til når leseforståelsen opphører. Denne muligheten for kontroll hvor Morten opplever at han kan påvirke resultatene, styrker motivasjonene og mestringsfølelsen. I leseutviklingsmodellen til Spear-Swerling og Stenberg (1994) vektlegger de at en ikke kan bli en sterk prosessorientert leser ved å favorisere visuelle ferdigheter, eller ved å benytte konteksten for å kompensere for manglende avkodingsferdigheter. Likevel vil elever som har automatiserte leseferdigheter være i stand til å anvende varierte lesestrategier for å øke leseferdighetene. (s. 95) På tross av manglende fonologiske ferdigheter har Morten trødd ut av rollen som den typiske dyslektikeren og benytter seg av strategier for økt forståelse av teksten som leses. Morten har som følge av metakognitive ferdigheter kommet seg ut av den negative "lesespiralen" og er i besittelse av strategier som kan overvåke, elaborere, evaluere og utvikle leseforståelsen. "Personer som tror de kan påvirke egen læring, har lettere for å lykkes enn de som tror at læring er kontrollert av mektige andre." (Wormnes & Manger, 2005, s. 85) Hva som har bidratt til denne utviklingen hos Morten, kan en søke svar på i klasseromskonteksten.

## 5.2 karakteristiske trekk ved klasseromskonteksten

I begrepet kontekst ligger det en forståelse som er nær beslektet med sammenheng, miljø, situasjoner, omgivelser, og settinger. I denne oppgaven brukes begrepet om elevenes læringsmiljø i klasserommet, det miljøet som omgir elevene og som de er en del av. I dette miljøet vil det være et samspill mellom elever og omgivelser, et samspill som har betydning for elevenes deltagelse og engasjement for ulike aktiviteter. Sentrale faktorer i denne klasseromskonteksten er læreren, elevenes opplevelse av forventninger til deres kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. "Det er *elevenes* opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd." (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 115)

### 5.2.1 Selvbestemmelse

Innen motivasjonsteori finner vi selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. (2000) I denne teorien trekker Deci og Ryan spesielt fram selvbestemmelse (self-determination) som en av tre viktige behov, som ligger til grunn for indre motivert atferd. Indre motivert atferd ses som handlinger som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser av handlingen.

Aktiviteten kommer som en følge av lyst, ønske om utfordringer og egne valg, ikke som en følge av krav eller belønning. Engasjementet for aktiviteten springer ut som en følge av interesse og glede over selve aktiviteten. (Deci & Ryan, 1985, s. 112) Teorien skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte, og aktiviteter som utføres som en følge av en eller annen form for ytre påvirkning. Den ytre påvirkningen kan da være tvang, trussel om straff eller belønning. Teorien ble utviklet for å kunne identifisere elevenes iboende behov for autonom selvregulering, med valg og elevens opplevelse av eierforholdet til handlingen som avgjørende faktorer. Den autonome eleven i klasserommet velger og styrer handlinger ut i fra handlingens opplevde verdi og interesse, og blir slik sett for å være indre motivert. Begrepet autonomi eller medbestemmelse har en sentral plass i selvbestemmelsesteorien, og Thuen (2008) forklarer begrepet som:

Med autonomi menes et ønske om eller en følelse av å være selvinitierende og av å handle i overensstemmelse med seg selv, det vil si at ens handlinger og overbevisninger har et indre bifall eller tilslutning. Reeve et al. (2004) vektlegger at autonomi er ledsaget av en følelse av fri vilje, og at en opplever å ha valg. (s.178)

Morten opplever at læreren har tid til å lytte til hans opplevelser og tanker om egen læreprosess og undervisning. Morten forteller at på disse møtene kan han gi uttrykk for ting som er vanskelige på skolen: ”da kan jeg liksom si at jeg syntes at engelsk diktat er ganske vanskelig.” På møtene kan Morten fortelle om konkrete ting i undervisningen som gjør det vanskeligere for ham å følge med, som at han opplever at hun går for fort fram på diktaten, fordi skrivingen tar lang tid. Morten forteller at han har vært med på å bestemme målene for egen læring, og at han har ”litt” innflytelse på undervisningsformen. Han kan ikke ”bestemme hvordan de andre og alt skal være”, men Morten opplever at det er rom for å ta egne beslutninger og valg. Valget kan være å gjøre noe annet enn de andre elevene i den ordinære undervisningen, når han står fast på oppgaver, og han sier: ”hvis det er vanskelig, får jeg lov til å gjøre noe annet.”

Til kontrast for Morten har Ole ikke vært delaktig i å utforme noen mål for egen læring. Han har heller ikke ”hørt noe om de målene”, og gir videre uttrykk for å ha liten innflytelse, og små muligheter til å ta egne valg i undervisningen. Ole opplever at det er læreren som bestemmer undervisningsformen, og hva Ole skal arbeide med i timene. Ole forteller at læreren sier at ”vi skal jobbe ut et hefte liksom, men ikke noe annet.” Ole trives ikke med dette undervisningsopplegget, men opplever at han ikke har noen valg ”ja, jeg liker jo ikke å

gjøre slike spørsmål (...) men det må vi nesten gjøre hver gang uansett.” Dette tolkes som at Ole ikke får differensierte oppgaver å jobbe med, og at læreren har som mål at elevene skal forstå teksten de har lest, men at han ikke har lært elevene hvilke strategier elevene selv kan bruke for å hente ut meningen i teksten, undervisningen fremstår som å være av det implisitte slaget.

Undervisningsformen som lærerne til Ole og Morten benytter seg av fremstår som vidt forskjellige. Læreren til Morten gir rom for medbestemmelse og egne valg, mens læreren til Ole benytter seg av en undervisningsform som er lærerstyrt og formidlingsorientert. Læreren til Morten er åpen for individuelle behov, slik at Morten kan gjøre andre oppgaver (differensiert opplegg) når han møter oppgaver som er for vanskelige. Læreren til Ole har gitt ut et hefte til alle elevene i klassen (tolkes som et ikke differensiert opplegg), som inneholder spørsmål knyttet til en tekst som elevene har lest i forkant. Thuen (ibid ) skriver at i klasserom hvor lærer utøver stor grad av kontroll ved å gi elevene få muligheter til valg og selvbestemmelse, vil elevene i større grad føle at deres atferd er kontrollert av faktorer utenfor dem selv. For elever som møter faglige problemer, kan slik læreratferd føre til at elevene tilskriver problemene manglende kompetanse, de kan begynne å tvile på seg selv og få redusert selvbilde, noe som vil kunne få store konsekvenser for innsats, motivasjon og atferd. (s.179) Morten forteller at han har hatt flere samtaler med læreren hvor han kan fortelle om hvordan han har det, noe som tolkes som at de har et positivt samspill. Når Ole skal beskrive samspillet med sin lærer beskriver han situasjoner hvor det er han som må ta kontakt for dialog. Ole viser ikke til noen faste møter hvor læreren kan bli bedre kjent med Ole og hans interesser, og utsagn som ”han pleier jo å jobbe han også” tolkes som at samspillet mellom Ole og læreren ikke er særlig positivt.

### 5.2.2 Relasjoner

Relasjoner bygger på og utvikles i interaksjon med andre mennesker, og handler om hva slags innstilling eller oppfatning en har av hverandre som mennesker. Et positivt samspill mellom elev og lærer kjennetegnes gjerne ved at det er en god relasjon mellom dem. For elevene innebærer det at læreren forstår og kjenner til deres interesser og erfaringer, og at læreren tar denne innsikten med seg inn i undervisningen. (Nordahl, 2002, s. 113) At en lærer kan ha vansker med å forstå og forklare ulike elevers handlinger kan skyldes lærerens grunnleggende menneskesyn, men det kan også skyldes mangel på tilgang til elevenes virkelighetsoppfatninger og tanker. Det kan være lettere for læreren å forstå, gi støtte og vise empati dersom læreren har innsikt i elevenes perspektiv, eller informasjon om

bakenforliggende forklaringer på elevenes handlinger og atferd. Nordahl (ibid) peker nettopp på det at mennesker har ulike virkelighetsoppfatninger og tanker om rasjonale sett fra ulike perspektiv, og ut fra en gitt kontekst. ”Mennesket handler ikke alltid rasjonelt, men kriterier for rasjonalitet vil være viktige for å kunne avklare hvilke handlinger som er irrasjonelle.” (s. 30) For elever med lese- og skrivevansker som kan oppleve skolens krav som en større utfordring enn de andre elevene, vil opplevelsen av støtte og omsorg fra læreren være av vital betydning. Imidlertid skriver Thuen (2008) at forskning viser at elever med lese- og skrivevansker opplever mindre emosjonell støtte fra lærere enn andre elever. (s. 175)

Hvilke oppfatninger en elev har til seg selv, relateres ofte til tidligere erfaringer eleven har gjort seg, og hvordan disse erfaringene er blitt forstått og tolket. I teori om symbolsk interaksjonisme vektlegges det at vår oppfatning av oss selv dannes gjennom direkte persepsjon av andres oppfatning av oss selv. Signifikante andre, som i denne undersøkelsen kan knyttes til lærerrollen, vil ha stor betydning for utvikling av elevens selvoppfatning. Den signifikante andre kan ses som en rollemodell, hvor blant annet han/hennes verdier, normer og regler bli viktige for eleven. En støttende og varm lærer bidrar til økt innsats, og for elever med lese- og skrivevansker er utholdenhet viktig. Dersom ikke læreren klarer å fremme elevenes tilhørighet til skolen, kan dette føre til redusert innsats og en mer negativ holdning til skolen og skolearbeidet. (ibid)

Det grunnleggende behovet for relasjonsbygging og relasjonsutvikling handler om å oppleve tilhørighet. I ethvert miljø kommuniseres budskap som er relevant for den enkeltes verdsetting av seg selv. Hvilket budskap som kommuniseres vil ofte relateres til i hvor stor grad en person skiller seg ut i forhold til andre. Når Morten beskriver skolen som ”det er nesten som å gå til en venn egentlig (...) bare at du sitter der å lærer mesteparten av tiden,” tolkes som at han opplever en stor grad av tilhørighet til skolen. Selv om han har lese- og skrivevansker opplever han ikke at disse vanskene gjør ham annerledes og mindre verd enn de andre i klassen. Morten har plassert årsakene til vanskene til det å ha dysleksi, og sier: ”det er jo ikke min feil.” Ser en på læreren som den signifikante andre, er Morten i en klasse hvor han får oppmuntrende bemerkninger fra læreren, og som viser interesse for at Morten skal stå på med bemerkninger som: ”du klarer litt til, du klarer litt til.” Morten opplever at læreren bryr seg om ham og kjenner ham godt: ”(...) læreren min smiler veldig ofte (...) også hjelper hun meg, og (...) hun sier at jeg har jobbet godt, selv om de andre i klassen har gjort ganske mye mer enn meg, da jeg har lese- og skrivevansker.” At læreren er av signifikant betydning for Morten kommer fram når han forteller om hvordan det oppleves når klassen får vikar: ”Vi

skal skrive to bokanmeldelser på to timer, og jeg har bare klart en, og det på tre til fire timer.” Dette utsagnet tolkes som at Morten trives best i klasseromskonteksten når undervisningen ledes av en lærer som kjenner ham, og som har relevante forventninger og krav til hva han skal klare. En vikar kan komme inn i klasser, hvor han/hun ikke kjenner elevene særlig godt. Uten kjennskap til elevene er det en fare for at han/hun vil synliggjøre tilkortkomningen til enkelte elever, og kan slik sett vurderes til å være en trussel for selvverdet.

Morten opplever at han ofte får anledning til å snakke med læreren sin om ting som opptar ham hjemme og på skolen. Samtalene med læreren bidrar til at Morten får gitt et bilde på hvordan han opplever skolen og ulike aktiviteter. For en lærer kan disse samtalene bidra til økt innsikt og forståelse for hvordan Morten opplever skolen. Lærerens innsikt for Mortens situasjon kan videre bidra til at læreren får kunnskaper om hvor Morten trenger støtte, og hvilke endringer i undervisningen som kan øke mestringsfølelsen og motivasjon til Morten.

Til kontrast for Morten opplever ikke Erik at lærerne kjenner ham særlig godt, og de gangene de snakker sammen er på ”konferansetime.” Erik oppgir heller ikke noe ønske om å få mer tid til å snakke alene med læreren, og dette tolkes som at han har en dårligere relasjon til lærerne på skolen. Erik har ikke vært med på å utarbeide, eller har kjennskap til egne læringsmål, og i klassen jobbes det ikke med differensierte oppgaver. Uten kjennskap til objektive mål å vurdere seg mot, hevder Festinger at vurderingene vil skje ved at en sammenligner egne meninger og evner med andres. (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 31) For Erik innebærer ingen kjennskap til egne objektive mål, at han vil sammenligne sine evner og prestasjoner med de andre i klassen. Dette vil være uheldig for Erik som da risikerer å få en negativt selvoppfatning. I utsagnet ”du forstår litt mindre enn det de andre gjør” tolkes det som at Erik er i en klasseromskontekst hvor det er sosiale sammenligninger mellom elevene. I et slikt miljø vil Erik skille seg ut, og oppleve liten tilhørighet med de andre i klassen. At Erik har gjort noen slike sammenligninger i sitt læringsmiljø, som medfører usikkerhet kommer fram i utsagnene ”jeg blir litt rar, eller tenke litt rart, for da begynner jeg å lure på hvilket svar som er rett.” Erik trekker heller ikke fram, særlig mange andre situasjoner på skolen hvor han trives bortsett fra friminuttene og timer hvor den vanlige undervisningen ”blir avlyst,” slik at klassen får se film.

### 5.2.3 Lærerens forventninger

Læringsmiljøet i et klasserom påvirker elevene og elevene påvirker omgivelsene slik at det er et samspill som foregår. I dette samspillet er menneskene i interaksjonen i en kontekst hvor de

kontinuerlig vurderer og observerer hverandre. Disse vurderingene blir så reflektert tilbake, og menneskene får en persepsjon på hvordan de fremstår i andres øyne. Denne persepsjonen vil avhengig av hvor viktig den andre personen er, være av betydning for hvordan vi opplever oss selv: ”Vår persepsjon av andres vurdering utgjør en viktig kilde til informasjon om oss selv.” (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 97) Signifikante andre, som gjerne er viktige personer i nærmiljøet til eleven, vil da ha stor betydning for utvikling av elevens selvoppfatning. Hvilke oppfatninger eleven har om seg selv, kan relateres til tidligere erfaringer eleven har gjort seg og hvordan disse erfaringene er blitt forstått og tolket. I hvilken grad den signifikante andre ser på gode skoleprestasjoner som viktig, vil da avspeiles hos eleven med tilnærmet verdi. ”Hvis foreldre eller lærere formidler at de har lave forventninger til en elevs prestasjoner innen et eller flere områder, vil dette etter hvert bli elevenes forventninger til seg selv.” (Lyster, 2002, s. 33) Ettersom eleven blir eldre blir lærerens vurderinger særlig viktig, fordi læreren i vårt skolesystem er gitt autoritet til å avgjøre hva som er riktig og hva som har høy kvalitet. (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 125) Når læreren tror at eleven skal klare en utfordring, er det en langt større sjans for at eleven mestrer utfordringen enn om det ikke var stilt slike forventninger. (Lyster, 2002, s. 33) Dersom eleven har tiltro til egne ferdigheter og mestringsforventninger, så blir iherdigheten og pågangsmotet større. (Bru, 2005, s. 139)

Morten opplever at lærerne har veldig høye forventninger til hans skoleprestasjoner, og gir samtidig uttrykk for: ”det er sikkert bare noe som jeg må gjøre for å bli bedre – sette opp høye mål.” Morten peker videre på verdien av å ha høye forventninger og mål, og forteller at selv om en ikke når det eksakte målet, så er veien mot målet verdifull. På veien mot målet forteller Morten at innsatsen hans medfører at skoleprestasjonene er blitt mye bedre enn tidligere. Morten attribuerer også en del av egen staveutviklingen til spesialpedagogen som: ”lærte meg å stave.” Mortens utsagn kan tolkes som at han årsaksforklarer gode prestasjoner til ytre faktorer som egeninnsats, og læreren. Læreren spiller en viktig rolle for elevenes selvoppfatning, noe som også trekkes fram i forskningen til Humphrey og Mullins (2002, p. 201) hvor de skriver: ”Successful pupils with dyslexia were significantly more likely to attribute their outcome to teacher quality, an external factor.” Betydningen av lærerens forventninger kom tydelig frem i undersøkelsen *Pygmalion i klasserommet*. I undersøkelsen hadde lærerne forskjellsbehandlet eksperimentelevne etter forventninger om stor fremgang, og da skoleåret var omme hadde eksperimentelevne som var valgt ut helt tilfeldig, større fremgang enn de andre. (Imsen, 2005, s. 423)



Informanten Inger har flere gode erfaringer med egen mestring, og gir uttrykk for å ha høye forventninger til egne skoleprestasjoner, med utsagn som: ”Jeg har som regel gjort en god jobb.” Til forskjell for Morten står Ingers egne forventninger i kontrast til de forventningene Inger opplever at lærerne har til hennes prestasjoner, og hun sier: ”Av og til hvis hun har gitt meg en lekse, og hun syntes at det er veldig mye, så gjør jeg alt, mer.” Utsagnet til Inger kan ses i forhold til teori om symbolsk interaksjonisme, hvor våre oppfatninger av oss selv dannes indirekte, gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Teorien baserer seg på forskning av Mead, hvor tanken er at andre utgjør et ”speil” som individet betrakter seg selv gjennom. (Skaalvik og Skaalvik, 1988, s. 26) Utsagnet til Inger kan tolkes som at hun opplever at lærerne har for lave forventninger til hennes prestasjoner. Berit Bae (1996) bruker begrepet definisjonsmakt som henspeiler på den voksnes, i denne oppgaven lærerens, mektige posisjon vis – a – vis eleven når det gjelder deres opplevelse av seg selv:

Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt. Denne maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer barns selvstendighet, tro på seg selv, respekt for seg selv og andre, men den kan også brukes på måter som underminerer barns selvrespekt og selvstendighet. (s. 47)

De lave forventningene fra læreren skulle i lys av teorien til Mead, og forståelsen av Baes definisjonsmakt, reflektere tilbake på hvordan Inger opplever seg selv. Men Inger fremstår ikke som en elev med dårlig selvoppfatning og mestringsopplevelser, relatert til utsagn som ”(...) jeg er på gruppe med de som er på samme nivå i klassen (...), da er jo jeg mye bedre” og utsagnet ”jeg har som regel gjort en god jobb (...)” Utsagnene tolkes som at hun har tiltro til egne ferdigheter, til tross for at læreren ikke har høye forventninger til hennes prestasjoner. Ingers opplevelse av lærerne hvor hun sier at: ”jeg blir ikke motivert så ofte, men jeg blir glad hvis hun sier at jeg har vært flink eller lignende” og utsagnet: ”leksene, der spør jeg egentlig mamma (...) hun gjør de på en måte lettere,” tolkes som Inger finner motivasjon og støtte fra andre enn læreren.

Opplevd støtte fra læreren er særlig viktig for jentene, og i en undersøkelse av Undheim og Sund (2005) studerte de i hvilken grad elevenes prestasjoner (karakterer), elevenes opplevelse av skolestress og lærerstøtte kunne lede til depressive symptomer hos elever i alderen 12 til 15 år. I undersøkelsen kom det fram at spesielt for jenter, ble opplevd lærerstøtte en viktig faktor. Ingers utsagn hvor hun svarer: ”nei”, på spørsmålet om hun og læreren får tid til å

snakke sammen, og utsagnet: ”tror ikke vi har blitt enige, men jeg har sett hva jeg skal lære,” tolkes som at læreren i den ordinære undervisningen ikke gir Inger den oppmerksomheten og støtten hun har behov for. Funnene fra Inger kan best forstås i lys av teori om den signifikante andre, hvor Ingers oppfatninger kan relateres til hennes tidligere erfaringer, og hvordan disse erfaringene er blitt forstått og tolket. Signifikante andre, er viktige personer i Ingers nærmiljø, og her trekker hun selv fra mammaen som hjelper henne med leksene. Verdsetter moren til Inger gode skoleprestasjoner, vil dette avspeile seg med tilnærmet verdi hos Inger. Ingers motivasjon kan også ses i forhold til undersøkelsen til Marsh (1987) hvor han introduserte begrepet ”Big-Fish-Little-Pond-effect”. Begrepet viser til at elever som sammenligner seg med elever som er svakere enn dem, vil ha en høyere akademisk selvvurdering. (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 43) Inger opplever seg som en av de beste på den nivådelte gruppen.

#### 5.2.4 Tilpasset opplæring

For å få et innblikk i hvordan elever med lese- og skrivevansker opplever klasseromskonteksten, vil graden av opplevd lærerstøtte og tilpasset opplæring være faktorer som virker inn på elevenes motivasjon og mestringsopplevelser. Prinsippet om å tilpasse opplæringen til elevenes evner og forutsetninger er nedfelt i opplæringsloven, og har en intensjon om å inkludere alle elevene i skolefaglige læreprosesser. Tilpasset opplæring er som tidligere nevnt et komplekst fenomen hvor skolens krav og forventninger må ligge innenfor rekkevidden av elevenes læreforutsetninger. I begrepet læreforutsetninger ligger det en forståelse av at læreforutsetninger ikke bare baserer seg på elevenes kognitive forutsetninger, men også på elevenes vilje og motivasjon for det skolefaglige arbeidet.

Morten er sammen med en spesial pedagog to ganger i uken, og sier at det er greit fordi: ”(...) når vi er i klassen (...) så er det mange som er ganske mye bedre enn meg til å lese og skrive (...), og da må jeg gjøre litt mer vanskelige ting.” Sammen med spesialpedagogen får Morten oppgaver som er: ” (...) det er litt vanskelig, men da får du liksom litt mer oppmerksomhet, og må ikke vente på tur.” Dette tolkes som at Morten opplever motivasjon og mestring som en følge av at han jobber med oppgaver som er litt vanskelige, men som han likevel har forutsetninger for å mestre. Bjarne har også tilpasset leseopplæring sammen med en lærer, og trekker som Morten frem at han blir motivert av: ”(...) kjekke oppgaver,” som er ”(...) litt vanskelige men og litt lette.”

I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) kan valg av oppgaver og oppgavenes vanskegrad knyttes til en sirkulær prosess hvor forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring er førende

for valget en tar med tanke på utholdenhet og innsats. En positiv prosess kan bare forekomme når elevene arbeider med lærestoff og oppgaver som de har forutsetninger for å mestre, og med arbeidsformer hvor graden av selvstendighet passer den enkelte. (s. 33) Elever som arbeider med for vanskelige oppgaver vil ikke oppleve mestring, og vil etter hvert heller ikke ha forventninger om å mestre. Når Morten beskriver oppgaver som han ikke ser noe poeng i å prøve å løse, så knytter han det opp til verdien og nytten han ser av å løse oppgaven, og sier: ”(...) du må lære å strikke, det går fint å få seg en jobb uten å kunne strikke.” Til kontrast knytter Bjarne vurderingen opp mot utsikten for at han skal mestre oppgaven, og sier: ”fordi jeg forstår det ikke (...) og når jeg er hjemme forstår ikke moren min det, og da får jeg av og til feil på det.” Bjarnes utsagn kan ses i lys av teori om lært hjelpeløshet, hvor Bjarne ikke har forventninger om å mestre oppgaven. De negative forventningene blir ekstra sterke hvis Bjarne attribuerer årsakene til stabile og ukontrollerbare faktorer som evner. Elevens erfaringer med ukontrollerbare situasjoner kan da medføre en passivitet, og hjelpeløsheten blir stabil. Dette viser seg ved at eleven slutter å arbeide. Når Bjarne sier at oppgavene heller ikke må være for lette, tolkes det som at for lette oppgaver ikke øker mestringsfølelsen. Dette er i tråd med Bandura som er opptatt av at forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg litt. (ibid)

Fra informantene og informantenes læringsmiljø ser en størst forskjeller og kontraster mellom enhetene Ole og Morten. Morten har flere faktorer som fremmer motivasjon og mestringsopplevelser i sin skolehverdag, enn det Ole har. Med disse manglende i Oles skolehverdag vil han slite mer med motivasjonen, og oppleve flere situasjoner hvor han ikke opplever egen mestring. Med tanke på at alle mennesker har et grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv (ha en positiv selvoppfatning), er læringsmiljøet et område hvor skolene stadig må vurdere om deres praksis ivaretar elevene på en god måte. (Marschhäuser, 1997)

## 6.0 En kort oppsummering av oppgaven

For å finne svar på hovedproblemstillingen i denne undersøkelsen, benyttet jeg meg av et kvalitativ sammensatt casestudie. Undersøkelsen baserer seg på seks informanter med lese- og skrivevansker og deres opplevelse av ulike skolesituasjoner. I undersøkelsen utformet jeg et hovedforskningsspørsmål som lyder: ”Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestring? Gjennom å studere samspillet mellom elevene og

klasseromskonteksten, ønsket jeg å se på hva som karakteriserte en klasseromskontekst hvor elever med lese- og skrivevansker opplevde positiv selvoppfatning, motivasjon og mestring. Fokus for oppgaven har vært på elever med lese- og skrivevansker og deres opplevelse av motivasjon for ulike skoleaktiviteter.

I undersøkelsen valgte jeg å fokusere på elevenes lesemotivasjon, og selvoppfatning, hvor lesemotivasjonen medieres gjennom elevenes strategibruk og lesemengde. Å være aktiv i møte med en tekst, krever både engasjement og vilje fra leseren, og for elever med lese- og skrivevansker vil dette engasjementet være av ekstra stor betydning, da deres møte med ulike tekster må ses som ekstra utfordrende og krevende. En aktiv og engasjert leser kjennetegnes som en strategisk leser, som aktiviserer sine kognitive ressurser, og som oppdager når leseforståelsen uteblir.

Elever i den norske skolen møter en skole med et stadig økende lesekrav, og for elever med lese- og skrivevansker kan dette møtet resultere i flere situasjoner hvor de ikke opplever å mestre. Flere erfaringer hvor de ikke opplever mestring, kan resultere i lav selvoppfatning. Tilkortkomning og lav selvoppfatning er en ubehagelig følelse, og kan over tid resultere i mentale helseproblemer. Hvorvidt elevene er i et læringsmiljø hvor læreren støtter, veileder og oppmuntrer elevene til å tilegne seg de nødvendige kognitive leseferdighetene, er med å farge elevenes opplevelse av skolen, deres selvoppfatning og motivasjon til videre innsats. I oppgaven har jeg derfor fokusert på elevenes læringsmiljø, og hvilke faktorer i klasseromskonteksten som elevene anser som viktige for deres opplevelse av aksept, motivasjon og opplevelse av tilhørighet.

Funnene i undersøkelsen viser at viktige faktorer for elevenes motivasjon og mestringsopplevelser er elevenes opplevelse av autonomi, metakognisjon, elevenes orientering, forventninger, attribusjon, og om elevene er kjent med, og kan jobbe mot egne læringsmål. I læringsmiljøet til elevene fremstår faktorer som differensierte oppgaver, lærernes forventninger til elevens mestring, lærerrelasjoner eller betydningen av den signifikante andre, som viktige elementer for elevenes motivasjon og mestringsopplevelser.

Funnene i undersøkelsen gir oss et bilde av personlige og miljømessige faktorer som bidrar til å hemme eller fremme elevenes motivasjon og mestringsopplevelser. Funnene i undersøkelsen indikerer viktige årsaker til elevens motivasjon, og informanten Morten viser oss et totalt motsatt bilde på hvordan elever med lese- og skrivevansker ofte blir fremstilt. Elever med disse vanskene fremstilles ofte som, lite motiverte for ulike skolerelaterte aktiviteter, elever

som ikke overvåker egen leseforståelse og som er mer sårbare i møtet med skolens krav og forventninger. I følge (Thuen, 2008, s. 173) kan lese- og skrivevanskene medføre økt risiko for å komme inn i negative utviklingsløp både faglig og mentalt. Det interessante i denne undersøkelsen ble da å se på hvilke faktorer det var hos Morten og i Morten sitt læringsmiljø, som gjorde at Morten fremstod som så motivert for skolen og skolens aktiviteter.

Funnene indikerer at Morten er i et læringsmiljø som er oppgaveorientert, et miljø hvor han får eksplisitt strategiundervisning, og hvor lærerne ser kommunikasjon med elevene som et viktig grep for å få innblikk i elevenes opplevelse av skolen. Morten vet at lese- og skrivevanskene medfører at han må jobbe mer enn de andre i klassen med ulike leseoppgaver, og hans arbeid med differensierte oppgaver medfører mestringsopplevelser, som igjen bidrar til at han har vilje til å legge ned den innsatsen som er påkrevd.

Ut i fra funnene i denne undersøkelsen, ville det videre vært interessant å se nærmere på hvordan skolene selv vurderer egen praksis, og hvorvidt lærerutdanningen holder opp og har verktøy som studentene kan ta med seg ut i praksis med tanke på eksplisitt strategiundervisning. Det ville også vært interessant å forske på hvilke tanker og forventninger lærerne har til mestring og utvikling hos elever med lese- og skrivevansker, og hva de tenker vil øke motivasjonen og mestringsopplevelsene til denne elevgruppen. Ulik praksis med tanke på relasjonsbygging og lærer – elev samtaler, gjør det også interessant å se på hvordan lærerne verdsetter og organiserer en til en samtaler med elevene.

## Litteraturliste

- Andreassen, R. (2008) *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger [UiS]). Stavanger: UiS
- Andreassen, R. (2007) Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 252 – 285) Oslo: Cappelen Forlag AS
- Austad, I. (2003) Lesing som forståelse. I I. Austad (Red.). *Mening i tekst*. (s.31 – 51) Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS
- Bachman, K. E., & Haug, P. (2006) *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bae, B. (1996) *det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum
- Bru, E. (1997) *Mestring av lese- og skrivevansker*. (Høgskolen i Stavanger Rapport). Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- Bru, E. (2008) Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F.E. Tønnessen, E. Bru, og E. Heiervang (Red.). *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse*. (1.utg., s.135-143). Stavanger: Hertervik Akademisk
- Bråten, I. (2007) Leseforståelse – innledning og oversikt. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*.(s. 9 - 19) Oslo: Cappelen Forlag AS
- Bråten, I. (2007) Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 45 – 81) Oslo: Cappelen Forlag AS
- Burden, R. (2005). *Dyslexia & Self- Concept Seeking a Dyslexic Identity*. London: Whurr Publisher Ltd
- Burden, R. (2008) Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self – worth? A Review and Implications for Future Research. Published online in *Wiley InterScience* ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)).DOI:10.1002/dys.371
- Bø, I. og Helle, L. (2002) *Pedagogisk ordbok : Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, E. & Ryan, R. M. (2000) *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67
- Deci, E. L., & Ryan, R., M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self - Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

Elsness, T. F. (2003) Nytt årtusen, ny leseopplæring? I I. Austad (Red.). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.*(s.167 – 210). Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.

Engen, L. (1999) *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.* (Doktoravhandling, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen, [UiB]). Bergen: Stiftelsen Dysleksiforskning

Fremmedspråksenteret (2011), *Dysleksi og fremmedspråk.* Lokalisert på <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=16287> (Lest: 24.03.2011)

Frost, J. (red.) (2009) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis.* Cappelen Damm AS

Gabrielsen, E. (2005): Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn? I: *Samfunnsspeilet 2/2005*, s. 45- 49.

Gabrielsen, E. (2008). Lese- og skrivevansker blant voksne. I F. G. Tønnessen, E. Bru, og E. Heiervang (Red.). *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse.* (s. 145-157). Stavanger: Hertervig Akademisk

Gaskins, I. W. (2003) Taking Charge of Reader, Text, Activity, and Context Variables. In A. P. Sweet & C. E. Snow. (p.141 – 165) *Rethinking Reading Comprehension.* New York: The Guildford Press

Graham, S., Weiner, B. (1996) Theories and principles of motivation. In *Handbook of Educational Psychology.* Berliner & Calfee (Eds.). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.

Guthrie, J.T., Wigfield A., & Perencevich K.C. (2004) *Motivating Reading Comprehension: Concept – Oriented Reading Instruction.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc

Guthrie J.T (2001) *Reading Online, 4* Lokalisert på <http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/> (lest 14.04.2011)

Humphrey, N. & Mullins, P. (2002) Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education.* Volume 29, no.4

Høien, T. (2008) Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnessen, E. Bru og E. Heiervang (Red.). *Lesevansker og livsvansker: Om dysleksi og psykisk helse.* (s. 19 – 49) Stavanger: Hertervig Akademisk.

- Høien, T., & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Høien, T. (2003) Avkodingsstrategier og leseutvikling. I I. Austad (Red.). *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 15 – 29)
- Imsen, G., (2005) *Elevens verden*. (4.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2009) *Rett til læring*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2009:18). Oslo Departementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lyster, S.-A. H. (2004). Om lese- og skrivevansker – dysleksi. I E. Befring, & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk*. ( 3.utg., s. 217 - 235) Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Lyster, S.-A. H. (2002) *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Marschhäuser.P.E. (1997) Motivasjon og læringsmiljø. Artikkel 7, 139 – 162. Lokalisert på [http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Lillegården/Dokumenter/motivasjon\\_Marschhäuser.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Statped/Enheter/Lillegården/Dokumenter/motivasjon_Marschhäuser.pdf) (Lest: 23.04.2011)
- Miller, S. D., & Faircloth, B. (2009) Motivation and Reading Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Edt.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. ( p. 307-322). New York: Taylor & Francis
- Mossige, M., Skaathun, A. og Røskeland, M. (2007) *Fleire vegar mot mål: Lese- og skrivevanskar i videregående skole* Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS
- Nordahl, T. (2002) *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rand, P. (1991) *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Ringdal, K., (2007) *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Roe, Astrid (2008) *Lesedidaktikk –etter den første opplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Seligman, M.,E.,P., (1992) *Helplessness*. New York: W. H. Freeman and company.
- Skaalvik, M., og Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget



Skaalvik, M., og Skaalvik, S. (1988) *Barns selvoppfatning – skolens ansvar* Oslo: TANO AS

Skaalvik, M., og Skaalvik, S. (1996) *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. TANO AS

Skogen, K., (2006) Case – forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (s. 52 – 64) Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

Solheim, O. J. (2010) *Vurdering av leseprestasjoner: Grunnleggende forutsetninger for måling av leseferdigheter*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger [UiS]). Stavanger: UiS.

Spear-Swerling, L., & Sternberg, R.J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103.

Sweet, P. & Snow, C. E. (2003) *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Thuen, E. M. (2008) Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I F.E. Tønnessen, E. Bru, E. Heiervang *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* -. (s. 173 – 184) Stavanger: Hertervik Akademisk

UIO:Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. *Lesing i PISA*. Lokalisert på [http://www.pisa.no/hva\\_maaler\\_pisa/lesing.html](http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html)

Undheim, A.M., og Sund, A.M, (2005) School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescent. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vol.14, No.8. Steinkopff Verlag

Utdanningsdirektoratet, (2000) *Læringsmiljøet*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo/?extendedMenu=true&pageNumber=2> (Lest:16.04.2011)

Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget

Wormnes, B., og Manger, T., (2005) *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

# Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Oddny Judith Solheim  
Lesesenteret  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2011

Vår ref: 25729 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25729	<i>Hva kjennetegner skolerelaterte situasjoner hvor elever med lese- og skrivevansker opplever mestrings?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Oddny Judith Solheim</i>
Student	<i>Merethe Wathne</i>


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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Merethe Wathne, Piggvarveien 3, 4085 HUNDVÅG

Avdelingskontoret / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uit.no

## Vedlegg 2

### Informasjonsskriv til foresatte/elever

Mitt navn er Merethe Wathne og jeg er student ved Universitetet i Stavanger. Jeg studerer spesialpedagogikk, og er for tiden i startfasen på skriving av mastergradoppgaven.

I forbindelse med mastergradoppgaven, som skal omhandle elever med lese- og skrivevansker og deres opplevelse av skolehverdagen, skal jeg gjøre en undersøkelse. Undersøkelsen går ut på å få innsikt og kunnskaper om hvordan elever med lese- og skrivevansker opplever sin skolehverdag, og for å få innsikt i dette, ønsker jeg å gjennomføre en samtale/intervju med elever i denne målgruppen.

I forbindelse med masteroppgaven, har jeg i forkant meldt og fått godkjent søknaden min om godkjenning av prosjektet. Dette gjøres via Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og Personvernombudet for forskning, som er en viktig instans som skal være med å ivareta deltakernes rettigheter og personvern.

#### Målsettingen for undersøkelsen

Er å få kunnskaper om hva som motiverer, og hvordan elevene mestrer sin hverdag.

Hva de opplever som viktig for deres læring og trivsel.

#### Aktuelle elever

Elever på mellomtrinnet med lese – og skrivevansker.

#### Undersøkelsen

For å få innsikt i elevenes opplevelse av skolen ønsker jeg å samtale/intervjue elevene, og vil i den forbindelse benytte meg av en opptaker. Samtalene/intervjuene vil være individualisert og ha en antatt varighet på 20 – 40 minutter, med en planlagt gjennomføring i februar. Det presiseres at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og skal ikke kunne knyttes til den enkelte i endelig oppgave. Lyddopptaket vil bli slettet og opplysningene anonymisert når masteroppgaven er ferdig, som er estimert til juni 2011. Informasjonen jeg vil benytte meg av er elevens alder, elevens opplevelse av mestring og motivasjon, og deres generelle opplevelse av skolen. Dersom noen trekker seg, anonymiseres det innsamlede datamaterialet om dem.

Jeg vil opplyse om at det er skolen som formidler den første kontakten med deltakerne via informasjonsskrivet jeg har utformet. Jeg kjenner ikke til noen av elevenes identitet før vi eventuelt møtes under prosjektet.

Dersom dere er positive til at barnet deres deltar i denne undersøkelsen, kan dere skrive under på samtykkeerklæringen, og legge skrevet i medfølgende konvolutt. Elever fra 12 år, skal også

skrive under på at de samtykker til å delta. Elevene kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen, uten nærmere grunngiving.

Foresatte som har ønsker om å se intervjuguiden med spørsmålene på forhånd, må gjerne ta kontakt med meg, så vil jeg ettersende den til dere.

Har dere spørsmål eller noe dere vil ta opp i forbindelse med denne undersøkelsen, ta gjerne kontakt med meg på **e-post: [merethe.wathne@lyse.net](mailto:merethe.wathne@lyse.net)** eller via mob.: **906 82 872**.

Dere kan også rette spørsmål til min veileder på **e-post: [oddnj.j.solheim@uis.no](mailto:oddnj.j.solheim@uis.no)** eller via tlf.: **51 83 31 36**.

## **Forespørsel om deltakelse:**

Vi har mottatt skriftlig informasjon om undersøkelsen, og samtykker i at vår datter/sønn deltar.

Foresatte:

---

Dato

Underskrift

Elever fra fylte 12 år, skal også skrive under på at de ønsker å delta.

Jeg har fylt 12 år, og vil delta i undersøkelsen.

---

Dato

Underskrift

- Eleven vil bli anonymisert i undersøkelsen
- Deltakelse er frivillig
- Eleven trenger ikke svare på spørsmål som hun/han ikke ønsker å svare på
- Eleven kan når som helst og uten grunngiving trekke seg fra undersøkelsen

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og skal kun benyttes i mitt masterstudium.

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

Takke for at de ville bli med, og si hva oppgaven min heter: *Hva kjennetegner skolesituasjoner hvor elever med lese – og skrivevansker opplever mestring.*

Ønsker å få innsikt i hvordan elever med lese- og skrivevansker opplever skolen. Viktig å høre hvordan elevene selv opplever skolehverdagene.

Skal snakke med flere elever på flere skoler - minne om at svarene ikke kan knyttes til den enkelte elev - anonym.

#### Elevers opplevelse av skolen og egen trivsel

1. Hvilket klassetrinn går du på?
2. Liker du deg på skolen og i timene, eller er det noe du skulle ønske var annerledes? Kan du gi noen eksempler på hva du liker – ikke liker? Kan du si noe om hvorfor du tror at det slik? (hva er årsaken til at du liker - misliker akkurat det?)
3. Er du med på lesegrupper, eller annet opplegg utenom den vanlige undervisningen? Hvor liker du deg best – og hvorfor tror du det er sånn?
4. Har du de beste lærerne og klassekamerater som du kan tenke deg, eller er det noe du skulle ønske var annerledes? *Spør om eksempler!!!!*
5. Når liker du deg ikke på skolen, og hva gjør du da?
6. I hvilke situasjoner stortrives du?
7. Trives du best i klasserommet når du vet akkurat hva som skal skje, eller vil du helst bli fortalt hva dere skal gjøre underveis?

#### Elevers selvoppfattning

*Snakk sakte!!!!*

8. Har du laget mål for hva du skal lære dette året sammen med din lærer? Er dere blitt enige om hva du bør jobbe med mer?

9. Føler du at du har fått bli med på å bestemmer hva du skal jobbe med i timene, og hvordan timene bør være for at du skal trives?
10. Opplever du at selv om du jobber hardt, så blir ikke resultatet som du hadde forventet? Hva gjør det med motivasjonen din?
11. Hvordan pleier du å forklare resultater som blir dårligere enn forventet? Hvordan forklarer du gode resultater?
12. Forteller du gjerne dine venner og klassekamerater, at du har vansker med å lese og skrive?
13. Syntes du målene for hva du skal lære deg er for høye, eller kanskje for lave?  
*Spør om eksempler!!!!*
14. Opplever du at lærerne har tro på deg, og at det de forventer av deg, kan du klare? *Spør om eksempler!!!!*
15. Opplever du at det du tror du skal klare og det læreren mener at du skal klare er det samme? *Spør om eksempler!!!!*
16. Tror du at det å ha vansker med å lese – og skrive, kan virke inn på hvordan du tenker om deg selv? *Spør om eksempler!!!!*
17. Hender det at skolearbeidet er så vanskelig at du blir skikkelig lei deg, og bare har lyst til å gi opp? Hva får deg til holde ut?

Elevens tanker om relasjoner til lærere og medelever

*Snakk sakte!!!!*

18. Tror du at lærerne bryr seg om deg, og liker deg? Hvordan viser de det?
19. Opplever du at klassekameratene dine gjerne vil være på gruppe med deg når dere skal jobbe sammen? Liker du best gr.arb., eller å jobbe alene?
20. Opplever du at du har mye å bidra med i gruppearbeid? Hva slags arbeidsoppgaver vil du gjerne bidra med, og får du være med å bestemme arbeidsfordelingen?

21. Hva er det som gjør at du syntes at noen lærere er bedre enn andre, og hva bør de andre lærerne gjøre slik at de kan bli bedre?
22. Tror du at dine vansker med å lese – og skrive, kan virke inn på hvordan de andre i klassen tenker om deg? *Spør om eksempler!!!!*
23. Hender det at du og læreren din får tid til å snakke sammen om andre ting enn skolen og skolearbeidet? Kan du gi noen eksempler på når? (ved spill?)
24. Opplever du at lærerne kjenner deg godt, og at de vet hva du liker - ikke liker?
25. Hvordan kan læreren motivere deg til ekstra innsats, og opplever du å bli motivert ofte?

### Elevenes tanker om egen mestring og motivasjon

*Snakk sakte!!!!*

26. Hva syntes du er viktig, for at du skal lyst til å lære noe? (nytteverdi, kjekt?)
27. Er det noen personer, eller fag på skolen som gjør at du har lyst å gå på skolen? Hva er spesielt med dem?
28. Hva velger du helst å gjøre når du skal løse en oppgave som du syntes er vanskelig? Har du eksempler på noe annet du kan gjøre enn å rekke opp hånden?
29. Er det situasjoner eller bestemte oppgaver i skolen som du gruer deg for, og hva gjør du da? *Spør om eksempler!!!!* (Kan du slippe å gjøre dem?)
30. Er det noen oppgaver som du ikke ser noen poeng i å forsøke å løse/gjøre? Hvorfor?
31. Hender det at du sammenligner det du har gjort (ditt arbeid), med det andre i klassen har gjort? *Spør om eksempler!!!!* Hva tenker du da?
32. Hender det at andre sammenligner det du har gjort, med eget eller andres arbeid? *Spør om eksempler!!!!* Hva sier de da?



33. Hva sier ofte lærerne om arbeidet du har gjort, og hva gjør det med motivasjonen/lysten din til videre jobbing? *Spør om eksempler!!!!*
34. Hvilke tanker og håp har du for framtiden, med tanke på videre skolegang og jobb? (hva drømmer du om å bli når du blir stor, tror du at du kan bli det du vil ) Tror du at dine lese- og skrivevansker kan begrense dine valgmuligheter?
35. Hvordan ville en perfekt skole vært for deg?
36. Er det noen spørsmål jeg har glemt å stille som du syntes at jeg burde stilt om det å ha lese- og skrivevansker i skolen?
37. Var det ok. å bli med på dette?

Tusen takk for at du ville delta!