

Aina Sætre

Dysleksi og selvopfatning

En kvalitativ intervjuundersøkelse

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2009

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk

© Aina Sætre

ISBN 978-82-471-1915-0 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-1916-7 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2009:252

Trykket av NTNU-trykk

SAMMENDRAG

*I skolen skal man træde varsomt, thi
der bliver mennesker til.*

(Grundtvig)

Den foreliggende forskningsoppgaven handler om dysleksi. Et gjennomgående tema i hele arbeidet har vært hvordan erfaringer fra skoletiden kan påvirke menneskers grunnleggende tro på muligheten for kontroll over egne livsbetingelser. Det teoretiske grunnlaget er knyttet til sosial interaksjon og hvordan mennesker påvirkes av signaler fra sine omgivelser. Herunder presenteres teorier om selvoppfatning og motivasjon for å belyse hvordan et grunnleggende behov for å tenke positivt om seg selv får konsekvenser for den enkeltes atferd i prestasjonssituasjoner.

Motivasjonen for skolens læringsaktiviteter påvirkes i takt med hvordan de oppfattes å kunne styrke eller svekke muligheten for tilfredsstillende av dette behovet. Derfor vil mennesker være mest motivert for å gjøre det de forventer å lykkes med, mens de forsøker å unngå aktiviteter som medfører risiko for nederlag. Motivasjonen for å opprettholde en positiv selvoppfatning er sterkere og mer grunnleggende behov enn for eksempel det å bli flink i lesing og skriving eller andre skolefag. Samtidig er skolen som organisasjon bærer av en kultur der den enkeltes prestasjoner vurderes og sammenlignes opp mot standardiserte aldersrelaterte forventninger. For personer med lærevansker eller funksjonshemninger medfører denne kulturen økt risiko for gjentatte nederlagsopplevelser, og økt behov for å beskytte selvoppfatningen. Menneskelig atferd handler om mangesidige og komplekse sammenhenger, og mestringsopplevelser kan bare forstås gjennom det som uttrykkes av de som eier opplevelsene. En vil aldri fullt ut kunne forstå og langt mindre gjengi andre menneskers erfaringer. Forskning på dette feltet vil likevel måtte framstilles ut fra en gitt forståelsesramme. I lys av denne må det legges stein på stein for etter hvert å oppnå innsikt i hva manglende mestringsopplevelser kan føre til.

Dette søkes gjennom seks voksne personers erfaringer og opplevelser med dysleksi, med ulik alder og kjønn. Det empiriske materialet er knyttet til deres beskrivelse av erfaringer fra ulike faser og områder i livet; skolegang, arbeid og privatliv. Datainnsamlingen har foregått gjennom kvalitative intervju. Dataene framstilles først som informantenes konkrete, retrospektive beskrivelse av erfaringer med fenomenet. Deretter blir kunnskapsgrunnlaget i hver enkelt beskrivelse analysert i lys av fellestrekk og likheter på tvers av enkeltframstillingene.

Beskrivelsene forstås og tolkes på bakgrunn av teorier om dysleksi som fenomen og teorier om motivasjon og selvoppfatning. Dette settes inn en kontekstuell ramme av skolesystemets prestasjonskultur, arbeidslivets økende krav til skriftspråklige ferdigheter, og den enkeltes målorientering.

Studiet søker å bidra til forståelse og innsikt i fenomenet dysleksi og hvordan behovet for å tenke positivt om seg selv, kan få konsekvenser for målorientering og læringsatferd. Det peker også på hvorfor instrumentalistiske tilnærminger alene ikke kan føre til ønskede effekter av ulike spesialundervisningstiltak. En didaktisk konsekvens av en slik forståelse innebærer styrking av elevenes selvoppfatning og skolesystemets toleranse og aksept for forskjellighet.

FORORD

Inspirasjonen og ideen til dette arbeidet har sitt utgangspunkt i mine egne erfaringer fra et langt liv i praksisfeltet, som lærer og logoped. Her har jeg gjentatte ganger møtt flinke, gode og kloke mennesker som jeg syntes ikke fikk tatt i bruk sine ressurser. Dette hang ofte sammen med at de hadde dysleksi. Men i mange tilfeller syntes det ikke å være de primære vanskene i seg selv som skapte de største hindringene, men derimot emosjonelle og motivasjonsmessige barrierer som jeg antok måtte være en følge av nederlags erfaringer. Disse hindringen oppsto, slik jeg oppfattet det, fordi skolen og samfunnet omkring dem manglet kunnskap og innsikt i lærevansken. Vanskene ble ofte oppfattet som symptomer på manglende intelligens, latskap og unnsuntring. Siden de ikke kunne korrigere sine prestasjoner, måtte disse personene i stedet etablere forsvarsstrategier som kunne beskytte dem mot de stadige nederlagene. Denne tendensen syntes senere å ha blitt til atferdsmønster som trådte inn hver gang de sto overfor oppgaver som krevde lesing og skriving. Det så heller ikke ut som de selv var helt klar over sitt eget handlingsmønster. Overbevisningen om at mennesker med dysleksi besitter kunnskap og ressurser som aldri blir realisert har derfor levd lenge i meg. Så da jeg i godt voksen alder fikk muligheten til å fordype meg i et pedagogisk forskningsområde, var de sekundære følgene av dysleksi et naturlig valg.

Jeg vil rette en særskilt takk til informantene som deltok i forskningsprosjektet. Uten dem kunne jeg ikke gjennomført dette arbeidet. Jeg nærer en dyp respekt for det mot og den ærlighet de har vist, gjennom å fortelle så åpent om sine erfaringer og opplevelser. Dette har de gjort i håp om at deres historie kunne bidra til økt forståelse for nye generasjoner med dysleksi.

Takk til mine kolleger i pedagogikkseksjonen og min nåværende arbeidsplass, Høgskolen i Nesna, som har bidratt med tidsressurs i arbeidsavtale og driftsmidler. En ekstra varm takk går til min tidligere kollega og samarbeidspartner, førstelektor og logoped Karin Breivik Johnsen. Gjennom sitt livslange og utrettelige arbeid overfor mennesker med dysleksi, har hun vært forbilde og inspirator for meg. Uten hennes innsats ville heller ikke Høgskolen i Nesna fått tildelt eksterne stipendiatmidler for dette feltet.

En inderlig takk rettes til min livsledsager, Annbjørn, som har vært min tålmodige klagemur gjennom sykdom og motgang, men stadig oppfordret og oppmuntret meg til å stå løpet ut. I evig optimisme og tiltro til meg, har han bidratt til å styrke min motivasjon. Innimellom har han også sørget for adspredelser som nødvendig balanse mellom arbeid og fritid. Jeg vil også takke mine to små barnebarn, Aslak og Gaute, som har kommet inn i livet mitt underveis i denne prosessen. Som to små virvelvinder har de blåst en lang marsj i mine faglige bekymringer, og ristet meg tilbake til de eksistensielle ting i livet.

Til sist vil jeg rette en spesiell takk til min veileder, professor Sidsel Skaalvik ved NTNU. Hennes kunnskaper og brede erfaring, konstruktive kritikk, vurderinger og råd, har vært til uvurderlig nytte. Gjennom sin presise og klare kommunikasjon har hun representert avgjørende bistand i arbeidet.

Aina Sætre, 18. mai 2009

INNHold:

| | |
|--|-----------|
| FORORD..... | 5 |
| DEL I TEORETISK GRUNNLAG | 17 |
| 1.0 INTRODUKSJON | 17 |
| 1.1 Dysleksi; funksjonshemming og lærevanske | 18 |
| 1.2 Forforståelse og mål..... | 19 |
| Oppgavens oppbygning og struktur | 21 |
| 2.0 TEORI OM DYSLEKSI | 23 |
| 2.1 Begrepene ”spesifikke lese- og skrivevansker” og ”dysleksi” | 24 |
| 2.2 Kjennetegn på dysleksi | 26 |
| 2.3 Ulike tilnæringer til fenomenet dysleksi | 26 |
| Biologisk tilnærming..... | 27 |
| Cerebellum deficit theory..... | 27 |
| Magnocellular deficit theory | 28 |
| Arvelighet..... | 29 |
| Kognitiv tilnærming | 30 |
| Funksjonsanalytiske modeller..... | 31 |
| Balanse-teorien..... | 32 |
| Informasjonsprosesseringssteori..... | 33 |
| Fonologisk svikt | 33 |
| Komborbiditet | 36 |
| Kontekstrelatert tilnærming..... | 37 |
| Definisjon og begrepsavklaring | 42 |
| Hvilke følger får definisjonene for begrepsbruk og avgrensning | 45 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 3.0 | TEORI OM SEKUNDÆRVANSKER | 47 |
| 3.1 | Selvoppfatning | 49 |
| | Selvoppfatningsbegrepet | 49 |
| | Selvoppfatning/ Self-concept | 50 |
| | Selvverd/self-esteem | 51 |
| | Spesifikk og generell selvoppfatning | 51 |
| | Ego-utvidelse/forlenget selvoppfatning | 52 |
| | Selvoppfatningens beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner..... | 53 |
| | Sosial identitet og roller | 55 |
| | Intersubjektivitet..... | 56 |
| | Refleksiv intelligens..... | 56 |
| | Referanserammer | 57 |
| | Reell og ideell selvoppfatning..... | 59 |
| | Selv-presentasjon | 62 |
| 3.2 | To tradisjoner i pedagogisk teori om selvoppfatning. | 65 |
| | Selvvurderingstradisjonen..... | 65 |
| | Kjennetegn ved høyt eller lavt selvverd..... | 67 |
| | Forventningstradisjonen..... | 69 |
| 3.3 | Kilder til påvirkning av selvoppfatningen | 72 |
| | Andres vurderinger..... | 73 |
| | Sosial sammenligning | 74 |
| | Eksternal sammenligning | 75 |
| | Internal sammenligning..... | 76 |
| | Selvattribusjon..... | 76 |
| | Psykologisk sentralitet..... | 77 |
| | Egne erfaringer med mestring | 78 |
| | Andres eksempel/ Modell-læring | 79 |
| | Verbal overtalelse..... | 81 |
| | Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner | 81 |

| | |
|--|------------|
| Kontekst | 82 |
| 3.4 Motivasjon..... | 85 |
| Motivasjonsbegrepet | 86 |
| Selvbestemmelse og indre motivasjon | 87 |
| Motivasjon og selvoppfatning..... | 90 |
| Motivasjon og forventninger..... | 91 |
| Rotters sosiale læringsteori | 93 |
| Attribusjon i sammenheng med lært hjelpeløshet | 94 |
| Weiners modell for attribusjon..... | 96 |
| Banduras teori om self-efficacy | 98 |
| Motivasjon og selvverd | 102 |
| Motivasjon og emosjoner | 103 |
| Motiv for selvverd og konsistens | 110 |
| Covingtons' teori om selvverd | 112 |
| Selvbeskyttende strategier..... | 113 |
| Strategier for å beskytte selvverdet i skolesammenheng | 118 |
| Sammendrag - motivasjon og selvoppfatning | 122 |
| Motivasjon og målorientering | 123 |
| Målorientering og læringsstrategi | 126 |
| Selvregulering av læring | 127 |
| Sammendrag om motivasjon..... | 131 |
| Oppsummering av kapitlene 2 om dysleksi og 3 omsekundære vansker..... | 132 |
| | |
| 4.0 AKTUELL FORSKNING OM RELASJONEN DYSLEKSI OG SELVOPPFATNING..... | 135 |
| | |
| 4.1 Forskning på dysleksi og selvoppfatning hos barn | 135 |
| | |
| 4.2 Kjønnforskjeller..... | 139 |
| | |
| 4.3 Forskning knyttet til dysleksi og selvoppfatning hos voksne | 140 |
| Sammendrag..... | 145 |

| | | |
|---------------|--|------------|
| 5.0 | METODISK TILNÆRMING | 147 |
| 5.1 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 148 |
| | Bakgrunn | 148 |
| | Fra problemstilling til forskningsspørsmål | 149 |
| 5.2 | Vitenskapsfilosofisk grunnsyn | 150 |
| 5.3 | Utvalg: Voksne med dysleksi..... | 153 |
| 5.4 | Kvalitative forskningsintervju | 154 |
| | Gjennomføring av intervjuene | 157 |
| | Etiske aspekter ved kvalitative forskningsintervju..... | 158 |
| | Frivillig, informert samtykke i forskningsintervjuet | 158 |
| | Mulige konsekvenser for intervjupersonene | 159 |
| | Anonymisering | 160 |
| | Validitet i kvalitative forskningsintervju..... | 162 |
| | Troverdighet i datainnsamlingen..... | 163 |
| | For forståelse | 164 |
| | Kontekst | 166 |
| | Empati | 167 |
| | Skjev maktfordeling i kommunikasjonen | 168 |
| | Praktisk nytte..... | 170 |
| | Transkribering | 170 |
| 5.5 | Troverdighet i analyse og syntese | 170 |
| | Spørsmål om gyldighet og teoriens rolle..... | 171 |
| | Analysen i denne undersøkelsen | 174 |
| DEL II | PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA | 179 |
| 6.0 | BARNDOM OG SKOLE | 179 |
| 6.1 | Informantene | 180 |

| | |
|--|------------|
| Arne..... | 180 |
| Kristin..... | 182 |
| Harald..... | 184 |
| Marit..... | 188 |
| Sissel..... | 190 |
| Margaret..... | 191 |
| Sammendrag..... | 193 |
| 6.2 Grunnskole..... | 193 |
| Bakgrunn..... | 194 |
| Undervisningsmetoder og arbeidsformer i ordinær undervisning..... | 195 |
| Lesetrening..... | 196 |
| Skrivetrening..... | 197 |
| Læreratferd..... | 200 |
| Autoritær kontroll..... | 200 |
| Unnfallenhet overfor elevenes behov for beskyttelse..... | 201 |
| Spesialundervisning..... | 203 |
| Sammendrag..... | 206 |
| Fellesundervisning, med sentrale fag og fagområder..... | 206 |
| Lærereens autoritet..... | 207 |
| Spesialundervisning som stigma..... | 207 |
| 6.3 Erfaringer i grunnskolen og betydning for opplevd selvverd..... | 207 |
| Psykologisk sentralitet..... | 208 |
| Andres vurdering..... | 211 |
| Sosial sammenligning..... | 221 |
| Selvattribusjon..... | 232 |
| Sammendrag..... | 236 |
| Eksposering og sammenligning av prestasjoner..... | 236 |
| Årsaksforklaringer..... | 238 |
| Strategier..... | 239 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6.3 | Videregående skole..... | 240 |
| | Motivasjon for videre skolegang..... | 240 |
| | Sammendrag av opplevelser og erfaringer med skolen | 248 |
| | Skolen som system | 248 |
| | Opplæring bygd på skriftspråket..... | 249 |
| | Sentrale fag og skriftspråklige kunnskaper viktigst | 249 |
| | Grupperelatert evaluering..... | 250 |
| | Valg av strategier | 252 |
| 7.0 | VOKSEN..... | 257 |
| 7.1 | Valg av yrke..... | 257 |
| | Sammendrag og drøfting..... | 267 |
| | Kvalifiseringsproblemer..... | 267 |
| | Strategier | 268 |
| 7.2 | Utdanning i voksen alder..... | 268 |
| | Psykologisk sentralitet..... | 268 |
| | Andres vurdering..... | 272 |
| | Sosial sammenligning | 276 |
| | Selvattribusjon..... | 278 |
| | Sammendrag og drøfting..... | 280 |
| | Tilpasning og strategi..... | 280 |
| 7.3 | Tekniske hjelpemidler..... | 282 |
| | Andres vurderinger og sosial sammenligning | 282 |
| | Egne erfaringer | 285 |
| | Sammendrag og drøfting..... | 286 |
| | Byråkratiske forviklinger | 286 |
| | Et godt hjelpemiddel | 287 |
| 7.4 | Dysleksi i arbeidslivet..... | 287 |
| | Psykologisk sentralitet..... | 288 |

| | |
|---|------------|
| Andres vurdering..... | 291 |
| Sosial sammenligning | 301 |
| Selvattribusjon..... | 305 |
| Sammendrag av opplevelser med dysleksi i arbeidslivet..... | 308 |
| Arbeid som symbol på verdi | 308 |
| Andres vurdering teller..... | 308 |
| Sammenligning med andre arbeidstakere | 310 |
| Årsaksforklaring av seire og nederlag i arbeidslivet..... | 311 |
| Tilpasnings og forsvarsstrategier | 311 |
| Arbeide ekstra mye..... | 312 |
| Unngå situasjoner der vanskene eksponeres | 313 |
| Være åpen om vanskene og be om støtte | 314 |
| 7.5 Lese- og skrivevanskene slik de oppleves i dag..... | 314 |
| Sammendrag og drøfting av kapittelet om lese- og skrivevanskene slik de oppleves i dag | 322 |
| Problemer med skriftlig formulering..... | 323 |
| Problemer med leseforståelse..... | 323 |
| Kompensasjons- og unngåingsstrategier..... | 323 |
| 7.6 Lese- og skrivevanskene på det private området | 324 |
| Psykologisk sentralitet, egne barn..... | 324 |
| Sammendrag og drøfting | 328 |
| Engstelse og årvåkenhet | 328 |
| Åpenhet eller hemmelighold | 328 |
| Forebygging krever åpenhet..... | 329 |
| 7.7 Lesing for egennytte | 329 |
| Sammendrag og drøfting..... | 335 |
| Manglende glede og trening | 335 |
| Skjule vanskene eller be om hjelp..... | 335 |
| 7.8 Selvoppfatning i dag..... | 336 |
| Psykologisk sentralitet..... | 336 |

| | |
|--|------------|
| Andres vurdering..... | 341 |
| Sosial sammenligning | 343 |
| Forventning om mestring | 344 |
| Selvattribusjon..... | 345 |
| Overidentifikasjon..... | 345 |
| Selvbeskyttelsestrategier | 346 |
| Sammendrag og drøfting..... | 348 |
| 8.0 TOLKNING OG REFLEKSJON | 353 |
| 8.1 Tema, metode og problemstilling..... | 353 |
| Hvilke erfaringer og opplevelser har mennesker med dysleksi med skolen | 354 |
| Hvilke utfordringer opplevde informantene at grunnskoleopplæringen førte med seg? | 354 |
| En opplæring bygd på skriftspråket | 355 |
| Formelle skriftspråklige kunnskaper viktigst..... | 355 |
| Skolen skaper grunnlag for sammenligning..... | 356 |
| Hvilke strategier brukte de for å hankses med situasjonen? | 357 |
| Anstrenge seg mer..... | 358 |
| Kompensering | 358 |
| Unngåelse | 359 |
| Frustrasjon og sinne | 359 |
| 8.2 Hadde opplevelsene i grunnskolen innflytelse på motivasjonen for videre utdanning?360 | |
| Manglende motivasjon for videregående skole..... | 361 |
| Lite målrettede valg..... | 361 |
| Opplevelser og erfaringer med arbeidslivet i relasjon til lese- og skrivevanskene..... | 362 |
| Arbeidslivets krav | 362 |
| Viktig å klare seg selv | 363 |
| Yrkesvalg | 364 |
| Problemer knyttet til skriftlig formulering | 364 |
| Problemer knyttet til leseforståelse | 365 |
| Hvordan tror informantene at andre vurderer deres innstas i arbeidslivet | 365 |

| | |
|--|------------|
| Hvilke strategier brukte de for å hankses med utfordringene i arbeidslivet? | 366 |
| Anstrenge seg ekstra mye..... | 366 |
| Være åpen og be om hjelp..... | 366 |
| Unngåelse | 367 |
| 8.3 Har opplevelsene fra grunnskolen fått noen innflytelse på arbeidslivet? | 368 |
| Utdanning i voksen alder..... | 369 |
| Tilpasning og strategi | 370 |
| Utfordringer i forhold til lesing og skriving for egen nytte..... | 371 |
| Manglende glede og trening..... | 372 |
| Egne barn..... | 372 |
| Engstelse og årvåkenhet | 373 |
| Hvilke strategier bruker de for å takle utfordringer i privatlivet? | 373 |
| Skjule vanskene eller være åpen | 373 |
| 8.4 Har opplevelsene fra grunnskolen fått følger for privatlivet? | 374 |
| Hvordan ser informantene på seg selv i dag?..... | 374 |
| Arne..... | 375 |
| Kristin..... | 375 |
| Harald..... | 376 |
| Marit..... | 376 |
| Sissel..... | 377 |
| Margaret | 377 |
| 8.5 Det foreliggende studiets bidrag i relasjon til eksisterende kunnskap..... | 378 |
| 9.0 SLUTTORD | 385 |
| Økt fornyingstakt i arbeidslivet..... | 385 |
| Risikofaktorer..... | 386 |
| Enighet om mål | 388 |
| Didaktiske betraktninger | 388 |
| Referanser:..... | 394 |

| | |
|--|----|
| FIGUR 1 THREE-LEVEL FRAMEWORK BY FRITH (2002) | 42 |
| FIGUR 2 MILJØPÅVIRKNING PÅ SELVVERD. (MODIFISERT GJENGIVELSE FRA SKAALVIK & SKAALVIK.(2005 : 118) | |
| FIGUR 3 GENGIVELSE AV "KOGNITIV MODELL FOR UTVIKLING AV SELVOPPFATNING OG | 85 |
| FIGUR 4 WEINERS ÅRSAKSDIMENSJONER. (GJENGITT FRA STIPEK (2002: 64): MOTIVATION TO LEARN) | 97 |

DEL I TEORETISK GRUNNLAG

1.0 INTRODUKSJON

"Husk at vår oppførelse er ikke influert av vår erfaring, men av våre forventninger."

(B. Shaw)

Skriftspråkkulturen står svært sterkt i det moderne samfunnet, og skriftspråklige ferdigheter utgjør i stigende grad en nøkkelfunksjon i både arbeid og utdanning. Derfor regnes dysleksi for å være et av den vestlige verdens mest vanlige funksjonshemninger. Dysleksi er blant de mest høyfrekvente lærevanskene (St meld nr 23 1997-98), og den samfunnsmessige betydningen av skriftspråklige ferdigheter har gjort lese- og skriveopplæringen til det mest politiserte feltet innenfor spesialpedagogikken.

1.1 Dysleksi; funksjonshemning og lærevanske

Et markant trekk ved dagens samfunn er en stadig økende takt i utveksling og fornying av informasjon. Uvilkårlig fører dette til et større krav til den enkelte om å holde seg kontinuerlig oppdatert. Det betyr at den enkelte selv må ta ansvaret for finne fram i ulike former for informasjon. Mesteparten av informasjonen formidles i skriftlig form; bøker, aviser, eller webmedier. Skriftspråket har blitt et stadig viktigere redskap for kommunikasjon mellom mennesker, noe de fleste opplever uproblematisk. Men for personer med dysleksi, kan denne utviklingen skape mange vanskelige situasjoner. Her i landet regner en med at flere hundre tusen mennesker i større eller mindre grader er rammet.

Dysleksi er fortsatt i vitenskapelig sammenheng betraktet som et uavklart fenomen (Høien og Lundeberg 1997, Solvang 1999). Det foreligger ingen intersubjektivitet, det vil si felles forståelse av begreper, situasjoner og problemstillinger, i forskningsfeltet. Begrepet har stadig vært preget av faglige kontroverser med skiftende intensitet og styrke (Solvang 1999). Den norske betegnelsen ”*dysleksi*” sier først og fremst noe om hvilket funksjonsområde vanskene knyttes til. I seg selv forteller betegnelsen ingen ting om graden av vanskene eller om vanskene opptrer sammen med andre funksjonshemninger. I internasjonal omtale og forskningslitteratur anvendes vanligvis den engelske betegnelsen ”*dyslexia*”.

Innenfor norsk tradisjon med diagnostisering av dysleksi brukes ofte betegnelse ”*spesifikke lese- og skrivevansker*” og ”*dysleksi*” som synonyme begreper. The World Health Organization (WHO) og World Federation of Neurology definerer ifølge diagnoselisten ICD- 10 dysleksi som en sykdom som innebærer vansker med å lære å lese til tross for vanlig opplæring, normal intelligens og gode sosioøkonomiske forhold. Den avhenger av konstitusjonelle kognitive hemninger. Dysleksi blir derfor definert både som en funksjonshemning og som en lærevanske (KUF, 2000).

Begrepet funksjonshemning har opprinnelig en medisinsk og klinisk tilknytning og det har hørt inn under rammen av *International Classification of Impairments, Disabilities and Handikaps* (ICIDH). Den vanligste måten å beskrive funksjonshemning på har vært å ta utgangspunkt i

sykdomsbegrepet som opphav til skade, som igjen leder til funksjonshemning. En funksjonshemning oppstår dersom miljøet, i vid forstand, stiller krav til enkeltpersoners aktiviteter og handlinger som medfører at sosiale roller som ville vært normale for individet ikke kan oppfylles. Dette indikerer at funksjonshemning er et relativt begrep som oppstår i samspillet mellom miljøkrav og individets funksjon. I Stortingsmelding 34 (1996 - 1997) om resultater og erfaringer fra regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede drøftes bruken av begrepet funksjonshemning og konkluderer med følgende definisjon:

”Funksjonshemning er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse.” (St.meld. nr. 34 (1996-97), 2.1. Definisjoner.)

Det poengteres videre at en funksjonshemning er av varig karakter, og at:

”Definisjonen som er valgt, medfører at funksjonshemningen sees i forhold til det samfunnet som omgir en. Derved rettes oppmerksomheten ikke bare mot personers funksjonstap, lyter eller mangler, men mer mot faktorer som det ofte går an å gjøre noe med for å redusere funksjonshemningen.” (St.meld. 34. (1996-97), 2.1. Definisjoner).

Ut fra et slikt perspektiv kan dysleksi langt på vei ses som en *sosial konstruksjon*, der samfunnets økende krav til lese- og skriveferdighet bidrar til et misforhold i forhold til enkelte personers forutsetninger på dette området (Jfr. Solvang, 1993; Lundberg & Guron, 2000). En definisjon av dysleksi som funksjonshemning vil ut fra dette perspektivet i stor grad samsvare med en definisjon av dysleksi som lærevanske. En lærevanske definisjon innebærer imidlertid også at problemet har et didaktisk aspekt. Det vil si at læring skjer i *samspillet* mellom individuelle forutsetninger, læringsstrategi, sosiale prosesser og undervisningsmetode. En slik tilnærming finner støtte i eksempler der mennesker, til tross for sin dysleksi, har klart å skaffe seg høyere utdanning, eller utfører kompliserte oppgaver der skriftproduksjon også inngår. De har altså klart å kompensere for sin dysleksi på forskjellige måter. Konsekvensen av en slik forståelse blir at det må søkes etter didaktiske tilnærminger som kan forebygge og minimere følgene av lærevansken.

1.2 Forforståelse og mål

Hovedtyngden av forskningen på dysleksi har vært rettet mot barn og hvordan opplæringsmetodene i lesing og skriving kan tilpasses best mulig. Mye av forskningen har hatt et naturvitenskapelig preg, og rettet seg mot måling og standardisering av lesing og skriving, og på den måten forsøkt å avdekke sammenhenger mellom årsak og virkning. Denne forskningen har hatt stor betydning og gjort det mulig å gjenkjenne symptomer og tegn på dysleksi i en tidlig fase av barns opplæring. Menneskets indre verden, dets følelser og tanker lar seg ikke observere direkte. Som observatør kan en bare søke å fortolke ut fra personers handlinger og opplysninger om forhistorie og bakgrunn. Mange av mine tidligere observasjoner av unngåingsatferd har vært gjort på barn. Men barn har begrenset evne til selv å beskrive forhold knyttet til læring og kognisjon. De mangler begrepsapparatet som skal til for å sette ord på det de opplever. Voksne med dysleksi vil på en annen måte enn barn, kunne reflektere og ta et metaperspektiv på egne lærevansker. Det foreligger relativt lite forskning på voksnes opplevelse av lærevansker, og det er grunn til å tro at voksne kan tilføre mye kunnskap om selve opplevelsen av å ha dysleksi. Forskning innenfor andre pedagogiske områder har pekt på hvordan selv vurdering av egen kompetanse og forventning om mestring henger sammen med motivasjon for skolerelaterte oppgaver. Teori om selvoppfatning og beskyttelse av selvverd kan kaste lys over unngåingsatferd og hvilken rolle den spiller i forhold til motivasjon (Bandura, 1986; Dweck, 1999; Frith, 1999; Rosenberg, 1979). Dette er universelle teorier som kan forklare motivasjon på mange ulike områder, også i forhold til dysleksi. Det teoretiske grunnlaget i denne undersøkelsen er derfor knyttet til kunnskap om dysleksi som fenomen, og om sekundære reaksjoner relatert til selvoppfatning, opplevd selvverd, motivasjon og selvbeskyttelsesstrategier.

I denne undersøkelsen har målet vært å øke min egen og andres kunnskap om hvilken betydning selvoppfatning og selvverdsopplevelse har for læring, og særlig i sammenheng med dysleksi, som berører så mange mennesker med ulik alder og profesjon. Skaalvik (1994) gjorde i sin doktoravhandling en undersøkelse av dette temaet. Deler av denne undersøkelsen kan sees som en replikasjon av hennes undersøkelse. Målet har vært å utdype noen av de sammenhengene som det gjøres rede for i hennes forskning. Den foreliggende undersøkelsen tar også opp forhold som informantenes erfaringer med bruken av tekniske hjelpemidler, erfaringer med dysleksi i arbeidslivet, lesevaner i voksen alder og opplysninger om informantenes selvverd slik det oppleves i voksen alder.

Oppgavens oppbygning og struktur

Avhandlingens del I omfatter kapitlene 1- 6 og gjør rede for undersøkelsens teoretiske grunnlag. I kapittel 1 presenteres introduksjon til tema, med betenkning over forståelsen av begrepet dysleksi som funksjonshemming og lærevanske. Det gjøres kort rede for teorigrunnlag, arbeidets mål og avhandlingens oppbygning og struktur. I kapittel 2 presenteres ulike tilnærminger til dysleksi som fenomen, en utvalgt definisjon og redegjørelse for hvilke følger denne definisjonen får for begrepsbruk og avgrensning. Kapittel 3 tar for seg utvalgte teorier som jeg oppfatter egnet til å belyse mekanismene bak enkeltpersoners atferd i lærings situasjoner. Hovedvekten legges på to ulike tradisjoner i forståelsen av sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon; selvverdstradisjonen og forventningstradisjonen. Men andre delteorier dras også inn der det oppleves nødvendig og naturlig for sammenhengen. I kapittel 4 presenteres aktuell forskning om relasjonen mellom dysleksi og selvoppfatning, både om barn og om voksne. I kapittel 5 presenteres forskningsdesignet, med problemstilling og forskningsspørsmål, klargjøring av vitenskapsfilosofisk grunnsyn, valg av metode for datainnsamling, hensiktsmessig utvalg, og analyseprosessen.

Avhandlingens del II omfatter kapitlene 6 - 9 og behandler det empiriske grunnlaget og resultatene fra undersøkelsen. Kapittel 6 beskriver erfaringer og opplevelser med dysleksi som elev i grunnskole og videregående skole og kapittel 7 beskriver erfaringer og opplevelser med dysleksi som voksen, i arbeid og privatliv. Informasjonen analyseres og fortolkes i lys av de utvalgte teoriene. I kapittel 8 oppsummeres og drøftes resultatene fra undersøkelsen. Kapittel 9 gir en kort framstilling av pedagogiske utfordringer og konsekvenser i tilknytning til arbeidet mitt, og videre behov for forskning.

2.0 TEORI OM DYSLEKSI

*”Det er mye vondt her i verden, sa
gutten, han skulle lære å lese.”*

(Norsk ordtak)

I dette kapitlet presenteres teori om dysleksi som fenomen. Utvalget av teorier er gjort på bakgrunn av det som vurderes som mest relevant for temaet i oppgaven, og det som best kan belyse resultatene fra datamaterialet. Det vil gi leseren et grunnlag for å sette seg inn i og forstå den beskrivelsen som informantene gir av hvordan lese- og skrivevanskene påvirker forhold i livet deres. Jeg vil først gjøre rede for begrepene ”*spesifikke lese- og skrivevansker*” og

”*dysleksi*”, hvordan de brukes i norsk og internasjonal tradisjon, og begrunne mine egne valg av begrep i denne undersøkelsen (se s. 45ff). Deretter vil jeg presentere resultater fra norske og internasjonale undersøkelser knyttet til dysleksi.

2.1 Begrepene ”spesifikke lese- og skrivevansker” og ”dysleksi”

Fagtermen ”*dysleksi*” kommer fra gresk og betyr egentlig ”*vansker med ord*”. Prefikset ”*dys*” betyr mangel eller vanske og ordet ”*lexia*” betyr ”*bruk av ord*” (Moragne, 1997: 17). De første vitenskapelige rapportene om dysleksi kom ved begynnelsen av 1900- tallet. Den engelske skolelegen Morgan Pringle redegjorde i 1896 i en rapport for et tilfelle med en 13-årig gutt med normal evnemessig utrustning, som likevel var ute av stand til å lære seg å lese og skrive ordentlig. Pringle brukte betegnelsen ”*wordblindness*”, etter den tyske legen Kussmaul, som tidligere hadde lansert begrepet i forbindelse med beskrivelse av lesevansker hos afasipasienter. Termen ”*dysleksi*” ble først lansert ti år senere av den tyske øyelegen Berlin om lesevansker hos voksne pasienter med hjerneskade (Elvemo, 2003; Helland, 2002; Høien og Lundberg, 1997; Miles og Miles, 1999). Den har etter hvert blitt brukt som begrep for store og hardnakkede problemer med lesing og skriving. I sin drøfting av begrepsbruken peker Lundberg & Guron (2000) på at en tidligere gjerne snakket om ”*ordblindhet*” eller ”*spesifikk dysleksi*”, hvor den siste betegnelsen markerer at vanskene var avgrenset bare til lesing og skriving. Betegnelsen ”*ordblindhet*” anvendes fortsatt i dag, for eksempel i Danmark, men har den bakdelen at den gir assosiasjoner til synsfunksjonen. I tillegg, påpeker Lundberg & Guron, (2000) kan betegnelsen ordblindhet innarbeide en forestilling om at tilstanden ikke kan avhjelpest. De slutter seg derfor til bruken av termen dysleksi som den som har blitt vanlig internasjonalt (ibid).

Termen ”*dysleksi*” er i henhold til norsk tradisjon, et begrep som brukes innenfor skoleverket for å beskrive vansker hos elever som ikke har utviklet forventede lese- og skriveferdigheter i forhold til alders- og klassetrinn. Det samme begrepet brukes også i forhold til voksne. Når en i pedagogisk-psykologiske fagmiljø omtaler dysleksi, handler dette i praksis ofte om spesifikke vansker som går inn under betegnelsen dysleksi. I betegnelsen ”*spesifikke vansker*” ligger en avgrensning mot årsaksforhold som syn, hørsel og motoriske funksjonshemninger, samt tilfeller

der sosiale, økonomiske, motivasjonsmessige eller emosjonelle forhold kan tillegges vekt i utviklingen av vanskene, selv om personer med slike primærvansker selvsagt kan ha dysleksi som tilleggspåproblem (Hagtvedt, 1999).

Med bakgrunn i dette kan en si at betegnelsen ”*dysleksi*” brukes synonymt med ”*spesifikke dysleksi*” i norsk faglitteratur. Vanskene er spesifikke i den forstand at de primært gjelder skriftspråket, og at en mener at årsakene til vanskene kan tilbakeføres til prosesser i individets hjerne. Ut fra denne forståelsen vil noen hevde at dysleksi kan beskrives som en annen måte å bearbeide informasjon på, mer enn en mangel ved individet.

Selv om avgrensningen av begrepet ”*dysleksi*” fortsatt er noe uklar, er det i følge Høien og Lundberg (2007) i dag stort sett konsensus om bruken av betegnelsen. I faglitteraturen omtales personer med dysleksi som ”*dyslektikere*”, de beskrives som ”*dyslektiske*” eller som ”*personer med dysleksi*”. Disse betegnelsene brukes med referanse til de spesifikke lese- og skrivevanskene som dette medfører. Prognosene for den enkelte dyslektiker varierer mye. Dette ser ut for å avhenge av et samspill mellom den enkeltes individuelle ressurser, alvorlighetsgraden og omfanget av de dyslektiske vanskene og sosial støtte i miljøet. I tillegg har tidspunkt og utforming av eventuelle pedagogiske hjelpetiltak også innflytelse (Frith, 1999; Høien og Lundberg, 2007; Beaton, 2004).

Lundberg & Guron (2000) hevder, etter min oppfatning med god grunn, en advarende pekefinger idet han påpeker at det å ha en betegnelse for et fenomen, ikke er det samme som at vi forstår fenomenet bedre eller at en har fått en tydelig avgrensning. Dysleksi betyr som sagt ”*vansker med ord*” og betegnelsen gir derfor ingen entydig veiledning om den bakenforliggende årsaken og den diagnostiske avgrensningen. Ordets fremmede opprinnelse gjør at det feilaktig kan oppfattes som en diagnostisk betegnelse med samme avgrensende klarhet som mange medisinske diagnoser (ibid). Det finnes altså ikke noe entydig beskrivelse av hva dysleksi er, men begrepet refererer til vansker med det skrevne ordet, altså med lesing og skriving.

2.2 Kjennetegn på dysleksi

Dysleksi har to hovedkjennetegn: Store vansker med å lese ord, og store og ofte vedvarende vansker i rettskrivningen. Lesevanskene gir seg utslag på ulike måter, for eksempel med å binde lyder sammen til ord og problemer med å gjenkjenne ord som helheter. I rettskrivningen finner man ofte feiltyper som utelatelse og tillegg av bokstaver, og omkastning av rekkefølgen av bokstavene i ord. Et annet vanlig symptom er lydrett skrivemåte, det vil si at ordet skrives slik det uttales. Lesing er en prosess som både innebærer avkoding og forståelse. Avkoding representerer de tekniske ferdighetene med å forbinde bokstavtegnene (grafemene) med bokstavlyder og trekke dem sammen til ord. Dette er ferdigheter som over tid vil automatiseres; brukes uten et bevisst forhold til bruken. Når avkodingen er automatisert, brukes den i mange ulike situasjoner, som for eksempel avislesing eller å finne fram i reiseruter. I forbindelse med dysleksi er problemer med automatisert avkoding også et karakteristisk kjennetegn. Dette kommer særlig godt til syne ved avkoding av non-ord, det vil si meningsløse ord som ikke betyr noe. For å kunne lese non-ord, særlig dersom de inneholder flere konsonanter satt sammen i en uvanlig rekkefølge, må en hente fram bokstavlydene og trekke dem sammen. Dette er vanskelig for mennesker med dysleksi. De bruker gjerne lengre tid på å avkode ord enn mennesker uten lesevansker. Et annet karakteristisk kjennetegn er rettskrivningsvansker, eller ortografiske vansker. De fleste av oss kan uten anstrengelse hente fram et indre minnebilde av hvilke bokstaver et ord er satt sammen av, og den riktige rekkefølgen av dette. Mennesker med dysleksi har problemer med å huske den korrekte bokstavsekvensen i ulike ord. De får heller ikke, bare ved å se på det de selv har skrevet, en fornemmelse av om ordet er skrevet riktig eller ikke. Dette skyldes ikke mangel på konsentrasjon, men at de trenger lengre tid for å bygge opp lager i hukommelsen for ortografiske identiteter for ord. De glemmer også disse ortografiske identitetene forttere enn mennesker uten dysleksi.

2.3 Ulike tilnæringer til fenomenet dysleksi

I vitenskapelig sammenheng går et av de viktigste skillene mellom beskrivelse og forklaring.

Når en i spesialpedagogisk sammenheng ser nærmere på lærevansker, brukes ofte en medisinsk orientert tilnærming. Da skiller en gjerne mellom årsaksforhold, symptombeskrivelser og forslag til tiltak/behandling. Med årsaksforhold forstår en medfødte biologiske forhold, knyttet til hjernen og sentralnervesystemets oppbygging. Sammenhengen mellom hjernens funksjoner og bearbeiding av informasjon er knyttet til læringsprosesser, og betegnes som kognitive forhold. Med symptombeskrivelser forstår en observerbare og målbare utslag av funksjonene i disse områdene, eller det en betegner med fagtermen *atferd*. Teorier knyttet til fenomenet dysleksi kan på bakgrunn av dette grovt klassifiseres innenfor tre kategorier; biologiske, kognitive og/eller atferdsmessige forhold. Felles for dem alle er at de bygger på bestemte kjennetegn som forbindes med dysleksi.

Biologisk tilnærming

Med biologiske forhold menes grunnleggende, medfødte, fysiologiske forhold knyttet til strukturer i hjerne og sentralnervesystem. Teknologisk utvikling har gjort det mulig å undersøke hvilke deler av hjernen som er i aktivitet i forbindelse med språklig bearbeiding. Dette har blant annet blitt gjort gjennom å undersøke blodgjennomstrømming (positron emission tomography – PET), oksygeninnhold i blodet (functional magnetic resonance imagin – fMRI) eller endringer i magnetiske felt (magnetoencephalography – MEG) (Best, M. and Demb, J.B., 1999; Høien & Lundberg, 2007). Disse undersøkelsene har ført til kunnskap om at det finnes forskjeller i hjernestruktur hos mennesker med og uten dysleksi. I det følgende vil jeg gi en kort framstilling av ulike teorier knyttet til biologiske forhold.

Cerebellum deficit theory

Teorien beskriver dysleksi som en følge av biologisk feilutvikling i lillehjernen (cerebellum). Lillehjernen er kjent som ”kontrollør” av motoriske prosesser som er involvert i læring og automatisering av motoriske ferdigheter. I følge Nicholson og Fawcett (1999), er lillehjernen involvert i alle typer ferdigheter, enten de er motoriske eller kognitive, og dermed også språklige ferdigheter. Nicholson & Fawcett (1999) har, gjennom å undersøke tradisjonelle symptomer på dysfunksjoner i lillehjernen (dystoni, ataksi), påvist at barn med dysleksi, sammenlignet med en kontrollgruppe, hadde dårligere utvikling av automatiserte ferdigheter knyttet til motoriske aktiviteter. Utføringen var altså dårligere både for lese- og skriverelaterte oppgaver og for andre

funksjoner med basis i lillehjernen. En undersøkelse utført med PET-scanning (scanning av blodgjennomstrømming) på voksne med dysleksi, dokumenterer ca 10-20 % reduksjon av normal aktivitet i lillehjernen (Nicolson et. al, 2001).

Magnocellular deficit theory

En annen biologisk begrunnet teori går ut på at dyslektikere har en svikt i det magnocellulære systemet (Livingstone, et. al., 1991; Stein & Walsh, 1997). I denne teorien legges det til grunn at vanskene avhenger av forstyrrelser i grunnleggende visuelle funksjoner og at en arvelig genetisk disposisjon danner basis for feilutvikling av hjernens magnocellulære system på fosterstadiet. Dette medfører svikt i grunnleggende prosesser knyttet til visuelle og auditive prosesser. Følgene blir på den visuelle siden ustabil fiksering og øyebevegelser og på den auditive siden svikt i de fonologiske ferdighetene. Som en konsekvens kan personer med dysleksi ha både visuelle og auditive vansker (Stein & Walsh, 1997).

I en serie undersøkelser har forskere studert hjerner til avdøde voksne personer som hadde hatt klare dyslektiske problemer, både på skolen og seinere i voksenlivet. Undersøkelser av hjernestrukturene har vist opphopning av celler i de ytre lagene av hjernebarken, der en vanligvis ikke finner slike celler. Disse ble først og fremst funnet i den venstre hemisfæren i områder assosiert med språk (perisylvansk språkområde, superior temporal gyrus med Wernickes område, og den indre premotoriske og prefrontale hjernebark med Brocas område) (Galaburda & Rosen, 2001). En hypotese er at disse cellene har vandret lenger enn de normalt skulle, og derfor formet atypiske forbindelser med andre regioner i hjernen (Sherman et. al.1990).

Nyere funn fra post-mortem-undersøkelser har vist at hjernen hos mennesker med dysleksi har et større antall små hjerneceller i et område i *thalamus* (nucleus geniculate lateralis) som mottar synsinntrykk og et område som mottar auditive inntrykk (nucleus geniculate medius). Thalamus er et subcortikalt lokalisert område i bakre del av forhjernen og er involvert i bearbeiding av sanseintrykk, samt i styring av sensorisk integrering. Områdene som viser endringer i hjernecellene, står i forbindelse med visuell og auditiv cortex, hvor der også ble funnet forskjeller både i cellestrukturen, og i forhold til symmetri (Galaburda & Rosen, 2001). Disse endringene i thalamus kan tenkes gi en nevrologisk forklaring på noen av de sensoriske og perseptuelle

vanskene som en har observert hos personer med dysleksi (Eden et al, 1996; Fitch et al, 1997; Zeffiro & Eden, 2000). Et annet viktig funn i alle hjernene i post-mortem studiene er mangel på asymmetri i det området i hjernen som betegnes som *planum temporale*. I alle tilfellene fant en at planum temporalis var like stor på begge sider, mens en hos folk flest finner at venstre planum temporalis er større enn høyre.

I en norsk studie av levende personer ble hjernen studert ved hjelp av MRI (magnet-ressonansundersøkelse) (Høien og Lundberg, 1999). I undersøkelsen deltok 37 elever fra 8. klasse. De ble valgt ut av en samlet populasjon av elever på dette klassetrinnet i Stavanger (N = 1250). 19 av elevene hadde dysleksi ifølge en meget streng avgrensning (problemer med ordavkodning og rettskriving, normale evner, ingen motoriske eller nevrologiske forstyrrelser, ingen sosioemosjonelle forstyrrelser). Som sammenligningsgruppe ble det valgt ut 18 elever som hadde normal leseferdighet for 8.-klassinger. Elevene i kontrollgruppen var ellers like elevene i undersøkelsesgruppen med hensyn til kjønn, alder, begavelse, skolemiljø, hjemmemiljø osv. Resultatene viste at flesteparten av elevene med dysleksi hadde symmetriske plana temporale, mens flertallet av kontrollevene som ventet var asymmetriske. De elevene i dysleksigruppen som hadde de største fonologiske vanskene (N = 7), hadde alle symmetriske plana temporale. Asymmetri er som nevnt det normale, symmetri er det unormale. Dette bekrefter i følge Høien og Lundberg (1999) at tidligere post-mortem funn var riktige. Symmetriske plana synes å være assosiert med dysleksi, og for første gang kunne dette nå observeres hos levende mennesker. MRI-teknikken kan påvise symmetri mellom plana i de to hjernehalvdelen, men likevel ikke anvendes for å avgjøre om en har å gjøre med dysleksi eller ikke. Dette skyldes for det første at målemetodikken har visse svakheter. For det andre finnes det personer som ut fra andre kriterier klart kan klassifiseres som dyslektikere men som likevel har den normale asymmetrien mellom hjernehalvdelen, mens mange normallesere har symmetriske plana temporale (Høien og Lundberg, 1999).

Arvelighet

Innenfor forskningsmiljøene er det konsensus om at dysleksi forekommer hyppigere i enkelte familier (Høien og Lundberg, 1999; Leonard, 2001). Det er i seg selv ikke noe bevis for at fenomenet er arvelig. Familiens holdning til skolerelaterte aktiviteter, verdsetting og interesse for

litteratur og alternative fritidsvaner er forhold som også dras fram som mulige årsaksforklaringer på dysleksi hos skoleelever.

I Colorado har en studert arv og dysleksi gjennom tvillingstudier. Eneggede tvillinger kommer fra samme egg, og deler derfor de samme genene, mens toeggede tvillinger kommer fra to egg, og deler derfor omtrent halvparten av genene. Tvillinger som vokser opp sammen, antas dessuten å få omtrentlig lik miljøpåvirkning. Det antas at dysleksi har en arvelig komponent. Tvillingstudien i Colorado tyder på at opp til halvparten av variansen i leseferdighet kan forklares som genetisk betinget varians. Gjennom koplingsstudier og moderne molekylærgenetisk teknikk er det blitt mulig å lokalisere gener i den menneskelige arvemassen. På basis av flere undersøkelser har man grunn til å anta at kritiske gener for en disposisjon for dysleksi kan lokaliseres til kromosom 6 og 15. Sannsynligvis har flere gener på andre steder i arvemassen også betydning for utviklingen av dysleksi (Høien og Lundberg, 1999).

Selv om undersøkelsene av hjernens anatomi ikke kan gi et entydig bilde, er det likevel grunn for å tro at det finnes en biologisk basis for dysleksi. De observerte biologiske forskjellene i hjernestrukturene mellom mennesker med og uten dysleksi, har trolig oppstått i fosterstadiet. I tillegg foreligger det også tegn på at det finnes kjønnsrelaterte forskjeller. I følge Leonard (2001) finnes det trolig ikke bare *en* årsaksforklaring for dysleksi, men de forskjellige risikofaktorene kan bidra til å skape en kumulativ effekt.

Kognitiv tilnærming

Kognitive læringsperspektiver forsøker å analysere hvordan skoleprestasjoner blir påvirket av bestemte læringsprosesser. Med kognitiv nivå i relasjon til dysleksi fokuseres det på sammenhengen mellom hjernens funksjoner og dens bearbeiding av informasjon. Sammenhengen mellom visse kognitive evner og dysleksi bygger på to teoretiske perspektiver: Det første er et kognitivt nevropsykologisk perspektiv, der dysleksi betraktes som en genetisk arvelig tilstand, karakterisert gjennom mangler i visse kognitive funksjoner. Det er imidlertid ikke forskningsmessig konsensus om hvilke kognitive funksjoner som danner kjernen i vanskene. Det andre er et kognitivt informasjons-prosesserings-perspektiv som tar utgangspunkt i at alle

mennesker er ulike på mange områder når det gjelder kognitiv bearbeiding av informasjon. Barn som befinner seg i nedre del av funksjonsområdet på noen av disse områdene, vil få større vansker med spesielle læringsoppgaver. Ut fra et slikt perspektiv betraktes dysleksi som en form for lærevansker som oppstår som følge av spesifikke kognitive begrensninger. I virkeligheten er disse to nevropsykologiske perspektivene på dysleksi ikke så forskjellige som det kan virke. Individuelle forskjeller i kognitiv prosessering antas å være knyttet til arv (Johnsson, 1997). En fordel med informasjons-prosesserings-tilnærmingen er at fokus flyttes fra merkelappen på barnet, til den kognitive profilen som ligger til grunn for lese- og skrivevanskene. Dette får konsekvenser for synet på hvordan opplæringen best kan tilpasses elevenes ulike kognitive profiler.

Funksjonsanalytiske modeller

Historisk har de funksjonsanalytiske tilnærmingene forsøkt å sortere forskjellige symptomer en har observert hos mennesker med dysleksi. Johnson og Myklebust (1967) delte dyslektikere i to ulike symptomgrupper. En hadde størst vansker med å se forskjell på bokstavbilder, det vil si visuelle vansker, og en hadde størst problemer med å høre forskjell på lyder, det vil si auditive vansker. Bannatyne (1971) skilte ut fire grupper av lesesvake, kategorisert etter symptomene eller feiltypene en kunne observere hos dem. Han beskrev dem som: a) dysleksi primært knyttet til emosjonelle vansker og kommunikasjonsvansker, b) dysleksi knyttet til minimale hjernedysfunksjoner, c) dysleksi som var arvelig betinget, og d) dysleksi knyttet til kultur, miljø og pedagogiske sammenhenger.

Gjessing (1977) fokuserte sterkere på analyse av elevenes lese- og skrivefeil, mens årsaker og årsakshypoteser ble tonet ned. Gjessing delte vanskene i seks undergrupper: auditiv-, visuell-, audiovisuell-, emosjonell-, og pedagogisk dysleksi, samt en diversegruppe. De tre første typene var knyttet til bearbeiding av leseinformasjon i mottakende hjernekanaler; auditiv og visuell kanal, mens de to neste var relatert til individ og miljøforhold; emosjonelt og pedagogisk.

Nedenfor følger en kort beskrivelse av de ulike dysleksiformene:

Auditiv dysleksi er forårsaket av problemer med symbolarbeid og automatisering på det språklig-auditive området. Denne formen for vansker kjennetegnes hovedsakelig ved svikt i auditiv

diskrimineringsevne og auditivt minne. Eksempler på dette er forveksling/sammenblanding av stemte og ustemte språklyder, for eksempel mellom "k" og "g", eller "p" og "b".

Visuell dysleksi skyldes primært svikt i symbolarbeidet og automatiseringen på det skriftspråklige området knyttet til den visuelle kanal. Både i lesing og rettskriving kan man, på samme måte som ved auditiv dysleksi, finne tegn til svikt i visuelt minne og diskrimineringsevne (Hulme, 1981). Symptomer på dette er "speiling", det vil si at forvekslingene kan ses som speilinger rundt en horisontal eller vertikal akse. Eksempelvis kan "b" speiles rundt en vertikal akse og bli "d", eller "p" kan speiles rundt en horisontal akse og bli "b".

Audiovisuell dysleksi består av en kombinasjon av auditive og visuelle symptomer, med ulik vektning av symptomene fra person til person. Ved emosjonell og pedagogisk dysleksi observeres det ingen svikt i hjernekanalenes bearbeiding av sanseinformasjon. Mønsteret i symptomene er mindre konsistent enn det en ser hos de andre undergruppene, og gir ingen holdepunkter for funksjonssvikt av grunnleggende nevrologisk natur.

Emosjonell dysleksi defineres som skriftspråklige vansker primært forårsaket av emosjonelle problemer som slår ut i aktivitetshemming eller aktivitetsavsporing.

Pedagogisk dysleksi beskrives av Gjessing (1977) som ulike forhold som skaper pedagogiske problemer i forbindelse med lese- og skriveopplæringen, for eksempel generell umodenhet i opplæringsfasen, ulik arbeidsmåte i skole og hjem, eller skifte av lærer i opplæringsfasen.

Balanse-teorien

Balanse-teorien ble introdusert for ca 30 år siden, og rettet søkelyset mot hvordan ulike språkrelaterte funksjonene var lokalisert i hjernehemisfærene (Faglioni, 1969). Teorien tar i dag for seg balansen mellom høyre og venstre hjernehemisfære og hvordan hemisfærene har ulik rolle i forhold til språkfunksjoner, lesing og skriving. Undersøkelser tyder på at de grunnleggende språklige funksjonene inngår i et gjensidig og komplisert samspill mellom de to hemisfærene, og at når denne prosessen ikke går som den skal, får dette følger for utviklingen av bl.a. lese- og

skriveferdighetene (Bakker, 1990; Robertson, 2000). Vansker med å lære å lese kan derfor skyldes svikt i høyre, venstre, eller begge hemisfærene.

Informasjonsprosesseringsteori

Datateknologiens inntog førte til andre perspektiver på kognitiv virksomhet, og påvirket i sin tur også synet på lese- og skriveprosessen. Informasjonsprosessering beskrives av Athey (1971) på denne måten: Informasjonsteori opererer innenfor et åpent system som har som sine komponenter et input-system, hjernekanalkapasitet (modaliteter), et lagringssystem, programmer for koding av informasjonen som blir lagret og et output-system. Elvemoe overfører dette til lesing:

Input-systemet = sansene som tar i mot de skrevne ordene som skal leses.

Hjernekanalkapasitet = hjernekanaler som brukes ved lesning samt disses kapasitet (hovedsakelig visuell og auditiv kanal)

Lagringssystemet = minnelagrene som er i aktivitet under lesning.

Kodingsprogrammer = prosessene/operasjonene som omformer inputs og overfører dem fra et minnelager til et annet.

Output-system = artikulasjon til høytlesing.

(Elvemoe, 2000)

Ut fra et kognitivt perspektiv blir da lærevansker en svikt i ett eller flere ledd i et slikt prosesseringssystem. For lesing betyr dette at bearbeidingen av informasjonen begynner i det øyeblikket de ytre stimuli når øyet. Informasjonen omformes og overføres på ulike nivåer inntil det ferdige resultatet foreligger. Med ståsted i ideen om kognitiv prosessering, finner vi ulike aspekter ved beskrivelsen av dysleksi.

Fonologisk svikt

Det mangler fortsatt mye kunnskap om hvilken kognitiv bearbeiding som er nødvendig for å kunne lese eller skrive. Det ser imidlertid ut til mange elever med dysleksi har problemer med de fonologiske eller lydmessige prosessene som er nødvendige for å kunne avkode. Elevene har vansker med å omforme bokstavtegn til lyder som hører sammen med bokstavene. De har også problemer med å løse andre typer fonologiske oppgaver, for eksempel identifisere og manipulere

med enkeltlyder i muntlig språk. Det å kunne lytte ut og bruke lyder i muntlig språk, ta bort eller legge til, rime og leke med lydene kalles fonologisk bevissthet. Videre forekommer det ofte at de har problemer med korttidsminnet, særlig når oppgaven består i å huske og gjenkalle tilfeldig sammensatte bokstaver. Minnespennet for bokstaver synes å være kortere enn for tall. De har ofte vansker med ordgjentakelse, særlig non-ord. For mange er det dessuten vanskelig å huske den riktige betegnelsen på gjenstander eller fenomener, spesielt når det stilles krav til hurtig gjenkalling. De ordene eller begrepene som da hentes fram, vil ofte være innholdsmessig beslektede ord og uttrykk, krakk kan brukes for stol, hus for hytte, fotball for tennisball o.l. Blir de imidlertid bedt om å beskrive det riktige begrepet, viser de ofte solide kunnskaper om tingene. De mangler altså ikke generell kunnskap om ulike emner, men har vansker med å hente fram riktig benevnelse.

Den teorien som har vært mest tungtveiende i forskningssammenheng, handler om sammenhengen mellom svikt i den fonologiske oppmerksomheten og dysleksi. Fonologi defineres som: lære om språklyder og deres funksjoner og om hvordan de fonetiske fenomenene som menneskene kan produsere gjennom sine taleorganer blir utnyttet i forskjellige språk. I fonologien studeres de lydmessige mønstrene som finnes i ulike språk. Miles & Miles definerer fonologi på denne måten:

”By ”phonology” is meant the science of speech sounds in so far as they convey meaning.”
(Miles & Miles, 1999: 30)

Forskningen innenfor det kognitive området har i de siste 10-15 årene vært knyttet til teorier om språklig oppmerksomhetssvikt som årsak til dysleksi, og her står de fonologiske prosessene i bearbeiding av skriftlig informasjon sentralt. Årsaken til dysleksi forklares ut fra en fonologisk mangel eller defekt (deficit) og denne tilnærmingen betegnes gjerne som ”the-phonological-deficit-theory” (Frith, 1999, Miles, 1999). Teorien bygger på observasjoner av hvordan barn med dysleksi synes å ha en svekkelse i evnen til å oppdage og prosessere talelyder. Denne svekkelsen synes å forårsake kritiske begrensninger i ferdigheter som er grunnleggende for lesing. Dette er for eksempel evnen til å oppdage rim og senere evnen til å binde sammen lyder (lydsyntese) og dele opp ord i lyder (lydanalyse) (Goswami, 1999; Lundberg & Høien, 2001; Rack, 1997;

Snowling, 2000). Oppmerksomhet kan beskrives som et knapphetsgode, fordi det vanligvis ikke lar seg gjøre å være oppmerksom mot mer enn en krevende oppgave om gangen. For ikke å bli overveldet av all slags informasjon må individet begrense og fokusere oppmerksomheten. Å lære seg å lese innebærer at oppmerksomheten fokuseres mot forbindelsen mellom språklyder og deres grafiske representasjoner:

"..learning to read requires the child to set up a system of mappings between the letter strings of printed words (orthography) and the phonemic sequences that comprise spoken words (phonology)."
(Snowling, 2001: 38)

Avkoding er ferdighetene med å forbinde bokstavtegnene (grafemene) med bokstavlyder og trekke dem sammen til ord. Avkoding handler altså om gjenkjenning av ordets deler. Dette er fundamentet i lesing og en fonologisk prosess som må automatiseres for å kunne fungere hurtig og nøyaktig. Med automatisering av leseprosessen blir leseren i stand til å oppnå flytende og uanstrengt lesing, og det frigjøres ressurser og energi til forståelse og bearbeiding av teksten. Den fonologiske svikten vil kanskje bare komme til syne i forbindelse med at det oppstår et ekstra hardt press på de spesifikke funksjonene, for eksempel i forbindelse med å reversere ord, lese non-ord eller når en student starter med høyere utdanning som krever både kvalitativt og kvantitativt mer avanserte måter i lesing enn det som skjer i grunnskolen. På det atferdsmessige nivået, er de mest påfallende symptomene at avkodingen av ord går sakte, anstrengt og med mange feil. Teorien bygger på at både korttidsminnet og arbeidsminnet spiller en betydelig rolle i den fonologiske bearbeidingen, og særlig i forhold til fonologisk rekoding. Det skilles i denne sammenhengen mellom korttidsminne med evnen til å oppbevare informasjon i korttidslager, mens begrepet arbeidsminne innebærer at det utføres tilleggsbearbeiding av informasjonen mens det oppbevares i korttidslagring. Arbeidsminnet gjør det mulig å holde fonologiske koder inntil disse kan bli gjenkjent som ord og en får tilgang til ordets betydning fra langtidsminnet. Disse to kognitive komponentene – fonologisk prosessering og arbeidsminne – er gjensidig avhengig av hverandre, siden arbeidsminnet er en av de kognitive funksjonene som danner grunnlaget for oppfatning og produksjon av tale. Når forskjellige psykologiske funksjoner blir sammenlignet mellom grupper av gode og dårlige lesere med lik intelligens, framstår fonologisk prosessering og korttidsminne fram som de tydeligste forskjellene.

Undersøkelser i mange land har påvist utvetydige sammenhenger mellom fonologisk oppmerksomhet og lesekompetanse (Borstrøm & Elbro; 1997; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Sprugevica & Høien, 2003; Wagner & Torgersen, 1987). Lundberg (1999) ser for seg en fonologisk modul (hypothesis of cognitive modularity) lokalisert til det kognitive nivået, som er spesialisert for persepsjon og produksjon av språk:

“We can think of a specific module within the cognitive system that has a basic impairment which is only seen in very specific situations with extreme demands, such as reading and writing.”
(Lundberg, 1999: 7).

Dette innebærer at dysfunksjon i den fonologiske modulen kan forekomme parallelt med normalfunksjon i det generelle kognitive systemet og en normalt fungerende fonologisk modul kan forekomme parallelt med andre kognitive dysfunksjoner (Adams, 1990; Høien & Lundberg, 2000; Snowling 2000; Stanovich, 1988).

Sammenhengen mellom fonologisk svikt og leseferdighet kan også finnes igjen i voksen alder. I en studie av 76 voksne, fant Gottardo et. al (1997) at evnen til fonologisk prosessering framsto som en enestående og varig peker mot dysleksi. Flere andre undersøkelser bekrefter at en ikke ”vokser seg ut av ” dysleksi (Bruck, 1992; Elbro, Nielsen og Petersen, 1994; McLoughlin et al., 1994; Rack, 1997; Riddick et al., 1997). Svensson & Jacobson (2003) referer fra en longitudinell studie av 40 elever med dysleksi i sammenligning med en kontrollgruppe på 30. Elevene ble fulgt fra 2. klasse i 10 år framover. Resultatet viser at fonologiske avkodingsvansker var ”remarkably” stabile over tid (Svensson & Jacobsson, 2003).

Komorbiditet

Det beskrives mange ulike tilleggsvansker i forbindelse med dysleksi. I følge Asbjørnsen (2002) gir forekomsten av slike tilleggsvansker støtte for en hypotese om dysleksi som følge av en generell, neurologisk umodenhet. Vansker som beskrives i sammenheng med dysleksi er motorisk klossethet, retningsvansker, regnevansker (dyskalkuli), problemer med tidsberegning og vansker med å benevne fingrene ved berøring (Kolb & Wishaw, 1990). Det rapporteres også om hyppigere forekomst av venstre-håndthet, (Geschwind & Galaburda, 1987) og om vansker med balanse og positurtester (Asbjørnsen, 2002). Sammenfallet mellom dysleksi og HFK/ADHD er i

flere studier funne å være i overkant av 30 %. Oppmerksomhetsvansker av mildere art rapporteres som vanlig i studier av dysleksi, og er en av forklaringene på den såkalte ACID-profilen ved testing med WISC-R (delprøver som inngår i faktoren ”fravær av distraherbarhet”, lader høyt også på ACID). Kontroll med oppmerksomhetsfunksjoner og andre eksekutivfunksjoner kan være knyttet til grunnleggende vansker med språkforståelse (Asbjørnsen 2002; Helland & Asbjørnsen, 2000). Mye av forskningen peker mot at visse systemer i hjernen har en avvikende struktur og funksjon sammenlignet med personer uten dysleksi. Forekomsten av mindre anatomiske avvik i hjernen hos dyslektikere er rimelig godt dokumentert og undersøkelser tyder på at det foreligger en genetisk komponent (Pennington, 1999; Fagerheim, m.fl. 1999). Disse spesifikke strukturene og funksjonene blir betraktet som årsaksfaktorer som ligger til grunn for den fonologiske svikten.

Som sammendrag kan sies at det dominerende synet innenfor leseforskningen er at utviklingsbasert dysleksi er et fonologisk problem som synes å ha en biologisk og genetisk opprinnelse (Foorman, 2003; Høien, 2005). En slik definisjon indikerer at en kan finne dysleksi på alle intelligensnivåer. Derfor kan en finne høyt begavede personer med dysleksi og lavt begavede personer med god avkodingsferdighet. Elever med lav evnemessig utrustning, sensoriske handikap eller emosjonelle forstyrrelser kan også ha dysleksi (Høien og Lundberg, 1997).

Kontekstrelatert tilnærming

Mange av observasjonene og undersøkelsene som gjøres på dysleksi har også et atferdsmessig aspekt. I forbindelse med diagnostisering brukes gjerne standardiserte tester. På den ene siden kan slike testresultater være atferdsmessige symptomer på en underliggende kognitiv vanske. Men samtidig kan de samme testresultatene påvirkes av faktorer i læringsmiljøet. Når en så skal årsaksforklare dårlige testresultater, gjøres dette enten i form av teorier om kognitiv svikt eller gjennom miljøfaktorer.

Frith (1999) slutter seg til teoriene om kognitiv svikt som årsaksforklaring for dysleksi, men argumenterer for at kognitive teorier også må ta biologiske og miljømessige faktorer i

betraktning. Hun hevder at kognitive teorier lett kan bli sirkulære, i betydning av å postulere mangler som egentlig er bekreftelser av atferdsmessige fenomen. Det er derfor viktig at kognitive teorier skal være forankret i oppdatert kunnskap om hjernefunksjonene. Samtidig må de ta høyde for hvordan symptomene kan påvirkes av miljømessige faktorer. Frith (1999) peker på noe av svakhetene i vanlige årsaksforklaringer gjennom et eksempel: En person med tidligere dysleksi viser ikke lenger kliniske tegn på vansken når han utprøves med standardiserte tester. (Slike testresultater anvendes vanligvis for å avdekke symptomer på en underliggende vanske.) Men denne personen har gjennom intensiv trening lykkes med å forbedre lese- og skriveferdighetene. De underliggende forholdene er likevel fortsatt til stede. Gjennom bare å gjøre en vurdering av testresultatene, som egentlig er atferdstegn, ville en slik person kunne *få en feilaktig diagnose*. I motsetning til dette kan vi se for oss en person som oppnår langt dårligere testresultat, men ikke viser andre tegn på dysleksi. Årsaken til de manglende ferdighetene skyldes i dette tilfellet sosiale og pedagogiske forhold, det vil si manglende evne til konsentrasjon og manglende opplæring og trening. Slike årsaker kan jevnføres med det som Gjessing (1977) betegner som emosjonelle og pedagogisk dysleksi. Dersom en bare bruker atferds- eller symptombaserte vurderinger av lese- og skriveferdigheten vil denne personen også kunne få feilaktig diagnose.

Som de to forutgående eksemplene viser, kan fraværet av dysleksi på den ene siden være forenlig med en underliggende kognitiv vanske, og på den andre siden kan det være slik at dysleksi ikke behøver å ha noe med en underliggende kognitiv vanske å gjøre. En definisjon av dysleksi som baserer seg ene og alene på resultatet av ferdighetstester, vil derfor stille diagnosen på feil grunnlag. Som en løsning på den forvirringen som eksisterer mellom begrepene foreslår Frith:

"I propose that we use the term "dyslexia" only when we refer to the neuro-developmental disorder, not when we refer to reading problems. A neuro-developmental disorder implies a complex causal chain from biology to behaviour. In contrast, when we talk about reading difficulties we are not at any point committed to any cause." (Frith, 1999: 51)

Årsaken til dysleksi kan derfor være et utviklingsbasert nevrologisk dysleksi-syndrom, men en må også vurdere andre mulige årsaker, som for eksempel uhensiktsmessig opplæring. Frith (1999) søker å tilføre et videre perspektiv på fenomenet dysleksi:

“If dyslexia is to be represented as a neuro-developmental syndrome with a basis in the brain, should explanations be confined to the biological level? Absolutely not. They may start, but not stop there.” (Frith, 1999)

Hun peker på at det finnes et betydelig sprang mellom hjerne og atferd, og at miljørelaterte forhold ofte vil påvirke det kliniske bildet. Hun argumenterer for at biologiske fakta om dysleksi, som for eksempel post-mortem anatomiske studier og studier av levende hjerner via teknologisk utstyr, er svært forskjellig fra atferdsmessige fakta, og at årsaksforklaringene av den grunn ofte blir av hypotetisk karakter.

Asbjørnsen (2002) viser til noe av det samme i det han minner om at en i dysleksiforskningen hele tiden opererer med modeller, og at det hele tiden er en fare for at vi blander argumenter og konklusjoner. Han oppsummerer at det innefor forskningsmiljøene er enighet om at dysleksi er forårsaket av mindre biologiske avvik. Men han sier videre at biologiske årsaksforhold kan gi opphav til ulike former for kognitive forstyrrelser. Det kan dermed være et en-til-en forhold mellom en biologisk feilutvikling og en kognitiv forstyrrelse. Men et avvik i en hjernestruktur kan også gi opphav til svikt i flere kognitive systemer/funksjoner, eller avvik i flere strukturer kan samlet framtre som en form for kognitiv svikt. Følgene av dette er at enten en eller flere former for dysfunksjoner i hjernen kan gi opphav til samme symptom: dysleksi. På samme måte finnes det komplekse sammenhenger mellom grunnleggende kognitive ferdigheter og atferdsbaserte symptomer. Leseferdighet er en svært kompleks form for atferd. Til tross for forsøk på å avgrense atferden (fonologiske ferdigheter, rettskriving, etc.), handler dette likevel om atferd som henger sammen med ulike kognitive delprosesser (persepsjon, mønstergjenkjenning, hukommelsesfunksjoner, etc.) Asbjørnsen (2002) framholder dette som en forklaring på hvorfor det er så vanskelig å finne den genetiske koplingen i dysleksi og sier at når det på atferdssiden er en åpenbar familiær opphopning, kan den genetiske komponenten være knyttet til en kognitiv svikt som ikke er direkte reflektert i det atferdsmessige symptomet som blir registrert (Asbjørnsen, 2002).

Selv om det er konsensus om at dysleksi har en biologisk basis, handler det også om et kulturelt fenomen. Dette skaper i følge Frith(1999) et paradoks, siden biologi og leseferdighet hører hjemme på to helt forskjellige områder. Utviklingen av den menneskelige hjerne skjedde ikke

med sikte på bruken av et alfabetisk skriftsystem. Dysleksi kan derfor også forklares som et resultat av kulturell deprivasjon eller mangel på adekvat opplæring. Men selv om evnen til å lære å lese og skrive i seg selv ikke er en medfødt forutsetning, avhenger den hovedsakelig av evner som meget vel kan være medfødte. Disse forutsetningene samsvarer trolig med prosesseringen av talespråk. Det er derfor en feilslutning at skillet mellom kulturelle og biologiske forhold gjør det umulig å endre tilstanden. Det behøver ikke være vanskeligere å behandle nevrologisk funderte vansker enn det er å behandle en forstyrrelse forårsaket av kulturell deprivasjon.

Skillet mellom kulturelle og biologiske faktorer forsvinner til en viss grad når en ser på samspillet. Et mulig scenario er at genetisk baserte avvik i hjernens anatomi, som en kan finne hos et mindretall av befolkningen, forutsetter en viss type informasjonsprosessering. Dette behøver ikke være en bakdel i dagliglivet. Det kan imidlertid komme til å bli det, dersom skriftspråksystemet avhenger av denne typen prosessering. De som er født uten denne formen for forutsetning, kan få det vanskelig i skriftspråkopplæringen. De vil lide dersom leseferdigheten vektlegges, og enda mer dersom de må lære en spesielt vanskelig ortografi. Dette kan forklare hvorfor dysleksi kan få lite konsekvenser i et land og mye i et annet.

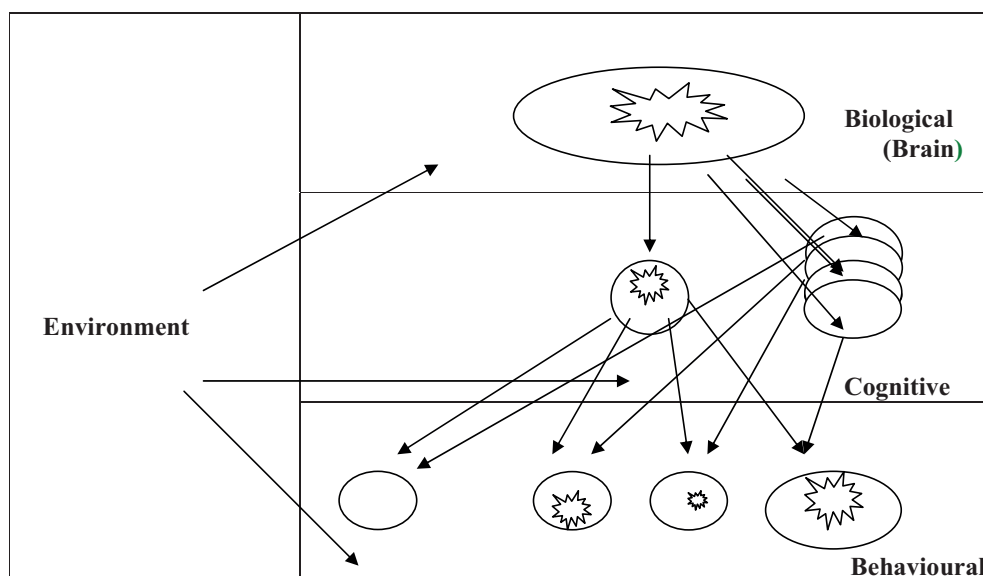
Dersom det oppleves vanskelig å unngå kulturelle konsekvenser, er det kanskje enda vanskeligere å komme utenom personlige indre-lokaliserte forhold, med indirekte følger for tilstanden. Det er viktig å være oppmerksom på at graden av vansker varierer fra person til person, og fenomenet endres med alder. Uavhengig av metode, virker det som all trening med lesing og skriving hjelper. Gode evner på et generelt nivå, som er en indre-lokalisert ressurs, i kombinasjon med et velegnet opplæringsprogram, som må ses som en ytre-lokalisert ressurs kan i sammen mildne effekten av dysleksi. Mennesker med tilgang til en slik kombinasjon ser ut for å utvikle mildere former av vanskene. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at mildere former referer til det kliniske bildet, som viser til følger og kompensatoriske anstrengelser. Derfor kan et slikt bilde også bidra til å skjule graden av vansker.

De ulike teoriene tar for seg ulike hypoteser som basis for dysleksi; feilutvikling i lillehjernen, feilutvikling av hjerneceller i thalamus, feilutvikling av asymmetri i planum temporale,

feilutvikling av hemisfærebalsen og teori om fonologisk svikt. I følge Frith (1999) må alle teoriene ta stilling til følgende problemstilling:

- Hvordan dysleksi er relatert til fonologisk svikt.
- Hvordan er fonologisk svikt relatert til mer grunnleggende perseptuelle vansker.
- Hvordan foregår feilfunksjoner i prosesseringsmekanismene. Hvilken plassering og funksjon har de i hjernen (ibid).
-

Frith (1999) peker på at all atferd endres over tid. Atferdsbaserte tegn (symptomer) på dysleksi forbedres gjennom læring og kompensasjon, selv om det underliggende problemet som innledningsvis forårsaket vansken fortsatt eksisterer. Atferdsbaserte kriterier kan derfor ikke alene definere dysleksi. Det er nødvendig å samle nettverket av definisjoner gjennom en teoretisk tilnærming. Hun argumenterer for en definisjon av dysleksi som en medfødt, nevrologisk utviklingsbasert forstyrrelse, som manifesterer seg på ulike måter gjennom et menneskes liv. Frith(1999) lanserer en modell der hun kobler sammen de tre sentrale nivåene: biologisk, kognitivt og atferdsmessig, og hevder at en slik kopling er nødvendig dersom en skal forstå fenomenet. Alle disse tre nivåene blir samtidig påvirket av miljømessige faktorer.



Figur 1 Three-level framework by Frith (2002)

En slik forståelse legger til grunn at lese- og skriveferdighet utvikles gjennom hele livsløpet for alle mennesker, men fart og retning i utviklingen vil variere. I tillegg vektlegger den samspillet mellom årsaksforhold og miljømessige faktorer. Individuelle faktorer og de kognitive og biologiske nivåene framstår som sentrale, viktige variabler i forhold til leseprosessen. Men også sosiale og kulturelle faktorer som for eksempel motivasjon, selvoppfatning og forventninger om mestring får innflytelse på den enkeltes skriftspråkskompetanse (Frith, 2002; Lundberg, 1999). Dette er forhold som også beskrives som sekundærreaksjoner, og teori i tilknytning til disse vil bli presentert under eget avsnitt.

Definisjon og begrepsavklaring

Hvilken definisjon en velger for dysleksi får konsekvenser for minst to forhold:

1. For det første får det betydning hvorvidt det skal trekkes et skille mellom begrepene ”spesifikke lese- og skrivevansker” og ”dysleksi”.
2. Dernest får det betydning for hvorvidt diagnosen dysleksi skal kunne settes på mennesker som også har andre lærevansker.

I følge Frith (1999) kan dysleksi defineres som en utviklingsforstyrring av neurologisk karakter, men med et biologisk opphav og med særlige atferdsmessige trekk som strekker seg ut over problemer med det skrevne språket:

”Dyslexia can be defined as a neuro-developmental disorder with a biological origin and behavioral signs which extend far beyond problems with written language.”
(Frith, 1999:192)

Siden det synes å være enighet om at et av de viktigste kognitive symptomene på dysleksi er fonologisk svikt, blir følgen at for å sette en dysleksi-diagnose må denne svikten kunne dokumenteres. Holder en seg til Frith’s definisjon, innebærer dette at svikten også kan gjenfinnes i talespråklige aktiviteter. Men som Asbjørnsen (2002) er inne på, vil graden av en slik svikt være

ulik fra person til person. Dersom en går ut fra vanlige antakelser om normalfordeling, og at fenomenet dysleksi også er normalfordelt, mener han at det kan være aktuelt å forbeholde diagnosen til de 2,5 % svakeste leserne (Asbjørnsen, 2002). Andre hevder at en kan finne lettere former for dysleksi hos så mange som 10-15 %, og alvorlig dysleksi antakeligvis hos 4-5 % (Sletmo, 1999).

Det synes altså ikke å foreligge konsensus om hvorvidt bruken av begrepet dysleksi skal forbeholdes noen bestemt grad av vanskene. Innenfor norsk tradisjon har en lenge brukt det som betegnes som diskrepanskriteriet ved utredning og diagnostisering av dysleksi. Dette kriteriet samsvarer med definisjonen av 1968 fra World Federation of Neurology:

"...a disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and socio-cultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin." (WFN, 1968)

Formuleringen "manglende ferdigheter i lesing" er for vagt formulert for en entydig diagnostisering av dysleksi etter dagens kunnskaper. En annen ulempe med denne definisjonen er at den gir føringer for hvordan begrepet lærevanske skal brukes diagnostisk. Dersom manglende skolefaglig utvikling kan tilbakeføres til mer grunnleggende problemer som sansedefekter, emosjonelle eller motivasjonsmessige forhold, eller til mangler ved opplærings situasjonen, skal alternative diagnoser benyttes (Asbjørnsen, 2002).

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt en kan sette diagnosen dysleksi på mennesker som også har andre lærevansker, ser det ikke ut for å være noen entydige forskjeller på mønsteret i vanskene enten personene har normal evnemessig utrustning eller ikke. Nyere studier har vist at det savnes forskningsmessig grunnlag for å hevde at vanskene til barn med diskrepans mellom generelle evner og lese- og skriveferdighet skiller seg fra vanskene til barn med dårlig lese- og skriveferdighet men uten slik diskrepans (Stanowich, 1996; Tønnesen, 1997). Årsaken til diskrepanskravet kan forklares med at gjentatte observasjoner av at det hos mange dyslektikere finnes det et misforhold mellom generell kompetanse og skriftspråklig kompetanse (McLoughlin, Fitzgibbon & Young, 1994). Frith (2002) stiller et betimelig spørsmål i forhold til diskrepanskriteriet når hun spør:

"How is it possible for dyslexia to target the able child while sparing the less able one?"
(Frith, 2002: 51)

Hun argumenterer videre for at diskrepanskriteriet indirekte gir uttrykk for en dyp skepsis overfor fenomenet dysleksi. Siden kunnskapen om de biologiske og genetiske faktorene ennå står ved sin begynnelse, kan slik skepsis være en fare for vitenskapelig objektivitet.

De fleste definisjonene av dysleksi bygger i dag på en kombinasjon av kognitive og biologiske årsaksforklaringer. The International Dyslexia Association bruker fra utgangen av 2002 følgende definisjon:

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

(The International Dyslexia Association, 2002)

Den definisjonen som blir mest brukt i Norge er utformet av Høien og Lundberg, og lyder slik:

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

(Høien og Lundberg, 1997)

En kan oppsummere med at det dominerende synet innenfor leseforskningen synes å være at utviklingsbasert dysleksi er et fonologisk problem som synes å ha en biologisk og genetisk opprinnelse (Foorman, 2003; Høien, 2005). Definisjoner av denne typen indikerer at en kan finne dysleksi på alle intelligensnivå.. Derfor kan en finne høyt begavede personer med dysleksi og lavt begavede personer med god avkodingsferdighet. Elever med lav evnemessig utrustning,

sensoriske handikap eller emosjonelle forstyrrelser kan også ha dysleksi (Høien og Lundberg, 1997). I Norge vil en diagnose på "dysleksi" kunne utløse rettigheter både i utdannings og atferingssammenheng. Bruken av diagnose og forsøkene på å avgrense den har derfor størst betydning i forhold til disse rettighetene.

Hvilke følger får definisjonene for begrepsbruk og avgrensing

Den foreliggende undersøkelsen tar utgangspunkt i Høien og Lundbergs definisjon på dysleksi. Den tar også utgangspunkt i den forståelsen som legges til grunn i Frith's "three-level-framework" (se fig 1). Dette innebærer en forståelse av dysleksi som et fonologisk problem som synes å ha en biologisk og genetisk opprinnelse, og som kan forekomme på alle intelligensnivåer, og sammen med sensoriske handikap og/eller emosjonelle forstyrrelser. Det innebærer også en vektlegging av samspillet mellom årsaksforhold og miljømessige faktorer.

For den som opplever dysleksi, vil de være en realitet, enten de kan plasseres innenfor grensene for en diagnose eller ikke. Det som får betydning er i hvilken grad den enkelte person selv erfarer at lese- og skrivevanskene begrenser mulighetene for likeverdig deltakelse i samfunnet. I den store kartleggingen av voksnes lese- og skriveferdigheter, ALL 2003, konkluderes det med at så mange som en av tre nordmenn leser så dårlig at de vil ha vanskeligheter med å klare seg i arbeid og fritid. Dette er et langt større antall enn dem vi kan tenke oss ville fått en dysleksi-diagnose, dersom de hadde blitt utredet med sikte på det. Det forteller likevel noe om samspillet mellom miljøkrav og individets funksjon: Når samfunnets krav til lese- og skriveferdighet blir høyt nok, vil store grupper av befolkningen ha vanskeligheter med å mestre arbeids og fritidsrelaterte oppgaver.

Som tidligere nevnt foreligger det ikke klare kriterier for hvor store vanskene skal være før de kan betegnes som dysleksi. I denne avhandlingen velger jeg å bruke betegnelsen dysleksi. Men i tilfeller der jeg refererer til andres undersøkelser vil jeg likevel, i respekt for deres valg av begrepsbruk, gjengi de betegnelsene forfatterne selv har valgt å bruke.

Blant de seks informantene i denne undersøkelsen var det to som innledningsvis ikke hadde en formell diagnose. En av dem har fått diagnose etter at intervjuene var ferdigstilte, og den eldste

av informantene har aldri fått noen formell diagnose, selv om han i sin tid ble undersøkt av logoped. Dette kan forklares ved at undersøkelsen skjedde så langt tilbake som i 1960 eller 1961, dvs. før etableringen av WFNs definisjon. Da var "ordblindhet" den vanligste norske betegnelsen på lærevansker av denne typen. Et annet moment er at på denne tiden hadde denne typen formelle diagnoser mindre betydning, etter som de ikke utløste noen form for rettigheter.

3.0 TEORI OM SEKUNDÆRVANSKER

*”Heller lat, uinteressert, distré
eller uoppmerksom – enn dum.”*

(Marschhäuser, 2004)

Læring påvirkes av ulike kognitive prosesser som for eksempel *oppmerksomhet, motivasjon og attribusjon*. I det foregående kapittelet ble det gjort rede for sammenhengen mellom *fonologisk oppmerksomhet* og dysleksi. Denne sammenhengen kan betegnes som primære vansker fordi den handler om grunnleggende forutsetninger. Når jeg i dette kapitlet bruker uttrykket *sekundære vansker*, sikter jeg til symptomer som oppstår *som følge av* diskrepansen mellom den enkeltes ferdigheter og forventningene i miljøet. Slike symptomer oppfatter jeg å være knyttet til emosjonelle og kognitive prosesser, som for eksempel *motivasjon, attribusjon og selvoppfatning*. Hvordan slike problemer kommer til syne, vil variere fra person til person, og i forhold til ulike miljørelaterte påvirkninger. Siden det å ha dysleksi som regel fører til manglede mestring i

skolens opplæring, er det naturlig å knytte sekundære vansker til opplevelsen av nederlag og følelsen av utilstrekkelighet (Burden, 2005). Slike opplevelser kan føre til utvikling av lavt selvverd og følelse av motløshet og mangel på kontroll. Noen av dem som har dysleksi forsøker også å kompensere for vanskene sine gjennom en urimelig ekstrainsats på skolen eller på arbeidsplassen. Dette kan føre til stress, tretthet, frustrasjon og konsentrasjonsvansker (Fawcett & Reid, 2004; Skaalvik, 1994).

For å avlede andre menneskers oppmerksomhet eller unngå situasjoner som krever lesing og skriving, vil personer med dysleksi ofte ta i bruk forskjellige slags strategier (Skaalvik, 1994). Noen vil reagere med utagerende og forstyrrende atferd, mens andre kan bli overforsiktige og lite selvhverdende på grunn av usikkerhet og tvil om egne evner. Slike strategier kan føre til ekstra stress på grunn av frykten for å bli avslørt. Av og til kan personer med dysleksi slite med alvorlige problemer som skolevegring, depresjon og angst (Miles, 2004). Problemene som oppstår som følge av lese- og skrivevanskene kan være minst like alvorlige som lese- og skrivevanskene i seg selv (Burden, 2005). Derfor kan både primære og sekundære vansker få stor innflytelse på livet til personer med dysleksi, og det er grunn til å tro at de kan ha negative konsekvenser for selvoppfatningen.

Motivasjon handler om kognitive prosesser som gir energi og retning til læring. Den er et produkt av forventninger om å lykkes med oppgaven og personers verdsetting av arbeidet eller resultatene det fører til. Innstilling og forventninger til egen innsats preges av tidligere erfaringer og kommer blant annet til syne som troen på egen evne til mestring. *Attribusjon* handler om hvordan mennesker oppfatter sammenhengene mellom årsak og virkning, og i denne undersøkelsen handler det om årsaksforklaringer knyttet til skriftspråklige prestasjoner. *Selvoppfatning* er selvrefererende tenkning og handler i denne sammenheng om hvordan menneskers tanker om seg selv kan påvirke deres motivasjon for læring og utvikling (Harter, et.al.1999). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teorier om disse prosessene, som jeg mener kan kaste lys over det uhenksiktsmessige handlingsmønsteret en ofte kan observere hos mennesker med dysleksi.

3.1 Selvoppfatning

Alt det vi mennesker tror, føler og vet om oss selv får på en eller annen måte betydning for læring og utvikling i vid forstand. Vi gjør alle valg som henger sammen med hva vi tror vi kan mestre. Mangler vi tro på egne ressurser, blir vi mindre motivert, yter mindre innsats og har mindre utholdenhet i motgang. For elever i skolen vil dette få konsekvenser for læringsatferd og skoleprestasjoner. For arbeidstakere vil det få konsekvenser for atferd og innsats knyttet til deres arbeidsoppgaver. Kunnskap om hvilke prosesser som inngår i menneskets selvoppfatning er derfor et viktig ledd i det å forstå menneskelig atferd i alle typer prestasjonssituasjoner. Sosialpsykologien med symbolsk interaksjonisme og sosial læringsteori kan, slik jeg ser det, bidra med troverdige og forståelige forklaringer på menneskelig atferd i prestasjonssituasjoner.

Selvoppfatningsbegrepet

I teori om selvoppfatning opereres det med flere ulike tilnærminger til fenomenet selvoppfatning (Rosenberg, 1979; Bandura, 1986). Begrepet selvoppfatning er vidt og brukes ofte synonymt med uttrykk som selvbilde og identitet. De samme begrepene tillegges ofte ulik betydning, alt etter hvilke psykologiske funksjoner og fenomener som forsøkes beskrevet.

I symbolsk interaksjonisme beskrives mennesket som på en og samme tid å være et aktivt «subjekt» og et observerende «objekt» (ser seg sjøl fra utsida). Mead (1934) skilte mellom et bevisst selv og et ubevisst selv. Det objektive, bevisste selvet blir til ved at vi observerer andres reaksjoner på oss selv, og lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Det subjektive, ubevisste selvet er et område vi er mindre i stand til å oppfatte. Når barnet først har dannet seg en forestilling om seg selv, et selv-begrep, synes dette både å virke inn på dets handlinger og hvilke mennesker det velger å speile seg i. Det synes dermed å utvikles et mønster i barns reaksjoner på egne handlinger, og det kan oppstå selvfosterkende gode versus vonde sirkler. På denne måten vil oppfattelsen av selvet påvirke menneskers atferd, og bli en sentral faktor i menneskelig motivasjon. På den ene siden har det en grunnleggende tendens til å ville forsvare sin etablerte selvoppfatning, og på den andre siden søker det i retning av det ideale selv (se også s.59).

I sosial kognitiv teori benyttes ikke selvbegreper på samme måte som i symbolsk interaksjonisme, og Bandura sier bl.a. om begrepet self-concept:

"Social cognitive theory defines a negative self-conception in terms of proneness to devalue one self and a positive self-conception as a tendency to judge oneself favorably. Competencies and evaluative standards vary for performances in different realms (e.g., social, intellectual, vocational, and athletic) and are likely to produce different self-evaluations."
(Bandura, 1986: 356)

Dette viser at selvet og oppfatninger om selvet anvendes på ulik måte i de to teoriene. Perspektivet i denne undersøkelsen er knyttet til pedagogisk psykologi, der andre studier har vist sammenhenger mellom selvoppfatning og skoleprestasjoner (Marsh, 1993; Marsh & Craven; 1997). Noen av de mest brukte begrepene i engelskspråklig litteratur er "self-concept", "self-esteem" og "self-efficacy". Et av de viktigste skillene mellom de ulike selvoppfatningsbegrepene er hvorvidt de er uttrykk for en helhetlig global karakteristikk av individet, eller et sett med områdespesifikke evalueringer. I det følgende vil jeg gjøre rede for disse begrepene, hva de står for og hva som skiller dem.

Selvoppfatning/ Self-concept

Begrepet "selvoppfatning" beskrives som et produkt av flere ulike forhold:

"Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv. I dagligtalen brukes det norske begrepet selvoppfatning som en fellesbetegnelse på ulike sider av en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til selv."
(Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Den tilsvarende betegnelsen i engelskspråklig litteratur er "self-concept":

" We see the self-concept as an umbrella term because subsumed beneath the 'self' there are three aspects: self-image (what the person is); ideal self (what the person would like to be); and self-esteem (What the person feels about the discrepancy between what he/she is and what he/she would like to be)."
(Lawrence, D., 2006: 2)

Sitatet ovenfor viser hvordan det engelske begrepet "self-concept" også brukes som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger individet har om seg selv. Samtidig viser det nødvendigheten av å være spesifikk i bruken av begrep, og gjøre rede for hvilke sider ved

selvoppfatningen en sikter til. I denne oppgaven vil begrepet ”*self-concept*” og det tilsvarende norske begrepet ”*selvoppfatning*” bli brukt som overordnede begrep som omfatter helheten av opplevelsen, betraktninger og vurderinger av seg selv, et produkt av så vel generelle, domeneorienterte som situasjons- og oppgavespesifikke beskrivelser og vurderinger.

Selvverd/self-esteem

Begrepet ”selvverd” er knyttet til selvverdivurderingstradisjonen og referer til individets generelle verdsettning av seg selv (Coopersmith, 1967, Marsh, 1990, Rosenberg, 1965). Beslektede begreper er selvrespekt, selvakseptering og selvaktelse (Skaalvik, 1989,1990). De mest brukte betegnelse på selvverd i engelskspråklig litteratur er *self-esteem* (Rosenberg, 1979) og *self-worth* (Covington, 1984, 1992; Covington & Beery, 1976). Rosenberg definerer begrepet som:

”..the self esteem motive – the wish to think well of one self..” (Rosenberg, 1979)

Spesifikk og generell selvoppfatning

Selvoppfatningen kan være avgrenset til spesifikke områder, som for eksempel en elevs oppfatninger om seg selv i forhold til det å spille fotball. Den kan også være generell, som når den samme eleven har en oppfatning av seg selv i forhold til alle teoretiske skolefag. Elevens oppfatninger om seg selv på mange områder betegnes som generell selvoppfatning.

Ut fra en slik forklaring kan en ledes til å tro at global selvoppfatning er satt sammen av *summen* av ulike områder. Bildet kompliseres imidlertid av at ulike områder tillegges ulik betydning for den enkelte. Tidligere teoretikere har pekt på det multidimensjonelle i menneskets selvoppfatning. Combs & Snygg (1959) beskriver dette slik:

”The phenomenal self is not a mere conglomeration or addition of isolated concepts of self, but a patterned interrelationship or Gestalt of all these”
(Combs & Snygg 1959: 126)

Til tross for dette har selvoppfatning, i historisk sammenheng, blitt undersøkt som et endimensjonalt fenomen som kunne sammenfattes til en generell, global selvoppfatning.

Etter at de hadde gjennomgått ulike forskningsrapporter på selvoppfatning, konkluderte Shavelson, Hubner, og Stanton (1976) med at undersøkelsene inneholdt for mange uklarheter i definisjoner, målinger og fortolkninger til å kunne si noe pålitelig om selvoppfatning. For å bøte på dette utviklet de deretter sin egen modell for selvoppfatning. Denne modellen har blitt stående ubestridt fram til i dag, og kan kort beskrives som en hierarkisk, mange-fasettert pyramide. I bunnen ligger ulike former for situasjonsspesifikk adferd, og etter hvert som en stiger oppover, avtar oppdelingen av områder gradvis. Til slutt finner en generell selvoppfatning som topp i pyramiden. Modellen beskrives samtidig med intern forbindelse mellom alle områdene. Toppen, det vil si global selvoppfatning, beskrives som relativt stabil mens de situasjonsspesifikke områdene på bunnen beskrives som mindre stabile og dynamiske over tid. I dette mønsteret inngår ulike komponenter med ulik betydning for den enkelte person, hierarkisk og systematisk organisert. Selvoppfatningen beskrives på denne måten å ha både et spesifikt og et generelt nivå (ibid). Gjentatte resultater fra undersøkelser av ulike populasjoner har gitt støtte til denne modellen (Byrne, 1996).

Ego-utvidelse/forlengt selvoppfatning

Når vi i dagligtalen snakker om en persons selvoppfatning, forstår vi den vanligvis som avgrenset til personens kropp og tanke, eller som Rosenberg uttrykker det:

"...bounded by our skin" (Rosenberg, 1979).

Begrepet omfatter altså vanligvis både vår fysiske kropp, men også våre tanker, kunnskaper, evner og forventninger. Samtidig erkjenner de fleste at ytre symboler har innflytelse på selvoppfatningen. Rosenberg slutter seg til James utvidede forståelse av selvoppfatning, der også eiendeler som hus, bil, familie og lignende har betydning for hvordan vi ser på oss selv. James uttrykte dette slik:

"In its widest possible sense, a man's Me is the sum total of all that he CAN call his."
(James, 1890)

Betegnelsen "ego-utvidelse" dekker det vi kan forklare som en *symbolsk* forlengelse av en persons selvoppfatning gjennom noe han/hun identifiserer seg med eller opplever som et symbol for seg selv. Foruten personer som ektefelle, barn, eller eiendeler som fungerer som et symbol for

kunnskap, evner og ferdigheter, som for eksempel bil, hus, hytte og båt, kan ego-utvidelsen også bestå av sosiale roller eller posisjoner som innehas av en selv eller mennesker en identifiserer seg med. Rosenberg (1979) peker på noen karakteristika som avgjør om en person opplever et objekt eller et fenomen som en del av seg selv: Det første er en subjektiv opplevelse av noe som ”meg” eller ”mitt”, som for eksempel når en person snakker om ”min datter”, ”mitt hus”, eller ”mitt hjemsted”. Et annet særtrekk ved ego-utvidelser er knyttet til følelse av stolthet eller skam. Disse følelsene har alltid referanse til en persons selvoppfatning, til forskjell fra andre følelser som for eksempel beundring eller avsky. En person føler kanskje avsky overfor kvinnemishandling, men ingen skam fordi det ikke er relatert til han selv. Derimot føler han kanskje stolthet over datterens førsteplass i barneskirennet, men ingen beundring fordi prestasjonen er langt under det han selv som voksen ville klart.

Ego-utvidelser kjennetegnes altså av en følelse av *introjeksjon*, eller *enhet med fenomenet*. Det vil si at en identifiserer seg med fenomenet og dets skjebne vil være uatskillelig knyttet til en selv. Nederlag eller motgang fører til skam og suksess eller medgang fører til stolthet. Derfor vil en person for eksempel føle stolthet når andre uttrykker seg positivt om hans datters sportsprestasjoner og eventuelt skam over sin sønns tyvaktighet. Hva som fungerer som ego-utvidelse, avhenger av den enkelte person, og hvilken betydning som tillegges det enkelte fenomen. Få ytre objekt er så sentrale for selvoppfatningen som resultatet av noe man selv har strevet med. Skoleprestasjoner er for eksempel en vanlig form for ego-utvidelse nettopp fordi prestasjonene kan sees som resultat av en persons anstrengelse. Samtidig kan de også ses som et symbol på en persons teoretiske evner. For barnet, som strever med å lære å lese, vil vanskene oppleves som en del av det selv. Dersom barnet lykkes og opplever framgang i sin leseferdighet, vil det føle stolthet, og dersom det ikke lykkes vil det kanskje føle ubehag eller skam. En kritikk av produktet (prestasjonen) oppleves som kritikk av en selv som person. Mestringsopplevelser kan på denne måten sidestilles med ego-utvidelser.

Selvoppfatningens beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner

I følge Skaalvik (1997) har selvoppfatningen på samme tid en beskrivende, vurderende og emosjonell dimensjon. Dersom vi bruker et eksempel med en elev som opplever seg selv som flink i fotball, men ikke i skriving, ser vi at et slikt utsagn innebærer både en beskrivelse av fakta,

selv om den er subjektiv, og en innebygd sammenligning og vurdering av egne ferdigheter opp mot det forventede. Disse vurderingene skaper en følelse av tilfredshet eller eventuelt av misnøye. Selvoppfatningens beskrivende dimensjon ("Hvem er jeg?") (Campbell & Lavalley, 1993), innebærer en relativt *verdinøytral beskrivelse* av hvordan man oppfatter seg selv. Denne beskrivelsen står alltid i relasjon til *noe*, enten et overordnet livsområde (skole, idrett, sosiale relasjoner etc.), en gruppe av situasjoner (leseopplæring, fotballkampene etc.) eller konkrete oppgaver eller handlinger (for eksempel høytlesing i klassen eller målskåring). Den beskrivende dimensjonen kan derfor sies å bestå både av beskrivende og vurderende elementer, idet den er knyttet til individets kunnskap om hvilken kompetanse det har, hvilke egenskaper og trekk, og hvilke verdier det står for, samtidig som den er knyttet til en form for vurdering av dette i forhold til andre mennesker og til oppgaver som skal løses. Dette innebærer å ta stilling til egne ferdigheter, evner, ressurser, feil og svakheter uten at betydningen av disse forholdene for individet kommer klart fram. Gir et barn uttrykk for at det ikke kan engelsk ennå, sier dette utsagnet alene ikke noe om hvilken betydning den manglende fremmedspråkferdigheten har for dette barnet. Hvis barnets hovedinteresse er fotball, og barnet får tilstrekkelig anledning til å utfolde seg på dette området, vil de manglende ferdighetene i engelsk ikke ha noe særlig å si for barnets generelle selvoppfatning.

Selvoppfatningen inneholder også en vurderende, emosjonell dimensjon ("Hvordan verdsetter jeg meg selv?") (Campbell & Lavalley, 1993). Denne dimensjonen handler om individets verdsetting av seg selv, sin rolle og sine egenskaper, og oppstår i møtet mellom egne, (oppfattede) forutsetninger og andres behov og forventninger, og opplevd betydning. Det blir derfor en mer verdiladet beskrivelse med større andel av emosjoner der også sosiale påvirkninger og sammenligninger ligger til grunn ("Hvilke følelser har jeg i forhold til meg selv?"). I engelskspråklig litteratur brukes vanligvis betegnelsen "*self-esteem*". Self-esteem begrepet vil bli gjort nærmere rede for under avsnittet om selvverderingstradisjonen (Se s. 65). Vi ser altså at beskrivende, vurderende og emosjonelle komponenter i selvoppfatning er nært knyttet til hverandre. Å skille mellom dem på denne måten er først og fremst hensiktsmessig i analytisk sammenheng. I praksis vil en beskrivelse av egenskaper hos en person alltid følges av en verdsetting av de samme egenskapene. Et handlende og opplevende menneske vil sjelden skille mellom disse to sidene, men oppleve beskrivelse og vurdering som en enhet.

Sosial identitet og roller

"Social identity is the individual's self-concept derived from perceived membership of social groups" (Hogg & Vaughan, 2002).

Med en persons identitet, (lat: *idem* - det samme) forstår vi vanligvis trekk eller aspekter ved personen som antas å være mer bestandig eller uforanderlig over tid. Menneskets sosiale identitet er i første rekke knyttet til grunnleggende forhold som for eksempel kjønn, alder og familiestatus. Den er gjerne også knyttet til yrke, inntektsgruppe, religiøse eller verdibaserte forhold. Mange av disse forholdene er av beskrivende art og det er liten forskjell på hvordan en person oppfatter seg selv og hvordan andre oppfatter han/henne.

Med fysiologiske **trekk og egenskaper** menes hvordan vi oppfatter vår egen kropp og dens muligheter og begrensinger, som for eksempel høyde, vekt, lengde, kroppsbygning, styrke, hurtighet og utholdenhet. I vår kultur rettes det stor oppmerksomhet mot kropp og utseende, og derfor vil dette lett få stor betydning for den enkeltes selvopfatning. Men vår sosiale identitet og rolle er også knyttet til menneskelige egenskaper som for eksempel temperament, omsorgsevne, empati eller ærlighet. Dette er abstrakte egenskaper, som vanskelig lar seg sammenligne og måle, og de vurderes derfor subjektivt av den enkelte person. Foucault (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004) avviste den klassiske oppfatningen om at individer har indre stabile grunntrekk som er deres identitet. Han argumenterte for identiteten som definert gjennom en vedvarende diskurs, eller en kommunikativ vekselvirkning mellom det enkelte individ og samfunnet og kulturen det lever i. Foucault's ideer er viktige fordi de forklarer hvordan identitet skapes gjennom kultur. Med sosial identitet tenker vi på hvem personen opplever samhörighet med eller den sosiale enheten som en person opplever å være en del av. Mead (1934) har i sin teori om symbolsk interaksjon beskrevet viktige prosesser som er betingelser for den menneskelige evnen til å skape en sosial identitet; *intersubjektivitet og refleksiv intelligens*.

Intersubjektivitet

Cooley (1902) beskrev sosial identitet ved hjelp av speilingsmetaforen. I korthet går modellen ut på at vår sosiale selvoppfatning skapes ved at vi gjennom hele livet stadig kaster et blikk inn i et sosialt speil. Dette gir oss informasjon om hvordan betydningsfulle personer (*signifikante andre*) ser på oss (Sullivan, 1953). Dette persiperte speilbildet av andres meninger, inkorporeres etter hvert i oss som vår egen oppfatning av oss selv. Mead (1934) videreutviklet temaet til et begrep han kalte "*generaliserte andre*". Begrepet kan forstås som de generelle normene innenfor en sosial gruppe. Identiteten utvikles når barnet har internalisert den generaliserte andre og koordinerer egne handlinger i forhold til denne. Sosial identitet skapes iflg. Mead (1934) gjennom samhandling med signifikante andre, og gjennom signifikante handlinger. Når en person sier noe, gjør noe eller viser følelser registreres dette av andre, som tolker og vurderer det de ser og hører. I neste omgang avgir de en reaksjon, en tilbakemelding, som mottas av den som handlet. Noen ganger skjer tilbakemeldingen i form av subtile kroppssignaler, andre ganger i form av et verbalt budskap. Like ofte skjer tilbakemeldingen som kombinasjoner av ulike tolkbare signaler. Under personens registrering av denne tilbakemeldingen forsøker vedkommende å leve seg inn i den oppfatning de andre la til grunn, det vil si at dette innebærer et element av empati (Bø, 2005). I denne innlevelsen ligger grunnlaget for den handlendes vurdering av egen atferd. Det er først når den handlende evner å forstå seg selv ut fra de andres perspektiv samtidig som man er seg selv, at det hele blir en signifikant handling. Dette betegnes av Mead (1934) som en rolleovertakelse, eller *intersubjektivitet* - man evner å forstå hvordan andre vil reagere på ens egen identitet - man forstår seg selv gjennom andre. Vurderinger av denne typen internaliseres, akkumuleres og blir etter hvert de grunnsteinene vedkommende bygger sin selvoppfatning på. Dersom tilbakemeldingene i hovedsak er positive, med rike islett av ros, oppmuntring og bekreftelse på dyktighet, vil personen oppleve høyt selvverd. Og motsatt; dersom tilbakemeldingene i hovedsak er negative, med mye klandring, bebreidelse og bekreftelse på udugelighet vil personene oppleve lavt selvverd (Bø, 2005).

Refleksiv intelligens

Et annet sentralt begrep hos Mead, den refleksive intelligens, representerer menneskets evne til å løse nåværende problemer i lys av mulige fremtidige konsekvenser, basert på deres tidligere erfaringer (Mead 1934:100). Evnen til å reflektere, samtale og beslutte både alene og sammen

med andre gir selvoppfatningen en historisk dimensjon. Kunnskap om seg selv og ens tidligere prestasjoner gjør at mennesker kjenner sine begrensninger i forhold til ulike handlinger. Den refleksive intelligensen er resultatet av en sosial prosess og kan således betraktes som en refleksjon over den kommunikasjon og de hendelser individet har deltatt i (Mead 1934). Slik blir den refleksive intelligens en indre tale som har sitt utspring i den sosiale samhandling. I følge Mead (1934) følger utviklingen av den menneskelige kommunikasjon en evolusjonær linje, fra ikke signifikante gester til signifikante symboler i form av vokale gester (ord). Det er disse signifikante symbolene som muliggjør en felles forståelse av begreper, situasjoner og fenomener i menneskets livsmiljø. De utgjør en stor del av den daglige kommunikasjonen mellom mennesker, og gjør det mulig å vurdere seg selv gjennom å ta den andres perspektiv. Når vi kommuniserer med noen, meddeler vi det samme til oss selv som til den andre, og vekker dermed de samme responser i oss selv som i den andre. Dermed dannes en oppfatning av oss selv gjennom den andres ståsted. Ingen kan ha en bevissthet eller identitet isolert fra den sosiale prosess den har sprunget ut fra og utviklet seg innenfor (Mead 1934) Selvet oppstår og utvikles i den sosiale prosess (kooperative aktiviteter), og dette skjer gjennom den signifikante kommunikasjonen. Dette blir mulig på grunn av de identiske reaksjonene til selvet og de andre (Mead 1934). En lignende forklaring av den menneskelige evnen til å ta andres perspektiv finner vi i uttrykket referanseramme.

Referanseramme

I følge Rosenberg (1979) kan en persons selvoppfatning lignes med vedkommendes fundamentale referanseramme, og mennesker vil alltid handle ut i fra en mer eller mindre uttrykt forestilling om hva slags person de opplever å være. Begrepet referansegruppe refererer opprinnelig til hvordan mennesker takler tap av venner og familie under større katastrofer (Hymer, 1942, Merton & Kitt, 1950). Man observerte at tapet ble oppfattet som mindre dersom de hadde noen å sammenligne seg med som hadde opplevd et større tap. Dette ble senere utviklet til en teori om referansegrupper og relativ deprivasjon (Crosby, 1976; Runciman, 1966). Her forklares et fenomen via teori om referansegrupper, i betydningen av at mennesker sammenligner sin situasjon med andre som man mener seg sammenlignbare med (ibid). Begrepet har visse likhetstrekk med Meads (1934) beskrivelse av generaliserte andre, fordi det vektlegger det sosiale og relative aspektet i normdannelse. I følge Referanserammeteorien eller "Big fish-little pond-

effect - (BELPE)” (Marsh 1984) danner personene i referansegruppen en standard som den enkelte sammenligner seg med.

Som eksempel på hvordan teorien om referanserammer kan bidra med pedagogiske poeng, kan det nevnes at det innenfor spesialundervisning lenge har eksistert to motstridende teorier til støtte for henholdsvis integrering eller segregering av funksjonshemmede elever. Den ene hevder at segregering av elever med spesialundervisningsbehov fører til stigmatisering av elevene, og gjennom dette en negativ selvoppfatning. Den andre teorien hevder at det alltid foregår en sosial sammenligning mellom mennesker. I spesialundervisningsklasser samles gjerne elever med ulike former og grader av funksjonshemminger. Miljøet blir av den grunn vanligvis mindre konkurranseorientert. Dersom funksjonshemmede plasseres blant andre funksjonshemmede, vil de ikke oppleve å komme så mye til kort i sammenligningen. De opplever med andre ord å være en stor fisk i en liten dam. Dette reduserer angst og frustrasjon og følelsen av mindreværd, og medvirker på denne måten til bedre læringsutbytte. På denne måten kan referansegrupper ha en viktig funksjon i forhold til en persons sosiale identitet. En referansegruppe bidrar med internalisering av oppfatninger, holdninger og har en viktig funksjon i forhold til en persons sosiale identitet. Den utvikler rolleforventninger og normer som veileder personens atferd innenfor hver av de sosiale rollene (Bandura, 1986).

Sosial identitet kan også være knyttet til posisjoner i samfunnet der rammebetingelser og særtrekk er velkjente. Slike posisjoner kalles gjerne for roller. De fleste mennesker har i følge Tajfel & Turner (1979) mer enn én sosial identitet som hører hjemme i ulike sammensetninger av gruppemedlemskap; rase, etnisitet, kjønn, yrke osv. Hver av disse sosiale identitetene, eller rollene, har forskjellig kjennetegn, men trenger ikke være synlig eller tilstedeværende til enhver tid. Ulike sosiale kontekster påvirker den enkelte til å tenke, føle og handle på grunnlag av hans personlige, familiære eller nasjonale identitet. Dette innebærer både rollespesifikke identiteter og en global identitet. Med global identitet forstår vi en identitet som tilstrebes på tvers av forskjellige situasjoner, roller og forskjellige referansegrupper. Referansegruppen for den globale identiteten er gjerne ens primærgruppe, det vil si familie og nære venner, og global identitet formes tidlig i livet. Den globale identiteten antas å skape et fundament for de ulike sosiale

identitetene. Primærgruppens betydning svekkes i takt med at individet utvikles individet etablerer etter hvert forskjellige rollespesifikke identiteter.

Mennesker kan også få tildelt roller på bakgrunn av stigmatiseringsmekanismer. Et eksempel på dette er hvordan en i skolen tidligere satte likhetstegn mellom dysleksi og generelt evnenivå. Mennesker med dysleksi gikk da inn i en rolle der både de selv og omverdenen oppfattet dem som mindre intelligente enn deres jevnaldrende. Dette fikk dem til å opptre i tråd med den sosiale rollens rammer, og velge et atferdsmønster som ledet til en sementering av deres sosiale identitet.

Eksempler på hvordan den enkelte kan ha ulike sosial identiteter kommer blant annet til uttrykk gjennom det som betegnes som faktisk og ideell selvoppfatning.

Reell og ideell selvoppfatning

I verket ”*The Principles of Psychology*” (James, 1890) ble de første sammenhengende teoriene om selvoppfatning presentert. James skilte mellom et objektivt og et subjektivt grunnlag for selvoppfatning: Med objektivt grunnlag for selvoppfatning siktet han til den oppmerksomheten en person får fra andre. Dette betegnes av Skaalvik & Skaalvik (2005) som persepsjon av andres vurdering. Med et subjektivt grunnlag for selvoppfatning siktet James til en persons egne, personlige forventninger til seg selv, noe som betegnes av Skaalvik & Skaalvik (2005) som *reell selvoppfatning*. James pekte på at selv om andres mening hadde betydning for den enkeltes selvoppfatning, så er ikke den individuelle selvoppfatningen nødvendigvis en gjenspeiling av realitetene. En person kan for eksempel nyte stor respekt og ha stor suksess, men likevel ha lave tanker om seg selv (James, 1890). En tredje dimensjon ved en persons selvoppfatning er knyttet til hvordan en ønsker å være, og betegnes gjerne som *ideell selvoppfatning* (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Rosenberg bruker betegnelsen ”*desired self-concept*” og definerer det som:

” ...our picture of what we wish to be like (the desired self).”
(Rosenberg, 1979: 38).

Rosenberg bruker her uttrykket bilde (picture) om selvoppfatningen. Han peker videre på hvordan menneskets bemerkelsesverdige evne til å se seg selv som noe annet enn det er, kan ha vidtrekkende emosjonelle og atferdsmessige konsekvenser. Som et eksempel bruker han to tennisspillere som ser på seg selv som middelmådige spillere, men som opplever sitt eget prestasjonsnivå på ulik måte. Den ene kan være fornøyd med egne prestasjoner, mens den andre har et sterkt ønske om å utmerke seg med sine høyere prestasjoner. Avstanden mellom egne prestasjoner og det ønskebildet en person har av seg selv, er derfor en betydningsfull faktor i personers selvurdering. Ideell selvoppfatning er derfor den standarden reell selvoppfatning vurderes opp mot. Eller som Rosenberg uttrykker det:

“The desired self-concept is almost invariably the reference point against which the extant self is viewed and judged.”
(Rosenberg, 1979: 38)

Rosenberg skiller videre mellom tre komponenter i ideell selvoppfatning:

“Three aspect or components of the desired self may be distinguished: the idealized image, the committed image, and the moral image.”
(Rosenberg, 1979: 38)

Det betyr étt ideal-selvbilde som er glorifisert, uopnåelig og knyttet til våre drømmer, og étt ideal-selvbilde som er mer realistisk, og som vi slutter oss til og tar på alvor. Vanligvis er personer klar over forskjellen mellom dette idealselvbildet eller drømmebildet av seg selv, og det realistiske selvbildet. Idealselvbildet fungerer som en visjon vi forsøker å strekke oss mot, men som vi innerst inne vet ikke alltid er oppnåelig. Det får derfor ikke ødeleggende konsekvenser om vi ikke klarer å innfri drømmene våre. Med alder og erfaring vil de fleste moderere drømmebildet mot noe mer oppnåelig. Avstanden mellom det vi ønsker å oppnå og det vi virkelig oppnår behøver derfor ikke å bli så stor. Men skulle avstanden mellom det ønskede og det oppnåelige likevel bli altfor stor, kan det oppleves som mislykkethet. Den tredje komponenten er et sett moralske normer eller en moralsk standard for hvordan vi må, burde eller skulle være. Dette er internaliserte normer som tilegnes gjennom sosialt samspill, og fungerer som rettesnorer for atferd. En persons handlinger vil som regel alltid utløse tilbakemeldinger fra det sosiale systemet, eller referansegruppen, som personen tilhører. Dersom tilbakemeldingene er positive og uten betingelser, vil personen etter hvert internalisere trekk, kompetanse og verdier som er viktige for

denne sosiale gruppen. Personen blir da indrestyrt (inner-directed), og bruker de internaliserte standardene for trekk, kompetanse og verdier som mål for egen suksess eller nederlag. Internalisert kompetanse og verdier anses å danne grunnlag for ideell selvoppfatning og indre standard for atferd (Higgins, Klein & Strauman, 1987; Bandura, 1986).

Dersom tilbakemeldingene er negative, eller det stilles betingelser for godkjenning eller aksept, vil personen kanskje *ikke* internalisere, eller kanskje bare *delvis* internalisere trekk, kompetanse og verdi-standarder fra referansegruppen. Personen, som da ikke kan stole på sine egne vurderinger, blir da styrt av andre (other-directed) og vil enten trekke seg bort fra gruppen eller ha behov for *konstant* feedback fra gruppemedlemmene (Leonard, Beauvais & Scholl, 1995). Ideell selvoppfatning bestemmes i praksis av en blanding av andres (other-directed) og egne, indrestyrte (inner-directed) standarder, avhengig av ens egen oppfatning av verden. Hos personer som først og fremst styres av andre, utvikles ideell selvoppfatning gjennom etablerte normer og rolleforventninger fra referansegruppens medlemmer. Publikum for ens handlinger blir referansegruppen, fordi det er viktig at dens medlemmer ser en som en person med aksepterte egenskaper. Hos personer som er indrestyrt skapes ideell selvoppfatning gjennom utvikling av internaliserte standarder, det vil si at personen blir sitt eget publikum. Dette er i tråd med teorier om at oppgaveorientert motivasjon henger sammen med at personer er indrestyrt og ego-orientert motivasjon henger sammen med at en styres av andres meninger. Dersom en person ikke klarer å leve opp til sitt ideal-selvilde eller sin moralske standard, vil dette kunne føre til negativ selvvurdering, og i verste fall selvfordømmelse og skam (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Hvordan vi oppfatter oss selv er i stor grad *flettet sammen* med idealer for hvordan vi ønsker å være. Mennesket har stor evne til å forestille seg selv i andre roller, en evne som også fungerer som beskyttelse av selvoppfatningen. Mens reell selvoppfatning består av eksisterende trekk, kompetanse og verdier, vil ideell selvoppfatning bestå av ønskede trekk, kompetanse og verdier. Jo større sammenfall det er mellom reell og ideell selvoppfatning, jo mer tilfreds og lykkelig vil en person være. Motsatt vil stor diskrepans mellom reell og ideell selvoppfatning føre til misnøye og ulykkelighet (Rogers, 1959). Menneskets evne til å beskytte sin selvoppfatning gjennom å filtrere ut informasjon som virker truende, vil bli gjort nærmere rede for i avsnittet om selvbeskyttelse (se s. 113ff).

Selv-presentasjon

Med selvpresentasjon forstår vi en persons anstrengelser for å tilkjenne informasjon om seg selv til andre mennesker. En elev som framstår som ressurs svak og passiv i teoretiske skolefag, kan for eksempel framstå som initiativrik og kreativ når han får skru og reparere på sin egen og kameratens moped. Slike variasjoner har fått forskere til å undres om det virkelig finnes noe sånt som selvpoppfatning. De argumenterer med at disse variasjonene ikke er forenelig med ideen om at mennesker handler i tråd med sin selvpoppfatning. Svaret på dette er i følge Rosenberg (1979), at selv om selvpresentasjonene er mye mer variable og situasjonsbundet enn andre deler av selvpoppfatningen, så er de på ingen måte som en kamelon. I kjernen og ofte på tvers av situasjonene er der likevel en mer eller mindre konsistent selvpoppfatning enn det vi velger å vise omverdenen. Forskjellige trekk vil komme fram i forskjellige situasjoner, men likevel er en konsistent om enn kompleks selvpresentasjon typisk for mennesket, fordi vi ønsker ofte at andre skal se oss på en bestemt måte og anstrenger oss for at dette skal skje. Det finnes god dokumentasjon på at personer opptrer forskjellig alt etter om de blir observert eller ikke (Baumeister, 1982; Leary et. al, 1995).

I følge Goffman's "*self-presentation theory*" (1959) må to mennesker som samhandler, begge godta den andres presentasjon av seg selv, og handle i samsvar med denne presentasjonen. De tar hver sin tur i aktør og tilskuer-roller og samhandlingen foregår innenfor situasjonsbetingede rammer for hvem de er og hva de skal gjøre. Sosialt liv beskrives som et drama hvor mennesker spiller ut ulike roller på forskjellige sosiale arenaer, avhengig av situasjonens natur, hvilken rolle de har i den, og hvilket publikum de har (Goffman 1959). Goffman (ibid) skiller mellom selvet som opptredende og selvet som rolleskikkelse. Begge sider av selvet har betydning for at forestillingen kan gjennomføres. Den opptredende er den som setter seg inn i en rolle, og siden vedkommende ikke vil bli gjort til skamme, innstuderer rollen på en måte som får aksept i omgivelsene. For å plassere seg selv i et mest mulig positivt lys, vil en framheve noen sider ved seg selv og nedtone andre. Slik vil en sørge for å forvalte best mulig de inntrykkene en gjør på andre. Goffman (ibid) skiller mellom inntrykk en gir og inntrykk en avgir. Inntrykk en gir, handler om åpen kommunikasjon, både verbalt og kroppslig, som en selv ønsker å gi, mens inntrykk en avgir, handler om hva en formidler om seg selv på en ubevisst og uunngåelig måte

slik at en ufrivillig avgir informasjon. Ofte blir de inntrykkene en avgir, oppfattet som karakteristiske for personen av det publikum som er mottaker av inntrykkene. Det en viser andre når en presenterer seg selv, benevnes som ens fasade eller front. Dette er en bestemt type uttrykksmidler som en person bevisst eller ubevisst gjør bruk av i samhandling. Idealisering, det at en prøver å gjøre seg litt bedre enn en virkelig er, kan ses på som én form for fasade. Et visst omfang av idealisering er svært vanlig, og en grunn til dette kan være at en ønsker å vise at en lever opp til samfunnets normer. Rosenberg (1979) peker også på at selvpresentasjonen har ulike formål. Den skal både oppfylle et mål eller en hensikt, og den skal ivareta behovet for selvverd og stabil selvoppfatning. Dette samsvarer med det som av Baumeister betegnes som ”strategiske” og ”ekspressive” motiv (Baumeister, 1999).

Et av de viktigste målene for mennesket er sosial anerkjennelse. Derfor gjør de fleste seg store anstrengelser for å tilpasse seg kravene fra samfunnet, eller grupper av samfunnet som en identifiserer seg med. En kan se hvordan ungdommer kler seg i samsvar med gjeldende kleskode blant jevnaldrende, mens akademikerens språk er tilpasset språklige koder blant kolleger. I følge Baumeister et al.(1989) har strategisk motivert selvpresentasjon som hensikt å *manipulere* andre mennesker, gjerne med et skjult eller framtidig mål. Den er basert på det en oppfatter som andres standarder eller idealer. En kan for eksempel søke å overbevise andre om at en er kompetent på et område (for eksempel et forskningsområde), prøve å få andre til å like en selv (vennegjengen), få andre til å tro at en er farlig (rivaliserende gjengmedlemmer), bli sett som et moralsk respektabelt individ (i menigheten), eller til å framstå som hjelptrengende (tiggeren på gata). Baumeister argumenter videre for at ekspressivt motivert selvpresentasjon er basert på et individs egne standarder og idealer, og uttrykker et behov for å framstå i tråd med disse. Noen ganger ønsker personer å bevise at de ikke er som andre tror eller ønsker, det vil si markere andre verdier og holdninger. De ekspressive motivene viser det faktum at identitet krever sosial validering. Man kan ikke bli en stor kunstner eller en modig helt uten at andre vurderer en slik. Derfor er en viktig side av det å framstå smed en ønsket identitet å få den anerkjent av andre mennesker (Baumeister, Tice & Hutton, 1989).

Baumeisters ekspressive motiv for selvpresentasjon har mange likhetstrekk med det Rosenberg (1979) beskriver som motiv for selvverd og stabil selvoppfatning. En søker å presentere seg selv i

bekreftelse med et indre bilde av seg selv, eller også å prøve ut og overbevise seg selv om at en er slik eller sånn. For ungdom får selvpresentasjon ofte en form av utprøving og testing, for å få bekreftelse fra andre mennesker på antakelser om seg selv. Den unge prøver på denne måten ut flere roller og trekk ved sin identitet og får via feedback sjansen til å slipe ned eller kultivere og utvikle sider av seg selv (Rosenberg 1979).

En annen grunnleggende side ved selvpresentasjon vedrører konformitet i forhold til sosiale normer og regler. I samhandling med andre oppfører vi oss på bestemt måter fordi vi har lært at dette er en akseptabel oppførsel. Mange av de normene og reglene som da kommer til anvendelse opererer i vår underbevissthet, noe som understreker deres sosiologiske betydning. Hensikten med disse normene skifter mellom å beskytte gruppemedlemmenes selvverd og å smøre den sosiale samhandlingen for at den skal gli smertefritt. Et eksempel på dette kan være når skolebarn skal lese høyt i klassen. Da krever gjerne læreren at de andre barna skal være stille og lytte oppmerksomt. Hensikten med øvelsen er som regel å gi barnet øving i å presentere noe for andre. Dersom barnet ikke mestrer høytlesing særlig godt, stilles det store krav til klassekameratenes oppmerksomhet, dersom de skal få med seg noe av innholdet. Det oppstår ofte en del uro blant dem som ikke klarer å konsentrere seg om det de hører. Det synes å finnes en u-uttalt og underbevisst norm om at en ikke skal tvinge andre til passivitet og kjedsomhet. Derfor kan slike situasjoner bli en ekstra belastning for barn med dårlig leseferdighet. Ikke bare er det ubehagelig å oppleve at deres manglende kompetanse eksponeres for klassen, men i tillegg føler de at de plager klassekameratene.

Hvordan vi presenterer oss selv er følgen av en hensikt eller avgjørelse. Hvordan vi bestemmer oss for å handle er i hovedsak under vår kontroll. Selvpresentasjon avhenger derfor av den enkeltes evne til å se seg selv som et objekt, å ta avgjørelser om dette objektet og utføre disse i tale og handling. Rosenberg uttrykker dette slik:

"...to some extent every person is its own puppet master, our musculature submits to the authority of our minds." (Rosenberg, 1979)

Selvoppfatning som konstruksjon kan best forstås i tilknytning til handling. På den ene siden vil selvoppfatningen påvirke våre handlinger, på den andre siden kan erfaringer med handlinger

påvirke ulike områder ved selvoppfatningen, og på denne måten få følger for den generelle selvoppfatningen. Derfor kan vi si at menneskets selvoppfatning ikke er noen statisk konstruksjon, men gjenstand for kontinuerlig endring. I pedagogisk sammenheng, vil den lærendes selvoppfatning få betydning for skoleprestasjonene. Kunnskap om sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon for læring burde ha konsekvenser for hvordan skolen legger til rette for læring. Det finnes imidlertid nyanser i synet på hvordan menneskets selvoppfatning påvirker dets motivasjon. I de påfølgende avsnittene vil jeg derfor gjøre rede for to ulike teoretiske tradisjoner i forståelsen av selvoppfatning.

3.2 To tradisjoner i pedagogisk teori om selvoppfatning.

Innenfor pedagogisk forskning om selvoppfatning har det gjennom de siste 20-30 årene utviklet seg to parallelle, men tilnærmet uavhengige forskningstradisjoner. Selv om begge tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til skoleprestasjoner, har de rettet blikket mot ulike sider av fenomenet. De anvender ulike begreper, henviser sjelden til hverandre, men likevel er disse teoriene nært beslektet. Disse tradisjonene kan betegnes som *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen* (Jfr. Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvvurderingstradisjonen representert ved Rosenberg (1979), legger størst vekt på de affektive sidene av selvoppfatning, mens forventningstradisjonen representert ved Bandura (1986), legger større vekt på kognitive sider av selvoppfatningen.

Selvvurderingstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen har fokusert på generelle selvvurderinger og affektive forhold knyttet til disse. Med selvvurdering forstår vi hvilke følelser og holdninger som framkommer når vi evaluerer oss selv som et objekt (Campbell & Lavalley, 1993). Selvvurderingstradisjonen har beveget seg fra å konsentrere seg om generell selvvurdering til selvvurdering innenfor mer avgrensede områder. Likevel er det den generelle følelsen av selvverd på disse områdene som opptar forskerne (Harter, 1982; Marsh 1990, Skaalvik og Skaalvik, 1993; Skaalvik, E.M., 1997). Skaalvik og Skaalvik (2005), anvender betegnelsen "*selvvurdering*" om selvoppfatning på spesifikke områder, og "*selvverd*" om den globale generelle og globale selvvurderingen.

Beslektede begrep er selvrespekt, selvaksept og selvaktelse. Innenfor engelskspråklig litteratur møter en begrepene ”*self-esteem*” (Rosenberg, 1965; Coopersmith 1967; Coopersmith 1981) og ”*self-worth*” (Covington, 1984, 1992; Covington & Beery, 1976).

Det finnes mange ulike definisjoner og beskrivelser av selv vurderingsbegrepet. Her presenteres et knippe av slike:

”..the wish to think well of oneself.” (Rosenberg, 1975: 53).

”... elevens generelle verdsetting av seg selv, hans eller hennes generelle positive eller negative holdninger og følelser knyttet til seg selv”. (Skaalvik, 2000: 93)

”Self-esteem is the affective or emotional aspect of self and generally refers to how we feel about or how we value ourselves (one’s self-worth).” (Huitt, 2004).

Rosenberg (1979) er opptatt av hvordan mennesket verdsetter seg selv, og hvordan selvoppfatningen (self-concept) også er et motivasjonssystem. Enkeltmennesket sees som en aktør, som både påvirker og blir påvirket av sosiale krefter. Ved hjelp av sitt eget motivasjonssystem beskytter den enkelte sin selvoppfatning. To sentrale motiver i dette systemet betegnes med begrepene ”*self-esteem*” og ”*self-consistency*”. Begge disse motivene antas å ha sterke emosjonelle og atferdsmessige forankringer, og ”guider” menneskets atferd gjennom å styrke og bevare ”self-concept”. ”Self-esteem” representerer menneskets behov for å akseptere seg selv. En person med høy ”self-esteem” framstår som en person som har respekt for seg selv og ser seg selv som verdifull. Han vil se sine begrensninger og jobbe mot å bli et mer fullkomment menneske. En person med lav ”self-esteem” mangler respekt for seg selv og ser seg selv som verdiløs og utilstrekkelig. Motivet for ”self-consistency” representerer menneskets behov for å beskytte og vedlikeholde en stabil selvoppfatning, og bevare det intakt i møte med potensielle utfordringer. Det vil imidlertid være vanskelig å bevare en intakt selvoppfatning dersom omgivelsene mener noe annet (Rosenberg 1979). En elev som oppfatter seg selv som skoleflink vil for eksempel ha problemer med å bevare sin selvoppfatning dersom omgivelsene har en annen mening. Et slikt misforhold vil kunne føre til psykologisk ubehag og motivere eleven til å forsøke å gjenopprette denne konsistensen. Selvoppfatningens stabilitet dreier seg om varighet over tid og motstand mot forandringer. Årsaken antas å være knyttet til et behov for å

beskytte seg mot at hyppige endringer skal kunne skade selvoppfatningens funksjon som stabil referanseramme (se s. 57), og dermed svekke evnen til å takle livets utfordringer på en hensiktsmessig måte. Selvvurdering handler altså om den enkeltes verdsetting av egenskaper, trekk eller ferdigheter hos seg selv. Verdsettingen kan omfatte ens egen person som helhet, eller komponenter av det en opplever som seg selv. Et praktisk eksempel fra skolehverdagen kan være elevers vurderinger av egne prestasjoner i lesing og skriving. Dersom det samtidig oppleves viktig å være flink i lesing og skriving, vil en positiv selvvurdering kunne utløse følelser som tilfredshet eller stolthet. Er vurderingen derimot negativ vil den kunne utløse misnøye eller skamfølelse.

Siden Shavelson, Hubner & Stanton's (1976) hierarkiske modell plasserer global selvoppfatning (og selvverd) på toppen, og nivåene under deles inn i akademiske og praktiske komponenter, og nivåene under dette i spesifikke komponenter, vil en samleskåre for individuell selvvurdering framkomme ved å summere delskårene fra de spesifikke områdene (Skaalvik & Bong, 2003), og summen kan kalles individets selvverd (se s. 51). For en elev med høy selvvurdering i idrettsfag og lav selvvurdering i teoretiske skolefag, ville selvverdet etter denne teorien framkomme som et gjennomsnitt av vurderingsområdene. Flere teoretikere argumenterer imidlertid for at en global selvvurdering *ikke er summen* av alle de spesifikke vurderingene, men at den også avhenger av hvor stor betydning som tillegges de ulike områdene (Harter, 1993; McCombs, 2001).

Kjennetegn ved høyt eller lavt selvverd

Om personer opplever seg selv som mislykket eller vellykket avhenger hvilken standard de sammenligner seg med, og av hva som oppleves som viktig for dem og miljøet rundt dem. Dersom sammenligningsgrunnlaget ligger langt over prestasjonsnivået, vil selvverdet påvirkes av dette. Globalt selvverd blir derfor en funksjon av områdespesifikk selvvurdering sett i forhold til områdespesifikke ambisjoner. Opplevelsen av å ikke lykkes med en ferdighet framkaller emosjonelle reaksjoner (se s. 96), noe som i sin tur gjør at individet får behov for å forsvare seg (Campbell & Lavalley, 1993). Forsvar av opplevd selvverd står derfor sentralt i selvvurderingstradisjonen. Selvvurdering er nært knyttet til den kulturelle og sosiale dimensjonen av selvoppfatningen. Når en elev med lav leseferdighet befinner seg i et miljø der leseferdighet tillegges stor betydning, kan dette i større grad få innflytelse på hans generelle selvoppfatning.

Høyt eller lavt selvverd må ikke oppfattes som synonymt med selvdyrking eller selvopptatthet. Personer med høyt selvverd erkjenner sine egne feil og svakheter, men håper og forventer å forbedre seg. De anser ikke nødvendigvis seg selv bedre enn de fleste andre, men heller ikke verre. De kan sies å ha en ballast av indre trygghet, som gjør at de respekterer seg selv som menneske uavhengig av umiddelbare ytre hendelser. De godtar seg selv med sine sterke og svake sider og er ikke så opptatt av hva andre synes om dem (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette gjør dem i stand til å tørre å se sine sterke og svake sider i et objektivt perspektiv, uten først og fremst å være opptatt av hvordan han framstår i andres øyne. I pedagogisk sammenheng blir de bedre i stand til realistiske vurderinger av hvilke oppgaver de kan mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Personer med lavt selvverd beskrives å mangle respekt for seg selv, de ser på seg selv som mindreverdige, mistilpasset eller med andre personlige mangler. De fortolker oftere hendelser som trusler mot selvverdet, og vil derfor være mer opptatt av hva andre mener om dem. Forskning har vist at elever med lavt selvverd blir mer utrygge i skolesituasjonen. De blir redde for hva andre skal synes om dem, og tør for eksempel ikke å spørre om hjelp når de har behov for det (Skaalvik og Valaas, 2001).

I en studie av tidligere forskningsresultater på selv vurdering (Baumeister, Tice & Hutton, 1989), rettes søkelyset mot karakteristiske trekk hos personer med høyt og lavt selvverd. Personer med høyt selvverd kjennetegnes ved at de sier seg enige i svært positive utsagn om dem selv. Det er personer som gjør krav på å være enestående på mange områder. Det som kanskje kan virke overraskende, er at mennesker med lavt selvverd ikke kjennetegnes ved at de beskriver seg selv som verdiløse, inkompetente tapere. Tvert imot karakteriseres de ved nøytrale selv vurderinger og attribuerer verken sterkt positive eller sterkt negative trekk til seg selv. Campell & Lavalley (1993) og Tice's (1993) beskrivelse av personer med lavt selvverd konkluderer med at prototypen på personer med lavt selvverd er personer hvis globale selvverd er nøytralt, men som på mange områder har uklar og motstridende selv vurdering. De sier videre at slike personer er svært mottakelige og avhengige av ytre kilder for selvverd, og de beskrives som konservative og forsiktige i sosiale sammenhenger. De gir bare uttrykk for lav selv vurdering *i sammenligning* med de svært positive selv vurderingene som personer med høy selv vurdering gir uttrykk for. Tice hevder derfor:

” Low self-esteem, then, is not self-hatred, but rather it is typically a matter of regarding and presenting oneself in a neutral, noncommittal fashion.” (Tice, 1993)

Tice (1993) argumenterer videre for sammenhengen mellom lavt selvvverd og selvbeskyttelse ved å si at personer med lavt selvvverd er *motivert for å beskytte* sitt selvvverd, og derfor vil opptre på en forsiktig, uforpliktende måte. Mennesker med høyt selvvverd vil derimot være *motivert for å styrke* sitt selvvverd, og våger å utsette seg selv for den sosiale risikoen som følger med selvhverdelse. For eksempel vil en person som er orientert mot å styrke sitt selvvverd (en person med høyt selvvverd) ha større tendens til å søke konkurranse. Mulighet for å vinne konkurransen medfører mulighet for økt selvvverd gjennom styrket omdømme. En person som er orientert mot å beskytte sitt selvvverd vil sannsynligvis unngå konkurranse, fordi sjansen for å tape vil kunne resultere i tap av selvvverd.

Denne forklaringsmodellen bekrefter en tendens jeg selv mener å ha observert hos personer med dysleksi: en tendens til å unngå eller flykte fra situasjoner der deres manglende lese- og skriveferdigheter kan komme til å bli eksponert. Etter min erfaring forekommer dette i alle aldersgrupper. Fordi lese- og skriveferdighetene tillegges så stor betydning både i skolen og i samfunnet i sin alminnelighet, kan eksponering av manglende ferdigheter innebære tap av selvvverd. I følge Covington's teori om selvvverd (1984) oppfattes evner som den viktigste årsaken til suksess og gode prestasjoner, og mangel på evner som den viktigste årsaken til nederlag. Oppfatning av egne evner og tilskrivning til disse blir derfor en sentral del av selvvurderingen og har stor betydning for den enkelte persons motivasjon. Dersom manglende lese- og skriveferdighet tilskrives til evner, kan dysleksi få enda større følger for det globale selvvertet. Fordi Covington's teori om selvvverd er så nært knyttet til motivasjon, har jeg valgt å komme tilbake til den under punktet om motivasjon (se s. 85).

Forventningstradisjonen

Forventningstradisjonen springer ut av kognitiv teori, som beskriver hvordan menneskets tanker og refleksjoner påvirker og utøver kontroll over følelser og handlinger. En av de viktigste refleksjonene er tanker om *”self-efficacy”*, forventning om mestring. Forventningstradisjonen

knyttet særlig til Bandura's sosial-kognitive teori (*social cognitive theory*, Bandura, 1986).

Hovedprinsippet i sosial-kognitiv teori er ideen om en triangulær gjensidig determinisme som forklaringsprinsipp for alle psykososiale funksjoner:

"In the social cognitive view people are neither driven by inner forces nor automatically shaped and controlled by external stimuli. Rather, human functioning is explained in terms of a model of triadic reciprocity in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other"

(Bandura, 1986: 18).

Teorien innfører en forbindelse mellom individ og miljø, der mennesket lærer og utvikler seg gjennom feedback fra omgivelsene og egen tenkning og refleksjon. Bandura definerer "self-efficacy" på denne måten:

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

(Bandura, 1986: 391)

Wormnes og Manger (2005) oversetter Banduras "self-efficacy" til det norske begrepet "selv-effektivitet", mens Skaalvik og Skaalvik (2005) velger å omtale det som "forventning om mestring." Uttrykket "selveffektivitet" oppleves noe diffust og uklart, og i denne oppgaven velger derfor også jeg å bruke begrepet "forventning om mestring" eller "mestringsforventninger".

Forventningstradisjonen retter i likhet med selvvurderingstradisjonen søkelyset mot viktige elementer ved selvpoppfatning, og de to tradisjonene vil i noen grad overlape hverandre. Men de to tradisjonene har ulike kjernepunkt. Bandura peker selv på skillet mellom "self-esteem" og "self-efficacy" ved å understreke at "self-esteem" handler om den enkeltes følelse av selvverd, noe som både er nært knyttet til omgivelsenes verdsetting av hans egenskaper og hvor godt disse egenskapene matcher hans personlige standard. Oppfattet "self-efficacy" handler derimot om bedømmelsen av ens egen kompetanse i *forhold til en bestemt oppgave*, der en person kan vurdere seg selv som kompetent uten å være stolt av det. Forventningstradisjonen er opptatt av personers forventninger om å klare spesifikke oppgaver, og stiller spørsmål av typen: "Kan jeg

gjøre det?" og "Vil jeg greie det?" Selvvurderingstradisjonen er opptatt av den emosjonelle dimensjonen og fokuserer på menneskets vurdering av hvor flink det er, og stiller spørsmål som "Hvor god er jeg?" og "Hvor gode evner har jeg?" (Skaalvik, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Forventning om mestring, beskrives som en forhånds-refleksjon: "*forethought*", over hvilke utfordringer som ligger i en gitt oppgave, samt ens egen kompetanse og mulighet for å gjennomføre de påkrevde handlingene oppgaven medfører. I følge Bandura (1986) har forventning om mestring innvirkning på den kognitive reguleringen av motivasjon. Personer regulerer nivået av innsats og anstrengelse alt etter hvilke effekter de forventer skal komme ut av handlingen.

Bandura skiller også mellom forventninger om mestring; "self-efficacy", og forventning om resultat; "outcome expectancy".

"Perceived self-efficacy is a judgement of one's capability to accomplish a certain level of performance, whereas an outcome expectation is a judgement of the likely consequence such behavior will produce." (Bandura, 1986: 391)

Behovet for å kontrollere omgivelsene antas å være et fundamentalt trekk hos mennesket som art. Sosial kognitiv teori fokuserer på den enkeltes forståelse av sammenhengen mellom handling og resultat (Rotter, 1966; Haidt & Rodin, 1995; Rothbaum, Weisz & Snyder, 1982). Forventning om resultat av egne handlinger er nært knyttet til opplevd kontroll.

"...differentiates self-efficacy from personal control, suggesting that whereas personal control beliefs focus on the question of whether one can control an outcome, self-efficacy beliefs focus on the evaluation of one's ability to effectively perform the behaviors necessary to realize that outcome (Bandura, 1977).

Forskjellen mellom forventning om mestring og forventning om resultat innebærer at selv om en person forventer at en bestemt handling vil føre til et gitt resultat, kan han likevel mangle troen på at han selv har den nødvendige kompetansen for å utføre selve handlingen. Den manglende forventningen til egen mestring vil da kunne påvirke resultatet i negativ retning. I motsatt retning kan de ha høy forventning om egen kompetanse til å utføre selve handlingen, men likevel ikke tillit til at handlingene vil føre lede til det forventede resultat. Det er da stor sannsynlighet for at

de lar være å prøve seg på oppgaven. Denne forskjellen har sentral betydning i teorien, og kan forklare en del ulikheter i motivasjon og valg av strategi (Wormnes og Manger, 2005).

Forventninger om mestring kan variere i styrke, hvor generaliserte de er til ulike situasjoner (*generalitet*) og hvilken vanskelighetsgrad en forventer å mestre (*grad*). Slik vil forventning om mestring være en situasjonsavhengig, ikke-stabil faktor. Hovedkilden til forventninger om mestring kommer fra tidligere erfaringer med mestring. Kjernen i teorien er ideen om en sentral kognitiv mekanisme som behandler inntrykk, vurderer og tolker informasjon og skaper mening. Dette omfatter også dimensjonering av forventning om mestring i forhold til utfordringer i spesifikke oppgaver. Når denne avveiningen fører til positive forventninger om mestring, vil personen være motivert og utholdende. Dersom de positive forventningene om mestring er generalisert til mange situasjoner, kan de iflg. Wormnes & Manger vurderes mer i retning av å være en stabil egenskap eller en personlighetsfaktor (Wormnes og Manger; 2005).

3.3 Kilder til påvirkning av selvoppfatningen

Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen legger vekt på ulike forhold i sin beskrivelse av hvordan selvoppfatningen påvirkes. Selvvurderingstradisjonen legger vekt på ytre forhold, det vil si det sosiale miljøet rundt personen. Forventningstradisjonen, med sin forankring i kognitiv teori, legger størst vekt på individets indre bearbeidelse av informasjon om seg selv. Selv om de to tradisjonene framstår noe ulike, bygger de likevel på mye felles kunnskap om psykologiske prinsipper for hva som antas å påvirke selvoppfatningen. I denne undersøkelsen har jeg valgt å presentere disse påvirkningskildene uten å legge vekt på forskjellene mellom de to tradisjonene.

Rosenberg (1979) som hører til i selvvurderingstradisjonen, beskriver fire ulike prinsipper som påvirker selvoppfatningen: andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet:

Andres vurderinger

I punktet om selvoppfatning og referansegrupper ble det gjort kort rede for begrepene ”signifikante andre” (Sullivan, 1953), og ”generaliserte andre” (Mead, 1934). I følge Mead fungerer prinsippet om ”generaliserte andre” slik at:

”...we are more or less unconsciously seeing ourselves as others see us ”
(Mead, 1934)

I sosiale situasjoner vil en alltid bli observert og vurdert av andre mennesker. I samsvar med speilingsmetaforen innebærer det at disse vurderingene ”speiles” tilbake, og bidrar med viktig informasjon om en selv. Innenfor selv vurderingstradisjonen regnes andres vurderinger som en svært viktig kilde til selvoppfatningen. Fokuset på hvordan oppfatningen av en selv dannes gjennom persepsjon av andres oppfatning om en selv, har blant annet utviklet seg til en egen teoretisk retning som betegnes som symbolsk interaksjonisme (Rosenberg, 1979). Dette forutsetter at mennesket må ha en godt utviklet evne til å ta andres perspektiv. Men inntrykkene fra omverdenen er også gjenstand for individuell fortolkning, som bidrar til å ”farge” dette perspektivet i positiv eller negativ retning. Rosenberg finner grunn til å understreke dette gjennom modifisering av Meads opprinnelige utsagn:

” We are more or less unconsciously seeing ourselves as we think others see us. ”
Rosenberg, 1979: 96)

Rosenberg peker samtidig på gjensidigheten i vurderingen av andre mennesker. En anser kanskje noen for å være mer tillitsvekkende og ha bedre hensikter enn andre, og vil dermed feste større lit til deres vurderinger og synspunkt. Derfor er ikke alle tilbakemeldinger av like stor betydning for personers selvoppfatning. Vurderingen fra mennesker som er betydningsfulle for oss, eller signifikante andre (Jfr. Sullivan, 1953), har størst påvirkningskraft. Rosenberg utvider derfor til slutt Meads utsagn til:

” We are more or less unconsciously seeing ourselves as we think others who are important to ourselves and whose opinion we trust see us. ”
(Rosenberg, 1979: 97)

I praksis betyr dette at personer som får mange positive tilbakemeldinger fra mennesker som betyr mye for dem, blir tilbøyelig til en positiv selvutvurdering, mens personer som får mange negative tilbakemeldinger blir tilbøyelig til lav selvutvurdering. Jo yngre en person er, jo lettere vil han inkorporere vurderinger fra ”signifikante andre”. I takt med alder og modning vil barn bli mer og mer i stand til å forutsi andres reaksjoner på egen atferd og vurdere egen atferd ut fra andres perspektiv. For eksempel lærer barn gradvis å ta andres roller, noe som bl.a. kommer til syne gjennom rolleleken. Evnen til å ta roller forutsetter evnen til å overta andres normer og verdier og bruke dem som grunnlag for å vurdere seg selv. Etter hvert lærer barn også å generalisere normer og verdier som de møter i sitt sosiale miljø og vurdere seg selv i forhold til disse. I vårt samfunn vil ”signifikante andre” som oftest består av foreldre, søsken, make, mens ”generaliserte andre”, vil være det utvidede sosiale miljøet en ferdes i til daglig; for eksempel på skolen, jobben eller i fritiden (Mead 1982: 5).

Prinsippet om påvirkning fra ”signifikante andre” og ”generaliserte andre” benyttes daglig av foreldre og pedagogisk personale i oppdragelse og undervisning. Foreldre investerer for eksempel tid og krefter i å støtte sine barns engasjement i aktiviteter der de anser at miljøet vil bidra med ”generaliserte andre” som innehar foretrukne holdninger. På den andre siden er det vanskelig for de voksne å overbevise barnet som sliter med dysleksi om at det har fin framgang ut fra dets egne forutsetninger, dersom klassekamerater og jevnaldrende signaliserer at barnets prestasjoner ikke er gode nok.

Sosial sammenligning

I mangel av objektive mål, vil de fleste sammenligne seg med andre personer i sine omgivelser. . Gjennom denne sammenligningen har de en vedvarende kilde for justering og tilpassing av egen adferd. James (1890) hevder at det modne individet sammenligner seg selv med internaliserte standarder som anvendes som ideal eller målsetting. Dette gjelder også elever i skolen. Men barn har ikke samme utviklede evne til å generalisere, og er mer avhengig av sammenligning med relevante personer i sitt nærmiljø, som for eksempel klassekameratene. Sosial sammenligningsteori (Festinger 1954) bygger på ideen om at mennesker lærer om og vurderer seg selv gjennom å sammenligne seg med andre. Tilsvarende tanker finner en i Pettigrew’s (1967) sosiale evalueringsteori:

"The basic tenet of social evaluation theory is that human beings learn about themselves by comparing themselves to others. A second tenet is that the process of social evaluation leads to positive, neutral or negative self-ratings which are relative to the standards set by the individuals employed for comparison."

(Pettigrew, 1967: 243)

Eksternal sammenligning

Rosenberg framhever to viktige former for sosial sammenligning: Den første er en *relativ* vurdering, som markerer en person som bedre eller dårligere enn en annen. Sammenligning kan skje i forhold til viktige egenskaper, dyder eller gjerninger, for eksempel mer eller mindre intelligent, sterkere eller svakere, snillere eller slemmere osv. Disse krever en vurdering både av andre og en selv. Uten å endre oss selv det aller minste kan vi rangere oss selv som den sterkeste eller den svakeste, alt etter hvilken referansegruppe vi sammenligner oss med. Dette kan også betegnes som en gruppesammenligning. Den andre formen for sammenligning er *normativ* og refererer til avvik eller konformitet. Poenget er ikke om en er bedre eller verre, men om en er lik eller ulik. Eksempel på dette kan være troende eller ikke troende, heterofil eller homofil, snill eller slem etc. Mennesker sammenligner seg også ofte med utvalgte enkeltpersoner. Dette kan skje gjennom at en person holdes fram som et ideal, hvis prestasjoner en streber etter å etterligne. Når personer sammenligner seg med andre de anser har høyere sosial status enn seg selv betegnes det som oppadrettet sosial sammenligning, mens sammenligning med mennesker som har lavere status betegnes som nedadrettet sosial sammenligning. Denne formen for sammenligning kan også kalles for individuell sammenligning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En slik sammenligning innebærer et valg fra elevens side. Han kan velge å sammenligne seg med en som er flinkere enn han selv, altså en oppadrettet sammenligning, eller han kan velge å sammenligne seg med en som er svakere enn han selv, det vil si en nedadrettet sammenligning. Forskning har vist at noen elever har en tendens til å velge nedadrettet sammenligning, mens andre tenderer mot oppadrettet sammenligning. Det antas at nedadrettet sammenligning virker beskyttende på selvvurderingen, mens oppadrettet sammenligning vil true selvvurderingen (Collins et. al 1999; Spencer, Josephs & Steele, 1993). Referanserammeteorien eller "Big fish-little pond-effect - (BELPE)" (Marsh 1984) (se s. 57) er et forsøk på å inkorporere referanseramme-effekten i teori om sosial sammenligning (Festinger, 1954).

Internal sammenligning

Med betegnelsen sosial sammenligning tenker en ofte på sammenligning med andre mennesker, det vil si ytre sammenligning. Men mennesker gjør også interne sammenligninger som får konsekvenser for deres selvvurdering. I følge Marsh (1986) sammenligner elever ofte prestasjonene sine internt mellom fag. En elev kan for eksempel oppfatte seg selv som bedre i norsk enn i matematikk, noe som medfører en styrket selvvurdering i norsk mens den svekkes i matematikk. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til fire kjente former for intern sammenligning som kan få betydning for den enkeltes selvvurdering:

- sammenligning av prestasjoner i ulike fag (vurdering av hvilke fag en gjør det best i)
- sammenligning av egne prestasjoner i forhold til tidligere prestasjoner (vurdering av framgang)
- sammenligning eller vurdering av prestasjoner i forhold til innsats
- sammenligning av prestasjonene i forhold til mål og ambisjoner
- Hvilken betydning internal sammenligning får for personers selvvurdering, vil avhenge av
- Hvilken av disse formene de engasjerer seg i (ibid).

Selvattribusjon

Årsaksforklaringer av hendelser betegnes som attribusjon (se s. 94ff). En persons seire og nederlag kan årsaksforklares på ulike måter, for eksempel med intelligens, målbevissthet, utholdenhet, eller flaks og lette oppgaver. Fundamentet for all attribusjonsteori er antakelsen om at mennesket har et grunnleggende behov for å utøve kontroll over forhold som påvirker dets livsbetingelser (Rogers, 1959). Behovet for å forstå sammenhenger mellom årsak og virkning er et ledd i dette:

"... a cognitive mastery of casual structure of environment.." (Kelley, 1970)

Selvattribusjon handler om hvilke fenomen mennesker attribuerer til forhold hos seg selv. Et selvbeskyttende attribusjonsmønster innebærer å ta æren av positive fenomen og fraskrive seg ansvaret for negative. Attribuering til evner og innsats er typiske eksempler på indrelokalisert attribusjon, det vil si forhold hos en selv, mens flaks eller lette oppgaver er eksempler på

ytrelokalisert attribusjon, det vil si forhold utenfor en selv. En mer inngående redegjørelse for attribusjon og dens betydning for motivasjon finnes under kapittelet om motivasjon (Se s.85). Den viktigste konsekvensen av selvattribusjon er de følgene den kan ha for læringsmotivasjon. De ulike dimensjonene kan sees i forhold til forskjellige konsekvenser. Å oppleve at en har kontroll over årsaksforhold og at en kan påvirke resultatene vil øke motivasjonen for å gå i gang med nye utfordringer. På motsatt måte vil opplevelsen av å ikke kunne gjøre noe for å påvirke resultatopptakelsen medføre manglende motivasjon og vilje til innsats.

Psykologisk sentralitet

Selv vurderingen blir ikke like sterkt påvirket av alle forhold. Områder som verdsettes høyt, både av en selv og miljøet rundt, blir satt i sentrum for oppmerksomheten og får større betydning. Det vil si at noen områder har større *psykologisk sentralitet*. Å vite hvordan en person rangerer sine prestasjoner på et bestemt område vil derfor ikke være nok. En kan ikke vurdere effekten av den enkelte komponenten i det globale selvverdet uten at en samtidig vurderer den psykologiske sentraliteten denne komponenten har. Rosenberg uttrykker dette slik:

” ... a person’s global self-esteem is based not solely on an assessment of his constituent qualities but on an assessment of the qualities that count.”
(Rosenberg, 1979)

Dette innebærer at personer kan ha høy selv vurdering på enkelte områder, og lav selv vurdering på andre. En elev kan for eksempel vurdere seg selv som dyktig i idrett og sport, men ikke i akademiske fag. Dersom denne eleven, og kanskje også familie og venner, vurderer teoretiske skolefag som viktigere enn idrettsfag, vil selv vurderingen i de teoretiske skolefagene få forholdsvis større innflytelse på det globale selvverdet. Dersom en spesiell prestasjon er avgjørende for ens følelse av verdi, kan negative attribusjoner være personlig ødeleggende. Handler det derimot om en prestasjon som oppleves triviell eller uten betydning, vil personen godta sine svakheter uten at det har særlig innvirkning på den globale selvoppfatningen. Prinsippet om psykologisk sentralitet gjelder for generelt selvverd, så vel som for selv vurdering på spesifikke områder. Noen sider av livet vil ha stor psykologisk sentralitet for de fleste uavhengig av kultur eller nasjonalitet. Andre forhold vil variere mellom ulike kulturer. I vestlig kultur har for eksempel individuelle skoleprestasjoner stor psykologisk sentralitet. Skaalvik og

Skaalvik (1988; 2005) hevder at det eksisterer et kulturpress i vårt samfunn der gode skoleprestasjoner, og særlig i teoretiske fag, verdsettes høyt. Kulturpresset innebærer i denne sammenhengen at det sjelden reises kritiske spørsmål mot forståelsen av teoretiske skoleprestasjoner som viktige og betydningsfulle for samfunnet. Samtidig svekkes kanskje forståelsen av de praktiske, håndverksbaserte prestasjonene. Bortsett fra at det svekker det kunnskapsmessige mangfoldet, kan en slik forståelse føre til at elever som mislykkes i teoretiske fag utvikler lavt selvverd, selv om de skulle lykkes i praktiske fag. For elever med dysleksi vil høy verdsetting av teoretiske fag kunne få særlig negative konsekvenser. Siden disse elevene mangler det nødvendige verktøyet for å tilegne seg lærestoffet, vil de kunne få store vansker i teoretiske fag, og av den grunn utvikle lavt selvverd. (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Som tidligere nevnt legger selv vurderingstradisjonen og forventningstradisjonen vekt på ulike aspekter i sin beskrivelse av kilder til selvoppfatning. I samsvar med sin forankring i kognitiv teori legger forventningstradisjonen størst vekt på individets indre kognitive bearbeidelse av informasjon om seg selv. Forventning om mestring skapes på grunnlag av fire betydningsfulle kilder; egne erfaringer, modell-læring, verbal overtalelse, og fysiologisk og emosjonell tilstand.

Egne erfaringer med mestring

Tidligere erfaringer med mestring danner en referanseramme når personer skal vurdere om de vil mestre en gitt oppgave. Erfaringene må i tillegg være relevante for den spesifikke oppgaven, ellers har de liten betydning. Positive erfaringer, det vil si erfaringer med å lykkes, øker forventningene til å lykkes neste gang, mens nederlagserfaringer øker forventningene til å mislykkes. Forventninger om mestring er subjektive, og trenger verken å være i samsvar med virkeligheten eller med andres personers oppfatning. Nederlagserfaringer blir særlig uheldig i situasjoner der en skal lære noe nytt. En har lite å sammenligne med, og et nederlag kan lett komme til å årsaksforklares med manglende kompetanse, uten at det har rot i virkeligheten. Har en derimot tidligere opplevd å lykkes, vil et enkeltstående nederlag lettere årsaksforklares med situasjonsavhengige faktorer utenfor en selv. Forskning har vist at positive forventninger om mestring fører til at personer bruker mer egnede og effektive handlingsstrategier. Forventning om mestring er derfor nært knyttet til motivasjon:

“The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences. Successes build a robust belief in one’s personal efficacy. Failures undermine it, especially if failures occur before a sense of efficacy is firmly established.”

(Bandura, 1994)

Andres eksempel/ Modell-læring

Modell-læring innebærer læring gjennom observasjon av sosiale modeller, og har mange likhetstrekk med det som innenfor selvvurderingstradisjonen betegnes som sosial sammenligning. Når mennesker en sammenligner seg med lykket, øker observatørens tro på at også han kan lykkes. På samme måte vil andres nederlag og manglende mestring gi overbevisning om at dette er for vanskelig. Jo større en opplever likheten mellom det observerte og ens egen oppgave, jo større overbevisningskraft ligger det i modellen. For en person som mangler erfaring og er usikker på hvilken kompetanse som er nødvendig, er modell-læring særskilt viktig. Gjennom sammenligning med modellene, f r en verdifull informasjon om sannsynligheten for å lykkes. Modell-læring gir ikke bare mulighet for en sammenligningsstandard, men også veiledning i hvordan oppgaven kan løses:

“...People seek proficient models who possess the competencies to which they aspire. Through their behavior and expressed ways of thinking, competent models transmit knowledge and teach observers effective skills and strategies for managing environmental demands. Acquisition of better means raises perceived self-efficacy.”

(Bandura, 1994)

“Social cognitive theory distinguishes learning from performance of previously learned actions.”

(Pintrich og Schunk, 2002: 149)

Selv om personer kan lære mye ved å observere modeller, blir kunnskapen og ferdighetene som tilegnes nødvendigvis ikke anvendt like etterpå. Først når de er motiverte for det, vil ferdighetene benyttes eller atferden utføres. En slik motivasjon til å utføre tidligere lærte ferdigheter kan komme fra en oppfatning om at ferdighetene egner seg i den gitte situasjonen eller at konsekvensene vil være positive. Pintrich og Schunk (2002) uttrykker dette slik:

“Social cognitive theory postulates that competence can be acquired without being displayed and addresses how the use of competence is affected by personal and situational factors.”

(Pintrich og Schunk, 2002:149)

Det å kunne se likheter mellom seg selv og sine modeller er i følge Bandura (1986) en viktig faktor for motivasjon, særlig når det gjelder forventninger om resultat av handlinger. Dess større likhet mellom observatør og modell, dess større er sannsynligheten for at observatøren vil oppleve en ny handling eller atferd hos modellen som sosialt akseptabel og se muligheten for selv å gjennomføre med et liknende resultat. Samtidig må det være en viss avstand, som gir motivasjon for egen endring. En slik mulighet for sammenligning vil være spesielt viktig for en som tviler på egne evner til å mestre lesing og skriving.

Pintrich og Schunk (2002) skiller mellom ”*mastery models*” og ”*coping models*”. Førstnevnte representerer den suverene modellen som mestrer alt på første forsøk, mens ”*coping models*” er de som jobber beslutsomt og over tid oppnår målet sitt, eller erverver nye ferdigheter. Det å observere en som strever og ikke gir opp, men mestrer til slutt, vil kunne bidra til å øke observatørens forventning om selv å mestre den samme oppgaven, selv om den kan synes tøff. Når det gjelder en modells troverdighet, vil den avhenge av om modellen ”*lever som han lærer*” (Bandura, 1986). Det er for eksempel vanskelig å ha tiltro til foreldre som forteller sine barn at det er viktig å øve på lesing og skriving, mens de samtidig selv unngår all lese- og skrive-relaterte aktiviteter. En modells entusiasme og engasjement vil bidra til å vekke observatørens oppmerksomhet. En entusiastisk modell vil også lettere kunne påvirke en modell til økt innsats for å lære nye ferdigheter eller endre atferd. Entusiasme kunne bidra til en øket vurdering av oppgavens eller atferdens verdi (task-value) hos observatøren. Ikke minst vil oppmuntrende kommentarer og stort engasjement fra modellen føre til en øket forventning om mestring hos observatøren (Pintrich og Schunk, 2002).

Som oppsummering kan det sies at modellering handler om endring i atferd, kognisjon eller følelser på bakgrunn av observasjon av andre. Observerte konsekvenser påvirker observatørens motivasjon. Ved å observere signifikante modellers suksesser, feil eller belønninger, skaper observatøren forventninger hos seg selv om at liknende atferd vil kunne gi de samme resultatene.

Verbal overtalelse

Overtalelse fra andre er en tredje kilde til forventninger om mestring. Generelt sett vil oppmuntringer øke mestringsforventningene mens kritikk vil senke dem. Verbal overtalelse kan ha stor betydning – de fleste husker nok tilfeller hvor det som ble sagt til dem virkelig endret deres tro på seg selv. I følge Bandura vil mennesker som har blitt overtalt til å tro at de har den kompetansen som skal til for å løse en oppgave, kunne mobilisere sterkere og mer vedvarende innsats enn om de tviler på seg selv. Verbal overtaling har størst effekt på mennesker som har grunn for å tro at de kan lykkes. Han poengterer at det er vanskeligere å skape vedvarende forbedringer i mestringsforventninger enn det er å svekke dem. Å skape urealistisk tro på egen kapasitet vil lede til nederlag og undergrave mottakerens mestringsforventninger. De fleste har en relativt realistisk oppfatning av egen kompetanse som de har ervervet seg både gjennom egne erfaringer og modell-læring. Urealistisk overtalelse vil fort bli avkreftet i praksis. Det vil også skape mistillit overfor den som overtaler, og dennes vurderingsevner. En vellykket styrking av troen på egen evne til mestring hos andre mennesker innebærer, ifølge Bandura, mer enn verbal overtaling. Det innebærer å legge til rette for situasjoner som gjør det mulig å få *oppleve* suksess og unngå å sette mennesker i situasjoner de ikke er modne for å mestre (Bandura, 1994).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Personers fysiologiske og/eller emosjonelle tilstand kan også ha innflytelse på hvordan de opplever egen kompetanse. Trethet, smerte eller stress senker iflg. Bandura forventningene til egen mestring. Dette skyldes sannsynligvis at tilstanden tas med i en forhåndskalkulasjon (forthought) over hva som kreves for å mestre oppgaven. En vet for eksempel at prestasjonene i en så dagligdags ting som bilkjøring kan svekkes ved trethet. Humør eller sinnstilstand kan også ha betydning, og som lærer er det vanskeligere å ha tålmodighet med krevende elever når en selv er sint eller lei seg. En av følgestilstandene ved depresjon er for eksempel mangel på konsentrasjon. Generelt kan det sies at positive og optimistiske sinnstilstander høyner troen på egen mestringsevne, mens nedstemthet svekker dem. Det er ikke intensiteten av emosjonelle eller fysiske reaksjoner i objektiv forstand som er avgjørende, men like mye den individuelle fortolkningen. Personer med høye forventninger til mestring er tilbøyelig til å fortolke følelsene som vekkes som prestasjonsfremmende, mens de som er usikre på egen kompetanse opplever disse følelsene som en hemning.

Kontekst

I samfunnsvitenskapene brukes ofte begrepet *kontekst* om den sammenhengen en hendelse inngår i. Kontekst referer da til situasjoner eller sosiale sammenhenger, hvor hendelsen finner sted, eller også til holdninger og verdier som er rådende i en persons miljø. Kontekst er et videre begrep enn situasjonsbegrepet, og inneholder alle måter et menneske er involvert i verden på. En situasjon kan ikke bare tas ut av sin kontekst, den må alltid sees i sin sammenheng (Konsmo 1995).

Som tidligere omtalt, foregår det i forbindelse med barns oppvekst og sosialisering en internalisering av de holdninger og verdier de opplever blant familie, venner og samfunnet i sin helhet. Det som er psykologisk sentralt for en person samsvarer derfor ofte med det som betraktes som viktig i personens sosiale miljø. Disse verdiene danner felles grunnlag for andres vurdering og for vurderingen av egne prestasjoner. En mottar viktig informasjon gjennom tilbakemeldinger fra andre og gjennom sammenligning av egne og andres prestasjoner. Dersom de fleste det er naturlig å sammenligne seg med, leser bedre enn en selv, vil det få følger for egenvurderingen av lesekompetanse. På denne måten får egne prestasjoner først mening når de settes inn i en sammenheng. Konteksten får derfor betydning for vår selvutvurdering på dette feltet.

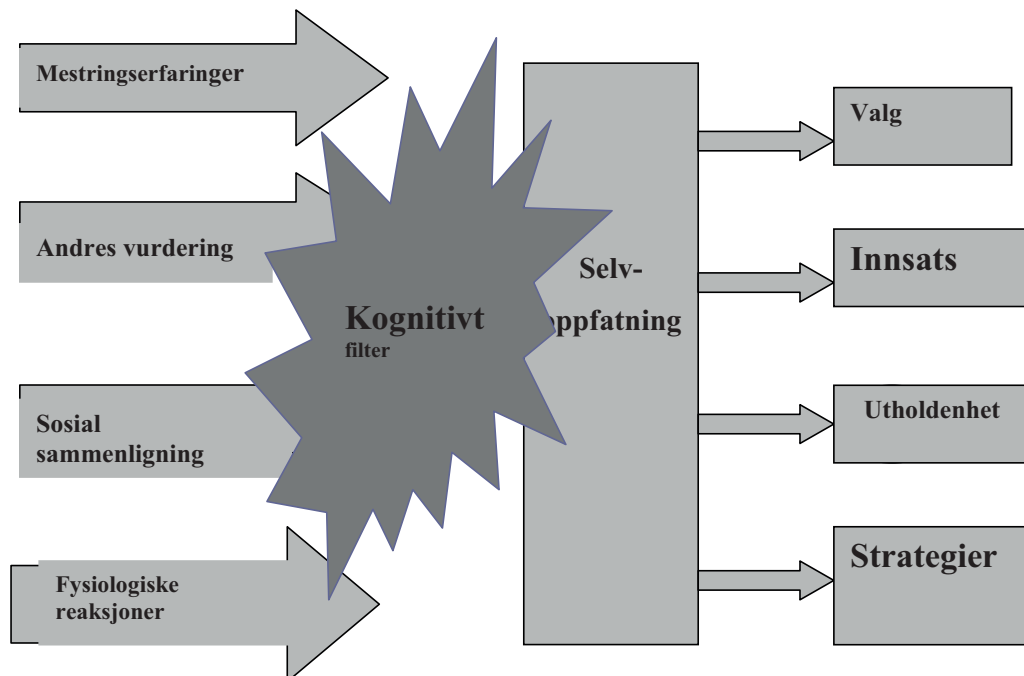
Den psykologiske termen ”*kognitiv dissonans*” (Festinger, 1957) refererer til ubehaget en føler når en opplever konflikt mellom verdier og handling. Opplevelsen av ubehag fører til forsøk på å redusere konflikten, gjennom ulike former for tilpasning. Når en person skiller seg fra sitt sosiale miljø på et vesentlig område, betegnes dette gjerne som ”*dissonant kontekst*” (Rosenberg, 1979). Personen framstår da som sosiologisk avvikende innenfor sitt miljø. En person kan skille seg ut fra miljøet på grunn av etnisitet, religion, sosial klasse, prestasjoner, atferd, normer, verdier eller andre ulikheter i kulturell bakgrunn. Forskjellige typer av dissonant kontekst kan for eksempel være; identitetskontekst, som særlig angår etnisitet og religion, kompetansekontekst, som for eksempel angår skoleprestasjoner eller sportsprestasjoner, verdikontekst, som for eksempel angår synet på hva som er viktig og på akseptabel atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Rosenberg poengterer at det ikke behøver å være den enkeltes egenskaper i seg selv som påvirker selvutvurderingen. Heller ikke trenger et miljø å påvirke selvutvurderingen på en bestemt måte. Det

er derimot *samspillet* mellom menneske og miljø som er avgjørende. For eksempel er det ikke funnet noen sammenheng mellom graden av selvvverd og høy eller lav sosialøkonomisk status. Det ser derimot ut for at likestilling mellom den enkeltes og det omkringliggende miljøets sosialøkonomisk status har større betydning (Rosenberg, 1979). Mens en tidligere innenfor sosialpsykologisk forskning om dissonant miljø har vært opptatt av enten individrelaterte karakteristika som kjønn, alder, utseende, eller miljørelaterte forhold som oppdragelsesmønster, psykologisk klima eller metoder, retter Rosenberg fokuset mot samspillet mellom individkarakteristika og miljørelaterte forhold. Gjennom dette ønsker han å rette oppmerksomheten mot at et dissonant miljø får negative følger for en persons selvvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I følge forfatterne kan en se for seg flere teoretiske forklaringer på dette: For det første vil ethvert miljø formidle budskap som har betydning for den enkeltes verdsetting av seg selv. Et dissonant miljø vil bidra til å rette fokus mot enkelte sider ved personen som kan vurderes negativt i miljøet, slik at de blir mer framtrødende. Svake prestasjoner i for eksempel lesing og skriving vil bli mer framtrødende i et miljø hvor de fleste andre presterer mye bedre. For det andre vil en person i et dissonant miljø oftere bli konfrontert med andres negative vurdering. For det tredje vil det være situasjoner der personer kan forsvare seg mot direkte angrep ved å gå til motangrep, nedvurdere dem som vurderer han negativt, benekte sannheten i påstander, osv. Men fordi personer ofte sosialiseres inn i normene og verdiene i det dissonante miljøet, vil de som regel likevel vurdere seg selv i tråd med disse normene. Ifølge Rosenberg, vil en person ofte føle seg isolert eller oppleve at noe er feil ved en selv i et dissonant miljø. Tanken bak har sin forankring i symbolsk interaksjonisme og teori om sosial sammenligning. Miljøets vurdering av en persons prestasjoner blir symboler for den verdi han som person har for det miljøet han er knyttet til. Flere undersøkelser styrker ideen om at et dissonant miljø vil ha negativ effekt på selvvverd. Rosenberg fant for eksempel lavere selvvverd hos ungdommer i et dissonant religiøst miljø enn i et konsonant religiøst miljø (for eksempel katolikker i protestantiske miljøer versus katolikker i katolske miljøer). Den samme tendensen ble funnet for fargede elever i henholdsvis fargede og hvite skoler (Rosenberg, 1979).

Selv om selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen legger vekt på ulike kilder til utvikling og påvirkning av selvoppfatningen, enes de likevel om at selvoppfatning skapes gjennom erfaringer. Innenfor selvvurderingstradisjonen legges det mest vekt på erfaringer i form

av vurderinger fra eksterne og interne kilder. I forventningstradisjonen legges det størst vekt på egne erfaringer med mestring, men også observasjon av andres erfaringer, erfaringer med at andre mennesker tror en vil mestre oppgaver, og erfaringer med egne fysiske og psykiske reaksjoner. De erfaringene vi gjør har likevel ingen automatisk betydning for selvutvikling og forventninger om mestring. Iflg. Foucault (Gytz Olesen & Møller Pedersen, 2004) konstruerer mennesket sin individuelle forståelse på bakgrunn av unike og adskilte erfaringer. Kunnskap og erkjennelse kan derfor ikke generaliseres. En objektivt sett lik erfaring har nødvendigvis ikke den samme betydningen for to ulike personer. To personer kan for eksempel utføre en lesetest med samme gode resultat, uten at resultatet får samme betydning for på området. En av dem kan tillegge resultatet til tilfeldig flaks, mens den andre forklarer suksessen med sine egne gode evner. Attribusjon kan på denne måten fungere som et kognitivt filter som får betydning for hvordan ytre hendelser og observasjoner virke på personers selvoppfatning. I dette filteret inngår ikke bare attribusjon, men også egne verdier, kunnskap og tidligere erfaringer. Skaalvik og Skaalviks modell for utvikling av selvoppfatning, vist nedenfor, viser hvordan personers selvoppfatning får betydning for motivasjon, emosjoner og atferd, for eksempel i form av læringsstrategier, og valg av aktiviteter.



Figur 2 Gengivelse av ”Kognitiv modell for utvikling av selvoppfatning og betydning for atferd.”
(Skaalvik & Skaalvik, 2005: 118)

3.4 Motivasjon

Fokus i denne avhandlingen er rettet mot dysleksi og følgen av manglende mestringsopplevelser. Mye av motivasjonsforskningen er knyttet til undervisning og skole og mange av undersøkelsene har foregått i opplærings- og undervisningssituasjoner. Men motivasjon for skolefaglige prestasjoner kan også få følger for livet utenfor klasserommet. Mange av de aktivitetene som foregår i skolen, finner en i dag også igjen utenfor klasserommet. Dette gjør seg særlig gjeldende for skriftspåklige aktiviteter. Skriftspråket som verktøy berører stadig flere arenaer i

samfunnslivet. Der det er naturlig vil derfor den teoretiske framstillingen inneholde eksempler ikke bare fra skole, men også arbeid og privatliv.

Det er nære sammenhenger mellom selvvurdering og motivasjon, og innenfor pedagogisk forskning tillegges begge deler stor betydning. Dette gjelder også innenfor forskning relatert til dysleksi (Riddick, 1998; Skaalvik, 1993; Skaalvik 1999; Lundberg, 2002). I dette kapitlet presenteres utvalgte perspektiver i motivasjonsteori for å vise hvordan selvpoppfatning og motivasjon henger sammen i teori og forskning. For å gi et helhetlig bilde av hvordan motivasjonsteoriene har utviklet seg fra brede teorier om menneskelige behov til i stadig større grad å falle sammen med teori om selvpoppfatning og behovet for å tenke positivt om seg selv, har jeg valgt også å ta med teorier som ikke bygger eksplisitt på teori om selvpoppfatning.

Motivasjonsbegrepet

Flere teoretikere har prøvd å gi en generell definisjon av begrepet motivasjon:

”To be motivated means to be moved to do something” (Ryan & Deci, 2000, s.54),

”Motivation is the study of why people think and behave as they do”

(Graham & Weiner, 1996, s. 63)

”Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained”

(Pintrich & Schunk, 1996)

Motivasjon er, som disse definisjonene gir uttrykk for, et samlebegrep for de krefter som igangsetter og vedlikeholder atferd og gir atferden retning. Samtidig rettes oppmerksomheten mot *hvorfor* personer tenker og oppfører seg som de gjør. Begrepet motivasjon har sin opprinnelse i de latinske ordene *”motives”* som betyr beveggrunn og *”movere”* som betyr å bevege. Dette forteller om de aktiverende egenskapene knyttet til motivasjon. Motivasjonspsykologien forsøker å gi svar på *hva det er som beveger* oss til handling. De ulike teoriene bruker i mange tilfeller ulike begreper for å beskrive ett og samme forhold, eller de bruker samme terminologi om ulike forhold. Motivasjon har for eksempel blitt forklart som et resultat av atferdsrespons på ytre stimuli, indre ubalanse, stabile personlighetstrekk og personlige oppfatninger og følelser. Noen av forklaringene er motstridende, mens andre overlapper hverandre. De ulike tilnærmingene har

utviklet seg i takt med sosialvitenskapelige paradigmeskifter. Derfor skyldes forskjellene delvis at teoriene tar utgangspunkt i ulike sider av atferd, og delvis at de tar utgangspunkt i ulike begrunnelser. Forsøket på å skape en fornuftig gruppering i framstillingen av motivasjonsteoriene har derfor vært en utfordring. Jeg har til slutt valgt å ta utgangspunkt i Pintrich & De Groot's (1990) beskrivelse av tre grunnleggende områder som har betydning for motivasjon i pedagogisk sammenheng:

"... individuals beliefs about their ability to accomplish a task; self-efficacy, control-beliefs, perceived competence "

"... their affective reactions to a task; anxiety, anger, guilt"

" their reasons and purposes for engaging in a task; intrinsic vs. extrinsic orientation, task value, learning vs. performance goals"

(Pintrich & DeGroot, 1990).

To sentrale tendenser gjør seg gjeldende i utviklingen av teorier om pedagogisk motivasjon i løpet av siste halvdel av forrige århundre (Jfr. Graham & Weiner, 1996). For det første har teoriene sentrert oppmerksomheten, fra altomfattende, vide teorier til mer avgrensede "mini-teorier" om spesifikke former for motivasjonsbestemt atferd. For det andre har teoriene beveget seg bort fra rene behavioristiske modeller med et instruksjonalistisk læringssyn, til en oppfatning av mennesket som et aktivt og søkende vesen, med følelser, verdier, vilje og evne til egen refleksjon. Motivasjonsteoriene legger i dag mer vekt på den enkeltes opplevelse og fortolkning av årsakssammenhenger i prestasjonssituasjoner, og hvilken betydning dette har for læringsatferden.

Selvbestemmelse og indre motivasjon

Behaviorismen forklarte menneskelig atferd ut fra observerbare responser på ytre, observerbare stimuli, for eksempel belønning. I tråd med dette ble motivasjon beskrevet som forventning om belønning. Motivasjon som forventning vil bli nærmere gjort rede for under avsnittene om attribusjon og sosial-kognitiv teori. Sosialpsykologiske motivasjonsteorier legger derimot vekt på mennesket som menings- og frihetssøkende. I tråd med dette forutsetter en at mennesket har både medfødte og tillærte behov som ligger bak motivasjonen. Teorier knyttet til motivasjon bar derfor i lang tid preg av spenning mellom synet på motivasjon som "ytrebaset" og påvirket av ytre

stimuli, og den motsatte ideen om motivasjon som "indrebasert". Jeg har valgt å presenteres Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon som en form for sammenfatning av teori om indrebasert motivasjon.

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (SDT) regnes inn under teorier om indre motivasjon og innebærer, følge Deci & Ryans (1985), at aktivitetene springer ut av interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten. Eksempel på dette kan være lek, sport og hobbyer. Med ytre motivasjon forstår vi problem eller aktiviteter der vi har forhåpninger om en form for belønning. Eksempel på dette kan være ros, karakterer, lønn eller forfremmelse.

"The term extrinsic motivation refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcome and, thus, contrasts with intrinsic motivation, which refers to doing an activity for the inherent satisfaction of the activity itself."

(Deci & Ryan, 2002)

Teori om selvbestemmelse (Self-Determination-Theory – SDT) er en overordnet teori om motivasjon i forbindelse med individets utvikling og funksjon i sosiale sammenhenger, som i følge Deci & Ryan selv (2006) har utviklet seg over de siste tretti årene i form av flere mini-teorier. Cognitive Evaluation Theory (CET) retter blikket mot sammenhenger mellom sosial kontekst og indre motivasjon. Organismic Integration Theory (OIT) skiller mellom indre motivasjon og forskjellige typer av ytre motivasjon. Causality Orientation Theory (COT)- identifiserer individuelle forskjeller i personers tendenser til fortolkning av ytre hendelser som fremmer eller svekker selvbestemmelse. Basic Needs Theory bygger videre på forståelsen av de grunnleggende behov og deres tilknytning til psykisk helse og velbefinnende.

Teori om selvbestemmelse (SDT) fokuserer på graden av personlig frivillighet og selvbestemmelse i menneskelig atferd. Teorien bygger på forutsetningen om mennesket som en aktiv organisme, med en medfødt tendens til psykologisk vekst og utvikling, som streber mot å mestre tilværelsens utfordringer og integrere sine erfaringer i en sammenhengende oppfatning av seg selv. Denne naturlige tendensen er likevel ikke en automatisk funksjon, men er avhengig av vedvarende næring og støtte fra det sosiale miljøet for å fungere effektivt. Det betyr at den sosiale

konteksten kan enten støtte eller svekke den naturlige tendensen til aktivt engasjement og psykologisk vekst.

Derfor er det den dialektiske vekselvirkningen mellom den aktive organismen og den sosiale konteksten som er avgjørende i forhold til valg av atferd. Det vil si hvordan tre grunnleggende psykologiske behov i mennesket;

- behovet for selvbestemmelse,
- behovet for kompetanse og
- behovet for tilhørighet

skaper indre motivasjon for å tilfredsstill disse behovene. Selvbestemmelse refererer til å være selvstartende og selvregulerende for sine egne handlinger (Deci, 1996). Kompetanse omfatter forståelse av hvordan en skal oppnå forskjellige indre og ytre resultater. Opplevelse av kompetanse beskrives som en emosjonell opplevelse, som bidrar til å dekke psykologiske behov. Den gir en følelse av tilfredshet, og skaper lyst til å fortsette eller gjenta aktiviteten. Motsatt vil elever som ikke føler at de behersker en aktivitet mangle lyst til å fortsette med aktiviteten (Deci & Ryan, 2002). Tilhørighet omfatter etablering av forbindelser i det sosiale miljøet som skaper sikkerhet og trygghet. Eksempler på dette er opplevelse av felles respekt, omsorg og tillit til andre personer. I følge Deci & Ryan (2002) er mennesker i utgangspunktet motivert for å oppleve at de har relasjoner til andre mennesker i et sosialt miljø, motivert for å fungere effektivt i dette miljøet, og motivert for å føle personlig initiativ i slike sammenhenger. Mange av de menneskelige aktivitetene foregår i en sosial setting, og sosiale tilhørighet forsterker opplevelsen av kompetanse og lyst til å gjenta aktiviteten (ibid). Samlet utgjør disse teoriene Deci & Ryans teori om selvbestemmelse (SDT)(Deci & Ryan, 2006).

“...to be self-determined is to endorse one’s actions at the highest level of reflection. When self-determined, people experience a sense of freedom to do what is interesting, personally important, and vitalizing.” (Deci & Ryan, 2006)

Kognitiv planlegging spiller en viktig rolle i menneskers analyse og evaluering av sannsynligheten for å lykkes eller ikke lykkes med en oppgave. Disse evalueringene får betydning for indre motivasjon. Siden indre motivert atferd oppstår som en følge av de tre

grunnleggende psykologiske behovene er den uavhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser.

I følge Deci & Ryan (2002) har mange studier utforsket effekten av selvbestemmende versus kontrollerende kulturer på indre motivasjon og internaliseringen av reguleringer. Studiene viser at når elevene mottok belønninger i form av penger, premier eller priser for å delta i en interessant aktivitet, synes det som om de mistet interessen og arbeidsviljen for aktiviteten så snart belønningen var utdelt. Elever som hadde deltatt i samme aktivitet uten å bli forespeilet noen belønning viste ikke samme endring (Deci et. al, 1996). Evaluering av resultater i form av for eksempel karakterer er felles for de fleste skolesystemer. Men dette synes å undergrave indre motivasjon og kreativitet. Andre ytre tiltak som settes i verk for å motivere eller kontrollere folk, som for eksempel tidsfrister, pålagte mål og konkurranse, har på samme måten vist seg å redusere indre motivasjon. Dette er metoder som brukes for å få personer til å tenke, føle eller oppføre seg på en spesiell måte, noe som fører til at personene føler seg kontrollert.

Deci og Ryan har gjennom solid forskning vist at optimal læring skjer best når de forhold skolen gir stimulerer indre motivasjon hos elevene. Deci et. al (1996) konkluderer blant annet med at økt selvbestemmelse, større valgfrihet, mer selvinitiert handling og større personlig ansvar, er et viktig utviklingsmål. Skal en ta Deci & Ryan's teori på alvor, betyr det at skolens undervisning må legges opp slik at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir ivaretatt. Det betyr at skolen må gi elevene størst mulig grad av medbestemmelse over læringsaktivitetene. Denne medbestemmelsen må tilpasses elevenes alder og modenhet. Det vil si at den må innføres gradvis (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dagens skole er i liten grad utformet med slik medbestemmelse for øye. For eksempel har elever med dysleksi små muligheter for å oppleve kompetanse i sammenligning med sine jevnaldrende, og dermed sjelden anledning til å oppleve indre motivasjon for lesing og skriving.

Motivasjon og selvoppfatning

Tidligere i dette kapitlet ble det gjort rede for selvoppfatningsbegrepet slik det presenteres innenfor selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (se s. 65ff). Til tross for at en i de

ulike tradisjonene bruker ulike begrep og betegnelser for å beskrive selvoppfatning, synes de begge å være enige om at lav selvoppfatning har negative følger for motivasjon og læring (Graham & Weiner, 1996). I det følgende blir det lagt vekt på kognitiv motivasjonsteori for å vise hvordan enkeltindividets refleksjoner omkring egne prestasjoner får konsekvenser for motivasjon. Banduras sosial-kognitive teori brukes for å beskrive hvordan forventninger om mestring kan få følger for valg av atferd, innsats og utholdenhet. Kapitlet gjør videre rede for hvordan de emosjonelle sidene av selvoppfatningen også får betydning for den enkeltes motivasjon i prestasjonssituasjoner. Dette søkes forklart gjennom teorier fra selvvurderingstradisjonen. Til slutt presenteres noen teorier om målorientering, hvordan disse kan ses i sammenheng med behovet for et positivt selvverd og dermed forklare elevers valg i læringssituasjoner.

“..there is a great deal of research which shows that the self-concept is, perhaps, the basis for all motivated behavior. It is the self-concept that gives rise to possible selves, and it is possible selves that create the motivation for behavior.”

(Franken, 1994: 443)

På samme måte som teori om selvoppfatning beskrives innenfor to tradisjoner, vil også motivasjon og selvoppfatning kunne beskrives innenfor to tradisjoner.

Det første av de tre grunnleggende områdene Pintrich og DeGroot (1990) mener har betydning for motivasjon, er den enkelte persons *tanker* om egen evne til å gjennomføre spesifikke oppgaver. Dette er for eksempel refleksjoner omkring kontrollplassering, kompetanse og mestringsevne.

Motivasjon og forventninger

Kognitive læringsteorier bygger på forutsetningen om at mennesket har visse *mentale evner*, som evne til å huske fortiden, forestille seg framtiden og planlegge sine handlinger. Teoriene legger vekt på sammenhengen mellom kognisjon og atferd, og hvordan kognisjon bidrar til å forme motivasjonen. De bygger på forståelsen av mennesket som nysgjerrig og undersøkende, med innebygd anlegg for sosialt liv og ønske om å være aktiv, prestere og være til nytte for andre. Det betyr at mennesket engasjerer seg i aktiviteter og læring fordi dette er spennende i seg selv, og gir mental tilfredsstillelse. Kognitive teorier baserer seg dessuten på at menneskelige handlinger

springer ut fra *forventninger* om sammenheng mellom innsats og resultat. En velger det handlingsalternativet som en tror fører til størst nytte. Forventningene styrer handlingene mot et alternativ som antas å gi et bestemt resultat.

I kognitiv motivasjonsteori understrekes det at mennesker er motivert for en oppgave når de forventer å mestre det de ønsker å få til, og handling springer ut fra forventningen om at resultat henger sammen med innsats. Denne tilnærmingen til motivasjon utgjør en stor gruppe teorier som kalles forventnings- og verdi-teorier, for eksempel teori om prestasjonsmotivasjon, og til en viss grad attribusjonsteori. Sentralt i disse teoriene står forventning om mestring.

”Kognitive teorier ser motivasjon som et resultat av individets forventninger om måloppnåelse, belønning og egen ytelse samt evaluering av kilder til motivasjon”

(Kaufmann 2003 s.43).

Prestasjonsmotivasjon

Atkinsons (1964) teori om prestasjonsmotivasjon tar sikte på å forklare atferd i prestasjonssituasjoner, og bygger på tre hovedelementer som antas å virke sammen:

- a) Et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag,
- b) forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner og
- c) verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver

(Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Teorien er utformet som en matematisk ligning:

Prestasjonsmotivation = Motive x Probability x Incentive, (Atkinson, 1964).

I prestasjonssituasjoner vil det i følge denne modellen, melde seg to motiv: Étt for å oppnå suksess og étt for å unngå nederlag. Alt etter hvor stor psykologisk sentralitet som tillegges oppgaven, forsterkes de to motstridende motivene. Jo sterkere motivet for å oppnå suksess er, jo sterkere er tendensen til å engasjere seg i prestasjonsrettede aktiviteter og desto større er innsatsen. Personer med sterkt behov for å unngå å mislykkes har en tendens til å unngå aktiviteter med prestasjonspreg. Dette motivet kan derfor kalles et *unngåelsesmotiv* (Rand, 1991).

I Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon ses disse to motivene som stabile, latente trekk eller disposisjoner, som ikke nødvendigvis er aktive hele tiden, men som kan vekkes i gitte situasjoner.

Forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner ses ifølge teorien som en følge av tidligere erfaringer med å mestre eller ikke mestre tilsvarende oppgaver. Verdien av suksess og nederlag avhenger av hvor viktig det er å lykkes eller unngå å mislykkes med den konkrete oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Teorien har blitt kritisert for å sette merkelapper på personer, uten å vie oppmerksomhet til deres evne til forandring. Men teorien anerkjenner likevel at prestasjonsmotivasjonen i en gitt situasjon også avhenger av situasjonsbestemte forventninger og verdier. Den tilførte i sin tid nye perspektiver og en utvidet forståelse av motivasjon, fordi den la vekt på menneskets evne til å gjøre egne valg basert på refleksjon over mulige konsekvenser. Det er i dag en omforent oppfatning at behovet for å prestere kan sees som et kontinuum hvor suksessorientering er en av polene og unngåelse av nederlag er den andre polen.

Rotters sosiale læringsteori

Rotters sosiale læringsteori (1982) la i likhet med Atkinson vekt på individets frie vilje og evne til å gjøre valg i prestasjonssituasjoner. Rotter søkte å integrere elementer fra behavioristisk og kognitiv teori ved å tilføre oppfatninger om hvilke årsaksforhold som ligger til grunn for resultatet. Oppfatningen om årsaksforhold knyttes i denne teorien til erkjennelsen av menneskets behov for *kontroll*. Betegnelsen ”*locus of control*” (årsaksplassering) (Rotter, 1966), referer til personers generelle oppfatning av hvilke forhold som avgjør om de vil lykkes i livet eller ikke. Personer som er tilbøyelig til å tro på at egne evner og innsats har størst betydning for mestring, karakteriseres som personer med ”*internal locus of control*”. På den andre siden karakteriseres personer som er tilbøyelig til å tro at deres erfaringer med mestring må skyldes flaks, tilfeldigheter eller andre forhold utenfor dem selv, som personer med ”*external locus of control*”. Derfor ser de lite sammenheng mellom egen innsats og resultat (Stipek, 1998).

Rotters sosiale læringsteori har bidratt til økt oppmerksomhet mot individets *opplevelse* av personlig kontroll og hvilken betydning dette har i motivasjonssammenheng (Abramson, Seligman & Teasdale; 1978; Graham & Weiner, 1996; Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Innsats og strategi er forhold som er kontrollerbare for den enkelte, mens evner og flaks er forhold som er utenfor for den enkeltes kontroll. I pedagogisk sammenheng regnes det som positivt å tilskrive til kontrollerbare forhold. Dette skyldes at muligheten for kontroll gjør det lettere å opprettholde troen på at egen innsats nytter.

Rotters sosiale læringsteori førte til at motivasjonsforskningen dreide oppmerksomheten over mot individets frie vilje og opplevelsen av personlig kontroll i læringssituasjonen. Det skapte grunnlaget for attribusjonsteori og individets årsaksforklaringer i tilknytning til det å lykkes eller mislykkes i prestasjonssituasjoner.

Attribusjon i sammenheng med lært hjelpeløshet

I 1978 presenterte Abramson, Seligman og Teasdale en revidert utgave av en tidligere modell for lært hjelpeløshet. Den viktigste modifikasjonen i forhold til opprinnelige modell besto i at de regnet årsaksattribusjon for å ha betydning for lært hjelpeløshet. Modellen, som tidligere hadde søkt å forklare depresjon, ble nå gjort gjeldende også for motivasjon. Hovedpoenget i teorien var at når personer opplever mangel på sammenheng mellom innsats og resultat opplever de hjelpeløshet i forhold til å ta kontroll over situasjonen. De vil da spørre seg selv hvorfor dette skjer og søke etter årsaker:

”The helpless individual first finds out that certain outcomes and responses are independent, then he makes an attribution about the cause. This attribution affects his expectations about future response-outcome relations and thereby determines, as we shall see, the chronicity, generality, and to some degree, the intensity of the deficits.”
(Abramson m.fl. 1978:56)

Seligman og kolleger beskriver attribusjon etter disse dimensjonene:

Internal versus eksternal attribusjon

Med uttrykket internal attribusjon forstår vi at personer årsaksforklarer hendelser med egenskaper, trekk, evner eller ferdigheter hos seg selv. Å tilskrive til internale, men

ukontrollerbare forhold vil lett medføre personlig hjelpeløshet. Dette fordi en tilskriver årsakene til den manglende kontrollen til noe med en selv. I følge Seligman mfl. (1978) blir konsekvensen gjerne lavere selvverd. Eksternal attribusjon betyr å årsaksforklare hendelser med ytre forhold ved situasjonen, som for eksempel ytre omstendigheter eller andres innvirkning. Eksternal attribusjon assosieres med universell hjelpeløshet. Dette fordi at når et individ opplever en situasjon som ukontrollerbar, og samtidig tilskriver årsakene til det til noe utenfor en selv, kan en heller ikke gjøre noe med det og hjelpeløsheten vil være universell. I dette tilfellet er selvfølelsen oftest intakt da resultatet oppfattes å ikke ha noe med en selv å gjøre.

Stabil versus ustabil attribusjon

Ved stabil attribusjon årsaksforklarer en forholdet med noe som varer over tid. Dersom en person gjør en feil og opplever at årsaken til feilen bare kan knyttes til denne avgrensede situasjonen, vil opplevelsen ikke få så stor betydning for framtidige forventninger til mestring. Hvis feilen derimot tilskrives stabile forhold, vil forventningen om framtidig mestring påvirkes. Stabile attribusjoner antas over tid å virke inn på utvikling av lært hjelpeløshet.

Global versus spesifikk attribusjon

Med uttrykket global attribusjon forstår vi at årsaksforklaringer generaliseres på tvers av situasjoner. Hvis man for eksempel årsaksforklarer manglende mestring av en oppgave med generell mangel på evner, er det en global attribusjon som kan medføre mindre forventning om mestring av alle typer oppgaver. Med uttrykket spesifikk attribusjon forstår vi derimot det å årsaksforklare suksess eller nederlag med forhold som gjelder et avgrenset område. For eksempel kan manglende suksess med stilskriving forklares ved å peke på at man ikke er god i skriftlig formulering, men at en for eksempel er dyktig i muntlig formulering eller i lesing (Peterson et. al 1993). I følge Seligman og kolleger skapes grunnlaget for lært hjelpeløshet gjennom internal attribusjon (Abramson et. al.1978). Dette skjer fordi personer som opplever ukontrollerbare hendelser lett vil klandre seg selv, og ha en tendens til å generalisere sine attribusjoner til globale forhold. I tillegg vil attribusjonene være mer stabile. Det vil derfor være en økt sannsynlighet for å oppleve depresjon og hjelpeløshet dersom en attribuerer negative hendelser i livet til internale, stabile og globale forhold. Dette medfører en tendens til å tenke: ”*det er min feil, jeg kan ikke påvirke det, men det har betydning for absolutt alt jeg gjør.*” Personer som har tilbøyelighet til å

attribuere nederlag til internale, stabile og globale forhold er i større grad disponert for å føle seg deprimert og stresset, ha lavt selvverd og oppleve manglende kontroll (Abramson et. al 1978). I følge Peterson et. al (1993) består lært hjelpeløshet av tre komponenter; kontingens, kognisjon og atferd. Sammen forklarer disse komponentene det som skjer når personers erfaringer lærer dem at det som skjer i livet deres er utenfor deres kontroll:

“ Once someone expects responses and outcomes to be independent, he seeks a causal explanation for this noncontingency. This explanation influences his expectation of future noncontingency , which in turn determines the nature of helplessness deficit ”

(Peterson et. al 1993: 147)

I denne modellen vektlegges individuell refleksjon. Det må likevel poengteres at når Seligman og kolleger hevder at årsaksforklaringer influerer på forventninger, innebærer det at årsaksforklaringer *er en av flere* faktorer som er med på å påvirke om man forventer manglende sammenheng i framtidige situasjoner.

Weiners modell for attribusjon

Attribusjonsteori eller fortolkningsteori handler om hvordan personer forklarer årsakene til egen og andres nederlag eller suksess. Derfor er det i følge attribusjonsteoriene av betydning hvordan en plasserer årsaksfaktorene (Rand 1991). Attribusjonsteoriene retter søkelyset mot hvordan kognitiv virksomhet påvirker personers motivasjon. Weiner har hatt stor innflytelse på det attribusjonsteoretiske feltet, og hans modell (1985) for årsaksdimensjoner kan ses som en utvidelse av dimensjonene i Rotter's (1966) "locus of control". Den skiller seg imidlertid fra sosial læringsteori ved i større grad å legge vekt på individuell refleksjon og mindre på sosial påvirkning. I følge Weiner vil en når en lykkes eller mislykkes med en oppgave alltid søke etter svar på hvorfor. Han peker på at innsats og evner, begge beskrevet som "internal" av Rotter, har ulike følger for atferden. Folk flest ser på innsats som noe kontrollerbart som kan styres av den enkelte, mens evner ses som stabilt og utenfor personlig kontroll. Som en konsekvens skiller han mellom ulike indre årsaker for resultatoppnåelse alt etter om de er stabile eller kontrollerbare. Ut fra Rotters modell med indre-ytre plassering av kontroll, videreutviklet Weiner tre separate dimensjoner: Stabilitet, lokalisering og kontrollerbarhet (Rand 1991). Dimensjonen "locus" (lokalisering) representerer internale – eksterne årsaksforhold i likhet med hos Rotter.

Dimensjonen ”stability” (stabilitet) representerer om årsaksforholdene er stabile eller kan endres. Dimensjonen ”control” står for om årsaksforholdene oppleves som innenfor den enkeltes kontroll eller ikke. Tidligere erfaringer med mestring vil øke forventningene om framtidig mestring, mens de vil synke som følge av nederlag. I følge Weiner(1985) vil slike endringer inntre bare i sammenhenger der en kan finne en *stabil* årsaksforklaring for tidligere prestasjoner. Når prestasjoner attribueres til tilfeldige, ustabile årsaker, får de ingen åpenbare konsekvenser for framtidige prestasjoner (Weiner, 1985, 1992). Derfor er stabilitet assosiert med forventninger om mestring.

Dimensions of Common Attributions for Achievement Outcomes

| Causes | | |
|-------------------|----------------|--------------|
| Causal Dimensions | Ability | Effort |
| Locus | Internal | Internal |
| Stability | Stable | Unstable |
| Controllability | Uncontrollable | Controllable |

Figur 3. Weiners årsaksdimensjoner. (Gjengitt fra Stipek (2002: 64): Motivation to learn)

Dette blir særskilt tydelig i de tilfellene der resultatet kan attribueres til innsats eller evner. Evner betraktes gjerne som en indre og stabil faktor, men utenfor personlig kontroll. Innsats sees derimot som en indre, men variabel, eller ustabil faktor, det vil si noe som kan økes eller forbedres. Folk som attribuerer sine nederlag til liten innsats har mulighet til å yte mer innsats neste gang, mens folk som attribuerer nederlaget til små evner, ikke ser muligheter for å forbedre prestasjonene.

I pedagogisk sammenheng oppfattes det som ønskelig at elever attribuerer til innsats i forbindelse med suksess. Når en elev har en forståelse av innsats som en grunnleggende årsak til suksess, indikerer dette at personen innehar nødvendige evner, men innser at suksess ikke kan oppnås uten innsats. Som en kontrast vil attribuering av suksess til evner alene ha negative følger for atferd i forbindelse med skoleprestasjoner. Når folk oppnår suksess uten anstrengelse kan de forledes til å

tro at anstrengelse ikke er nødvendig for å oppnå suksess. Som en følge av dette vil de ikke anstrenge seg noe særlig i framtidige situasjoner, og prestere dårligere enn de er i stand til (Stipek, 1998).

Weiner understreker det persiperte aspektet ved attribusjon gjennom følgende utsagn:

“...It is also important to note that it is the individual’s own perception of this causal attribution that matters. The theory therefore relates the structure of thinking to the dynamics of feeling and action.”
(Weiner, 1985: 561)

Utsagnet sammenfatter attribusjonsprosessen som en kognitiv, individuell aktivitet som får følger for den enkeltes motivasjon, affekt og atferd. Det synes som personer utvikler visse attribusjonsmønstre over tid som kan være mer eller mindre gunstige og mer eller mindre stabile over tid. For elever med dysleksi er det særdeles viktig at de skjønner at anstrengelse har betydning for suksess. Hvis ikke, vil de lett attribuere sine manglende mestringserfaringer til generelle evner, og utvikle et attribusjonsmønster som kan få negative konsekvenser for all deres framtidige læringsatferd.

De kognitive teoriene har gitt vesentlige bidrag til forståelsen av motivasjon. En innvending er likevel at de i for stor grad fokuserer på intraindividuelle forhold og i for liten grad tar høyde for sosialt samspill i tilknytning til motivasjon.

Banduras teori om self-efficacy

Som tidligere gjort rede for (se s. 69) er Bandura opptatt av forventninger om mestring. Hovedprinsippet i forventningstradisjonen er ideen om en triangulær gjensidig determinisme som forklaringsprinsipp for alle psykososiale funksjoner. Det vil si at mennesket beskrives som en aktiv deltager i et sosialt system hvor det både er produsent og produkt av det sosiale systemet. Personens atferd, individuelle faktorer (kognitive, affektive, biologiske), og den sosiale konteksten står i et gjensidig avhengighets- og påvirkningsforhold til hverandre. Bandura (1997) beskriver dette slik:

“In this transactional view of self and society, internal personal factors in the form of cognitive, affective, and biological events; behavior; and environmental

events all operate as interacting determinants that influence one another bidirectionally.”

(Bandura (1997: 6)

På side 69 ble det gjort rede for selvpoppfatningsbegrepet i sosial-kognitiv teori (Bandura (1986, 1997). Teorien bygger på den behavioristiske tradisjonen, men avviker fra denne ved at den også implementerer kognitive begreper. På samme måte som i selvvurderingstradisjonen legger heller ikke forventningstradisjonen vekt på elevenes reelle prestasjoner, men menneskets opplevelse av egen mestringsevne. Til forskjell fra selvvurderingstradisjonen legger forventningstradisjonen vekt på individets forventninger, og ikke en verdsetting av individet med dets kompetanse. Motivasjon beskrives som en prosess der menneskets tanker og refleksjoner påvirker og utøver kontroll over tanker, følelser og handlinger. Blant de refleksjonene som inngår i personer førkalkulering og evaluering av slik kontroll, er forventning om mestring (*self-efficacy*) blant dem som har størst betydning.

Bandura skiller mellom forventninger om mestring (*self-efficacy*) og forventninger til resultat (*outcome-expectancies*):

“People who regard themselves as highly efficacious attribute their failures to insufficient effort, those who regard themselves as inefficacious attribute their failures to low ability. Causal attributions affect motivation, performance and affective reactions mainly through beliefs of self-efficacy. In expectancy-value theory, motivation is regulated by the expectation that a given course of behavior will produce certain outcomes and the value of those outcomes.”

(Bandura, 1994: 5)

Et eksempel på dette kan være en elev som ønsker å mestre skillet mellom dobbelt og enkelt konsonant i rettskriving. Eleven forventer at han skal kunne mestre rettskrivingen på dobbelt konsonant (*forventning om mestring*) dersom han gjennomfører daglige øvinger i to måneder (*målrettet atferd*) og at han dermed vil få bedre karakter på sine skriftlige innleveringer (*forventninger om resultat*). Mens forventninger om mestring handler om personlig kontroll over atferd, handler forventninger om resultat om konsekvensene av atferd. Disse forventningene kan ses som driv eller motivasjon for den spesifikke oppgaven. Når forventningene til mestring av en spesifikk oppgave er høye, betyr det i prinsippet at motivasjonen for oppgaven er høy.

“people’s level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than of what is objectively true.”

(Bandura, 1997: 2)

Forventninger om mestring har vist seg å være bestemmende for valg av aktiviteter, for innsats og for utholdenhet når oppgavene blir vanskelige (Pajares & Miller, 1995; Pajares, 1997). I følge Bandura (1986, 2004) er forventning om mestring den viktigste motivasjonsmekanismen for menneskelig atferd. Undersøkelser tyder på at personer med høye forventninger til mestring velger mer egnede læringsstrategier i læringssituasjoner enn personer med lave forventninger til mestring (Pintrich og DeGroot 1990; Wolters og Pintrich, 1998). Dette skyldes trolig at personer med lave forventninger om mestring tenderer mot å tolke situasjonen som truende, og dette virker hemmende på læringsaktiviteten og valget av læringsstrategier.

Det er et vanlig menneskelig trekk å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller vi ikke tror vi kan innfri. Når personer stilles overfor utfordringer de ikke forventer å mestre vil de fleste redusere innsatsen eller gi opp. Personer med positive forventninger til mestring, har derimot større mot til å gå løs på nye utfordringer og større utholdenhet når de møter på problemer. For eleven i eksemplet ovenfor, betyr det at han selv velger sitt mål, bestemmer hvilke handlinger som må til, og opprettholder handlingsmønsteret gjennom det han anser som nødvendig tidsrom. Suksess ser derfor ut til å kreve både evner og en forventning om å kunne bruke dem.

I følge Bandura vil det å ikke oppleve kontroll over de ubehagelige følgene av en hendelse, få personer til å føle frykt for og dermed unngå tilsvarende situasjoner. Så snart den selvbeskyttende atferden har blitt etablert som et effektivt forsvar, vil personer anvende den også i potensielt truende situasjoner, uten å vente til de virkelig opplever frykt. Opplevelsen av kontroll over situasjonen og utfallet, er dermed et grunnleggende moment i sosial-kognitiv forståelse av motivasjon. Den kan ikke observeres direkte, men kommer til uttrykk gjennom atferd som oppgavevalg, innsats, utholdenhet og utsagn (Pintrich & Schunk, 2002).

Konklusjonen blir at forventninger om mestring er en forutsetning for en adekvat læringsatferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005), noe som i neste omgang får betydning for læringsutbyttet. Selv begavede personer må i de fleste tilfeller yte en innsats for å erverve seg nye kunnskaper og ferdigheter. Kontrollert for evner, viser undersøkelser at personer med høye forventninger til mestring lærer bedre og løser flere problemer enn personer med lave forventninger (Collins, 1982).

Forventning om mestring har innflytelse for læring på alle nivå og i alle faser av livet. Forskning på ungdom har for eksempel bekreftet sammenhengen mellom forventning om mestring, utdanningsvalg og gjennomføring av utdanning (Hackett, Betz, O'Halloran og Romac, 1990). Unge med lave forventninger til mestring vil lettere avbryte frivillig utdanning dersom oppgavene blir vanskelige. Den samme sammenhengen har blitt påvist mellom forventninger til mestring og sykkelig overvekt (Bandura, 2004). Dette antas å henge sammen med at personer med liten tro på egen kompetanse lettere attribuerer problemer til interne og stabile forhold ved dem selv, noe som forsterker tendensen til å gi opp. Butkowsky og Willows' (1980) viste i en undersøkelse av barn med lesevansker at de hadde lave forventninger til å mestre lesing, og at de ga fort opp når de ikke fikk det til. Den manglende utholdenheten gjorde så at de fikk lite trening og dermed mindre sjanse til å lykkes. I følge Butkowsky og Willows (1980) ville disse barna aldri få oppleve den selvbelønningen som følger suksess oppnådd gjennom stor innsats. Undersøkelsen samsvarer med det jeg selv mener å ha observert hos barn med dysleksi. Skal disse barna lykkes kan de ikke ha de samme leseoppgavene som klassekameratene. De har behov for enklere og kortere tekster som gir mulighet for mestringsopplevelser. Men dilemmaet er at de fleste vil ønske ha de samme oppgavene, nettopp fordi de ikke ønsker å ikke skille seg ut som mindre flink. Får de velge, er min erfaring at barn foretrekker å kamuflere vanskene på bekostning av faglig framgang.

Også Bandura (1990) har undersøkt hvordan elevens oppfatning av evner virker inn på deres forventninger om mestring. Hans konklusjon er at dersom elever oppfatter evner som noe en *erhverver seg* gjennom innsats, og feiltrinn oppfattes som en naturlig del av en læringsprosess, vil ikke feiling underveis ha samme negative konsekvens for deres mestringsforventninger. Oppfatter elevene derimot evner som noe naturgitt og *stabilt*, vil feiling underveis senke forventningene til mestring. Elevene kan da komme til å tilskrive nederlaget til manglende evner og lettere gi opp. Hvordan elevene oppfatter begrepet evner virker dermed inn på de selvregulerende mekanismene som styrer motivasjon og atferd i en læringsprosess (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura legger som tidligere omtalt, også vekt på betydningen av forventning om resultat (outcome-expectancy) for motivasjon, innsats og utholdenhet. Forventning om resultat kan også beskrives som det en vil oppnå, eller som målsetting. Bandura knytter sammen målsetting, personlig kontroll og forventning om mestring ved å si at:

"Goals operate largely through self-reactive influences rather than regulating motivation and action directly. Perceived self-efficacy is one of the most important self-influences through which personal standards create powerful motivational effects"

(Bandura, 1997: 128)

I skolen er det også naturlig å se motivasjon i sammenheng med personers målsetting i den enkelte situasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at dersom målsettingen er å oppnå ytre belønning, for eksempel ros eller gode karakterer, vil forventninger om belønning ha betydning for motivasjonen for å utføre aktiviteten. Forventninger om å mestre selve aktiviteten vil da ikke være nok til at aktiviteten utløses. Det blir i tillegg lett en vane å forvente belønning dersom de gjennom ører aktiviteten. Er målet derimot å lære mer, vil skillet mellom forventning om mestring (self-efficacy) og forventning om resultat (outcome-expectancy) viskes ut. Siden mestring av aktiviteten innebærer at en har lært mer, vil den som har høye forventninger om mestring også ha høye forventninger om utfall.

Motivasjon og selvvord

Den andre komponenten i Pintrich & Groots (1990) kategorier berører den affektive komponenten i motivasjon. Hos (Skaalvik og Skaalvik, 2000; 2005 og Huit, 2004) beskrives selvoppfatning (self-concept) som et begrep med både en kognitiv og en affektiv side. Begrepet selvvord (self-esteem) er derimot knyttet til de affektive sider av selvoppfatningsbegrepet. Det vil si emosjonelle opplevelser av seg selv (se s. 65). I den foreliggende undersøkelsen gir informantene uttrykk for opplevd selvvord blant annet ved å beskrive emosjonelle reaksjoner i forbindelse med prestasjonssituasjoner. For å klargjøre hvordan beskrivelser av emosjoner kan tolkes som opplevd selvvord i informantenes utsagn, finner jeg det nødvendig å gjøre rede for noen sentrale begreper knyttet til emosjoner.

Motivasjon og emosjoner

Motivasjon og emosjon er nær beslektede fenomener. Begrepet ”*emosjon*” tilsvarer det norske begrepet følelse og defineres av Lossius og Romøren (1994) som ”*sanseinntrykk og sanseopplevelser som forandrer sinnstilstanden vår.*” Det betegner altså vår subjektive reaksjon på opplevelser som angår oss. Emosjoner er oftest rettet mot noe, og derfor nært forbundet med motiver og drifter. De ledsages gjerne av atferdsmessige tendenser eller uttrykk. Et eksempel på dette er aggresjon, som har både emosjonelle (sinne) og motivasjonsmessige komponenter (trang til å skade eller ødelegge). I boken ”*The Expression of the Emotions in Man and Animals*” redegjør Darwin (1904) for hvilke prinsipper som regulerer og styrer sammenhengen mellom emosjoner og deres uttrykksformer. I følge Darwin var emosjoner nedarvet og det eksisterte et skille mellom universale og kulturelt betingede emosjoner. De universale var ekte og felles for alle mennesker, mens de andre var tillærte og derfor kulturelt betinget. Ekman og medarbeidere har senere bekreftet dette skillet gjennom teorien om ”Basic Emotions”. I følge teorien er de universale ”*kjerne-emosjonene*”; glede, tristhet, sinne, overraskelse, avsky og frykt (Ekman, 1982).

Lazarus (1991) har gjennom mange år utviklet det som kan betegnes som et kognitivt perspektiv på emosjoner; en kognitiv – motivasjonell – relasjonell teori. Lazarus er opptatt av relasjonen mellom kroppslige reaksjoner, konteksten og den individuelle opplevelsen av en emosjon. I henhold til denne teorien oppstår hver enkelt emosjon ut fra evalueringen av en spesifikk relasjon mellom person og omgivelser. Følgelig kan en ikke forklare emosjoner ut fra *ett* menneskes ståsted alene, og heller ikke ut fra omgivelsenes ståsted. I denne sammenhengen fungerer ikke enkeltmennesket og omgivelsene som separate enheter. Det er derimot kombinasjonen av omgivelser med visse attributter og en person med visse attributter som *sammen* skaper den relasjonelle meningen, og som fører til at emosjonen oppstår. I følge Lazarus er denne vurderingsprosessen et produkt av individuelle sosialiseringprosesser som varierer fra kultur til kultur (Lazarus 1991). Lazarus utviklet teorien om kognitive vurderinger til å dreie seg om hvilke handlinger som fremmes med bakgrunn i de ulike emosjoner. I følge Lazarus (1991) eksisterer det et spesifikt kjernetema som omhandler motivasjonelle forhold som utløses i forbindelse med en emosjon. For eksempel henger sinne sammen med temaet forsvar som fører til angrep.

Kjernen i Lazarus teori bygger på at *evalueringer av spesifikke situasjoner (tilpasningsmøter) aktiverer emosjoner*. Dette betyr at før emosjonen opptrer, gjør personen en automatisk, ofte ubevisst primær evaluering av hva som skjer og hva det betyr for ham selv eller dem han bryr seg om. Neste steg i emosjonsprosessen, er derimot som regel bevisst. I den sekundære evalueringen spør individet: "Hva kan jeg gjøre med denne situasjonen? Hvordan kan jeg med mine ressurser hantes med den?". Sammen vil den primære og den sekundære evalueringen forme kvaliteten og styrken på den emosjonelle reaksjonen. I følge Lazarus får en bedre forståelse av hvordan emosjoner genereres og utvikles dersom en betrakter dette som en prosess med fire stadier; *forventning, provosering, utvikling og utfall*.

Forventningsstadiet innebærer at det å ha forventninger om fremtiden gjør at man ikke nødvendigvis er nøytral før man går inn i et tilpasningsmøte. For eksempel vil positive forventninger øke sannsynligheten for at man opplever skuffelse og dermed tristhet eller sinne, mens negative forventninger kan gjøre at til og med et negativt utfall virker positivt. I tillegg er det mulig å reagere emosjonelt på et utfall før det faktisk inntreffer.

Provokasjonsstadiet innebærer at en provokasjon, en ekstern eller intern hendelse som medfører endring i forholdet mellom person og omgivelser til det bedre eller verre, inntreffer. Hukommelse, eller minne, er relevant i denne sammenheng, fordi det man husker om en tidligere emosjonell tilstand eller hendelse kan påvirke genereringen av nye emosjoner. Minnet om tidligere emosjonelle erfaringer vil rekonstrueres på ulike måter hver gang det blir aktivert.

På utviklingsstadiet forandrer og utvikler emosjonen seg i takt med hvordan andre personer i tilpasningsmøtet reagerer emosjonelt og adferdsmessig, og også med hvordan man selv reagerer. For eksempel kan person A sin emosjonelle reaksjon virke inn på person B, som reagerer med å endre sin emosjonelle reaksjon, noe som igjen vil observeres av person A og reageres på, og så videre. Det emosjonelle *utfallet* av tilpasningsmøtet er basert på hvorvidt ens mål og forventninger har blitt imøtekommet, og på hvilken måte. Den relasjonen som utløste emosjonen har nådd sin slutt for øyeblikket, men ikke nødvendigvis for all fremtid.

Kritikere av kognitiv evalueringsteori peker på at evalueringer i seg selv ofte er knyttet til emosjoner, særlig i forhold til komplekse sosiale samspill (Fineman, 2003). Som et eksempel på dette nevnes at det er ingen vits i å være redd for en slange hvis det ikke er slik at man på forhånd er redd for at slangen kan skade en. Med andre ord er emosjonen der allerede før man rekker å foreta en evaluering. Altså er en eller annen form for tolkning av meningen med et objekt eller en hendelse en del av emosjonsprosessen, før det som kognitiv teori kaller evaluering finner sted. Dermed vil selve evalueringsprosessen også være emosjonell. Følgelig blir det vanskelig å trekke et klart skille mellom tanker og følelser; disse er nært knyttet til hverandre. Etter hvert som hendelsen skjer, er det sannsynlig at man vil oppleve mange følelser og evalueringer, og disse vil ofte blandes og forveksles med hverandre. Andre kritikere av det kognitive perspektivet argumenterer med at en kan bli overrasket av ens egne emosjoner, og at emosjoner inntreffer automatisk, og at man kan oppleve emosjonelle reaksjoner som er i konflikt med ens kognitive reaksjoner, som tegn på at det kognitive perspektivet overdriver kognisjonens rolle i emosjoner (Ortony, Clore & Collins, 1988).

Et mer sammenfallende syn finner en hos Power og Dalglish (1997), som ser emosjoner og kognisjon som integrerte og uskillelige deler av hverandre. De peker på at selv om at det kan være nyttig å bruke ulike navn på de ulike delene av genereringen av emosjoner, så kan ikke disse delene separeres mer fra hverandre enn ”bølger fra vannet som de dannes i”.

I avsnittet om referanserammer s. 57 ble teori om om referansegrupper og relativ deprivasjon nevnt (Crosby, 1976; Runciman, 1966). Teorien argumenterer for at individuelle følelsesmessige reaksjoner er relative og knyttet til sosial læring. Sosial læringsteori legger vekt på hvilken betydning sosiale modeller har for læring av både emosjoner og påfølgende atferd. Sosial læring kan overstyre evolusjonære impulser og redusere viktigheten av tidligere erfaringer (Bandura, 1986;). Et sosialt perspektiv legger vekt på den sosiale konstruksjonen av emosjoner, blant annet emosjonelle roller (Fineman, 2003) Dette betyr at meningen bak emosjonen ikke nødvendigvis kan kartlegges eller slås fast, fordi mening er knyttet til den personlige, sosiale og kommunikative settingen. Det behøver med andre ord ikke nødvendigvis å ha en dypere mening, men kan rett og slett være resultatet av omgivelsenes påvirkning på en. Omgivelsenes påvirkning vil også kunne påvirke hvilken handling som følger emosjonen. Kanskje tillater ikke kulturen at

det gis åpent uttrykk for det en føler. Kanskje handler en ikke i samsvar med emosjonen fordi det vil virke fornærmende i forhold til kulturen. Emosjonelle konvensjoner, eller emosjonelle regler, er sosialt overførte prinsipper for korrekt uttrykk av følelser og nedfelt i sosiale normer. Disse bidrar til å opprettholde mellommenneskelige forhold og organisatorisk orden. Bandura (1986) bruker i sosial kognitiv teori begrepet ”*vicarious emotional learning*” også om aktivering av emosjoner og deres uttrykk:

”Under natural conditions, arousal has many sources, so a variety of vicarious instigators, such as seeing a person distressed over failure or subjective threats, can promote vicarious emotional learning.”
(Bandura, 1986: 315).

I det følgende vil jeg ta for meg noen spesifikke emosjoner med relevans for denne oppgaven. Lazarus (1991), deler emosjoner grovt inn i to grupper; negative (målinkongruente) og positive (målkongruente) emosjoner.

Negative emosjoner

Aggresjon er en av menneskets kraftigste emosjoner. Dette skyldes den virkningen aggresjon kan ha på andre mennesker så vel som på den personen som opplever aggresjonen. De fleste har selv opplevd hvor kraftig og altoverskyggende denne følelsen kan være. Menneskelig aggresjon ligner dyrenes, men framstår som betydelig mer kompleks og sammensatt. Innenfor psykologien forklares aggresjon som en grunnleggende drift, eller energi som oppstår som følge av frustrasjon over en hindring; en frustrasjons-aggresjons-hypotese. I sosial læringsteori ses aggresjon derimot som en lært respons, som tilegnes for eksempel gjennom modell-læring.

Når det gjelder handlingstendens er det i følge Lazarus (1991) generelt anerkjent at aggresjon medfører handlingstendens angrep på den eller det som man mener kan klandres for fornærmelsen. Angrepsimpulsen kan sies å være både sterk og universell, men den holdes ofte under sterk kontroll, eller den transformeres slik at den ikke fører til et faktisk angrep. For eksempel er det fullt mulig å oppleve aggresjon men likevel handle både konstruktivt og givende. Aggresjon kan også føre til handlinger som finner sted etter lang tid, for eksempel angrepsstrategier som utføres over et langt tidsrom for å maksimere sannsynligheten for suksess.

Personlighetstrekk kan også påvirke hvordan aggresjonen uttrykkes. Noen personer har større evne til å overvinne aggresjonstendensen, mens andre har vanskelig for å kontrollere den. Aggresjon beskrives ofte i to kategorier; reaktiv og proaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon beskrives som en reaksjon på en opplevelse, eller hendelse. Den oppstår for eksempel når en person kjenner seg truet. Frykten utløser et sterkt sinne som drar med seg et slags kognitivt sammenbrudd (Rørnes, 2004; Roland & Idsø, 2001). De fleste mennesker har en eller annen gang opplevd at dersom de blir skikkelig sinte, forsvinner både frykt og smerte. Proaktiv aggresjon er lært oppførsel, og kjennetegnes ved at den mobiliseres som et redskap for å oppnå noe. Bruk av denne typen aggressiv atferd er vanskeligere å avsløre enn reaktiv aggresjon fordi de som bruker den i større grad er i stand til å skjule sine handlinger (Roland & Idsø, 2001). I følge Baumesister et. al finnes det ingen dokumentert sammenheng mellom selvvverd og aggresjon (Baumeister, Bushman & Campbell, 2000).

“ The long standing view that low self-esteem causes violence has been shown to be wrong, and the opposite view implicating high self-esteem is too simple ” (ibid).

Angst kan beskrives som en kompleks kombinasjon av frykt, engstelse og bekymring som ofte blir fulgt av fysiske fornemmelser som hjertebank, brystsmerte og stundom pustevanskeligheter. Innenfor psykologien beskrives angst som en sterk, ofte uforklarlig urofølelse som ikke er knyttet til en konkret faresituasjon. Dette kan føre til en atferd som ubevisst blir styrt av behovet for å unngå angst. Angst kan også beskrives med andre ord – prestasjonsangst, eller frykt for ikke å strekke til. Angst kan også ses som ”en positiv energi, som et ressursgrunnlag, som en utfordring og som et høyst menneskelig og mellommenneskelig fenomen” (Moxness, 2000). For eksempel kan angst fremme læring, noe som kan være svært aktuelt og nødvendig i en endringsprosess. Dette henger sammen med at en læringssituasjon innebærer at en stilles ovenfor noe nytt og ukjent, for eksempel at en opplever nye prestasjonskrav. Angsten en opplever stilt overfor det ukjente, kan stimulere til at en aktivt går inn for å lære – for å redusere de ubehagelige følelsene en opplever. En angstvekkende situasjon *kan* altså være sammenfallende med en læringsfremmende situasjon – selv om den som står midt oppi det ikke opplever det slik (Moxnes, 2000). Problemet er bare at angst og usikkerhet er noe som mennesker flest forsøker å

unngå så langt de kan det, ettersom angst er en ubehagelig følelse som en aller helst vil slippe å oppleve. Tillit kan være en faktor som forener disse to situasjonene for den som opplever dem.

Skyld og skam har tradisjonelt blitt oppfattet som overlappende emosjoner. Både skyld og skam er subjektive opplevelser, og er ofte knyttet til en opplevelse av å være verdiløs, ubetydelig eller uønsket. I følge Lazarus (1991) kan de skilles fra hverandre på den måten at skyldfølelse oppstår ut fra internaliserte verdier om rett og galt, mens skam oppstår ut fra ens egoidentitet. Det vil si en forskjell mellom hvordan en person er og hvordan han ønsker å være. Skyldfølelse oppstår når en har gjort noe, eller opplever lyst til å gjøre noe som i ens kultur anses som moralsk forkastelig. Opplevelsen av å ha gjort noe moralsk klanderverdig, forsterkes dersom dette medfører skade eller urett mot andre uskyldige personer. Skyldfølelsen avhenger ikke av at man faktisk har brutt et moralsk imperativ, det er nok at man *tror* man har gjort det. Skam utvikles dersom en ikke klarer å leve opp til et egoideal, og når dette blir synlig for signifikante andre i ens liv. I følge Lazarus (1991) vil handlingstendensene være forskjellige for skyldfølelse og skam. En person som opplever skyldfølelse vil forsøke å rette opp skaden som har skjedd, eller som man tror har skjedd. Andre mulige handlingstendenser er å hankses med følelsen ved å unngå å tenke på den handlingen gikk ut over, benekte at en hadde kontroll over det som skjedde, eller overføring av skylden til en annen person slik at en ikke behøver å akseptere skylden selv. En person som opplever skam vil som regel forsøke å skjule sine handlinger, og unngå at de blir eksponert for andre, særlig for signifikante andre. En kan også forsøke å hankses med følelsen ved å søke sosial støtte. Både skyldfølelse og skam er dessuten forbundet med såkalt *prosocial behavior*, ved at disse følelsene motiverer personen til å opptre i tråd med høye sosiale standarder og til å leve opp til egoidealer (Lazarus, 1991).

Tristhet er forbundet med tap av noen eller noe man bryr seg om, eller med at en sentral livsverdi eller livsrolle kolliderer. Lazarus (1991) hevder at begrepet sannsynligvis omfatter flere overlappende tilstander som har å gjøre med tap og hvorvidt man kan hankses med tapet eller ikke. Tristhet inntreffer når en person erkjenner at ingenting kan gjøres for å rette opp et tap, det er utenfor ens kontroll. På den måten er tristhet relatert til resignasjon. Opplevs ikke tapet å være utenfor ens kontroll, vil følelser som sinne, angst, skyldfølelse og skam være mer sannsynlige

enn tristhet. Tristhet er altså en passiv emosjonell tilstand. Det synes ikke å være noen klar handlingstendens knyttet til denne emosjonen, utenom passivitet og tilbaketrekking. Når tristhet opprettholdes over tid og er knyttet til mange områder av ens liv, betegnes dette gjerne om depresjon.

Positive emosjoner

Tradisjonelt har positive emosjoner blitt lagt mindre vekt på enn de negative. I følge Lazarus (1991) kan dette skyldes at negative emosjoner har mer opplagt og kraftig innvirkning på tilpasning og subjektiv velvære enn positive emosjoner har. I tillegg er positive emosjoner gjerne mindre intense og fremtredende enn negative emosjoner. Positive emosjoner er likevel svært viktig, blant annet fordi man kan de kan fungere som en buffer mot destruktive konsekvenser som ofte følger av negative emosjoner.

Glede. Evnen til å føle glede ser ut for å variere fra person til person, selv under ellers like livsforhold. I følge Lazarus (1991) er det viktig å erkjenne at glede avhenger av enkeltpersonens grunnleggende, subjektive psykologiske status. Det vil si av det totale mønsteret av sinnsstemninger og de forventninger personen har til positive og negative forhold i sitt liv. For eksempel kan det være slik at når noe gledelig skjer, vil det ikke nødvendigvis utløse emosjonen glede hos personen, fordi denne personen har opplevd at ting har vært gode eller gledelige hele tiden. Mens en person som ikke har opplevd at livet har vært jevnt godt kan oppleve stor glede når den samme gledelige tingen skjer med ham. Generelt kan det sies at emosjonen glede aktiveres når en person opplever å gjøre rimelig fremgang mot realiseringen av mål, og denne fremgangen skjer mot en generelt godartet bakgrunn. Det er vanskelig å fastslå en sikker handlingstendens knyttet til glede. I følge Lazarus (1991) består handlingstendensen av atferdsmessige og kroppslige manifestasjoner av en opplevelse av nytelse og sikkerhet i verden. For eksempel kan utadvendthet være en mulig reaksjon, fordi man vanligvis vil ønske å dele gleden med andre, noe som innebærer at man må gjøre tilnærmelser til andre. Glede kan også resultere i sjenerøsitet og liberal bruk av ens ressurser. Glede er en sosialt attraktiv emosjon; man ønsker gjerne å være sammen med glade mennesker og unngå ”uglade” mennesker. Glede er dessuten en emosjon som later til å være smittsom.

Stolthet skiller seg fra glede blant annet ved at stolthet ikke bare er positiv, men også bekrefter eller forsterker personlig verdi. For at man skal føle stolthet i stedet for glede eller lettelse må en føle at en har æren for en positiv hendelse, og man må føle styrking av selvverdet. Stolthet oppstår altså når selvverdet styrkes gjennom at en har æren for noe verdifullt. Dette kan skyldes noe en selv har oppnådd eller noe andre en identifiserer seg med har oppnådd, for eksempel et familiemedlem eller en sosial gruppe. I likhet med emosjonen glede er det vanskelig sikkert å kunne fastslå en klar handlingstendens. Mulige handlingstendenser kan være utadvendthet, tilbøyelighet til å skryte eller på andre måter gi uttrykk for at man er stolt. Men stolthet kan også være knyttet til følelse av ydmykhet. Stolthet uten ydmykhet kan framstå som arroganse, mens stolthet kombinert med ydmykhet medfører at en samtidig erkjenner og aksepterer sine begrensninger. For eksempel medfører skryting i sosial sammenheng ofte til at en kan oppfattes som arrogant eller overlegen. På den andre siden kan det oppfattes som falsk beskjedenhet og arroganse dersom en underdriver. Dette er et tegn på at de sosiale normene for å uttrykke stolthet er komplekse, og varierer fra kultur til kultur. En mer sammensatt handlingstendens som følger stolthet, er økt selvverd (self-esteem; Rosenberg, 1979) eller økt tro på egen evne til mestring (self-efficacy; Bandura, 1986)

Motiv for selvverd og konsistens

Noen ganger kan motivet for å beskytte selvverdet være viktigere enn behovet for læring. Det synes å være enighet blant forskere om at mennesket har et sterkt motiv for å ha en positiv selvpoppfatning og en positiv verdsetting av seg selv. Innenfor selvvurderingstradisjonen beskrives motivasjon først og fremst som redskap for å beskytte menneskets selvverd. Dette betegnes gjerne som selvverdsmotivet. Selvverd (self-esteem) motivet er i stor grad knyttet til personers generelle psykiske helse og velbefinnende. Lav selvvurdering assosieres med et bredt spekter av personlige og sosiale problemer, mens høy selvvurdering assosieres med større utholdenhet i motgang, noe som tyder på at høyt selvverd styrker den mentale motstandskraften (Schrauger & Rosenberg, 1970; Schrauger & Sorman, 1977). Ved siden av motivet for selvverd finner en ifølge Rosenberg behovet for selvkonsistens, (self-consistency), (Lecky, 1945; Festinger, 1957)) eller selvbekeftelse, (self-verification, (Swann, 1983). Betegnelse referer til ideen om et menneskelig behov for å handle i samsvar med egen selvpoppfatning og å

oppretholde den intakt også når den konfronteres med trusler (se også s.82). Selvoppfatningens stabilitet dreier seg om varighet over tid og motstand mot forandringer. Rosenberg beskriver dette som to psykologiske motiv som har som mål å beskytte selvoppfatningen

”The first is the self-esteem motive- the motive to think well of oneself. The second is the self-consistency motive – the wish to protect the self-concept against change or to maintain one’s self-picture.” (Rosenberg, 1979: 53)

I følge Swanns (1983) teori om selvbekreftelse, vil personer som har etablert en oppfatning om seg selv, foretrekke at andre ser dem på samme måte som de oppfatter seg selv, enten denne oppfatningen er positiv eller negativ. Dette innebærer en trang til å oppsøke erfaringer og ta opp i seg ideer som støtter opp om verdier og oppfatninger en allerede har. Trusler mot selvkonsistens består i påvirkning som kan føre til endringer i selvoppfatning og selvverd. Rosenberg gjengir Lecky’s definisjon self-consistency-begrepet:

”...the nucleus of the system, around which the rest of the system evolves, is the individual’s valuation of himself....Any value entering the system which is inconsistent with the individual’s valuation of himself cannot be assimilated ; it meets with resistance and is, unless a general reorganization occurs, to be rejected.”

(Lecky, 1945: 152,153)

Rosenbergs poeng er at selvverdet dannes relativt tidlig i livet, og at behovet for selvkonsistens bidrar til å vedlikeholde denne tidlige oppfatningen. Motivet for en konsistent og stabil selvoppfatning, skyldes ifølge Rosenberg at dette danner grunnlaget for den enkeltes vurdering av egen kompetanse. Og dersom dette grunnlaget ikke er sammenhengende og stabilt, blir individet ute av stand til å ta valg:

”...without some picture of what he is like, the individual is virtually immobilized...”
(Rosenberg, 1979: 59)

Kort oppsummert kan en kanskje si at motivet for en stabil selvoppfatning fungerer som en beskyttelse mot feilinformasjon i selvvurderingsprosessen.

Motivet for å opprettholde positivt selvverd kan ses som en selvforsterkende prosess, der høyt selvverd oppleves som tilfredsstillende og behagelig, mens lavt selvverd oppleves som ubehagelig og truende. Et grunnleggende motiv i all menneskelig virksomhet er derfor å styrke selvverdet. I de fleste tilfeller vil motivet for å styrke selvverdet og motivet for selvkonsistens/selvbekreftelse fungere i gjensidig harmoni. I de tilfellene hvor de to motivene derimot kommer på kollisjonskurs tyder imidlertid forskningsresultater på at motivet for en konsistent selvoppfatning har prioritet over behovet for styrking av selvverdet (Allport, 1961; Swann & Read, 1981; Swann, Griffin, Predmore & Gaines, 1987; Swann, Wenzlaff, Krull, & Pelham, 1992). Dette leder til antakelsen om at personer med lav selv vurdering på et område foretrekker at denne vurderingen forblir konsistent, framfor at den styrkes (Swann, 1987). Resultatene fra undersøkelsene tyder på at kildene til en stabil selvoppfatning ikke bare finnes som mentale representasjoner i menneskers tankeverden, men at de også aktivt søker å opprettholde en stabil selvoppfatning gjennom å skape et sosialt miljø rundt seg som bidrar med støtte til dette (Swann, Wenzlaff, Krull, & Pelham, 1992; De la Ronde & Swann, 1993).

Covingtons' teori om selvverd

Covingtons' teori om selvverd (1992, 1984) bygger på forutsetningen om at søken etter selvverd er det viktigste for alle mennesker:

*"the human search for self-accept is the highest human priority.."
"to be worthy is to be able"*

(Covington, 1997: 78)

Teorien ble utviklet i samarbeid med Beery i forsøk med skolebarn, og viser blant annet hvordan slike beskyttelsesstrategier kan ta seg ut i en praktisk skolesituasjon (Covington, 1984; 1992; 1998; Covington & Beery, 1976). Covington peker på at gode skoleprestasjoner har stor betydning for anerkjennelse og selvverd i vestlige samfunn, og derfor blir dette psykologisk sentralt også for elevene i skolen. Samtidig blir evner oppfattet som den viktigste årsaken til suksess og mangel på evner den viktigste for nederlag. Oppfatning av egne evner blir dermed en sentral del av elevenes selvoppfatning. Læringsaktiviteter som synliggjør enkeltindividets prestasjoner får størst konsekvenser for selvverdet. Elever som opplever skolens læringsaktiviteter som truende for selvverdet, vil da ta i bruk selvbeskyttende strategier (Covington, 1984). Eksempler på selvbeskyttende strategier i prestasjonssituasjoner kan være å

yte liten innsats, sette seg urealistiske mål eller å jukse. Dårlige prestasjoner medfører større ubehag og skam dersom de kan tilskrives til evnenivå enn om de kan tilskrives til andre forhold. På denne måten tar Covington's teori om selvverd opp i seg teorier om tilskrivning og motivasjon. (Jfr. Skaalvik & Skaalvik, 2005) Covington uttrykker dette slik:

"...as a group these strategies seek to shift the personal causes of failure away from the internal attribution of ability and toward external factors beyond the individual's control or responsibility." (Covington, 1984: 83).

Elever tilskriver iflg Covington (1984) skoleprestasjonene mer og mer til evnenivå jo eldre de blir. Mens små barn har en tendens til å tilskrive suksess til innsats, har eldre barn og ungdom en sterkere tendens til å tilskrive til evner. Dette bekreftes også av flere studier (Schuster, Ruble & Weinert, 1998; Shell, Colvin & Bruning, 1995; Marsh, Craven & Debus, 1998; Nicholls, 1984; Nicholls et.al 1990).

Selv om selvverdteorien bygger på tilskrivningsteori, skiller disse to tilnærmingene lag i forklaringen på motivasjon. Skillelinjen går mellom synet på hva som setter i gang eller vedlikeholder atferd. I tilskrivningsteori er igangsetting og vedlikehold av atferd knyttet til behovet for å mestre. Elevene søker først og fremst realistisk informasjon, selv om informasjonen av og til kan ha negative konsekvenser for opplevd selvverd. Bak denne forestillingen ligger antakelsen om at en realistisk persepsjon av individets egen kompetanse medfører optimal tilpasning til livsbetingelsene. I selvverdsteorien forklares motivasjon som et driv mot å styrke selvverdet (Graham & Weiner, 1996). Det innebærer at elevene vil være motivert for å søke informasjon som medfører positive konsekvenser for eget selvverd og unngå informasjon som medfører negative konsekvenser. Å yte lav innsats blir en motivert handling for å forsvare selvverdet. Nedenfor følger en beskrivelse av ulike strategier som tar sikte på beskyttelse av opplevd selvverd.

Selvbeskyttende strategier

Det finnes positive og negative varianter blant handlingsstrategier så vel som psykologiske strategier. Når strategier fungerer som kompensasjon og støtte i personers sosiale og faglige utvikling, kan de ses som positive mestringsstrategier. Når de virker hemmende på vekst og

utvikling betraktes de som negative. Når en person står overfor en trussel mot selvoppfatningen kan han i prinsippet reagere på to ulike måter: Den ene er å ta i bruk psykologiske mekanismer som bærer preg av realitetsorientering, bevisste valg og fleksibilitet, det vil si mestringsstrategier. Den andre muligheten er å ta i bruk psykologiske mekanismer som først og fremst har som mål å minske ubehag, det vil si beskyttende mekanismer. Fordi disse reaksjonsmåtene primært tar sikte på å beskytte selvet mot overveldende angst, kalles de for forsvarsmekanismer (Kringlen, 2001). Forsvarsmekanismene er, i følge Kringlen (2001), ofte fortidsorienterte, av ubevisst automatisk karakter og tilslører virkelige forhold. De fører derfor ofte til stivnede og lite fleksible handlingsmønstre. Alle mennesker bruker begge disse formene for selvbeskyttelse, som har både beskyttende og tilpassende elementer i seg. For å opprettholde selvverdet kan det av og til være nødvendig med selvbedrag og unngåelse av situasjoner som utløser angst. På lang sikt kan likevel en tilsløring av konflikten være uheldig og forhindre fornuftig tilpasning (ibid). Skillet mellom mestrings- og forsvarsmekanismer er ofte av kvantitativ mer enn av kvalitativ natur. Undertrykkelse har for eksempel sin motpol i fortregning. Mekanismen er i prinsippet den samme, men den første er av bevisst og den andre av ubevisst karakter. Noen vil se på forsvarsmekanismer som mestringsstrategier som har gått i baklås. Når den informasjonen som kommer inn blir for truende, slik at den forstyrrer den indre balansen, stenges den kognitive forståelsen av situasjonen ute, og reaksjonene følger et tidligere emosjonelt betinget spor. Forsvarsmekanismer kan derfor også forklares som ubevisste reaksjoner som individet faller tilbake på for å beskytte seg mot angst. De benevnes derfor også som angst-avvergere (ibid). Forsvarsmekanismene står i tilpasningens tjeneste selv om de fører til selvbedrag. De betraktes først som sykelige dersom de anvendes til overmål, når individet stadig faller tilbake på visse reaksjonsmønstre som gjør atferden stereotyp, eller når de hindrer en normal psykologisk utvikling og vekst.

Etablering av forsvarsmekanismer kan forstås ut fra læringspsykologiske prinsipper, og ut fra prinsippet for enkle unngåingsreaksjoner. Frykt og angst er ubehagelig, og vi skjærer oss mot slike følelser dersom vi kan. Den enkleste måten å gjøre det på er å løpe fra angsten, det vil si at å unngå eller stikke av fra situasjonen, og dermed lærer vi altså å unngå – ”*avoidance learning*” (Kringlen, 2001). Når vi har glemt, eller fortregnet viktige episoder fra vårt liv, kan det være fordi vi straks etterpå unngikk å tenke på det. Enten ved å nekte å tenke på det ubehagelige, eller ved

straks å tenke på noe annet. Dermed *lærer* en å tenke på noe annet straks noe ubehagelig dukker opp, og slik blir fortrenningen sentral i vår væremåte. Etter gjentatte slike forsøk lærer en å unngå enhver angst som er knyttet til det ubehagelige minnet, og ”*tenk-på-noe-annet*” – mekanismen oppstår nærmest automatisk. Flere unngåelsesreaksjoner har også med kognitive faktorer å gjøre, som for eksempel fortolkning av den aktuelle situasjonen. Når en person blir konfrontert med noe ubehagelig, for eksempel en påpekning, en vanskelig situasjon eller en kritisk bemerkning, og man velger å bagatellisere det hele kan det være fordi man ikke orker å ta kritikken inn over seg – man benekter den (ibid).

Rosenberg (1979) mener at *selektive valg* er den mest virkningsfulle måten å beskytte selvpoppfatningen på. Han angir fem ulike seleksjonsmekanismer; selektivt valg av referansegruppe, av verdi, tolkning, standard og situasjon. For å beskytte selvverdet kan et idivid *velge* hvem det vil sammenligne seg selv med eller velge hvilke områder det er viktig å lykkes på. Det kan også beskytte selvverdet ved å fortolke egne egenskaper og holdninger positivt, eller velge standarder og aspirasjonsnivå etter hva som er oppnåelig. Det kan også velge situasjoner og aktiviteter hvor det har større sansynlighet for å bli positivt vurdert. Det er imidlertid ikke alltid slik at en har reelle valgmuligheter. En elev med dysleksi vil ha problemer med å nedjustere den betydningen skriftspråket har i skolen. Rosenberg sier om bruken av ulike strategier for å beskytte av selvverdet:

”Only a motive of enormous power could explain the wide range of devices (of which the Freudian mechanisms are only a sample) marshalled by individuals of every intellectual calibre in defence of self-esteem.”
(Rosenberg, 1979: 56)

Fra psykodynamisk psykologi kjenner vi beskrivelsen av de klassiske forsvarsmekanismene:

Rasjonalisering: Med rasjonalisering forstår vi det å søke en sosialt akseptabel eller beundringsverdig forklaring for atferd som omgivelsene ellers ville fordømt.

Kompensering: Når en person opplever et nederlag på et område, kompenseres skaden på selvverdet gjennom å gjøre det tilsvarende bedre på et annet.

Overføring: Ubegavelige karakteristika hos en selv attribueres til andre fordi å anerkjenne dem som en del av seg selv innebærer en trussel mot selvpoppfatningen.

Reaksjonsdanning: Ved reaksjonsdanning viser personen en holdning som gir uttrykk for det motsatte av de fortrenge, forbudte følelsene.

Fortrenging/Benekting: Forhold som oppleves som ubehagelige eller truende fortrenge eller fornektes. I forbindelse med ytre forhold brukes ofte begrepet benekting (Kringlen, 2001).

Psykologisk selektivitet/filtermekanisme

I følge Rosenbergs har mennesket et arsenal av forsvarsmekanismer som alle har til hensikt å beskytte selvet. Den viktigste av dem alle er psykologisk selektivitet:

“...the single most powerful mechanism for self-protection and self-enhancement, we believe is selectivity – the motivated choice from among available options”
(Rosenberg, 1979: 261)

Vi har tidligere gjort rede for hvordan selvvurderingstradisjonen beskriver ulike kilder til informasjon om selvet: andres vurdering, sosial sammenligning, psykologisk sentralitet og selvattribusjon (se s.72). I følge Rosenberg kommer prinsippet om psykologisk selektivitet til syne i innenfor alle disse informasjonskildene ved at vi velger ut informasjon som bidrar til å styrke selvet. På denne måten fungerer psykologisk selektivitet som en filtermekanisme mellom individet og omverdenen, og bidrar til å filtrere bort informasjon som truer selvet.

Selektivt verdivalg

I avsnittet om psykologisk sentralitet ble det gjort rede for hvordan vurderinger på områder som den enkelte opplevde som viktig, også ble det som fikk størst betydning for selvet.

Prinsippet om psykologisk selektivitet som strategi for å beskytte selvet kommer også til syne på dette området. Dette skjer iflg. Rosenberg (1979) gjennom en tendens til at personer verdsetter høyere de tingene de selv mestrer godt, og devaluerer områder de ikke mestrer. For eksempel vil en elev som hevder seg i sport, men kanskje ikke i akademiske skolefag, ha en tendens til å la sportslige seire og nederlag bety mest for selvet, mens skolefaglige prestasjoner betyr mindre. I skolen tillegges akademiske prestasjoner stor betydning, dvs de har stor psykologisk sentralitet. Generelt sett vil prestasjoner på dette området ha stor betydning for den enkeltes følelse av selvverd. Den felles oppfatningen av hva som er viktig skapes gjennom sosiale samhandling i miljøet, og internalisering av referansegruppens verdier. Den enkelte elev

har ingen virkelig mulighet for å påvirke disse verdiene. Men gjennom prinsippet om psykologisk selektivitet kan enkeltelever gjøre et individuelt valg av hva som er viktig, og dermed til en viss grad beskytte sin egen følelse av selvverd.

Selektivt valg i sosialt samspill

Informasjon fra signifikante andre er, som vi tidligere har vært inne på, en viktig kilde til selvverd. Prinsippet om psykologisk selektivitet kommer også til syne i fortolkningen av informasjonen. Gjennom å tolke informasjonen mer positiv enn den egentlig er ment, kan signalene fra andre oppleves som mer positiv enn de objektivt er. Også i valget av referansegruppe, kan en se filtreringseffekten som beskytter selvverdet. En velger etter hvert å bry seg mindre om mennesker som virker truende på ens selvoppfatning. I praksis kommer dette særlig til syne gjennom valg av omgangsvenner. Får de mulighet for å velge, foretrekker de fleste å omgås mennesker som tenker vel om dem, og å unngå personer som misliker dem. Vennskap kan derfor, i følge Rosenberg (1979), ses som den reneste formen for selektivt valg av signifikante andre, og understreker et viktig karaktertrekk ved vennskap: Ikke bare liker vi våre venner, men de liker også oss. Derfor er det mulig, i alle fall til en viss grad, å tenke seg at vi liker våre venner *fordi* de liker oss. Å opprettholde et vennskap uten gjensidig positiv tilbakemelding er ikke mulig. Personer søker bekreftelse på sin følelse av selvverd gjennom å foretrekke sosialt samspill med mennesker som bekrefter følelsen av selvverd.

Selektiv selvattribusjon

Med selvattribusjon forstår vi hvordan vi årsaksforklarer våre egne seire og nederlag. Tidligere har det blitt gjort rede for selvattribusjon som kilde til selvoppfatning (se s.76). Mennesker med høyt selvverd har en tendens til å attribuere sine seire til indre og stabile forhold som intelligens og kompetanse, mens nederlagene attribueres til ytre og situasjonsavhengige forhold som for eksempel oppgavens vanskegrad, manglende forberedelse eller lignende. Med selektiv attribusjon forstår en attribuering i selvbeskyttelsens tjeneste, dvs en tendens til å attribuere til forhold som høyner eller vedlikeholder følelsen av selvverd.

Selektiv ego-utvidelse

Med ego-utvidelse forstås en utvidelse av selvets grenser, det vil si hvordan andre mennesker, grupper, ideologier, eller eiendeler inngår i opplevelsen av ens identitet. Jo større engasjement eller emosjonell investering en har i ego-utvidelsen, jo større betydning får den for følelsen av selvverd. Men ego-utvidelser kan i prinsippet fungere både negativt og positivt. Det er for eksempel ikke alltid slik at ens barn, ektemake eller bolig gjør en stolt. Med selektivt valg av ego-utvidelse menes derfor identifikasjon med ego-utvidelser som styrker og vedlikeholder selvverdet.

Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet gir en prinsipiell beskrivelse av hvordan mentale strategier trer inn for å beskytte menneskets selvverd. Kaplan (1980) hevder, i likhet med Rosenberg, at mennesker har behov for beskyttelse av sin selvoppfattning, og peker på hvordan avvikende atferd kan brukes som beskyttelse. Han skiller mellom tre typer avvik; unngåelse, angrep og substitutt. Unngåelse innebærer forsøk på å unngå handlinger hvor sjansen for å mislykkes er stor. En elev som ikke mestrer lesing kan for eksempel nekte å utføre leseoppgaver. Angrep kan ses som en offensiv reaksjon mot normer og verdier som individet blir vurdert negativt i forhold til. Som følge av frustrasjon over å mislykkes i skolesammenhenger, kan elever gå til fysisk angrep på inventar, medelever eller lærere. Med substitutt sikter Kaplan (1980) til at personer kan søke seg til nye grupper og miljøer hvor de opplever å bli positivt vurdert. Den nye gruppen blir da et substitutt for den gamle.

Strategier for å beskytte selvverdet i skolesammenheng

Minimalisere innsats

Mennesker som attrubuerer nederlag til generelt evnenivå, vil være tilbøyelig til bruk av forsvar. I situasjoner som innebærer risiko for nederlag, blir den aller viktigste oppgaven å unngå å at nederlaget blir tolket som et symptom på generelle evner. En elev som forventer å mislykkes med for eksempel en skriftlig skoleoppgave, vil altså ifølge teorien om selvverd (Covington og Beery, 1976) være opptatt av å gjøre konsekvensene av nederlaget så små som mulig. En måte å oppnå dette på vil altså være å yte mindre innsats, fordi det vil det oppleves som bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats enn på grunn av dårlige evner. Innsats kan reduseres på mange måter,

for eksempel gjennom fravær i form av sykdom eller skulking, gjennom å si minst mulig i klassen, eller gjennom manglende innsats på forskjellige arbeidsoppgaver. Alt dette har én hensikt: Fordi lave prestasjoner noen ganger kan forklares med ytre, situasjonsbetingende forhold, kan den dårlige karakteren på den skriftlige oppgaven for eksempel forklares med at en ikke satte seg ned for å skrive før kvelden før. Resultatet kan da ikke uten videre attribueres til generelt evnenivå, men til andre årsaker som ikke får konsekvenser for følelsen av selvverd. På skolen har elevene små muligheter for å unngå klasseroms-aktivitetene. Derfor blir det også vanskelig å unngå at prestasjonene eksponeres for lærere og klassekamerater. For skoleelever kan dette være et vanskelig dilemma. En elev som slett ikke anstrenger seg, må regne med reaksjoner fra læreren. Dersom han prøver, men feiler, vil hans manglende evner eksponeres for klassekameratene. Dersom han ikke prøver, risikerer han misnøye og sanksjoner fra læreren. Covington & Omelich (1979) beskriver dette valget som et tveegget sverd. En vanlig strategi overfor dette dilemmaet, er å *nedskrive* verdien av skolefaglige prestasjoner. Forskning har vist at elever med høy selv vurdering var flinkere til å nedskrive områder de ikke behersket så godt, enn elever med lav selv vurdering (Harter, Whitesell & Junkin, 1998). Stilles de overfor valget mellom å få den virkelige årsaken til nederlaget eksponert for klassekameratene eller å møte lærerens misnøye, foretrekker de fleste elever ofte det siste (Covington & Beery, 1979). Noen elever klarer å finne en middelvei ved å anstrenge seg nok til å unngå bråk med læreren, men likevel ikke så mye at nederlagene åpenbart kan tilskrives manglende evner. Eksempler på slike strategier kan være ”å *spille opptatt*” når læreren stiller spørsmål i klasserommet, eller ”å *spille oppmerksom*” ved gjennomgang av nytt stoff (Covington & Beery, 1976). Slik kan et eventuelt nederlag attribueres til manglende innsats i stedet for manglende evner. Enkelte unge utvikler anti-skole-verdier og flytter sin oppmerksomhet over til å utvikle kompetanse og søke anerkjennelse på ikke- skolefaglige områder. I de heldigste tilfellene vender de interessen mot sport eller kunst, men like ofte består dessverre alternativet av gjenger og kriminell aktivitet. Anti-skole-verdiene må ses som en siste-utveis forsvarsstrategi, og ikke et virkelig valg. Det representerer en nesten desperat anstrengelse for å vedlikeholde en følelse av aksept og verdi (Stipek, 2002).

Selvhandikapping

Selvhandikapping kan beskrives som handlinger som beskytter personer mot ansvaret ved nederlag. Strategien kjennetegnes ved at de velger ut hindringer for å lykkes, for å avlede attribuering av nederlag bort fra egen kompetanse og over til en hindring. Dette gjør det mulig å tilskrive nederlag til ytre, ukontrollerbare forhold og suksess til personlige egenskaper. På denne måten kan de unngå trusler mot egen selvvurdering. Typiske eksempler på selvhandikapping er utsettelse, valg av uheldige omstendigheter for prestasjonen, manglende forberedelse eller øving for oppgaven, eller manglende innsats og anstrengelse (Shepperd & Arkin, 1989; Baumeister & Tice, 1990). I tilfelle nederlag har de da en unnskyldning klar. Eksempler på dette blant elever i skolen kan for eksempel være at de ikke fikk skrevet stil på grunn av egen eller andre familiemedlemmers sykdom, oppgaver i hjemmet eller lignende.

Uoppnåelige mål

En strategi for å unngå følgene av nederlag som utenfra sett kan virke paradoksal, er strategien med å sette seg så høye mål at nederlaget synes uoppnåelig. Forklaringen er at nederlag på en ekstremt vanskelig oppgave ikke nødvendigvis peker mot lavt evnenivå, mens nederlag på en lett oppgave ikke kan bortforklares. Dermed gir nederlag på ekstremt vanskelige oppgaver lite eller ingen informasjon om elevens evner (Stipek, 2002).

Defensiv pessimisme

Dette er en strategi som innebærer at en skaper seg urealistisk lave forventninger og forutser en rekke mulige negative utfall av hendelsen der ens utførelse kan bli evaluert. En ser for seg to mekanismer som underbygger defensive pessimisme – defensive forventninger og refleksivitet. Personene erkjenner at dette er et forsvar og bruker det kognitivt fordi det gir dem en opplevelse av kontroll og demper angst. Det å sette seg lave mål senker dessuten terskelen for hva som er en tilfredsstillende prestasjon. Det skaper med andre ord en lettere oppnåelig standard for prestasjonen. På denne måten virker defensive pessimisme som forsvarsstrategi på mange områder. Den demper muligheten for et potensielt nederlag og setter lavere og tryggere standarder for bedømmelse. Det har vist seg at ren refleksjon over mulige negative utfall av en handling kan være ganske forskjellig fra det å virkelig forvente seg disse. Negativ refleksjon synes å føre til bedre prestasjoner enn positiv refleksjon. Det er bare når negativ refleksjon

omformes til negative forventninger at det får følger for prestasjonene. Det antas derfor at forskjellen mellom bare å vurdere mulige negative utfall og det å forvente at de opptrer handler om forskjellen mellom refleksjon og forsvarsstrategi. Særlig antas det at refleksjonsstrategier er mer tilpasningsdyktige og mer positivt orientert mens forventninger om nederlag representerer forsvarsstrategier som er mindre tilgjengelig for endring (Marsh & Debus, 1999).

Lært hjelpeløshet

Å attribuere nederlag til årsaker en ikke har kontroll over kan etter hvert lede til feiltilpasset atferd som betegnes som *lært hjelpeløshet*. Lært hjelpeløshet utvikles ved at mennesker lærer at de ikke kan påvirke det som skjer. Når de blir utsatt for gjentatte opplevelser med ukontrollerbare utfall, lærer de fort at utfallet er utenfor deres kontroll. I neste tilsvarende situasjon, forventer de dermed at utfallet vil være uavhengig av deres påvirkning. Dette fører til redusert motivasjon, som igjen får følger for oppgavegjennomføringen.

På s. 94 ble det gjort rede for Abramson, Seligman og Teasdales teori om attribusjon og lært hjelpeløshet. Formingen av *forventningen om ikke å ha kontroll* over utfallet er det vesentlige i forklaringen av lært hjelpeløshet (Seligman 1992). Lært hjelpeløshet i forhold til skoleprestasjoner opptrer altså når elevene opplever at det ikke er noe de selv kan gjøre for å unngå nederlag. Det kjennetegnes ved liten innsats i arbeidsoppgavene og elevene gir fort opp. Et typisk mønster er at de attribuerer nederlaget til internale, stabile og globale årsaker, som for eksempel evner. Dette betyr at i tilfeller der årsaken ikke er åpenbar, vil attribusjonsstilen ha betydning for attribusjonene i den gitte situasjonen. Dersom det for eksempel ikke er klarhet om årsaken til at personer med dysleksi gjør det så dårlig på skriftlige prestasjoner, kan deres attribusjonsstil få stor betydning for hvordan de årsaksforklarer prestasjonene. Har de en tendens til å attribuere prestasjonene til internale, stabile og globale forhold, som for eksempel manglende evner, vil det kunne få negative følger ut over den spesifikke situasjonen. Siden de ikke forventer kontroll i lignende situasjoner, vil det være lite vits i anstrengelser. Forventningen om manglende sammenheng mellom påvirkning og resultat er i følge Seligman (1992) tilstrekkelig årsak til lært hjelpeløshet. Og han hevder videre at opplevelsen av hjelpeløshet fører til en form for kognitiv svikt, som gjør at personen også i senere utfordringer opplever manglende kontroll. Følgen blir begrenset motivasjonell energi. Hvorvidt opplevelsen vil kunne generaliseres til flere områder vil

avhenge av graden av global tillegging, og hvorvidt følgene blir vedvarende eller ikke, vil avhenge av graden av tillegging til stabile forhold. Om dette vil virke inn på selvværdet avhenger av graden av tillegging til internale forhold (Peterson m.fl. 1993; Anderson & Deuser 1995). Tillegging til generelt evnenivå er et eksempel på tillegging til globale, stabile og internale forhold.

Ekspirimeter har vist hvilken funksjonshemmende effekt det å stadig tillegge nederlag til generelt evnenivå har på videre atferd (Dweck, 1999). Innsatsen til elever som pleier å skyldes på evner når de får dårlige resultater på sitt skolearbeid, har vist seg å synke gradvis når de opplever nederlag. De gir fort opp når de møter på hindringer. I følge Dweck & Elliot (1988) er slike mønstre knyttet til *ego-orientering* kontra *oppgave-orientering* i prestasjonssammenhenger. Noen elever oppfatter prestasjonsrelaterte situasjoner som en testing av deres intelligens, og når de støter på vansker tolkes dette som nederlag på intelligenstesten. Andre elever opplever derimot den samme situasjonen som en mulighet for å lære noe nytt (Dweck & Elliot, 1988; Dweck & Sorich, 1999). Dweck og Elliot (1988) har identifisert to forskjellige typer mål. Det første beskrives som et *prestasjonsmål* der studentene var opptatt med hvordan deres prestasjoner, og dermed deres intelligens ville framstå for andre. Det viktigste var å framstå som intelligent, eventuelt å unngå å framstå som dum. Å ha prestasjonsmål ledet elevene til å sikre seg og unngå oppgaver som kanskje kunne komme til å føre til nederlag. Andre ganger ledet det dem til å begynne på vanskelige oppgaver der de var ganske sikre på å feile. Den andre typen målsetting beskrives som *mestringsmål* eller *læringsmål*, der poenget var økning av egen kompetanse. Dette representerte et ønske om å lære nye ferdigheter, mestre nye oppgaver eller å forstå noe nytt, et ønske om å bli flinkere (Dweck & Sorich, 1999). En mer omfattende beskrivelse av disse teoriene blir gjort rede for i punktet om målorientering (se s. 126).

Sammendrag - motivasjon og selvoppfatning

Sosial-kognitiv teori med forventning om mestring har mange likehetstrekk med forventningsbegrepet i tilleggingsteori. Men i sosial-kognitiv teori ser en forventning om mestring som situasjonsbetinget. Både tilleggingsteoriene og sosial-kognitiv teori ser tidligere erfaringer som den viktigste kilden til forventning om mestring. Men Bandura innfører også andre påvirkningskilder som modell-læring, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle

reaksjoner. På denne måten toner han ned den rent kognitive tilnærmingen som en ser i attribusjonsteoriene, og innfører et *sosialt* læringsperspektiv, der forventninger om mestring også knyttes til forsvar av selvoppfatningen.

Både selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen har tatt attribusjonsteoriene opp i seg. Det som skiller teoriene er at selvvurderingstradisjonen i større grad enn forventningstradisjonen retter oppmerksomheten mot påvirkning fra det sosiale miljøet, og har blant annet inkorporert ideen om sosial speiling. I følge selvvurderingstradisjonen, er det eksponeringen av manglende kompetanse *overfor det sosiale miljøet* som leder til trusler mot selvverdet. Da oppstår motivet for beskyttelse av selvverdet, noe som kommer til syne gjennom ulike former for forsvarsstrategier. Selvvurderingstradisjonen legger lite vekt på den enkeltes evne til målsetting og refleksjon omkring egne erfaringer. Forventningstradisjonen legger vekt på menneskets kognitive virksomhet. Den beskriver hvordan individet på forhånd reflekterer over mål, målets verdi og egne muligheter for å mestre en gitt oppgave. Dersom de forventer å mestre, skyldes det nettopp denne evnen til å tenke gjennom oppgaven; vurdere egen kompetanse opp mot oppgavens vanskegrad, planlegge hvordan de skal overkomme hindringer, innsatsstyrke og varighet o.s.v. Kommer de derimot til at de ikke kan forvente å lykkes, vil de enten helt velge bort oppgaven eller velge mindre effektive arbeids- og læringsstrategier, for eksempel yte mindre innsats og gi lettere opp.

Det tredje området Pintrich og DeGroot mener har betydning for menneskers motivasjon er knyttet til deres grunner for å engasjere seg i en oppgave, dvs indre og ytre motivasjon, oppgavens verdi og hvorvidt den enkelte er oppgaveorientert eller egoorientert. Dette bringer oss over til teorier om målorientering.

Motivasjon og målorientering

Forskning knyttet til målsetting har tatt utgangspunkt i to ulike tilnærminger til mål, målorientering på den ene siden og oppgavespesifikke mål på den annen. Oppgavespesifikke mål representerer det konkrete resultatet en elev ønsker å oppnå (eller den persiperte nytteverdien av oppgaven for fremtidige mål (Bandura 1986; Eccles 1983, Locke & Latham 1990).

Målorienteringsteori handler først og fremst om hvilke *generelle hensikter eller underliggende*

motivasjon som ligger bak utføringen av en oppgave. En persons målorientering er nært knyttet til hvilke verdier han har, men innebærer ulike nivå av analyse. Verdier er generelle oppfatninger og følelser personer har i forhold til bestemte områder som angår dem selv. Ulike former for målsetting påvirker hvordan personer forholder seg til læring, hvordan de opplever, erfarer og presterer i ulike aktiviteter og hvordan de fortolker suksess eller nederlag. Dette innebærer at også teori om målorientering retter fokus mot hvordan personer på forhånd tenker gjennom, vurderer og planlegger sine handlinger.

Flere teoretikere har utviklet modeller for målorientering (Ames 1992; Dweck 1986; Nicholls 1983). De fleste opprinnelige modellene skiller mellom to generelle typer målorienteringer. Den ene beskrives som en orientering mot å utvikle kompetanse og bruker betegnelsene *læringsmål*, *mestringsmål* eller *oppgaveorientering*. Den andre beskrives som en orientering mot andres oppfatning av en selv, hvor målet er å demonstrere sine evner i forhold til andre eller unngå å vise seg som inkompetent. Her brukes som regel betegnelser som *prestasjonsmål*, eller *ego-orientering*. Selv om ulike teoretikere bruker forskjellige betegnelser og målorienteringene varierer noe med hensyn til natur og konsekvenser, er det likevel stor grad av overlapping og stort sett representerer de to hovedtypene det samme (Ames 1992, Duda & Nicholls 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett 1988, Nicholls 1984; 1989; Pintrich 2000; Pintrich & Schunk 2002; Skaalvik & Skaalvik 1996). Personer med tendens til oppgaveorientering opplever økt kompetanse når de lærer, forbedrer eller mestrer en ferdighet. Oppgaveorientering er rettet mot å lære og innebærer både et ønske om å mestre oppgaven og å forbedre seg selv. Målet er ikke å vinne over andre, men å utvikle eget talent. Kriteriene for suksess er knyttet til internal sammenligning, det vil si de er selv-refererte. Personer med tendens til oppgaveorientering behøver for eksempel ikke å føle suksess når de har lyktes, dersom de har gjort det dårlig i forhold til egen standard. Personer med tendens til oppgaveorientering viser større utholdenhet i forhold til utfordrende oppgaver enn de med tendens til ego-orientering. Dette relateres til et ønske om å yte noe for seg selv, som er sterkere enn ønsket om å slå andre. Personer med tendens til oppgaveorientering er mer tilbøyelig til å velge mer utfordrende oppgaver, fordi de ser det som en mulighet til å erverve ny kunnskap, og forbedre sin kompetanse. Oppgaveorientering assosieres med en rekke hensiktsmessige konsekvenser som for eksempel bruk av effektive læringsstrategier, positive attribusjonsmønstre, selvregulering og høy forventning om mestring.

Personer med tendens til ego-orientering fokuserer mer på seg selv og hvordan de blir oppfattet av andre i læringssituasjonen. Målet er å demonstrere kompetanse ved å vise at deres evner/ferdigheter er høye i forhold til andres, eller å unngå eksponering av manglende kompetanse. Kriteriene for suksess skapes gjennom sosial sammenligning, og internalisering av omgivelsenes standard. Personer som er tilbøyelig til ego-orientering vil ofte ikke fortsette på en oppgave dersom det ikke ser ut til at de vil lykkes. Det oppleves ofte som mer akseptabelt å avbryte enn å demonstrere at en ikke mestrer. Personer med tendens til ego-orientering er mer tilbøyelig til å velge enklere oppgaver for å sikre seg suksess basert på sosial sammenligning. Dweck (1986) argumenterer for at dette skyldes grunnleggende forskjellene i tankemønstret mellom personer med tendens til ego- eller oppgaveorientering. Det handler om hvorvidt de oppfatter intellektuelle evner som en relativt stabil og lite foranderlig egenskap (*entity-theory*) eller som en egenskap som kan utvikles og forbedres (*incremental-theory*). I følge Dweck er de som oppfatter evner som en stabil egenskap mer tilbøyelig til å gi opp når de møter på vansker enn personer som ser evner som noe som kan utvikles og forbedres. Dette skyldes at opplevelsen av kompetanse henger sammen med hvordan de presterer i sammenligning med andre. Et hvert nederlag vil bli forklart med manglende evner, og evner kan ikke endres. Personer med tendens til ego-orientering vil yte høy innsats kun når de forventer å mestre aktiviteten eller når de venter å ”bli best”, noe som viser at ego-orientering er mindre gunstig i forhold til læringsmål (Nicholls, 1983). I følge Dweck er personer med tendens til oppgaveorientering mer tilbøyelig til å se medfødte evner som ett utgangspunkt for forbedring. De ser dem som foranderlige/ dynamiske og har en tro på at de selv vil kunne forbedre sine evner ved øvelse. Personer med tendens til oppgaveorientering, er mer tilbøyelig til å se innsats som nødvendig for å utvikle seg, og dermed som noe positivt. Gjennom innsats oppnår en kompetanse, fordi kompetanse henger sammen med å lære, forstå og forbedre seg i forhold til tidligere prestasjoner. Konsekvensen blir større tilbøyelighet til å benytte effektive læringsstrategier og være mer utholdende i møte med hindringer. En tendens til oppgaveorientering blir derfor gunstig i forhold til læringsmål (Nicholls, 1983). Ames (1992) bruker betegnelsene *mestringsmål* og *prestasjonsmål* på de to målorienteringene. Målene tilsvarer det Nicholls betegner som *oppgave-* og *ego-orientering*, mens Dweck (1986; 1999) bruker begrepene *læringsmål* og *prestasjonsmål* om de to hovedtypene av mål. Approach-avoidance aspektet finnes implisitt i målorienteringsteori idet den beskriver personer med ego-orientering som *enten* å fokusere på å prestere bra sammenlignet med

andre *eller* å ha som mål ikke å dumme seg ut og vise seg som inkompetent, selv om dette altså ikke gjøres formelt. Dette tilsvarer henholdsvis “*performance-approach goals*” og “*performance-avoidance goals*”.

Selv om begrepene mestringsmål og prestasjonsmål brukes mye i norsk litteratur om målorientering, vil jeg i det følgende selv benytte begrepene oppgaveorientering og ego-orientering fordi jeg synes disse betegnelsene best favner essensen i sammenhengen mellom motivasjon og selvpoppfatning. Der jeg referer *direkte* til andres forskningsresultater, vil jeg likevel bruke de begrepene som forskerene selv bruker, med de begrepene jeg selv foretrekker i parentes.

Målorientering og læringsstrategi

Dweck (1986; 1999) har på grunnlag av egne studier utviklet en modell som forklarer sammenhengen mellom målorientering og oppfatninger om evner/intelligens, tro på egne evner, og atferdsmønster. Dweck antar at elevers oppfattelse av evner og intelligens som enten stabile (entity-theory) eller foranderlige (incremental-theory) virker inn på deres målorientering. Elever som ser på evner som gjenstand for utvikling gjennom innsats har læringsmål (oppgaveorientert). Elever som ser evner som en stabil egenskap, vil de være tilbøyelig til å ha prestasjonsmål (ego-orientert). Som en følge av dette knytter Dweck (1986) målorientering til hensiktsmessige og uhensiktsmessige motivasjons- eller atferdsmønstre. Hensiktsmessige motivasjonsmønstre defineres som:

“... those that promote establishment, maintenance, and attainment of personally challenging and personally valued achievement goals”
(Dweck, 1986, s. 1040).

Denne typen mønster kjennetegnes av en søken etter utfordringer, utholdenhet ved motgang og glede ved å yte innsats. Implisitt ligger en tendens til å bruke effektive læringsstrategier og evnen til kognitiv selvregulering. De uhensiktsmessige mønstrene, som Dweck også betegner som “*hjelpeløse*”, defineres som:

“... associated with a failure to establish reasonable, valued goals, to maintain effective striving toward those goals that are potentially within one’s reach”

(Dweck, 1986, s. 1040).

Elever med slikt motivasjonsmønster har en tendens til å tolke motgang som nederlag, unngå utfordringer, ha lite utholdenhet og oppleve negative følelser (angst, uro) når de møter motgang eller tilbakeslag.

Selvregulering av læring

Selvregulering er en prosess som overstyrer de vanlige konsekvensene av en impuls fremfor å forhindre at impulsen fremkommer. Mennesker regulerer seg selv i forhold til mål, idealer, forventninger og standarder. Dette viser at selvregulering er dynamisk og involverer mange kognitive funksjoner. Uten selvregulering vil en person reagere på en bestemt stimulering på en bestemt måte, enten som følge av læring, vane eller tendens. Selvregulering forhindrer at denne reaksjonen opptrer og bytter det ut med en annen reaksjon. Selvregulert læring har blitt et viktig begrep innenfor læringsteori, og innebærer at enkeltpersoner utvikler et handlingsmønster som virker befordrende på oppnåelsen av personlige mål under skiftende læringsmiljø.

Målet er at elevene skal oppleve større grad av egenkontroll og mestring i forhold til egen læring. Selvregulert læring beskrives som en syklisk prosess hvor eleven setter seg mål for læringen, overvåker, regulerer og kontrollerer egen tenkning, motivasjon og atferd. Selvregulering av læring er en ferdighet som forekommer i større eller mindre grad og som kan utvikles. Den lærende ses som mentalt aktiv i læringsprosessen, noe som innebærer innsikt i egne psykologiske prosesser for å kontrollere negativ tenkning som kan minske motivasjon og læringsvilje. Læringsstrategier, motivasjon og selvoppfatning er viktige sider ved begrepet *selvregulert læring*. Selvregulerte elever går i gang med oppgaver med høy forventning om mestring og kunnskap om hvordan de kan gå fram for å løse dem. De skjønner at læring er en aktiv prosess som de langt på vei kan kontrollere selv.

En studie utført av Diener og Dweck (1980), men referert i Dweck og Leggett (1988) undersøkte skoleelevers motivasjonsmønstre og læringsstrategier. De fant at elever med et hensiktsmessig atferdsmønster i forhold til læring viste en tendens til å bruke strategier som selvinstruksjon og selvkontroll, det vil si *selvregulering av egen læring* – også når de møtte på

vansker. Disse strategiene inneholdt både kognitive og motivasjonsmessige aspekter; elevene instruerte seg selv til maksimal ytelse og konsentrasjon, øvde kontroll med sin egen innsats. Hele 80 % av disse elevene greide å opprettholde sine gode problemløsningsstrategier og 25 % økte faktisk strateginivå; de brukte enda mer effektive strategier, når de opplevde vansker (Dweck og Leggett, 1988). Når det gjaldt elever med uhensiktsmessig eller hjelpeløst atferdsmønster i forhold til læring, fant de at hele to tredeler av disse elevene viste en klar tilbakegang i bruken av problemløsningsstrategier når de møtte på motgang og vansker (ibid). Så mye som 60 % av elevene gikk over til å bruke langt mindre effektive strategier når de opplevde at oppgavene var vanskelige (ibid). Denne ulikheten kan ha avgjørende konsekvenser for kognitiv prestasjon, og Dweck antar det er ulikheten i målorientering som leder til de ulike atferdsmønstrene (Dweck, 1986).

Denne og flere undersøkelser peker mot at læringsmål (oppgaveorientering) kan assosieres med flere gunstige utfall. For eksempel viser Dweck og Leggett (1988) at elever med læringsmål (oppgaveorientering) føler stolthet, glede og høy selvvrdering ved stor innsats og mestring i form av læring. Feiling eller dårlige prestasjoner forteller disse elevene at de må jobbe hardere og yte mer. Elever med prestasjonsmål (ego-orientering) har omtrent den motsatte reaksjon, i følge Dweck og Leggett (1988). Når en elev med prestasjonsmål oppnår gode resultater ved liten innsats, vil han føle stolthet og lettelse fordi dette svarer til gode evner. Dermed vil feiling, som impliserer dårlige evner, medføre negative følelser, som skam og lav selvvrdering. Dweck og Leggett (1988) viser at elevers målorientering har konsekvenser for hva slags oppgaver elevene velger. Alle vil velge oppgaver som maksimerer suksess og positiv affekt eller som minsker risikoen for feiling og negativ affekt. Elever med prestasjonsmål (ego-orientering) er tilbøyelig til å føle suksess når de mestrer en oppgave uten for mye innsats. De ser evner og innsats som negativt relaterte: Stor innsats (enten det resulterer i suksess eller feiling), impliserer dårlige evner, mens liten innsats som resulterer i suksess, impliserer gode evner. Dermed vil feiling hos elever med prestasjonsmål (ego-orientering) true opplevd selvverd (Dweck og Leggett, 1988). Kort oppsummert betyr dette at elevers målorientering vil påvirke atferdsmønsteret deres i forhold til læring, noe som igjen vil ha konsekvenser for prestasjonene deres. Elever med læringsmål (oppgaveorientering) vil iflg Dweck i større grad ta i bruk hensiktsmessige

atferdsmønstre, først og fremst fordi målet deres er å lære og å utvikle kompetanse, og fordi dette innebærer et syn på evner og intelligens som foranderlige (Dweck, 1986; 1999).

Dweck og Leggett (1988) synliggjør den logiske sammenhengen mellom læringsmål (oppgaveorientering) og positive attribusjonsmønstre versus prestasjonsmål (ego-orientering) og negative attribusjonsmønstre, når hun i sin forskning viser hvilke tankemønstre som styrer atferden. Hun viser hvordan elever med prestasjonsmål (oppgaveorientering) har lettere for å se en sammenheng mellom innsats og resultat. De tenker at innsats henger positivt sammen med evner. Som en kontrast til dette har elever med prestasjonsmål (ego-orienterte) mer ”hjelpeløse” og negative attribusjoner. Dette innebærer tanker om at evner er naturgitt og konstante og at evner og innsats er motsatt relatert; stor innsats vitner om dårlige evner. Dermed ser elever med ego-orientering i mindre grad poenget med å jobbe hardere for å yte bedre. Teori om målorientering er som vist ovenfor nært knyttet til attribusjonsteori, og til forestillinger om intelligens som en medfødt og stabil egenskap eller som noe som kan utvikles (Duda & Nicholls, 1992; Dweck, 1993).

Mye av forskningen på oppgaveorientering og attribusjon viser samme resultater som beskrevet ovenfor. I studier utført av andre assosieres oppgaveorientering til bruk av effektive læringsstrategier, selvregulering og høy forventning om mestring (Bouffard et al., 1998; Pintrich og Garcia, 1991; Pintrich, 2000). Når det gjelder ego-orientering er resultatene noe blandede. Bouffard et al. (1998) rapporterer om en viss sammenheng mellom ego-orientering og metakognitive strategier, motivasjon og gode prestasjoner for gutter, selv om relasjonen mellom disse komponentene og oppgaveorientering var sterkere. For jenter rapporterer de en sammenheng mellom ego-orientering og gode prestasjoner, men ingen sammenheng med selvregulerende komponenter. Pintrich og Garcia (1991) rapporterer for eksempel at ego-orienterte elever har en tendens til å bruke overfladiske læringsstrategier som for eksempel pugging. I følge Pintrich (2000) bruker elever med ego-orientering mindre effektive strategier, har lavere selvvurdering, er mindre interessert i faget og opplever mindre positiv affekt enn elever med oppgaveorientering. Enkelte studier tyder også på at ego-orienterte elever er mindre åpne for å søke og å ta imot hjelp i klasserommet enn elever med læringsmål (Butler og Neuman, 1995).

Oppgaveorientering og ego-orientering kan derfor ses som to motadrettede *motiv*: En orientering der målet er å demonstrere egne evner mot andres og en orientering der målet er å unngå å dumme seg ut eller å slippe å fremstå i et dårlig lys (Pintrich 2000; Elliot & Church 1997; Middleton & Midgley 1997). Orienteringene forekommer sjelden som rene former. De går over i hverandre, men en av dem kan dominere. Den dominerende orienteringen vil være avgjørende for hvordan en elev engasjerer seg i skolearbeidet, og for hvilke tilnæringer som tas i bruk. For personer med tilbøyelighet til ego-orientering, vil opplevelsen av kompetanse først å fremst skje gjennom *relativ* vurdering, det vil si gjennom sammenligning mellom egne og andres prestasjoner (Elliot, 1999). En relativ vurdering vil være mindre forutsigbar, fordi en aldri kan vite utfallet av andres prestasjoner. Ego-orientering vil derfor alltid medføre en viss uro for å falle igjennom i konkurransen. Følgen blir at det er viktigere å *demonstrere* kunnskap enn å *erhverve* seg kompetanse. Når en person med ego-orientering mislykkes med en oppgave, vil han i følge Duda & Nicholls (1992), stille spørsmål ved egne evner. Fordi nederlaget kan fortolkes som en indikasjon på dårlige evner, er det en trussel mot selvet og personen får behov for å forsvare seg. *Forventning om nederlag* vil på samme måte virke truende på selvet til personer med tendens til ego-orientering. For personer med lave forventninger om mestring og tilbøyelighet til ego-orientering, vil derfor innsats kunne innebære en trussel. Covingtons beskrivelse av innsats som et tveegget sverd passer derfor best på personer med ego-orientering og lav faglig selvpåfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skaalvik & Saalvik (2005) samler trådene til et mønster som preger personer med prestasjonsorientering:

- være opptatt av sosial sammenligning (Elliot, 1999; Skaalvik, 1995)
- se på evner som en stabil og lite foranderlig egenskap (Dweck & Legett, 1988; Nicholls 1989)
- tilskrive prestasjoner til evner (Ames & Archer, 1988; Duda & Nicholls, 1992)
- gi opp når en møter vansker (Dweck 1986; Dweck & Legett 1988)
- yte høy innsats bare når en forventer å mestre aktiviteten, eller når en forventer å vinne konkurransen (S. Skaalvik, 1989)

På denne måten får personers målorientering følger for deres selvoppfatning og for deres læringsatferd. De som har høy grad av ego-orientering blir opptatt av sosial sammenligning, og følelsen av kompetanse blir avhengig av at en gjør det bedre enn andre (Skaalvik, 1995). Elever med faglige vansker som er tilbøyelig til en sterk ego-orientering kan dermed ikke hevde seg sammenlignet med andre, fordi det vil true deres selvoppfatning. De vil da foretrekke å mestre aktiviteter ved å yte liten innsats, ettersom det vitner om gode evner (Dweck, 1986). Høy innsats vil derimot vitne om manglende kompetanse, fordi det en ikke har av evner må kompenseres gjennom innsats. Særlig truende blir det å yte høy innsats og likevel mislykkes.

Sammendrag om motivasjon

Teorier knyttet til motivasjon bar i lang tid preg av spenning mellom synet på motivasjon som ”*indrebasert*” og den motsatte ideen om motivasjon som ”*ytrebaser*”. Nyere motivasjonspsykologi har medført et skifte i synet på motivasjon. Den største endringen er knyttet til vektlegging av kognitive prosesser framfor miljømessige faktorer. Det fremste kjennetegnet på menneskelig bevissthet er, slik en ser det i dag, oppfattelsen av seg selv og hvem en er. Som mennesker er vi svært mottakelig og følsom for selvrelevant informasjon hele livet igjennom. Motivasjonsteoriene har derfor i økende grad tatt opp i seg den betydningen selvoppfatning og selvbestemmelse har for menneskelig atferd. Følgelig inngår teori om selvoppfatning som en kjernefaktor i motivasjonsteorier, uavhengig av hvilken aldersgruppe en snakker om. Motivasjon eller mangel på motivasjon for skoleaktiviteter påvirkes sterkt av muligheten disse aktivitetene gir for å få dekket grunnleggende behov. I skolen er en opptatt av motivasjon på grunn av dens betydning for elevenes prestasjoner. Dersom skolens læringsaktiviteter truer de forestillingene elevene har om sine muligheter for å lykkes, vil elevene lett ta avstand fra skolen. Positivt selververd og tilhørighet er sterkere og mer grunnleggende behov enn å lykkes i skolefag. Selvoppfatning virker inn på motivasjon ved at mennesker ønsker å gjøre det de tror de kommer til å lykkes med, mens de unngår aktiviteter som medfører risiko for nederlag. Miljø som belønner perfeksjon og preges av lav toleranse for feil, oppleves som utrygge, risikoviljen blir lav og de gir lite læringsutbytte. Men selvoppfatning eller troen på at en kan få det til, kan påvirkes. Likeså kan en gjennom arbeid med læringsmiljøet påvirke elevenes motivasjonsmønster (målorientering) i en retning som gir grobunn for økt innsats og risikovilje. Elever med høy motivasjon lærer bedre, framstår med stor tillit til egen kompetanse, større evne

til å holde ut og ikke gi seg når de møter utfordringer. De er ikke så opptatt av hva andre, som for eksempel klassekameratene, mener om deres prestasjoner, men mer fokusert på egen læringsprosess. De klarer å rette hele sin oppmerksomhet mot selve oppgaven, noe som gir bedre og mer effektive lærings- og arbeidsstrategier. Dermed får de også oftere erfaringer med å lykkes, og større tro på egne ressurser. En kan si at de er inne i en positiv ”spiral” der stadig nye utfordringer møtes med økende grad av kompetanse. På motsatt side vil elever med lite motivasjon, framstå med mindre tro på egen evne til mestring. De er mindre utholdende og gir snarere opp når de møter på utfordringer. De vil hele tiden ha en del av oppmerksomheten rettet mot hva andre mener om deres prestasjoner, og være opptatt av å skjule eventuell mangel på kompetanse. Dette fører til mindre effektive lærings- og arbeidsstrategier. Motivasjon kan på mange måter lignedes med en dør som bare kan åpnes innenfra, det vil si av den som befinner seg innenfor døren. I dag er det en voksende forståelse av at det ikke er mulig å gjøre andre mennesker motivert. Det er nok mulig å tvinge mennesker til større anstrengelse, men det er ikke mulig å tvinge dem til å bli indre motivert. Indre motivasjon kan bare påvirkes indirekte, gjennom å legge til rette for forhold som gir næring til motivasjon. I skolen betyr dette å legge forholdene til rette slik at elevene får sjansen til å oppleve positivt selvverd og egen kompetanse. Gjennom positive erfaringer med skole og læring kan tankemønstrene endres, og dermed valget av strategier.

Utfordringen for skolen er å møte elevene slik at de vurderer sine muligheter for å lykkes som gode, samtidig som miljøet viser høy toleranse for feil. I miljø som ikke er preget av oppgaveorientering, og høy feiltoleranse skapes det behov for selvbeskyttelse. Utvalget av selvbeskyttelsesstrategier stort, og de kjennetegnes av at de demper motivasjonen for læringsaktiviteter og øker motivasjonen for aktiviteter med lavt læringsutbytte. Akkurat det samme vil gjelde for elever med dysleksi. I prinsippet vil tiltakene ikke være annerledes. Gjennom tilpasning av læringsoppgavene slik at de får erfaringer med mestring, vil også de kunne opprettholde en stabil selvoppfatning og et positivt selvverd.

Oppsummering av kapitlene 2 om dysleksi og 3 omsekundære vansker

I kapittel 2 (se s. 26) ble det gjort rede for noen utvalgte teorier fra forskning knyttet til dysleksi. Forståelsen av fenomenet har endret seg fra den første biologiske, til didaktiske og miljørelaterte

forklaringer, via fokus på læringsprosessen tilbake til mer helhetlige forklaringsmodeller (Frith, 1999). Nye tekniske hjelpemidler som anvendes i hjerneforskning har til dels kastet nytt lys over problemet. Det dominerende synet innenfor leseforskningen i dag synes å være at utviklingsbaserte dysleksi er et fonologisk problem med en biologisk og genetisk opprinnelse (Foorman, 2003; Høien, 2005; Høien & Lundberg, (1999). Dette indikerer blant annet at dysleksi finnes hos både høyt og lavt begavede personer.

Med bakgrunn i målene for undersøkelsen ble noen utvalgte teorier fra det motivasjonsteoretiske feltet belyst i kapittel 3 (se s. 85). Forståelsen av motivasjon har skiftet fra altomfattende, vide teorier til oppmerksomhet mot mer begrensede del-teorier og analyser av mer spesifikk motivasjonsbestemt atferd. Motivasjonsforskningen har etter hvert rettet seg mot hvordan emosjonelle reaksjoner, selvvurdering, målsetting og mestringsforventninger får betydning for prestasjonssituasjoner. Motivasjon sees i dag som en mellomliggende variabel i personers læring. Summen av forskningsresultatene synes å peke mot egne mestringserfaringer og sosial sammenligning som de viktigste kildene til personers selvvurdering og forventning om mestring. I pedagogisk sammenheng blir det viktigste å legge til rette for at elevene får oppleve mestring i prestasjonssituasjoner. Slike erfaringer vil mer enn noe annet kunne styrke deres selververd og forventning om mestring.

4.0 AKTUELL FORSKNING OM RELASJONEN DYSLEKSI OG SELVOPPFATNING.

”Dyslexics often react to their difficulties by withdrawing emotionally, or conversely becoming aggressive, compensating. . . by obtaining negative attention from others”

(Thomson & Hartley, 1980: 19)

4.1 Forskning på dysleksi og selvoppfatning hos barn

Flere undersøkelser tyder på at personer *med* dysleksi har dårligere selvoppfatning enn personer uten (Edwards 1994, Morgan & Klein, 2000). Nedenfor presenteres et utvalg av disse.

Taube (1988) gjorde i sin doktoravhandling rede for resultatene fra en longitudinell studie av ca. 700 svenske elever fra 1. til og med 8. klasse. Resultatet viser at gruppen med elever som hadde dysleksi, omtrent 40 personer, hadde signifikant lavere selvverd enn kontrollgruppen. De hadde også mindre positiv holdning til skole og opplæring og lavere forventninger til egen mestring. Hennes konklusjon var med at barn med dysleksi kan komme inn i en vond spiral, der de mister motivasjonen for lesing, hvorpå resultatet og prestasjonene ikke blir så bra og opplevd selvverd blir dårligere. Resultatene peker også mot elever med lavt selvverd ofte er selvkritiske og aksepterer kameraters og læreres kritikk som berettiget. Deres oppmerksomhet er ikke rettet mot å lykkes med oppgavene, men mot å unngå nederlag.

Humphrey & Mullins (2002) har rapportert fra en studie av selvverd hos ca. 60 britiske skoleelever med dysleksi. Én elevgruppe fulgte ordinær undervisning, mens en annen fulgte spesialundervisning i spesialklasse. Studien inneholdt både kvalitative og kvantitative data. Dataene ble sammenlignet med en kontrollgruppe på ca 50 barn uten lærevansker. Konklusjonen fra studien er at det å ha dysleksi synes å ha tydelige konsekvenser for elevenes

selvverd. Dette kom til klart til uttrykk hos de av elevene som gikk i spesialklasse, men kom *enda tydeligere* fram hos den elevgruppen som fulgte ordinær undervisning. Dataene tyder på at skoleelever med dysleksi følte seg alene og isolert på skolen, og nærmere halvparten av dem rapporterte at de jevnlig ble ertet og mobbet på skolen.

Både Taubes (1988) og Humprey & Mullins (2002) resultater kan ses i lys av teori om psykologisk sentralitet (se s. 77). Skaalvik og Skaalvik (1988; 2005) har i sin forskning pekt på samfunnets kulturelle press, der skoleprestasjoner og teoretiske fag verdsettes svært høyt. Samfunnets normer vil i stor grad internaliseres av elevene, uavhengig av deres egne prestasjoner. For elever med dysleksi, som jo som mangler tilfredsstillende verktøy for å tilegne seg lærestoffet på samme måte som sine klassekamerater, vil trolig denne verdsettingen av teoretiske fag ha særlig negative konsekvenser. De vil derfor ha større risiko for å utvikle lavt selvverd (Jfr. Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Burden & Burdett (2005) rapporterer fra en studie av 50 dyslektiske gutter som gikk på spesialskole. Undersøkelsen kartla elevenes selvverd og identitet i sammenheng med læringsorientering. I motsetning til det en hadde forventet, var deres læringsstrategier preget av positive forventninger om mestring, positivt attribusjonsmønster og vilje til anstrengelse. Det generelle nivået av depresjon og lært hjelpeløshet var lavt. Guttene fortalte dessuten om sine opplevelser med nederlag og slit i den ordinære skolen, før de ble overført til spesialskole. I følge Burden & Burdett (2005) framsto resultatene som tegn på at god tilrettelegging av undervisningen kan gjøre situasjonen bedre for elever med dysleksi, og at det ikke er umulig å snu den uheldige utviklingen elever med dysleksilett kan komme inn i. Burden & Burdett (2005) pekte på tre forhold som de mente hadde hatt avgjørende betydning for utviklingen til guttene i undersøkelsen: den første var troen på at veien til suksess ligger i ens egne hender, den andre var en målbevisst tro og overbevisning om at de kunne overvinne vanskene og den tredje var undervisningen i et støttende miljø med felles mål. Resultatene til Burden & Burdett (2005) ser ut til å støtte en del av funnene til Humphrey & Mullins (2002) der segregert spesialundervisning av elever med dysleksi assosieres med høyere selvverd enn det å delta i ordinær undervisning.

Singer (2007) gjengir fra en undersøkelse av 60 elever med dysleksi, hvilke strategier de bruker for å takle nederlag. Basert på teorier om hva som påvirker selvværdet, formulerte forfatterne noen hypoteser angående elevers mestringsstrategier. Den første var at i situasjoner med gjentatte nederlag ville elevenes primærmål være å beskytte selvværdet. Den andre var at de forventet å være i stand til å skille mellom fire hovedstrategier som elevene brukte for å vedlikeholde selvværdet: De forventet å observere to motsatte strategier i relasjon til standarder; aktiviteter orientert mot å forbedre prestasjonene og møte standarden (commitment to standard) og aktiviteter rettet mot å sette nederlag på skoleprestasjoner i perspektiv (lowering of standards). De forventet å observere to motsatte strategier for vedlikehold av positive bekreftelser av selvværdet fra andre; aktiviteter rettet mot å skjule skolefaglige nederlag for å unngå sammenligninger med jevnaldrende og negative sammenligninger i forhold til en gitt standard og aktiviteter rettet mot å motta støtte og forsterking av generelt selvværd. Dessuten forventet de også å kunne skille elevene i to grupper med forskjellige trekk: Den første ville være studenter som i hovedsak orienterte seg mot å forbedre sine egne prestasjoner og imøtekomme standarden. Den andre gruppen ville være studenter som i hovedsak orienterte seg mot å skjule diskrepansen mellom egne skolefaglige prestasjoner og standarden. Undersøkelsen viste at alle hadde utviklet en eller annen form for strategi for å beskytte selvværdet. De fire vanligst brukte strategiene var; forhøye egen innsats, senke sin egen standard, søke hjelp hos lærere og foreldre og å unngå sammenligning med medelever. Femtiseks elever fortalte fra sine opplevelser med dysleksi, mens fire elever ikke ønsket å snakke om det, eller ikke husket noe. I disse historiene understreket elevene den store innsatsen de hadde gjort. De uttrykte også anger over bortkastede omkostninger, inkludert det å streve med hjemmelekser hver eneste kveld, og enda mer smertefult å gå glipp av gleden av å leke med sine jevnaldrende etter skoletid på grunn av ekstra hjemmelekser. Det mest oppsiktsvekkende funnet var at elevene helst ønsket hjelp og støtte fra foreldrene og at de så på lærere og medelevers involvering som en trussel mot selvoppfatningen.

Det er mulig å forklare både Humprey og Mullins (2002), Burden & Burdetts (2005) og Singers (2007) resultater gjennom teori om referanserammer. Poenget i teori om referanserammer (se s. 57) eller Marsh's "Big fish-little pond-effect - (BELPE)"(1984), er at personene i referansegruppen blir den standarden som den enkelte sammenligner seg med. Dersom det en ikke klarer å leve opp til en standard eller et egoideal, og dette blir synlig for signifikante andre i

ens liv, vil en iflg Lazarus (1991) utvikle skam. Skam assosieres med en følelse av å være verdiløs og uten betydning. (se s.59ff og s. 106). Humprey og Mullins (2002) og Burden & Burdetts (2005) dokumentasjon av forskjellen mellom gruppene i og utenfor ordinær undervisning understreker derfor hvilken betydning sammenligningsgrunnlaget har for opplevelsen av selvverd. Singers (2007) undersøkelse er interessant fordi den også forteller om elevenes anger over bortkastede anstrengelser. Elevene klarte ikke å se hensikten med de oppgavene de hadde slitt med, opplevde dem som bortkastet i betydning av at de ikke gav avkastning og klarte ikke å se dem i sammenheng med egen framgang. Dette poengterer behovet for undervisningsopplegg som er tilstrekkelig tilpasset den enkelte elevs vansker og behov. Som en utdyping av dette poenget presenteres nedenfor noen forskningsrapporter knyttet til erfaringer med undervisningsopplegg.

Andreassen, Knivsberg og Niemi (2006) fra Leseforskningssenteret i Stavanger har utført et aksjonsforskningsprosjekt med systematisk trening for elever med store dysleksi. Det deltok 65 elever med alvorlige dysleksi, og med en gjennomsnittalder på 12,3 år. Prosjektet startet med en grundig undersøkelse av styrke og svakheter hos hver enkelt elev. I tillegg ble det hentet inn tilleggsinformasjon fra foreldre, skole og PP-tjeneste. Deretter ble rapportene fra de diagnostiske undersøkelsene samt forslag til undervisningsopplegg sendt til PP-tjenesten. Det viktigste med undervisningsoppleggene var at de tilpasset slik at elevene skulle oppleve mestring. Elevene selv, deres foreldre og lærerne fikk en grundig innføring i hva som var elevenes sterke og svake sider, og det undervisningsopplegget som var anbefalt. Det ble lagt stor vekt på at elevene selv skulle forstå hvorfor de måtte arbeide som anbefalt og hva som var hensikten med de forskjellige oppgavene. Det ble også lagt til rette for måling og synlig dokumentasjon av elevenes framgang, blant annet gjennom diagrammer. Etter åtte måneder ble det gjort måling av framgang for 75 % av elevene. Av disse rapporterte 80 % av dem at hadde opplevd klar framgang. Elevene rapporterte også at de etter å ha deltatt i prosjektet hadde større forståelse av hva dysleksi var, og at deres motivasjon for å trene på lesing og skriving hadde økt.

Særlig interessant er det hvordan Burden & Burdetts (2005) og Andreassen, Knivsberg og Niemis (2006) forskningsresultater peker mot at riktig tilrettelegging av undervisningen kan gjøre situasjonen bedre for elever med dysleksi, og at det virkelig lar seg gjøre å snu en negativ

utvikling av selvverdet. Selv om de to undersøkelsene har forskjellig fokus, bærer de budskap om to viktige forutsetninger. Den ene er knyttet til sosial sammenligning og referanserammer, og viser de negative effektene av gjentatte nederlag som følge av sosial sammenligning. Den andre handler om at elevene selv opplever kontroll og realisme i målsetting, og gir dem erfaring og overbevisning om at de kan mestre. Et felles trekk for begge forskningsrapportene synes derfor å være at en har tatt i bruk sentrale prinsipper i selvregulert læring (se s. 127). Dette er prinsipper som springer ut av sosial-kognitiv teori, samt tar høyde for sammenhengen mellom motivasjon og det grunnleggende behovet for kontroll med sine livsbetingelser (se s.98ff). Forventninger om mestring handler om personlig kontroll over atferd, og disse forventningene kan ses som motivasjon for en spesifikk oppgave. Er forventningene til mestring høye, innebærer det at eleven er motivert for oppgaven.

4.2 Kjønnforskjeller

Alexander-Passe (2006) rapporterer fra en kvantitativ undersøkelse av over 800 skoleelever med dysleksi i alderen 13-18 år. Det ble brukt tre standardiserte tester for å måle selvverd, depresjon og hvilke strategier de brukte for å unngå eksponering av vanskene. Undersøkelsen rapporterer som forventet lavere selvvurdering på lese- og skriverelaterte aktiviteter enn den generelle skolefaglige selvvurderingen. I tillegg rapporterer Passe betydelige forskjeller mellom kjønnene. Resultatene tyder på at tenåringsjenter med dysleksi med lavt opplevd selvverd i skolefag, tar i bruk emosjonelle og unngåingsorienterte (tilsvarende ego-orienterte) mestringsstrategier, noe som resulterer i moderat depresjon. Deres mannlige motstykker synes å skåre normalt eller like under normalt på generell-, skolefaglig-, og foreldrevurdert selvverd. De synes i større grad å bruke oppgaveorienterte mestringsstrategier, noe som resulterer i minimal depresjon.

Disse kjønnforskjellene er vanskelige å gi noen enkel forklaring på. En mulig forklaring kan være knyttet til arbeidsmarkedsforhold, der utvalget av yrker uten store krav til lese- og skriveferdigheter er større for gutter enn for jenter, også i Storbritannia. En annen mulig forklaring er knyttet til sosiokulturelle rollemodeller. Resultatene fra leseundersøkelsen i PISA (Lie et. al, 2001) viser at norske jenter lå betydelig over guttene i leseferdighet. Den samme forskjellen var ikke like tydelig for alle andre land. Alexander-Passe's (2006) undersøkelse

referer til britiske tenåringer, og her er ikke jentenes prestasjoner like gode som i Norge. De er likevel en god del over gjennomsnittet for britiske gutter i samme alder. Undersøkelsen konkluderer for de norske resultatene med at tenåringer definerer lesing som en feminin aktivitet. Dersom dette er et sosiokulturelt trekk også i Storbritannia, vil de av jentene som har dysleksi skille seg mer ut fra sine referansegrupper, og oppleve større dissonans overfor sosiokulturelle normer enn guttene gjør.

Innenfor kvalitative studier både av barn og av voksne med dysleksi, er beskrivelsene gjerne knyttet til et vidt spekter av negative opplevelser og følelser. Til tross for dette synes lavt selvvurd å være en av de hyppigst forekommende konsekvensene (Van der Stoel, 1990; Osmond, 1993; Edwards, 1994). Blant annet fant for eksempel Riddick (1996) at mødre rapporterte om lavt selvvurd hos sine barn allerede *før* problemene deres ble identifisert som dysleksi. Dette kan ha sammenheng med at mødre ofte følger nøye med sine barns utvikling, og vanligvis er ganske sensitive for minimale signaler på om barnet har det bra, også på barnets selvvurd. I en vanlig klasse stiller alle elevene med ulike forutsetninger og ulike læringsstiler. Det vil nødvendigvis gå en viss tid før lærerne blir kjent med hver enkelt elevs potensiale. Derfor vil det erfaringsmessig gå en viss tid før skolen klarer identifiserer dysleksi hos barn. Men da har trolig barna lenge sammenlignet seg med sine klassekamerater og opplevd manglende mestring i leseforberedende aktiviteter. Fra min tid som logoped vet jeg at jeg ofte kunne identifisere hvilke barn i barnehagen som var i risikogruppen for senere utvikling av dysleksi, og dette samsvarer med det en vet om sammenhengen mellom fonologisk svikt og dysleksi (se s.42) For meg synes det ikke overraskende at mødre allerede på dette stadiet har merket at barnet ikke har det helt bra i læringsprosessen, at det ikke er motivert og har lavt selvvurd.

4.3 Forskning knyttet til dysleksi og selvoppfatning hos voksne

I to britiske oppfølgingsstudier av elever med dysleksi i ungdomsskolen (Bruck, 1985; Spreen, 1987) fant en betydelig nedgang i tilpasningsproblemer så snart ungdommene hadde forlatt skolen. I forhold til globalt selvvurd var det ingen signifikante forskjeller mellom dem og kontrollgruppene, selv om de som voksne fortsatt så på seg selv som dårlige lesere og hadde en tendens til lavere selvvurdering på i forhold til lesing og skriving. I Brucks studie var det

imidlertid tegn som tydet på at tilpasningsproblemene var større blant voksne kvinner enn blant voksne menn, og i Spreens studie skåret kvinner med dysleksi høyere på målene for angst og depresjon. Maughan (1994) drøfter de kjønnsrelaterte forskjellene fra Brucks studie og peker på at dette kan henge sammen med at det finnes større forskjeller i yrkesmulighetene for menn, med et større utvalg av yrker uten særlige krav til lese- og skriveferdigheter.

Riddick m.fl. (1999) rapporterer fra en studie av personlig velbefinnende hos universitetsstudenter med dysleksi. Undersøkelsen viste en signifikant forskjell mellom studenter med dysleksi og en kontrollgruppe. Studenter med dysleksivurderte sine akademiske prestasjoner som dårligere enn gjennomsnittet blant studenter, og vurderte også sine skriftlige prestasjoner som dårligere enn en kunne forvente ut fra generelt prestasjonsnivå. De rangerte seg selv som mer engstelig, eller mye mer engstelig enn sine medstudenter. Konklusjonen var at universitetsstudenter med dysleksi fortsatt rangerte sine akademiske prestasjoner som dårligere enn sine medstudenters. I tillegg var de mer tilbøyelig til å mene at deres skriftlige prestasjoner ikke reflekterte deres virkelige evner. Det relativt lave selvverdet som studentene med dysleksi som gruppe rapporterer, passer iflg. Riddick m.fl. (1999) godt sammen med den totale framstillingen de gir av sine tidligere og nåværende læringserfaringer. Det interessante er likevel at flere studenter kommenterer at universitetet representerte en stor forbedring på utdanningsområdet i forhold til holdninger til dysleksi. Det en fortsatt ikke får svar på, iflg. forfatterne, er hvorvidt lavt selvverd primært er knyttet til studentenes nåværende prestasjoner og erfaringer eller om tidligere negative prestasjoner *fortsetter å ha innflytelse* på selvverdet.

I de britiske befolkningsstudiene (The British birth cohort studies (ALBSU, 1987; Bynner and Ekynsmith, 1994)) fant en i oppfølgingsstudier at voksne som fortsatt hadde grunnleggende problemer med lesing og skriving, at disse var mer sårbare for nedtrykt stemningsleie og depresjon, og at dette var spesielt tydelig hos kvinner. Denne antakelsen styrkes av Undheims (2008) undersøkelse. I følge Riddick m.fl. (1999) er det uklart om disse forskjellene skyldes miljømessige forhold som dem nevnt av Maughan (1994), eller om de skyldes psykologiske faktorer som for eksempel forkjeller i attribusjonsstil eller plassering av kontroll (locus of control) eller noen form for kombinasjon av disse faktorene som en ennå ikke har klarhet i. Det er

viktig å merke seg at nedtrykt stemningsleie og depresjon syntes å være sterkere assosiert med *oppfatning* av lese- og skrivevanskene enn av objektive mål på vanskene som sådan. Ingen av de ovenfor rapporterte undersøkelsene forteller noe om hvorvidt negative erfaringer med mestring av lesing og skriving i skoletiden fører til *varig* lavt selvvverd. Dersom sammenhengen mellom dysleksi og lavt selvvverd fortsetter opp i voksen alder, er det mulig å tenke seg at selvvverdsproblematikken i større grad kan knyttes *direkte* til opplevelsen av manglende mestring av lesing og skriving, og ikke så mye til lærerens og klassekameratenes reaksjoner på den manglende mestringen. Noen av undersøkelsene knyttet til sammenhengen mellom dysleksi og selvvverd *har* blitt utført på voksne. En fordel med å bruke voksne informanter er for eksempel at de er bedre i stand til å sette ord på sine opplevelser og følelser, enn barn er. De har også større evne til metaperspektiv og vil av den grunn bedre kunne redegjøre for sammenhenger mellom skoleerfaringer og selvvverd i et lengre perspektiv. Mange voksne med dysleksi har vonde minner fra sin skoletid. Dette skyldes i stor grad handlingene til lærere uten kunnskap om dysleksi (Gerber & Reiff, 1991; Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000).

Skaaalvik (1994) intervjuet i sin doktoravhandling seks voksne informanter med dysleksi. Gjennom kvalitative intervjuer viste studien hvordan informantene som skoleelever la ned stor innsats og mye strev i skolearbeidet, et forhold som i liten grad hadde blitt dokumentert tidligere. Studiet viste også hvordan informantene manglet tiltro til egen mestringsevne, anstrengte seg for å unngå lese- og skriveaktiviteter og var opptatt av å skjule vanskene sine, fordi de fryktet at omgivelsene ville tolke dette som tegn på et generelt lavt evenivå.

En undersøkelse av McNulty (2003) undersøker livshistoriene til 12 voksne som hadde dysleksi som barn, med vekt på deres emosjonelle erfaringer. Undersøkelsen sammenligner livshistoriene deres ved hjelp av narrativ analyse. Resultatet indikerer at problemer knyttet til lavt selvvverd debuterer i ung alder, og følger utviklingen av den primære lærevansken opp gjennom skoleårene. Alle informantene rapporterte om problemer knyttet til selvvverd i forbindelse med skolefaglige nederlag, og beskriver dette som traumatiske opplevelser. I følge denne undersøkelsen hadde testing og diagnostisering en styrkende effekt på selvvverdet når det ble utført på en måte som førte til bedre tilpasning. Hovedutfordringen oppsto i samspillet mellom de funksjonelle problemene knyttet til primærvansken og problemer med selvvverd knyttet til dette.

De av deltakerne som klarte å kompensere gjennom valg av yrkes og arbeidsområder som ga mestringserfaringer, viste også økt selvværd og mindre emosjonelle problemer.

Undheim (2008) rapporterer i sin doktoravhandling, fra en firedeelt studie om skolerelaterte sammenhenger og risikofaktorer i utvikling av depressive symptomer hos ungdom i Midt-Norge. Den undersøker også mulige sammenhenger mellom lesevansker og psykososiale problemer hos ungdom og unge voksne. I den første studien blir sammenhengen mellom ulike psykososiale skolevariabler og depressive symptomer undersøkt hos 2464 ungdommer (12-15 år) i Midt Norge to ganger med et års mellomrom. Alle skolevariablene (høyt skolestress, lav klassetrivsel, liten lærerstøtte og dårlige karakterer) hadde sammenheng med depressive symptomer, og lærerstøtte viste sterkest sammenheng. Jentene rapporterte høyere depressive symptomer enn guttene på begge måletidspunkt. Depressive skårer på første måletidspunkt predikerte depressive symptomer et år senere for både gutter og jenter. For jentene predikerte i tillegg høyt skolestress, dårlige karakterer og liten lærerstøtte depressive symptom året etter. Den andre studien undersøker ungdom med lesevansker (n=191) fra det samme utvalget. De rapporterte mer skolestress, dårligere skolekarakterer, lavere sosioøkonomisk status, dårligere tilknytning til foreldre, mindre følelse av aksept blant venner, dårligere generell fungering, og mer bruk av hjelp for psykiske problem enn annen ungdom. Den tredje studien viste at elever med lesevansker har større emosjonelle og adferdsmessige vansker enn jevnaldrende på begge måletidspunkt. Det å ha lesevansker viste seg å predikere sosiale problemer et år senere. Imidlertid fant en at spesialundervisning modererte denne effekten slik at forskjellen mellom gruppene ble mindre hos de som mottok spesialundervisning enn hos de som ikke fikk slik undervisning. Den siste studien undersøker to ulike utvalg unge voksne (23 år) med dysleksi i barndommen. Disse 34 unge voksne ble språkstestet, intervjuet og svarte på et spørreskjema om utdanning og yrkesforhold. Testing viste at dysleksi vedvarte inn i voksen alder. De rapporterte om lavere utdanningsnivå så vel som lavere tilfredshet med helse og venner sammenlignet med jevnaldrende. Alle rapporterte større emosjonelle problemer enn normgruppen. Arbeidsledigheten i denne gruppen var betraktelig høyere enn for gjennomsnittet i Norge for tilsvarende aldersgruppe.

Ingesson (2007) rapporterer i sin doktoravhandling fra tre delstudier på en gruppe på 75 ungdommer mellom 14 og 25 år med dysleksi. Rapporten presenterer både kvalitative og

kvantitative data, og tar for seg både kognitive og psykososiale faktorer. Målet med den første undersøkelsen var å undersøke om gruppens resultat på intelligenstagere hadde endret seg betydelig i perioden mellom diagnose og oppfølging, dvs. i løpet av ca 6,5 år. Gruppen ble testet med Wechslers intelligenstagere og resultatene sammenlignet med tidligere testresultat. Sammenligningen viste en signifikant relativ reduksjon i verbal IQ, noe som ble tolket som en følge av at barn med dysleksi får betydelig mindre erfaringer fra lesing og skriving enn sine jevnaldrende og derfor sakker akterut i verbal IQ. En tilsvarende, til og med større signifikant forbedring i performance IQ, eller ikke-verbal intelligens ble også funnet, og en forsiktig tolkning av at, som følge av kompensatoriske prosesser utvikler barn med dysleksi mer visuelle, kreative og intuitive metoder for problemløsning, og derfor forbedres deres ikke-verbale intelligens.

Den andre delstudien tok sikte på at gjennom intervjuer la ungdommene selv komme til uttrykk og undersøke hvordan de hadde opplevd sin skoletid, med særskilt fokus på dysleksien. Tidligere forskning hadde vist at sekundære problemer i form av lav selvfølelse, dårlige kameratrelasjoner, angst og nedstemthet var vanlige. Resultatene viste at de første seks årene i skolen opplevdes vanskelig for barn med dysleksi. Det var en tid preget av frustrasjon, forvirring og ydmykkelser. De fleste hadde gode kameratrelasjoner, men en del hadde blitt mobbet og opplevde fortsatt at dysleksien påvirket dem svært negativt. Etter som tiden hadde gått hadde imidlertid problemene for de fleste av ungdommene snevret seg inn til lese- og skrivesituasjoner, og de trivdes bedre i skolen, framfor alt i videregående skole der de også i høy grad opplevde at de lyktes bra. Dette ble tolket delvis som et resultat av evnen til å se dysleksien som en del av seg, og delvis fordi at ungdommene hadde gjort valg i forhold til utdanning og yrke som var mer i samsvar med deres evner og talenter. Mange hadde valgt yrkesutdanningslinjer eller linjer med fordypning i musikk eller idrett. De som hadde sluttet på skolen og begynt å arbeide gav uttrykk for større optimisme enn de som fortsatt studerte. Det skolefaglige selverdet ble beskrevet som lavt, ettersom bare en svært liten andel av gruppen sammenlignet med befolkningen for øvrig hadde valgt å studere videre etter videregående skole (ibid).

Den tredje delstudien som hevdes å være den første av sitt slag i Skandinavia hadde som mål å avdekke ”salutogene” faktorer for dyslektikere, dvs. hvilke faktorer som har betydning for at ungdom med dysleksi skal oppleve høyt selverdet og ikke rammes av sekundære emosjonelle

problem. Gjennom spørreskjema, intervju med dem selv og deres foreldre skilte en ut tre kategorier. Disse ble betegnet som de ”ubekymrede”, de ”oppgitte” og ”kjemperne”. De ”ubekymrede” var kjennetegnet av et relativt høyt selvverd, de kom fra familier uten ”skoleambisjoner” og de hadde andre særskilte talenter eller interesser. Antakelsen var at disse etter hvert hadde tilpasset sine valg. Dysleksi ble ansett som en risikofaktor for lavt selvverd i og emosjonelle problem i de tilfellene der de samme personene også opplevde dårlige kameratrelasjoner og lite støtte fra foreldrene, noe som karakteriserte de ”oppgitte”. De ti som viste relativt høyt selvverd blant ”kjemperne”, de ”best tilpassede” ble studert nærmere med sikte på å identifisere salutogene faktorer. Disse personene syntes å ha gått gjennom alle stadier av akseptering av sine vansker. Eksterne positive faktorer var betydningsfulle voksne, oftest mødre, som trodde på deres muligheter for å klare seg bra, gode kamerat- og familierelasjoner, samt en sterk interesse, en hobby eller sport. Viktige interne faktorer var talent for sport, kunst, musikk eller teknikk, å kunne isolere dysleksien til en mindre del av selvet samt den personlige egenskapen stahet. De ti individene som ble ansett som ”best tilpasset” hadde ikke tapt like mye i verbale evner som resten, og det var en signifikant forskjell i sammenligning med de ”ubekymrede” og de ”oppgitte”. Dette ble tolket som et resultat av at de hadde vært ambisiøse i skolearbeidet (ibid).

I rapportene fra undersøkelser om voksne (Bruck, 1985; Spreen, 1987; Riddick, 1999; Bynner & Ekynsmith, 1994; Ingesson, 2007; Undheim 2008) kan det se ut for at de sekundære problemene i tilknytning til dysleksi ofte vedvarer. Dette er likevel ikke et bilde uten nyanser, og samlet peker resultatene mot at muligheter for kompensasjon reduserer denne effekten. Det er opplysninger som peker mot at primærfamiliens evne til støtte ved å peke på alternative mestringsområder og muligheter, og omgivelsenes fokus på elevens sterke sider bidrar betydelig i å redusere opplevelsen av nederlag.

Sammendrag

Det vil nødvendigvis være vanskelig å dokumentere hvorvidt sammenhenger mellom dysleksi og lavt selvverd fortsetter gjennom hele livet. Resultatene fra Skaalvik (1994) og McNulty kan peke mot dette, selv om flere undersøkelser bringer inn nyanser i dette bildet. Begge disse undersøkelsene baserer seg imidlertid på kvalitative data, og gir ikke grunnlag for generalisering.

Det er imidlertid viktig å erkjenne at sammenhengen mellom dysleksi og dannning av selvverd skjer gjennom komplekse psykologiske mekanismer som vanskelig lar seg fange i gjennom forenklete kvantitative undersøkelser. Slik jeg ser det, vil en gjennom replikasjoner kunne danne seg en klarere oppfatning av hva som er spesifikt for den enkelte person og hva som framtrer som et felles mønster, og på denne måten få et klarere bilde av mekanismene bak fenomenet. Slik vil de etter hvert kunne gi et godt grunnlag for utforming av pålitelige kvalitative undersøkelser.

5.0 METODISK TILNÆRMING

"Medvitet er ikkje å oppfatta som ein serie tilstandar i ein ting kalla subjekt, det er vårt forhold til den verda me lever i. Eller meir nøyaktig og rettare, medvitet er det forholdet som gjer at vi har ei verd. Ein ser korleis det ut frå dette vert eit skinnproblem om ein spør korleis subjektet når ut til dei ytre tinga, det treng ikkje nå ut fordi det er der heile tida." (Skjervheim, 1974)

Begrepet metodologi kan forstås både i en snever og vid sammenheng. I snever betydning kan det referere til forskningsmetoden, det vil si framgangsmåte og strategier som benyttes for å gjennomføre et forskningsarbeid (Befring, 2002). Det finnes mange forskningsmetoder å velge mellom. Formålet bør være styrende for valget, og i dette tilfellet valgte jeg kvalitative forskningsintervju. En vid forståelse av begrepet metodologi omhandler "...the conceptual, theoretical and research aspect of knowledge" (Jary & Jary, 1994: 394) og epistemologiske spørsmål som: "...how we can know the world" (Jary & Jary, 1994: 197). Ut fra en slik forståelse vil derfor metodologi også handle om grunnleggende vitenskapsfilosofiske forhold knyttet til sammenhengen mellom teori, empiri og forskningsstrategi.

I dette kapitlet gjøres det rede for valg knyttet til denne undersøkelsen, og hvordan valgene har påvirket prosessen. Først presenteres en begrunnelse for valget av problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter følger en beskrivelse av forskningsprosessen sett i lys av en vid forståelse av begrepet metodologi. Det betyr å belyse hvilken vitenskapsfilosofisk forståelse som ligger til grunn for den forskningsmetodiske tilnærmingen. Deretter beskrives valg av strategi. Dette innebærer begrunning av utvalg, beskrivelse av gjennomføring av intervjuene, og

forklaring av analysemetoder som har blitt benyttet. Til slutt presenteres spørsmål knyttet til etikk, validitet og reliabilitet i forskningsmetoden.

5.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunn

Gjennom mange års praksis som lærer og logoped, har jeg ofte erfart at tiltak som settes inn overfor personer med dysleksi ikke har gitt det forventede resultat. Til tross for alle problemene disse personene hadde opplevd på grunn av sine dysleksi, syntes de lite motivert for en helhjertet egeninnsats for forbedring. Disse erfaringene har gitt meg en økende innsikt i hvordan andre, underliggende faktorer påvirker og hemmer effektiv læring. Særlig har jeg blitt stadig mer oppmerksom på et symptom som de fleste logopeder vil kjenne igjen fra teori om taleflytvansker (stamming), og som betegnes med fagtermen "avoidance".

Innenfor teori om taleflyt mener en med begrepet "avoidance" mer eller mindre ubevisst innlærte strategier for unngåelse av bestemte ord, setninger, handlinger og situasjoner som personer opplever at fører til uønskede blokkeringer eller repetisjoner i talen. Det er velkjent innenfor det logopediske fagfeltet at denne unngåingsatferden hos personer med taleflytvansker etter hvert etableres som et nærmest ubevisst handlingsmønster. Kort oppsummert skjer dette som følge av gjentatte opplevelser med manglende mestring av normal taleflyt. Fordi slike opplevelser utløser frustrasjon og ubehag, utvikles deretter angst for tilsvarende situasjoner, som forventes å utløse ubehaget. Følgelig lærer en å unngå ord, setninger, eller situasjoner som en forventer har potensiale for utløsning av taleflytforstyrrelsene. Slik etableres unngåingsatferden som et mønster. Jeg mener at jeg har observert lignende atferd hos personer med dysleksi, bare med den forskjellen at de søker å unngå situasjoner der det forekommer lese- og skriverelaterte oppgaver.

Tidligere forskning på dysleksi har i stor grad vært rettet seg mot kartlegging og avdekking av symptomer på lærevansken, det vil si primære symptomer. Det har, også innenfor norsk forskning, blitt gjort undersøkelser, som har utviklet en dypere forståelse av primærvanskens komplekse årsaksforhold. Denne kunnskapen har hatt stor betydning for forståelsen av lærevansken i pedagogisk sammenheng. Den har også bidratt til en alminnelig utbredt erkjennelse av hvordan vansken kan forekomme som et spesifikt fenomen, uten tilknytning til

den enkeltes generelle læringsevne. Sidsel Skaalvik (1993,1999) har også rettet søkelyset mot sekundære virkninger av dysleksi. Samlet har det likevel vært relativt lite oppmerksomhet mot langtidsfølgene av dysleksi. I Kap. 3 (se s. 47ff) er det gjort rede for teori og forskning som viser at emosjonelle forhold, selvvurdering og forventninger om mestring er sentrale faktorer i personers læringsprosess. Det vises til hvordan selvvurdering og forventninger til egen mestring henger tett sammen med og påvirker motivasjon. I motsetning til de positive følelsene som oppleves når personer er interessert og har tro på egen mestringsevne, ser det ut for at angst og ubehag i læringssituasjoner leder til selvbeskyttelsesstrategier. I pedagogisk sammenheng vil slike selvbeskyttelsesstrategier ytre seg i form av at personer blir mer opptatt av å unngå eksponering av vanskene (ego-orientering) enn å øke sin kompetanse (oppgave-orientering). Siden dysleksi ofte fører til at elever ikke mestrer de samme oppgavene som sine klassekamerater, er det grunn til å tro at slike selvbeskyttelsesstrategier vil være utbredt blant dem. Med utgangspunkt i forståelsen av dysleksi som en livsvarig genetisk disposisjon, er det dessuten grunn for å tro at de fleste har opplevd manglende mestring av skriftspråksrelaterte aktiviteter opp gjennom hele livet.

Fra problemstilling til forskningsspørsmål

Problemstillingen ble da å prøve å finne ut om en slik antakelse innebærer riktighet, og i tilfelle hvilke følger dette kunne ha for valg av utdanning og yrke. Det var også av betydning å finne ut om vanskene kunne ha betydning for sider av privatlivet; barns skolegang, generell samfunnsinformasjon eller fritidsaktiviteter. Jeg ønsket å rette oppmerksomheten mot *opplevelsen* av å ha dysleksi, og betydningen for motivasjon, opplevd selvverd og forventning om mestring.

Problemstillingen for undersøkelsen ble derfor formulert i tre forskningsspørsmål:

- Hvilke opplevelser og erfaringer har mennesker med dysleksi i skolen?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har mennesker med dysleksi i arbeidslivet?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har mennesker med dysleksi i privatlivet?

Aktuelle spørsmål som følger av det første forskningsspørsmålet er knyttet til hvilke opplevelser og erfaringer de hadde fra grunnskolen. Det var også aktuelt med spørsmål om og når de

eventuelt fikk en diagnose, og hvilken betydning dette fikk for opplevelsen av vanskene. Aktuelle spørsmål som følger av det andre forskningsspørsmålet er knyttet til opplevelser og erfaringer både i fortid og i nåtid. Det innebar spørsmål i tilknytning til eventuell utdanning i voksen alder og eventuelle forventninger til framtidig deltakelse i arbeidslivet. For det tredje forskningsspørsmålet var det aktuelt med spørsmål knyttet til egne barn og deres lese- og skriveferdigheter, informantenes deltakelse i sosiale aktiviteter og om lesing for egen fornøyelse. Felles for alle forskningsspørsmålene gjelder at det ble fokusert på informantenes egen forståelse av hvilke konsekvenser deres erfaringer hadde hatt for selvoppfatning og tro på egne mestringmuligheter.

I problemstillingen benyttes begrepene opplevelse og erfaring. Med begrepet opplevelse menes i denne sammenhengen:

”...resultatet av en påvirkning slik de ytre stimuli framstår for bevisstheten etter at de er bearbeidet i hjernen ”(Ordnett.no, 2000).

Med begrepet erfaring menes:

”...viten ervervet gjennom opplevelse og iaktakelse ” (Ordnett.no , 2000).

Samlet dekker disse to begrepene ulike nyanser av helheten jeg ønsket å få fram.

5.2 Vitenskapsfilosofisk grunnsyn

Et spørsmål som en nødvendigvis må ta stilling til i forbindelse med valg av forskningsstrategi, er hvorvidt en tror at naturvitenskapelige idealer kan overføres til samfunnsforskning. I tråd med et naturvitenskapelig forskningsideal, oppfattes virkeligheten som objektivt gitt. Dette medfører at data eller fakta bør være observerbare, mål- eller registrerbare. Samfunnsforskerens oppgave blir dermed å avdekke de sosiale fakta om denne virkeligheten. Alvesson og Sköldbreg formulerer dette utgangspunktet slik:

*“Genom vad som framstår och framställs som data, fakta, otvetydiga avtryck av
“verkligheten” kan man få habil grund för empiriskt baserade slutsatser och - i följande
steg - generaliseringar och teoribyggnader”*

Alvesson og Sköldberg (1994: 7)

I motsetning til forestillingen om at forskning kan skape sikker, objektiv kunnskap, står ulike former for relativisme, der virkeligheten betraktes som en sosial konstruksjon.

Konstruktivismen som læringsfilosofi bygger på ideen om at mennesket konstruerer sin egen forståelse av verden. Den observerte virkeligheten er ikke det eneste som finnes. Det observerte kan også betraktes som symptomer på eller avspeilinger av underliggende, mer fundamentale skikt. Gjennom å bearbeide og reflektere over egne erfaringer skaper mennesket sine egne regler og mentale modeller. Det søker alltid etter å skape mønstre og sammenhenger i en vedvarende tilpasningsprosess for å forstå verden det lever i. Et konstruktivistisk læringssyn formidler at personer konstruerer kunnskap og forståelse gjennom sin fortolkning av de kognitive og sosiale inntrykk de mottar i læringsmiljøet. Læring kan dermed forstås som en prosess der personer tilpasser sine mentale modeller til nye erfaringer. Dette innebærer en erkjennelse av at det ikke finnes *en* virkelighet og *en* sannhet, bare ulike menneskelige oppfatninger av den verden vi lever i. Vitenskapelig kunnskap blir følgelig også et konstruert sosialt og politisk produkt. Forskning står dermed ikke utenfor individuell subjektivitet og kollektive oppfatninger som bare kan regnes som sanne i et kortsiktig historisk perspektiv.

Data eller fakta beskrives ifølge Alvesson og Sköldberg (1994) som teoriladete konstruksjoner eller tolkninger av virkeligheten, noe som gjør det umulig å avgrense forskningen fra forskeren, eller forskningen fra samfunnsvitenskapens politisk-ideologiske karakter:

“tolkningsfria, teorineutrala fakta existerar i princip inte” ”det er inte möjligt att separera kunnskap från kunnskaparen” (Alvesson og Sköldberg, 1994: 7)

I tråd med et konstruktivistisk kunnskapssyn persiperer vi altså ikke tingene i våre omgivelser slik de er i seg selv, men slik vi oppfatter dem.

Fenomenologi er studiet av fenomener (av det greske *phainomenon*, det som synes) og hvordan de fremtrer for oss fra et førstepersonsperspektiv. Begrepet referer til Husserls (1859 -1938) filosofi og metode, hvor det primære studieobjektet er den menneskelige bevissthet og strukturer i denne. Forskning ut fra et fenomenologisk perspektiv handler om å beskrive hendelser og handlinger slik de oppleves av individet. På den måten får man del i informantens opplevelse i ”livsverden”.

”I fenomenologien gäller det att värken ta vetenskapeliga teorier, sunda förnuften eller vilka som helst åsikter för givna; det gäller i stället at göra rättvisa åt de objekt som er föremål för undersökning – må det vara matematiska eller logiske objekt, känslor, fysiska ting, kulturobjekt, sociala institusjoner m.m.” (Bengtson, 1993:26)

I følge et fenomenologisk perspektiv har aktørene sitt unike fundament av biologiske forutsetninger, livserfaringer og fortolkningsmønster som gjør at tilsynelatende like hendelser kan oppfattes ulikt. Dette danner grunnlaget for deres meningsdannelse og forståelse. Husserl, fenomenologiens grunnlegger peker på at mening skapes der mennesker samhandler, ikke i et sosialt vakuum. Og meningsinnholdet i omgivelsene blir til gjennom en fortolkningsprosess som både er kollektiv og individuell fordi folk gjerne er sammen om å definere situasjonen de står oppe i. For det tredje er det meningsinnholdet som opprettes i hver enkelt situasjon som er grunnlaget hvordan mennesker velger å handle. Mening blir dermed ikke statisk men endres i takt med kontekst:

”..people are constantly engaged in interpretative work to accomplish the meaning of utterances using their knowledge of context to help them”

(Potter og Wetherell, 1987: 23).

Overført til problemstillingene i denne oppgaven, rettes oppmerksomheten mot hvordan aktørene selv oppfatter at lese- og skrivevanskene har påvirket deres muligheter og begrensninger i ulike faser av livet. Med utgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv vil det være problematisk å si at én versjon eller beskrivelse av problemområdet er mer “*sann*” enn en annen. Tilnærmingen innebærer vektlegging og beskrivelse av den enkelte aktørs subjektive fortolkninger av virkeligheten, der det fokuseres på:

"det enestående ved sosiale fenomener, på aktørenes innlevelse i symbolverden og på meningsforklaringer." (Kalleberg, 1996)

Denne undersøkelsen er bygget på forståelsen av virkeligheten som en sosial konstruksjon, der observasjonene av ulike fenomen også kan betraktes som avspeilinger av underliggende mønstre og prinsipper. Forskningsprosessen kan fra dette ståstedet ikke betraktes som en avspeiling av virkeligheten, men som et resultat av samspillet mellom informantene og forskerens konstruksjoner.

5.3 Utvalg: Voksne med dysleksi

Målsettingen gjorde det naturlig å velge voksne informanter. Det var forventet at voksne ville være best i stand til å gi en samlet beskrivelse av opplevelser knyttet til skoletiden samtidig som de hadde den nødvendige avstanden til smertefulle og krenkende opplevelser. De hadde forhåpentligvis også i etterkant bearbeidet og analysert egne opplevelser tilstrekkelig til å kunne avdekke sammenhenger en ikke er i stand til å se som barn og ungdom. En ulempe med valget av voksne informanter, var at detaljer ved opplevelsene kanskje hadde gått tapt. Men en vet også at hendelser som har hatt stor betydning ofte setter varige spor, og glemmes ikke så lett. Valg av informanter vil alltid måtte skje gjennom avveining av fordeler og bakdelene, alt etter hvilken informasjon en søker.

Et av spørsmålene som meldte seg var hvor mange informanter jeg burde ha med. I følge Kvale bør en ta med:

"...så mange personer som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite"
(Kvale, 1997).

Med dette som utgangspunkt antok jeg at et utvalg på 6 – 8 voksne informanter i ulik alder og av begge kjønn ville være hensiktsmessig. En best mulig alders- og kjønnsfordeling var ikke begrunnet i ønske om representativitet, men i forventning om at det ville tilføre bredde og variasjon i dataene. På forhånd hadde jeg lagt opp til å dra ut på fagforeningsmøter og voksenopplæringsinstitusjoner for å orientere muntlig om prosjektet. Deretter ville jeg invitere

mennesker med dysleksi til å ta kontakt med meg. Dette fordi jeg fryktet at bruk av bare skriftlig informasjon ikke ville nå fram til de jeg ønsket å komme i kontakt med.

Arbeidet med å komme i kontakt med aktuelle informanter skulle kreve større innsats enn jeg hadde regnet med på forhånd. Jeg fikk riktignok, slik jeg hadde planlagt, innpass på flere fagforeningsmøter og voksenopplæringskurs for å orientere om forskningsprosjektet. Mange voksne som selv mente de hadde dysleksi ønsket å snakke med meg like etter orienteringene, og flere av dem ytret også ønske om å delta som informanter. Jeg skrev ned navn, adresse og telefonnummer for senere å kunne ta kontakt, men det viste seg likevel å bli en god del som ikke møtte opp til avtalt tid og sted. Noen få ga beskjed om at de likevel ikke kunne eller ville, men mange uteble uten noen form for tilbakemelding. I ettertid har jeg gjort meg tanker om hvordan dette på et vis ble et slags symbol for unngåingsstrategiene som flere av informantene senere kom til å fortelle om.

5.4 Kvalitative forskningsintervju

En forutsetning for å velge kvalitative forskningsintervju som metode, er en grunnleggende tro på samtalen som en epistemologisk kategori:

”det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap” (Kvale, 1997).

Dersom en ønsker å få innsyn i menneskers personlige opplevelser og erfaringer, må en få dem i tale, og det må etableres en situasjon med tillit og kontakt. I denne undersøkelsen var målet å få innsikt i hvordan livsverden kan framstå for mennesker med dysleksi. Det kvalitative forskningsintervjuet var, etter min oppfatning, en god inngang til å utdype oppgavens problemstilling fordi det ga tilgang til levd liv, til erfaringer, opplevelser og hendelser.

Utgangspunktet var et ønske om å *forstå* like mye som å *forklare*. Det kvalitative forskningsintervjuet er en form for samtale. Det har visse likhetstrekk med andre former for samtaler som for eksempel den dagligdagse samtalen, den filosofiske diskurs og den terapeutiske samtalen. Kvale (2002) skriver at forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men skiller seg ved at den er en *faglig* samtale og ved at forskeren definerer og kontrollerer

rammene for samtalen. Den danske forskeren og psykologen Jette Fog (1994) beskriver formålet med det kvalitative forskningsintervjuet slik:

”Formålet med at bruke et kvalitativt forskningsinterview er at få fat i de betydninger, som personer, ting og sager har for interviewpersonen, og/eller afdække de betydninger, som han ser i sin egen måde at forvalte sit liv og sine betingelser på. Formålet er at fange subjektets/aktørens perspektiv på verden og hans kognitive og følelsesmæssige organisering af verden, og samtalen er af gode grunde, (...) specielt god til at afdække disse betydninger.” (Fog, 1994: 14)

Kvalitative forskningsintervju skiller seg fra andre kvalitative metoder ved at de baserer seg ene og alene på kommunikasjonen mellom intervjuer og informant, og det har først og fremst vært brukt i forskning og kunnskapsutvikling knyttet til menneskers oppfatning om bestemte fenomen i deres liv. Det har blitt brukt for å avdekke og synliggjøre komplekse og sammensatte årsakssammenhenger som en ellers ikke ville kunne skaffe kunnskap om. En fyldig beskrivelse – ”thick description” skal fange opp beskrivelsene til respondentene, samtidig som en fyldig tolkning – ”thick interpretation” skal avsløre de begrepene som brukes og som sier noe om oppfatningene. Kvale (1997) deler opp den engelskespråklige utgaven av ordet intervju (interviews) til sine to bestanddeler ”*inter*” og ”*views*”, for med dette å vise at kunnskap oppstår i feltet mellom ulike syn. Han skriver:

” Det er et vekselspill mellom de som vet og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert. (Kvale.1997).

Intervjuet tar ikke sikte på å avdekke noen autentisk sannhet. Det er heller slik at kunnskapen konstrueres gjennom samtalen. Mine spørsmål kan åpne for at informantene forstår sine opplevelser og erfaringer på nye måter, mens informantenes fortellinger kan gi meg ny innsikt. Kvale (1997) definerer det kvalitative forskningsintervjuet som et intervju som har til hensikt å innhente beskrivelser av den intervjuedes *livsverden*, slik at man kan fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene og dermed forstå den intervjuedes livsverden. Intervjueren skal passe på å ikke miste tråden, men prøve å få belyst emnet ut fra de synsvinklene hun selv mener er viktige. Samtidig skal hun også være åpen for nye dimensjoner, som eventuelt måtte avsløres av den intervjuede underveis. I det kvalitative forskningsintervjuet skjer det derfor et kontinuum mellom å beskrivelse og fortolkning (Kvale, 1997). Det skiller ofte mellom åpne og mer eller mindre

strukturerte intervjuer. I et åpent intervju ønsker en å gi informanten mulighet for å fortelle fritt, mens en i det strukturerte intervjuet ofte anvender en forhåndsbestemt intervjuguide. En mellomliggende variant består i semistrukturerte intervju der en utvikler retningslinjer for tema en ønsker å forholde seg til.

Samtidig som forskningsintervjuet tar utgangspunkt i den intervjuedes livsverden, er det ofte behov for å styre samtalen i en retning som gjør at man får informasjon som er relevant for forskningsspørsmålet. Min erfaring er at dersom en stiller for mange konkrete spørsmål vil informanten ofte innta en passiv rolle. Både informant og intervjuer kommer da lett inn i et mønster der intervjueren spør og informanten svarer. Dette kan fort komme til å sette uønskede grenser for hva slags informasjon som kommer fram. Dette ønsket jeg ikke, det var viktig at informantens røst skulle slippe til. Jeg ønsket også at samtalen skulle løpe naturlig og åpent, og at jeg som intervjuer var fokusert på samtalen og helt og holdent til stede. Dette betydde at flyten i samtalen ikke måtte hindres av mine behov for registrering.

Jeg valgte derfor å ha noen temaer i som jeg ønsket å dreie samtalen inn på når jeg fant det naturlig. Disse temaene var:

- opplevelser i grunnskolen
- opplevelser fra arbeid og yrkesliv
- opplevelser knyttet til utdanning i voksen alder
- opplevelser knyttet til familie og barn
- opplevelser knyttet til daglige gjøremål

Under alle disse temaene søkte jeg informasjon om hvordan egne erfaringer, tilbakemeldinger fra andre, selvattribusjon og selv vurdering påvirket ulike handlingsmønstre. Problemstillingen var i utgangspunktet vid, og selv om retningen til en viss grad kunne grad styres mot bestemte tema, var er det likevel ikke mulig å forutsi helt hvordan samtalen ville utvikle seg. Jeg valgte å bruke diktafon med en liten mikrofon koplet til. Opptakene ble ikke satt i gang før samtalen kom inn på det egentlige temaet, noe som var forhåndsklarert med informantene.

Gjennomføring av intervjuene

Etter å ha holdt på i nesten ett og et halvt år, satt jeg igjen med intervjuer fra en mann og fem kvinner. Men etter at forskningsprosjektet ble presentert i en regional avis, tok ytterligere to mannlige informanter kontakt med meg, og jeg hadde da til sammen åtte informanter. Jeg gjennomførte to eller tre intervjuer med hver av dem, og informantene fikk selv foreslå et sted der vi kunne snakke uforstyrret sammen. Noen av intervjuene foregikk på informantenes arbeids- eller utdanningssted, mens andre måtte foregå hjemme hos informantene. Hvert intervju varte mellom ca 60 og 90 minutter, alt etter hvor lett samtalen løp. I de fleste tilfellene gikk samtalen lettere i andre eller tredje intervjurunde.

Etter en grundig gjennomgang av dataene fra intervjuene valgte jeg å ta bort to av dem, en mann og en kvinne. Dataene fra disse to informantene ga ikke noen rik beskrivelse ("thick description") av fenomenet. De hadde aldri noen gang hadde vært utredet for dysleksi, og jeg ble etter hvert usikker på om det virkelig var dysleksi som lå til grunn for deres problemer. Jeg fryktet derfor at de ville svekke validiteten i undersøkelsen. I tillegg kom også det at denne aldersgruppen likevel ville bli godt representert av de øvrige informantene.

Jeg endte dermed opp med seks informanter, fire kvinner og to menn. Flere menn ville kanskje gitt et rikere og mer variert empirisk tilfang. Det ville også vært i samsvar med kunnskapen om at dysleksi forekommer hyppigere hos menn enn hos kvinner. Det var imidlertid en større andel menn enn kvinner som ikke møtte opp til avtalte intervju. Å legge ned enda mer tid i søking etter informanter ville tatt uforholdsmessig lang tid, og kunne vanskelig la seg gjøre innenfor rammene av denne undersøkelsen. I følge Kvale (1997) er det heller ikke noen nødvendig sammenheng mellom antall informanter og mengden verdifull og nyttig informasjon.

I stedet for korte intervju med mange informanter, består derfor mine data av forholdsvis omfattende intervjuer med få informanter. Når jeg ikke har *færre* informanter er det fordi jeg tross alt ville ha en viss bredde, og jeg mener at alle intervjuene har brakt inn nye momenter og dimensjoner.

Et slikt utvalg kan lignes med som det Patton (2002) kaller for "*purposive sampling*" eller et hensiktsmessighetsutvalg. Han peker på at styrken og logikken hviler på valget av informanter som kan gi rik informasjon og mulighet for å studere fenomenet i dybden. Utvalget framstår da

ikke som representativt for noen bestemt populasjon. Informantene framstår tvert imot som *ulike eksempler* på hvordan et fenomen kan oppleves. Hensikten med et slikt utvalg er først og fremst å gi en beskrivelse av *de ulike kvalitetene* ved et fenomen, og å kunne beskrive dem så dyptgående og presist som mulig.

Etiske aspekter ved kvalitative forskningsintervju

Under de forutgående punktene har jeg forsøkt å reflektere over forskningsintervjuet sett i sammenheng med kravene om samsvar og sammenheng. I kvalitative intervju er også personvern svært viktig. Mange ganger kan det være glidende overganger mellom hva som er krav til sannhet og samsvar, og hva som er personvern. Det å ta personvernshensyn i en kommunikasjonssituasjon kan i seg selv være en kvalitetssikring av selve informasjonen. I det følgende vil jeg reflektere litt over forskjellige utfordringer knyttet til personvern i kvalitative forskningsintervju.

Frivillig, informert samtykke i forskningsintervjuet

Dersom begrepet frivillighet skulle ha noe mening for denne undersøkelsen, måtte informantene ha tilstrekkelig informasjon til å kunne ta et gjennomtenkt standpunkt til om de skulle delta eller ikke. Og når de hadde tatt et standpunkt, måtte dette respekteres. Hensikten med et frivillig og informert samtykke er å ivareta grunnleggende menneskelige rettigheter til frihet og selvbestemmelse. Dette innebærer at intervjupersonene skal informeres om målet med undersøkelsen, om hvordan prosjektplanen ser ut og om mulige fordeler og ulemper ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 1997). I utgangspunktet kan dette høres svært så enkelt og greitt ut. Men det kan komme til å oppstå problemer dersom kunnskapen både hos forsker og informant endres underveis. Informert samtykke forutsetter egentlig at en på forhånd vet hva som kommer til å skje, og slik er det ikke alltid i et forskningsintervju der en også skal kunne følge opp uforusette tråder. Det ligger i metodens natur at kommunikasjonen mellom to mennesker vil generere ny kunnskap og innsikt for begge parter. Det informerte samtykket kan derfor bare sies å være informert til en viss grad. Informert samtykke medfører også at intervjupersonen er informert om sin rettighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Kvale, 1997). Overført til min undersøkelse innebar dette at informantene måtte få informasjon om hva som var hensikten med intervjuene, hvordan de skulle brukes, og om muligheten for å trekke seg.

Mulige konsekvenser for intervjupersonene

Det forskningsetiske kravet om vern mot mulige konsekvenser for intervjupersonene har blitt uttrykt gjennom retningslinjer utarbeidet av komiteer:

”Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger.... ”(Forskningsetiske retningslinjer, 2006)

Med konsekvenser menes i denne sammenheng at informantene behandles slik at de ikke tar fysisk eller psykisk skade av det, verken i forbindelse med innhenting av informasjonen eller i forbindelse med eventuell publisering. Særlig viktig anses dette å være overfor det en oppfatter som ”svake grupper”. Hensyn og ansvar for svake grupper er en grunnleggende verdi innenfor all moral og etikk, ikke bare innenfor forskningsetikken. Hvem som til enhver tid kan betraktes som svake grupper vil være et definisjonsspørsmål, og variere i takt med utfordringene menneskene stilles overfor i ulike tidsepoker. Selv om dysleksi kan defineres som funksjonshemning, kan ikke de som er rammet av dette, uten videre betraktes som en svak gruppe. Dersom en ser på deres ressurser i vid sammenheng, utgjør de neppe noen homogen populasjon. Det er grunn for å tro at ressursene i denne gruppen varierer like mye som i befolkningen som helhet (se s. 42). Men med den betydningen skriftspråket har i dagens samfunn, kan de likevel betraktes som svakt fungerende på et spesifikt område. Forskere kan derfor ikke fritas for et etisk og moralsk ansvar for å beskytte dem mot skade og urimelig belastning på best mulig måte.

Kvale(1997) formulerer en del etiske spørsmål i forhold til hvilke konsekvenser en studie kan ha for deltakerne. For det første bør om den eventuelle skaden som påføres intervjupersonene oppveies av fordelene. Dernest om intervjuene vil berøre terapeutiske problemstillinger, og i så tilfelle, hvilke foranstaltninger som bør treffes. Til slutt bør vi overveie hvilke konsekvenser offentliggjøring forventes å ha for intervjupersonene og den gruppen de tilhører.

I kvalitative forskningsintervju kan en vanskelig se for seg at intervjupersonen skal utsettes for fysiske skader, men derimot kan risikoen for psykiske skader være til stede. Psykiske skader kan for eksempel innebære å få nye kunnskaper om seg selv som gjør en redd, urolig eller fortvilet eller på annen måte virker krenkende. Et forskningsprosjekt der voksne beretter om opplevelser

med dysleksi, vil nødvendigvis kreve både retrospeksjon og introspeksjon hos intervjupersonene. En kan dermed komme inn på minner og opplevelser som er ubehagelig og smertefulle for intervjupersonene. Det kvalitative forskningsintervjuet som metode medfører at informasjonen flettes inn i en helhetlig samtale der også andre livserfaringer enn de som direkte berører emnet vil komme fram. Muligheten for at man ripper opp i vonde følelser og bringer til overflaten opplevelser som en har fortrent i lang tid er klart til stede. Det kan være nødvendig å vurdere om det bør legges til rette for terapeutisk oppfølging for intervjupersoner som måtte ha behov for det (Kvale, 1997).

I denne undersøkelsen hadde derfor informantene et stående tilbud om å ta direkte kontakt med undertegnede dersom de senere skulle føle behov for det. Det ga mulighet for å følge dem opp og/eller eventuelt viderehenvise dem for annen terapeutisk behandling. For mennesker med dysleksi vil spørsmålet om spesiell tilpasning i forbindelse med opplæring ofte dukke opp. Slik opplæringssystemet fungerer i Norge, vil det i praksis ikke være mulig å få til en slik tilpasning uten at en har en diagnose. Det var derfor nokså sannsynlig at spørsmålet om diagnostisering og hjelp kunne dukke opp i løpet av intervjuet. For ikke å blande rollene i løpet av intervjuet, foreslo jeg å gi informasjon om dette etter at intervjuene var avsluttet. Da kunne de om ønskelig henvises til utredning og/eller videre rådgivning.

Anonymisering

De forskningsetiske retningslinjenes krav til anonymisering sier:

”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres.” (Forskningsetiske retningslinjer, 2006).

Kravet til konfidensialitet i forskningen betyr blant annet å ikke offentliggjøre personlige data som kan avsløre informantens identitet. Kvalitative intervju vil ofte foregå i en situasjon preget av tillit og åpenhet og det vil derfor lett kunne komme fram opplysninger av sensitiv art. Informantene må kunne føle seg sikker på at ikke uvedkommende får tilgang til noen av disse. Det kan også komme fram opplysninger som skaper juridiske problemer. Eksempler på dette kan

være dersom en får opplysninger om mishandling, misbruk eller andre former for kriminell atferd, begått enten av informanten eller av andre. Det er derfor viktig at informantene på forhånd får vite at enkelte straffbare forhold ikke omfattes av disse retningslinjene (Kvale, 1997).

Kravet om anonymitet er særlig viktig i kvalitative studier der datamaterialet er basert på få informanter. I denne oppgaven innebar anonymisering at opplysninger om informantene selv, deres utsagn om lærere, familiemedlemmer eller andre i deres bekjentskapskrets ikke skulle føre til identifisering av noen av partene. Flere av dem ga uttrykk for at de ikke var redde for det de hadde sagt og at de sto for sine meninger. Jeg vurderte likevel at de ikke var i stand til å overskue eventuelle konsekvenser av at de selv eller andre personer de omtalte ble identifisert. Informasjon om hvordan deres person-, yrkes- og bostedsopplysninger ville bli maskert for at ingen skulle kunne gjenkjenne dem, inngikk derfor som en del av rutinene i forbindelse med intervjuene. Emnet "dysleksi" er i seg selv neppe kontroversielt lenger. Enkelte personer er relativt åpne om vanskene, mens andre kanskje har større behov for å skjule det. Men åpenhet om vanskene er ikke det samme som at en ønsker å få avdekket alle sider ved problemet.

Det er heller ikke mulig å forutsi hvilke holdninger som vil kunne oppstå blant folk flest i framtiden. Det er derfor viktig at forskeren behandler disse opplysningene som alle andre sensitive opplysninger; med største konfidensialitet, og at intervjupersonene er forsikret om dette. I denne undersøkelsen sikres anonymiseringen av informantene gjennom maskering av to forhold: For det første maskeres alle personopplysninger. Med dette forstår vi at informanten selv og alle navn som nevnes i intervjuene, som for eksempel lærere, familiemedlemmer og venner gis et annet navn i framstillingen. For det andre maskeres også alle stedsnavn som nevnes i intervjuene. Dette betyr at det settes et annet navn på byer, tettsteder og andre geografiske forhold som kan føre til identifisering av stedet. Datainnsamlingen skjedde i form av intervju som ble tatt opp på lydbånd. De virkelige navnene på informantene nevnes ikke i lydbåndsoptakene. Men informantene selv omtaler både andre personer og stedsnavn med sitt riktige navn på optakene. I transkripsjonen av lydbåndsoptakene har imidlertid både person- og stedsopplysninger blitt maskert. Det lar seg noen ganger gjøre å identifisere et sted via dialektiske særtrekk. Mange små steder har så få innbyggere at dersom en gransker detaljer i opplysningene vil en kanskje kunne

identifisere informanten. For å unngå dette, men også for å gjøre informasjonen mer tilgjengelig for leserne, valgte jeg derfor å omforme utsagnene fra dialekt til bokmål.

Validitet i kvalitative forskningsintervju

Forskning er søken etter ny og bedre innsikt, og kunnskapen er et mål i seg selv. Denne kunnskapen kan tjene mange formål, og bidra til et rikere liv for mange mennesker. Men på lang sikt kan forskning bare være nyttig om den også søker kunnskapen for dens egen skyld. Kravet om kunnskap og innsikt for dens egen skyld viser til forskningens viktigste forpliktelse: å søke sannhet.

Validitet er et begrep som innenfor samfunnsvitenskap benyttes for å angi i hvilken grad de innsamlede data samsvarer med det fenomenet vi ønsker å måle. Validiteten er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Validitet angår altså riktig bruk av verktøy slik at det som kommer fram er en gyldig representasjon av fenomenet. Kravet om validitet handler derfor om at forskeren har et etisk pålegg om å være sannferdig i alle deler av forskningsprosjektet. Dette omfatter så vel behandling av litteratur og litteraturhenvisninger, utvalg og informasjon fra informanter, så vel som fortolkning og analyse. Mens en i kvantitative tilnærminger ofte bruker begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, anvender en i kvalitativ metode gjerne begrep som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

”Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for framgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes.”

(Thagaard, 1998:11)

For kvalitativ metode betyr dette å synliggjøre at forskningen er gjort på en tillitvekkende måte, og hvor troverdig det kan redegjøres for selve forskningsprosessen og forskerens posisjon i forhold til informantene. Bekreftbarheten styrkes gjennom at forskeren også er kritisk til egne tolkninger, og gjør en vurdering av om andre tolkninger kan være relevante og om forskerens egne erfaringer kan ha virket inn; Støttes for eksempel tolkningen av annen litteratur, eller av informanten? Det betyr også å klargjøre og synliggjøre sin egen forforståelse, verdier og

normgrunnlag, slik at alle sider ved forskningsprosjektet framstår med størst mulig åpenhet for omverdenen.

I prinsippet handler dette egentlig om å være ydmyk i forhold til sin rolle som forvalter av kunnskap, og innse at eget teorigrunnlag og forforståelse også kan virke inn på oppfatning og fortolkning av virkeligheten. I følge Kruse (1996) kan en bruke validitetskriterier som samsvar (korrespondanse), sammenheng (koherens) og praktisk nytte innenfor filosofiske fag.

I det følgende vil jeg drøfte utfordringer knyttet til troverdighet i kvalitative forskningsintervju, både i forhold til datainnsamling og analyse. Underveis vil jeg prøve å gjøre rede for hvordan jeg løste dette i denne oppgaven.

Troverdighet i datainnsamlingen

Samsvar. Det naturvitenskapelige korrespondansekriteriet om at det skal være samsvar mellom utsagn og en objektiv verden er på ingen måte uproblematisk innenfor kvalitativ forskning. (Kvale, 2000) I følge konstruktivismen skapes mening gjennom at mennesker kollektivt skaper beskrivelser og forklaringer via språket. Når vi setter ord og begrep på fenomenen, skapes en felles forståelse som gjør at vi kan bruke språket som representasjoner eller symboler for disse fenomenene. Ordene og språket blir dermed et redskap i samhandlingen mellom mennesker. Men dette betyr også at den enkelte på bakgrunn av sin teoretiske og praktiske forkunnskap fortolker de ulike fenomenene slik de framstår gjennom hans sansemessige oppfatning. Den menneskelige bevissthet strukturerer og konstruerer det en kaller virkelighet. Jeg vil derfor aldri ha noen garanti for at min samtalepartner har den *nøyaktig samme forståelse* av virkeligheten som jeg har. Det er da i samsvar med en slik tankegang å hevde at ethvert menneske har *sin egen virkelighet* og *sin egen sannhet*, og at man i høyden kan komme til enighet om hva som er riktig og hva som er galt ved hjelp av tanken (Fog, 1994).

Magnussen (2004) sier i en utredning om selvbiografisk hukommelse:

”Forskning på selvbiografisk hukommelse tillater følgende to hovedkonklusjoner: For det første, hukommelsen for de fleste av dagliglivets små og store episoder er forholdsvis

kortlivet i et livsløpsperspektiv, men episoder med stor oppmerksomhetsverdi og mer dramatiske og traumatiske erfaringer sitter i over mange år.

For det andre, hukommelsen er modifiserbar, styrt av ekstern informasjon og individets egne kognitive kart og strategier. Dette kan lede til forvekslinger, feilhukommelse og falsk hukommelse – også når det gjelder dramatiske og traumatiske minner...”

(Magnussen, 2004)

For denne undersøkelsen betyr dette at jeg ikke legger vekt på å vurdere informantenes fortellinger opp mot andre kilder for å finne ut om det de forteller faktisk hendte *akkurat slik* de fortalte. Noe slikt ville heller ikke rent praktisk vært mulig å gjennomføre. Gjennom samtalene fikk jeg tilgang til virkeligheten slik den oppfattes i informantenes bevissthet. Samtidig måtte jeg forsøke å vurdere om informantene virket troverdige. En slik vurdering måtte nødvendigvis baseres på forkunnskaper og erfaring med området i vekselvirkning med egne refleksjoner. I et kvalitativt forskningsintervju har man muligheten til å gå i dybden både i det enkelte intervju, og gjennom flere intervju å ta opp tråden fra tidligere emner. På denne måten vil man få fram kunnskap som man ikke når gjennom spørreundersøkelser og rene teoretiske studier.

For denne konkrete undersøkelsen betydde dette i praksis å la informantene fullføre sine fortellende sekvenser uten å gripe så mye inn. De fleste intervjuene varte omtrent én time. Jeg hadde også gjentatte intervju med informantene etter å ha gjennomgått og transkribert de første. Dette ga mulighet for refleksjon og å ta opp temaer på nytt for å få utdypende og klargjørende informasjon. I flere tilfeller førte dette til oppklaring av spørsmål jeg satt igjen med etter første runde.

Forforståelse

Begrepet forforståelse viser til følelser og tanker som aktiviseres når vi konfronteres med tolkningsobjekt. I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet. Det å synliggjøre sin egen forforståelse blir da et spørsmål om validitet (Postholm, 2005).

Min forforståelse har blitt skapt gjennom mange års praksis som lærer og logoped, hvor jeg har arbeidet med både barn og voksne med dysleksi (se s.148). Der har jeg observert hvordan ulike former for tiltak ikke har gitt forventet resultat, på grunn av manglende motivasjon, og gjennom årene gjort meg forestillinger om hvordan dette kan forklares. Mange voksne med dysleksi har

opplevd nederlag gjennom hele livet. Som forsker kan det på den ene siden være en fordel å ha praktisk erfaring i arbeide med denne gruppen, samtidig som en har teoretisk kunnskap om dysleksi. Dette er en forutsetning for at intervjueren skal kunne følge opp viktige tråder og opptre med nok empati i forhold til ulike meningsnyanser som kommer fram i intervjusituasjonen. På den annen side kan slik kunnskap og erfaring gjøre en blind for viktige opplysninger av både positiv og negativ art, fordi en har for fikserte oppfatninger om hva en forventer å få høre. Derfor handler troverdighet også om vilje og evne til å oppfatte og registrere data som ikke stemmer overens med ens teoretiske og erfaringsmessige forforståelse.

For denne undersøkelsen innebar dette at jeg på den ene siden måtte være åpen og mottakelig for informantenes egen beskrivelse av sine problemer, og bruke erfaring og kunnskap for å skjønne dybden i deres informasjon. Slik kunne jeg også være i stand til å stille mer dyptgående spørsmål om forhold som de kanskje ikke selv i utgangspunktet var bevisst på. På den andre siden måtte jeg samtidig forsøke å spørre nøytralt nok til at spørsmålene ikke skulle virke ledende, men skape mulighet for at deres egen opplevelse kom fram. Dette krevde en åpen forskningstilnærming med rom for informantenes egen refleksjon. Det var derfor viktig å la samtalen flyte så fritt som mulig og la informantene komme fram med de synspunktene de hadde. Samtidig var det ønskelig å analysere opplevelsene med utgangspunkt i teori og tidligere forskning på området. Sammen med egne praktiske erfaringer medførte dette at jeg stilte med en forforståelse og ett sett forventninger som kan beskrives som følger:

Forventninger til egen mestringsevne skapes gjennom:

- egne erfaringer og sosial sammenligning. Dette betyr sammenligning av egen og andres prestasjoner på lese- og skriverrelaterte oppgaver.
- andres vurdering, det vil si hvordan andre mennesker som betyr noe for en vurderer ens prestasjoner i lese- og skriverrelaterte oppgaver.
- selvattribusjon, det vil si hvordan en for seg selv årsaksforklarer sine egne seire og nederlag.
- fysiologisk og emosjonell tilstand. Det vil si hvordan en selv vurderer at fysiologisk og emosjonell tilstand vil påvirke prestasjonene i en gitt situasjon.

- høye forventninger til egen mestring gir økt motivasjon.

Kontekst

Kravet til sammenheng handler om at et utsagn skal være logisk ut fra den helheten den inngår i. De innsamlede opplysningene skal derfor framstå logiske og sammenhengende så informasjonen utgjør en helhetlig framstilling (Kruse, 1996). Bevissthet om hvilken sammenheng utsagnene hører inn i, og hvordan dette kan forstås har betydning for den helhetlige fortolkningen.

Intervjuet er knyttet til en spesifikk situasjon, og finner sted som en spontan prosess der og da. Intervjuer og informant vil i intervjusituasjonen være sammen om å skape mening. Den endelige intervjuteksten blir da en avsluttet sak som beskriver en kommunikasjon som *har* skjedd, og den vil være kontekstbundet. Dette kravet kan noen ganger være vanskelig å oppfylle innenfor kvalitativ forskning, da mennesker ikke sjelden er ambivalente og selvmotsigende, både i utsagn og meninger. En og samme person kan derfor ha ulike oppfatninger om samme fenomen i ulike kontekster. For eksempel kan spørsmålet om hvorvidt spesialundervisning er ønskelig eller ikke, oppfattes ulikt hos en intervjuperson alt etter hva slags lærer som utførte det, hvilken alder spesialundervisningen ble gitt i, eller for eksempel hvordan resten av klassen reagerte.

I forskningsintervjuet vil det som regel være mulighet for at problemer knyttet til sammenheng kan utdypes ved hjelp av spørsmålsstilling og kanskje senere tilbakevending til emnet i samtalen. Kvale (1997) vektlegger den kommunikative validiteten; den beste måten å få undersøkt validiteten i tolkninger om individuell betydning, er å legge dem fram for individet for bekreftelse eller avkreftelse, eller slik som det sies av Fog m.fl.:

*”...through the interviewees “yes” or “no” to this interpretation. ”
(Fog, Bruhn Jensen m.fl., 1987, s 93)*

For den foreliggende undersøkelsen innebar dette for eksempel å returnerte budskapet i utsagnene i spørsmålsform, for å få en eventuell bekreftelse på om jeg hadde forstått informasjonen riktig. En annen måte å få bekreftelse på egen forståelse var å be informantene utdype utsagnene, eller å ta opp temaet på nytt i neste intervju.

Empati

Innenfor fenomenologien betraktes empati som et nøkkelbegrep som referer til den umiddelbare erfaringen av den andres subjektivitet. Det vil blant annet si evnen til å forstå den andres sinnstilstand eller følelser. Empati er ikke bare evnen til å se om noen er glad eller trist, men innebærer også evnen til å forstå andres motiver for handling. Bruk av kvalitative forskningsintervju krever evne til å leve seg inn i den enkelte informants situasjon og forståelseshorisont, evne til å lytte og se det som uttrykkes fra informantens side. Fog (1994) beskriver empatien som nabofølelsen til sympati, men påpeker at den har et vesentlig aspekt av objektivitet i seg. I empatien kan en få en plutselig og omfattende innsikt i den annen. Samtidig er forutsetningen for empatien, og dermed evnen til å se den annen innenfra, at innsikten ikke er sløret av egne behov og lidenskaper.:

”På en gang gjør jeg to bevegelser – jeg går ut av meg selv og deler hans perspektiv, og samtidig forbliver jeg i mit eget perspektiv som en anden end ham, for meg selv og for ham”
(Fog, 1994: s.37)

Intervjueren får tilgang til informantens opplevelser og meninger ikke bare gjennom ordene, men også gjennom tonefall, ordvalg og kroppsspråk. Fog (1994) påpeker at som samtalepartner er intervjueren en viktig deltaker i det feltet hun undersøker. Og det empiriske materialet er et produkt av samtalekontakten mellom henne og intervjupersonen. Intervjueren er på en måte en medskaper av det som gjøres til gjenstand for tolkning. Det ligger i sakens natur at menneskelig kontakt er gjensidig, og dersom forskeren ikke går inn i kontakten, vil materialet som kommer ut av samtalen være preget av det. Dersom kontakten er overfladisk, vil hun sannsynligvis ikke få et intervju som preget av slik åpenhjertighet og oppriktighet, som personlig kontakt gir. Dette medfører at informasjonsmengden kan bli redusert, og dermed også troverdigheten.

Forskere er som andre vanlige mennesker med begrensede evner til sansing og oppfattelse. Ubevisste følelsesmessige reaksjoner kan begrense oppfatningen ytterligere. Å involvere seg med følsomhet i en samtale som avdekker vonde følelser hos informanten kan være en følelsesmessig belastning også for forskeren. Det er i følge Kruse (1996) ikke uvanlig at intervjuet er angstskapende både for intervjuer og informant. Det kan være plagsomt å engasjere seg i andre menneskers smerte og sinne, og forskeren bør være oppmerksom på egne forsvarsmekanismer.

En fare er at man oppfatter selektivt, dvs. overser den informasjonen som virker truende og overvurderer de nøytrale opplysningene. På den annen side kan forskeren overføre egne holdninger og verdier, slik at den som blir intervjuet får en følelse av at de snakker om noe ømtålig, på grunn av at intervjueren selv føler temaet som ømtålig (Kruse, 1996). Kravet til troverdighet medfører at vi beholder den nødvendige distanse til tross for involvering. Samtidig som vi er aktivt lyttende og deltakende i samtalen, beholder vi overblikket og ser informanten utenfra. Sinne og fortvilelse blir da ikke bare emosjoner, men også et uttrykk for opplevelse som det er viktig for oss å registrere.

For den foreliggende oppgaven innebar dette å være mentalt beredt på ulike emosjonelle utbrudd som tegn på smerte og sinne, og beredt på møtet med slike utbrudd. Det betydde også å være beredt på å ta del i triste og vonde opplevelser, uten å miste fokus på hvilken rolle jeg hadde, og hvilke opplysninger jeg egentlig søkte.

Skjev maktfordeling i kommunikasjonen

En feilkilde som lett kan opptre i forbindelse med forskningsintervju er når informanten svarer slik han tror er sosialt ønskelig, eller unngår å svare på noe av samme grunn. Det vil si at informanten øver selvsensur. Den språkbruken vi anvender er styrt av den virkelighet vi lever i, også for intervjueren. Gjennom de ordene vi velger, og den måten vi uttrykker oss på, kan vi uten å være det bevisst signalisere bestemte forventninger i intervjusituasjonen. Bråten (1982) bruker begrepet modellmakt, og opererer med modellsterke og modellsvake aktører innenfor et område. En modellsterk aktør er en som er rik på forestillinger om det aktuelle saksområdet, og fordi den modellsterke har større og mer velorganiserte kunnskaper på feltet kan han ta initiativ og strukturere samtalen etter eget initiativ. Den modellsvake styres da inn i samtalen på en slik måte at han ikke får synliggjort sine kunnskaper.

Setter en dette perspektivet inn i foreliggende undersøkelse, kan informanten ses som den modellsvake. Han har kanskje begrensede kunnskaper om dysleksi, og er kanskje i tvil om hva som egentlig er årsaken til de problemene han har opplevd: er det for eksempel dysleksi eller er det manglende intelligens. Kanskje har han problemer med å sette ord på de følelsene han har opplevd i tilknytning til dette. Den informasjonen han har ervervet seg gjennom massemedia har

kanskje bare gitt fragmentariske kunnskaper, og vanskene med å tilegne seg skriftlig informasjon har hindret han i å skaffe seg mer utfyllende kunnskap. Følgen av dette kan bli at informanten ikke er i stand til å strukturere samtalen på sine premisser. Det blir da intervjueren som legger premissene for hvilke begreper som skal brukes, med den faren at de har marginalt innhold for informanten. Han vil dermed ikke være i stand til å beskrive sine opplevelser og sin virkelighet ved hjelp av dem, og viktig informasjon kan gå tapt.

Forskeren må være sensitiv på signaler om at informanten driver selvsensur. Det finnes ingen oppskrift på å avsløre slike forhold, da uttrykket kan variere noe fra person til person. Eksempler på dette kan for eksempel være at informanten, nøler, og fort går over til å snakke om noe annet enn han ble invitert til, eller bruker uttrykk av typen:

”...det er ikke helt populært å snakke om, men...”
(Mellin Olsen, 1996 s. 47)

Et annet symptom på at informanten driver selvsensur er at han skifter fra å snakke om seg selv i første person ”jeg” til å snakke i andre person ”du” eller ubestemt form ”man” eller ”en”.

Eksempler på dette kan være at når samtalen beveger seg inn på områder som er medfører til ubehag eller angst, går informanten over til å snakke om seg selv i andre person:

”Da hadde du lyst til å forsvinne..” (Informanten Arne)

En måte å omgå selvsensuren på kan være å snakke om problemet på indirekte måte til å begynne med. Det vil si å snakke om hvordan intervjupersonen kan tenke seg at andre mennesker med dysleksi kan oppleve forskjellige problemstillinger.

I denne konkrete sammenhengen opplevde jeg mange eksempler på selvsensur. Flere av informantene var innom samme tema flere ganger før de til slutt torde fortelle om hvordan opplevelsene hadde virket på dem. Det syntes som om en del av opplevelsene var tvunget langt tilbake i hukommelsen, og at de måtte gradvis hentes fram fra glemselen. I denne sammenhengen tror jeg derfor at det var viktig at det var en viss pause mellom intervjuene. Det syntes som at det at noen hadde orket å lytte, samt egenrefleksjonen mellom intervjuene virket dempende på selvsensuren.

Praktisk nytte

Det foreligger relativt begrenset forskning omkring denne oppgavens problemstilling. Kvalitative forskningsintervju om temaet vil kunne styrke kunnskapen om opplevelsen av fenomenet dysleksi og hvordan den menneskelige bevisstheten forholder seg til erfaringene med suksess og nederlag. På sikt vil kunnskap om dette kanskje øke forståelse av problemet og i sin tur føre til didaktiske forbedringer i opplæringen. Kvalitativ forskning kan også danne grunnlag for bedre målretting av eventuelle framtidige kvantitative undersøkelser, for eksempel om forekomst og utbredelse av denne type erfaringer og opplevelser.

Transkribering

Transkribering av forskningsintervju er en omstendelig og arbeidskrevende fase, som enkelte forskere velger å få hjelp til. Min opplevelse var imidlertid når jeg selv utførte dette arbeidet, fikk jeg bedre innsikt i informasjonen i materialet. Jeg opplevde å ”*kjenne*” informasjonen. Jeg var derfor på en helt annen måte forberedt for neste intervju, og kunne for eksempel ta opp tråden fra utsagn jeg var usikker på betydningen av, noe som etter min mening bidro til bedre kommunikativ validitet i informasjonen.

5.5 Troverdighet i analyse og syntese

Troverdighet handler også om hvordan en går fram i analyse og syntese av den komplekse informasjonen i kvalitative forskningsintervju. Hvordan kan en for eksempel trekke mening ut av sitater fra forskjellige intervju og samtidig framstille informasjonen slik at den blir pålitelig og troverdig sett ut fra konteksten den ble sagt i. Analyse betyr å løse opp i mindre enheter, i motsetning til syntese som innebærer å sette sammen til en helhet. Analysen bidrar ikke til ny kunnskap, men syntesen kan bidra med ny forståelse og kunnskap gjennom at informasjon settes sammen til nye helheter. Repstad (1998) beskriver analysen av kvalitative data som en prosess der man prøver å ordne data, slik at de får en struktur som gjør dem lettere tilgjengelig for tolkning. Tolkning av data kan forklares som en begrunnet vurdering av data i forhold til de problemstillingene man har tatt opp, og i forhold til teorier som setter funnene inn i en større sammenheng. Målet med analysen er å få tak i ulike dimensjoner i materialet som kan kaste lys

over problemstillingen. Dimensjonene blir delvis til som en respons på spørsmål som intervjueren stiller, og delvis på bakgrunn av assosiasjoner informantene selv får i forbindelse med sine egne utsagn. Det vil si at det som foreligger som intervjudata bygger på samtalen som funksjon. Dette kan sammenlignes med en spiraleffekt, der intervjueren stimulerer til nye utsagn, så vel som at utsagnene i seg selv stimulerer til nye utsagn. Innholdet i intervjuet kan på denne måten sies å være et produkt som informant og intervjuer har skapt i fellesskap.

En analyse deler med andre ord opp utsagn om fenomenet, og munnar ut i en beskrivelse av hvordan fenomenet er sammensatt. Den kan også rette seg mot kjennetegn ved fenomenet og deler det opp kontekstspesifikke grupper. Resultatet blir en beskrivelse av hver kontekstenhets spesifikke egenskap og hvordan de ulike kontekstenhetene står i relasjon til hverandre. En analyse preges gjerne av både analytiske elementer og utforskende elementer. Analysen følges av en syntese. I syntesen søker en å sammenstille de delene som er blitt skilt ut i analysen. Syntesen medfører derfor å forene de gruppene av kjennetegn som analysen har resultert i.

Spørsmål om gyldighet og teoriens rolle

Denne undersøkelsen bygger på intervjuer med seks informanter. Et berettiget spørsmål er om det i det hele tatt lar seg gjøre å generalisere sosial informasjon om mennesker? Er det mulig, som i dette tilfellet, å generalisere de følgene dysleksi har hatt for én gruppe mennesker til mennesker med dysleksi i sin alminnelighet? All kvalitativ forskning står ovenfor tilsvarende generaliseringsproblem, og dette blir særlig påtrengende i tilknytning til fenomenologisk forskning. Den danske sosialforskeren Jette Fog har formulert dette slik:

” Vi stiller her spørsmålet, om vi kan stole på, at det vi presenterer som viden om et sagsforhold, nu også er holdbart som sådan, og om denne erkendelse kan deles av andre.”
(Fog, 1994: 163)

Hun viser videre til at innenfor sosialvitenskapen finnes det både en smal og en bred definisjon av gyldighet. En smal definisjon handler om hvorvidt vi måler det vi tror vi måler, det vil si måling av forhold satt i tall. En bred definisjon handler om hvorvidt vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt. Fog (1994) argumenterer for at spørsmålet om gyldighet handler om en vurdering av relasjonen mellom utsagnene/ beskrivelsen/analysen og det vi observerer, beskriver og

begrepsliggjør. Det vil si om det beskrevne er sett objektivt og om beskrivelsen er dekkende og sann. Kravet om gyldighet dreier seg om at forskeren i arbeidet med sitt empiriske materiale dels skal sikre sammenheng og konsistens i den utførte analysen, og dels skal sikre analysens samsvar med andre analyser eller andre forskningsresultat i det hele tatt.

Når gyldigheten får slik oppmerksomhet i analyse av intervjumaterialet, henger det sammen med at selve analysen bygger på så få og personbundne utsagn. Det vil si at datamaterialet er svært kontekstavhengig. Samtidig ønsket jeg å si noe mer allment, noe som strakte seg ut over de samtalene vi har hatt. Gyldighet handler derfor om å trekke ut fellestrekk og generelle regler fra intervjuene, eller synliggjøre hvordan disse framstår som et uttrykk for bakenforliggende, allerede eksisterende teori. Problemer knyttet til teori og generalisering kan i følge Fog (1994) formuleres i spørsmålene:

- Hvordan kan intervjuene tjene til å belyse fenomenet forskeren ønsker å undersøke?
- Hvordan kan analysen bidra til å avdekke sammenheng, struktur og dynamikk i fenomenet?
- Hvordan vet en til slutt at det en finner er troverdig?

I følge Fog (1994) handler dette om hvorvidt temaet i utsagnene samsvarer med den del av virkeligheten som forskeren ønsker å observere og si noe om? I følge Fog (1994) er det da nødvendig å ha kriterier for hva en kan akseptere som sant. Disse kriteriene skapes gjennom en prosess, hvor forskeren skritt for skritt gjør en intern begrunning gjennom å sammenholde de enkelte intervjuene, og en ekstern gjennom å sammenligne med relevant teoretisk kunnskap om fenomenet. Det vil si en skritt-for-skritt argumentasjon, intuitiv, systematisk og rasjonell, som gjennomvever framstillingen, og i og med dette sikrer framstillingens gyldighet. Fog foreslår derfor tre trinn i analyseprosessen:

Identifikasjon:

Den første operasjonen i analysen består av identifikasjon av begreper, slik de kommer til syne i materialet. Det vil si hvilke trekk som hører inn under begrepene en arbeider med. Grunnlaget som identifisering foregår på, er dobbelt: Dels lojaliteten overfor det konkrete materialet og

forståelsen av den konkrete personen, som kom ut av intervjuprosessen. Dels de begrepene som forskeren har som forforståelse. De er dette som får henne til å se og sortere på nettopp den måten hun gjør. Inndelingene er teoriladede. Når hun i analysen arbeider systematisk med å se den konkrete intervjumaterialet i lyset av sine abstrakte teoretiske begreper, må hun også utvikle kriterier for hvilke trekk som faller inn under begrepet, og hvilke som ikke gjør det.

I denne undersøkelsen betyr det for eksempel at i tilknytning til dysleksi må jeg ta beslutning om et fenomen som komorbiditet. Jeg må overveie om jeg bare skal snakke om dysleksi som opptrer hos mennesker uten tilleggsdiagnoser, det som gjerne betegnes som spesifikke dysleksi. Eller om det er et poeng i å utvide begrepet til å snakke om dysleksi i alle variasjoner og sammenhenger.

Samsvar:

Det neste trinnet beskrives som korrespondanse eller *samsvar*. Med dette menes:

*”...overensstemmelse mellem begrebets fremtrædelse forskellige steder i beskrivelsen”
...og ”identiske træk og sammenhænge herimellem”*

(Jørgensen, 1989: 36-37)

Det betyr undersøkelse og dokumentasjon av hvor utbredt de identifiserte trekkene som skaper et begrep i datamaterialet er, og hvordan de henger sammen med andre trekk. Samsvaret handler derfor om å sortere de regelmessige trekkene ut fra de tilfeldige, og om å undersøke hvor utbredt trekkene er i materialet. Denne prosedyren skal beskytte forskeren mot å bli forført av sine forutinntatte meninger eller av slående enkelttrekk, og dermed beskytte mot en selektiv bruk av materialet.

” At efterprøve og kontrollere en sådan udbredelse vil sige at kontrollere bestemmeligheder og forskelle mellem mulige fremtrædelser i beskrivelsen. Foretages der ikke en sådan kontrol, vil analysen være åben for kritikk med hensyn til selektivitet.

(Jørgensen, 1989: 36)

En enkeltstående sammenheng må altså ikke tre fram i undersøkelsen, *som om* den var et eksempel på en generell sammenheng. Hvorvidt sammenhengen er typisk eller ikke, kommer jo an på undersøkelsen og hvilken begrunnelse som gis for det ene eller det andre. Den solide begrunnelsen finnes i hele materialet som helhet, og redegjørelsen for hvilke trekk eller begreper som henger regelmessig sammen, eller forklares i eksisterende teoretiske og praktiske

forestillinger om feltet. Forskeren må altså kunne redegjøre for den teoretiske og praktiske sammenheng, som gjør at forekomsten kan kalles for typisk.

Koherens/sammenheng.

Det tredje trinnet handler om å finne og dokumentere den *dynamiske* sammenheng mellom de empiriske trekkene i materialet. Hva skyldes det for eksempel at trekk 1 så ofte forekommer sammen med trekk 2? Hva slags sammenheng er egentlig dette. En konsenterer seg om å se sammenhengene i lys av de teoretiske forestillingene en gikk inn i undersøkelsen med, og en forsøker å avdekke den indre logikken mellom forekomsten av trekk.

Relatert til denne undersøkelsen kan det for eksempel bety å gjøre rede for hvordan selvbeskyttende atferd vedlikeholdes på grunn av sin evne til å redusere muligheten for ubehagelige opplevelser, selv når den virkelige trusselen ikke lenger er til stede. Her griper teorien logikken i et konkret empirisk materiale. I sammenligningen mellom det fenomenologiske materialet og de teoretiske forestillingene må det sannsynliggjøres at denne sammenheng ikke er en tilfeldig, men en typisk sammenheng. Dette må bæres av diskusjoner og argumentasjoner, som er vevet inn i selve framstillingen. Når jeg argumenterer for gyldigheten av min forståelse, må jeg sammenligne intervjuene med hverandre og med teoretiske kunnskap om sosiale sammenhenger og mennesker i læring og utvikling. Argumentene kan ikke bli ufeilbarlige og uangripelige, men de må heller ikke være tilfeldige og ubegrunnede. I følge Bernstein (1985) finnes det kriterier for hva som teller som et godt argument.

“There is a logic of argumentation, an elaborate choreography of critique involved in the moves and countermoves of analyzing and evaluating an interpretation. There is nothing arbitrary or relativistic about this activity, although there may be a great deal that is contestable, indeterminate, and even undecidable.” (Bernstein, 1985: 96)

Analysen i denne undersøkelsen

I empiribasert materiale er etablering av kategorier det sentrale. Dette gjøres gjennom klassifisering og fortolkning av informasjon. I kvalitative intervju blir situatene viktig. Det er situatene som skal ”forsvare” eksistensen til hver enkelt kategori. Creswell (1998) anbefaler at en ikke lar antallet kategorier bli for stort tidlig i analysen av dataene, fordi det er vanskelig å

redusere antallet igjen dersom en starter med et for stort antall kategorier. Det avgjørende er å finne noen kjerne-kategorier. Corbin og Strauss har gjennom Grounded Theory bidratt med en prosedyre for å utvikle informasjonskategorier. De beskriver tre former for koding for å finne frem til kjerne-kategoriene. I Grounded Theory benevnes dette som *open, axial og selective coding* (Corbin & Strauss, 1998). I bearbeidningen av tekstmaterialet benyttet jeg i denne undersøkelsen delvis det kvalitative data-analyse-programmet ATLAS.ti. Programmet er et verktøy for å kunne behandle, velge ut, sammenligne, eksplorere og sette sammen meningsfulle brokker fra store tekstmengder. Selv om jeg ikke helt og holdent benyttet Grounded Theory, ga modellen likevel viktige konkrete tips til framgangsmåten for kvalitativ analyse.

Åpen koding (*open coding*), beskrives av Corbin & Strauss (1998) som den første fasen i dataanalysen innen empiribasert informasjon. Åpen koding kan beskrives som en parallell til det Fog (1994) betegner som *identifikasjon*. Denne fasen innebærer at forskeren skaper *grunnleggende kategorier* med informasjon om fenomenet, basert på oppdeling av informasjonen i dataene. Innenfor disse kategoriene finner forskeren flere egenskaper eller underkategorier. Fog betegner dette som *trekk*. For denne undersøkelsen innebar det å se etter utsagn som ga kategoriene flere dimensjoner, eller viste til ytterpunktene for egenskapene i kategorien. Kategoriene bør samtidig ikke stenge for analyse av materialet slik at en ikke får fram de dimensjonene som måtte ligge i spørsmål som ikke ble stilt, men som nettopp samtalen eller informantenes egne utsagn har stimulert dem til å si. En må derfor gå inn materialet med et åpent sinn og forsøke å stille nye spørsmål til teksten og dermed oppdage nye dimensjoner. I denne undersøkelsen forelå det en tydelig tematisering knyttet til fokuspunktene som jeg som intervjuer hadde skapt før intervjuet. Tolkingsnivået var her begrenset til informantenes selvforståelse, og kategoriene fikk navn i tråd med informantenes egen begrepsbruk. Gjennom stadig å sammenligne forsøkte jeg å *mette* kategoriene – hvilket innebar å lete i datamaterialet etter eksempler som representerte disse kategoriene. Det databaserte analyse-programmet ATLAS.ti gir mulighet for å sortere utdrag fra de forskjellige intervjuene i forskjellige temaer. På denne måten gis det mulighet for å samle alle utsagnene om samme tema. Hva sier for eksempel informantene om opplevelser fra grunnskoletida, eller hva sier de om opplæring i voksen alder. Dette var anvendelig for å få en oversikt over materialet, og jeg hadde stort utbytte av dataprogrammet i denne fasen.

Teoretisk koding: Neste trinn beskrives av Corbin & Strauss (1998) som teoretisk koding (axial coding). Dette trinnet består i fortolkning og abstrahering av meningsinnholdet i utsagnene. En går inn i de meningsbærende enhetene og forsøker å abstrahere innholdet i sekvenser av intervjueteksten. En tar da utgangspunkt i kategoriene fra den åpne kodingen. En søker å identifisere hver av dem som et fenomen og går deretter tilbake til datamaterialet for å finne ut:

- Hva forårsaket at dette fenomenet oppsto?
- Hvilke handlinger valgte informantene som reaksjon?
- Finnes det noen bestemte sammenhenger og mellomliggende forhold som påvirket handlingene?
- Hvilke konsekvenser fikk disse handlingene?

(Corbin & Strauss, 1998) Dette trinnet kan ses som en parallell til det trinnet Fog betegner som koherens /sammenheng og som innebærer å finne og dokumentere den dynamiske sammenhengen mellom de empiriske trekkene i materialet.

I den foreliggende undersøkelsen fortalte flere av informantene om hvordan de ganske tidlig i skolekarrieren fikk problemer med å klare de oppgavene de andre elevene klarte. Dette fikk dem til å tvile på sine egne evner, og utvikle strategier for å unngå situasjoner der deres manglende evner kunne bli eksponert. Som voksne hadde informantene større kunnskap om dysleksi som en spesifikk vanske, og om egne evner på et generelt nivå. Til tross for dette, tydet det de sa i intervjuene på at de fortsatt tyr til unngåing og forsvar i situasjoner der vanskene deres kan komme til å bli eksponert. Frykten for at lese- og skriveferdighetene skal bli oppfattet som et uttrykk for manglende evner syntes fortsatt å være til stede, og det så ut for at de tydde til tidligere etablerte mønstre for selvbeskyttelse når de følte seg truet. Spørsmålet ble da hvordan kunne dette forstås? Hvilke sammenhenger tydet det på? En mulighet var å se på hvordan problemer med å matche kravene til lesetempo kunne føre til skam og nederlagsfølelse, og deretter til at unngåingsatferden ble befestet som et varig mønster:

- Hva førte til opplevelsen av å ha lavere lesetempo enn de andre elevene?

Eksempel på svar: Høytlesing i alles påhør, og sammenligning av lesetempo.

- Hvilke handlinger valgte informanten som reaksjon på dette?

Eksempel på svar: Mange ulike former for unngåingsatferd for å unngå at de manglende leseferdighetene ble eksponert for klassen.

- c) Fantes det noen bestemte sammenhenger og mellomliggende forhold som påvirket handlingene?

Eksempel på svar: Lese- og skriveferdighet ble sett som uttrykk for generelle evner. Lærere og klassekameraters vurdering og tilbakemelding på prestasjonene, medførte dermed en opplevelse av å være dum. Å bli sett som dum betydde senkning av sosial status, og trussel mot opplevd selverd.

- d) Hvilke konsekvenser fikk disse handlingene?

Eksempel på svar: Unngåingsatferd og tilbaketrekning i situasjoner som innebar potensiell fare for eksponering av vanskene. Manglende tro på seg selv.

En mulig fortolkning finner en i Banduras sosial-kognitive teori og hans beskrivelse av ulike sosial-kognitive mekanismer og selvbeskyttende atferd (se s. 98 ff).

Det er to grunnleggende måter å jobbe med ATLAS.ti på. Den ene kan beskrives som et tekstbehandlingsnivå som innebærer koding og kategorisering. Den andre innebærer et systematisk nivå som fokuserer på modellbygging ved for eksempel å knytte kodene sammen i et semantisk nett-verk. Jeg anvendte programmet bare på kodingsnivå, og fant liten nytte i bruken av systematisk nettverk, kanskje først og fremst fordi framstillingsvindue ble for små. Etter min oppfatning har slike analyseprogrammer en relativt begrenset verdi som analytisk verktøy. Dette kan forklares med at det å analysere kvalitative data på mange måter er en kreativ og ikke en mekanisk prosess, noe Denzin og Lincoln uttrykker slik:

“The problem and the excitement is that QDA (qualitative data analysis) is probably the most subtle and intuitive of human epistemological enterprises, and therefore likely to be the last to achieve satisfactory computerization”

(Denzin and Lincoln 1994:461).

Selv om et slikt dataanalyseprogram ikke kunne erstatte den intuitive og kreative prosessen som foregår når en selv leser materialet i sin helhet, så har likevel bruken av det vært nyttig. En slipper all kopiering, klipping, liming og sortering i permer som ellers følger en kvalitativ dataanalyse.

Kjerneroding. Det tredje og siste trinnet beskrives som kjerneroding,(selektiv coding). I Grounded Theory (Corbin & Strauss, 1998) kan de to første trinnene med åpen koding og teoretisk koding etter min mening best betegnes som en analyseprosess. Det siste trinnet, som jeg her betegner som kjerneroding, vil jeg karakterisere som en syntese. Her skal det sentrale fenomenet relateres systematisk til andre kategorier. Denne fasen kan også betegnes som *rekontekstualisering* fordi tekstelementer tas ut av den sammenhengen de står i og presenteres sammen med andre tekstelementer som eksempler på utsagn om et spesifikt fenomen. I denne oppgaven betydde det å identifisere *flere ulike* eksempler på hvordan forskjellige teoretiske koder hang sammen. For eksempel å stille sammen *ulike* beskrivelser av unngåingsstrategier for å vise at til tross for ulikheten tjente de alle samme formålet, og kunne dermed ses som uttrykk for et bakenforliggende generelt mønster.

DEL II PRESENTASJON OG ANALYSE AV DATA

6.0 BARNDOM OG SKOLE

*”En persons liv, bestemmes av
hvordan vedkommendes utdannelse
begynte.” (Platon)*

I dette kapitlet presenteres funn fra datamaterialet og drøfting i forhold til teori om dysleksi og teori om selvoppfatning. Siden det ikke lar seg gjøre å presentere hele materialet fordi omfanget er for stort, presenteres utsagn som er egnet for å belyse problemstillingen. Disse framstilles gruppert i forhold til de temaene som det ble fokusert på i forbindelse med intervjuene, det vil si:

- opplevelser fra grunnskoletida
- opplevelser fra arbeid og yrkesliv
- opplevelser fra utdanning i voksen alder
- opplevelser knyttet til familie og barn
- opplevelser knyttet til daglige gjøremål

Selvoppfatning og motivasjon er sentrale begreper i de utvalgte teoriene, og det ble naturlig å framstille dataene i temaer som viser til dette. Videre ble disse emnene delt opp i underemner som kunne gjøre dem synlige i forhold til analyse og generalisering til teori. Datamaterialet presenteres gjennom beskrivelser av funn og gjennom direkte sitater og utsnitt av sitater fra informantene. Sitatene har blitt oversatt fra dialekt til bokmål for å unngå misforståelser hos

leseren. Endringene består for eksempel i utelatelse av gjentakelser og av erstatning av dialektord som vanskelig kan forstås av personer uten lokal språkforankring. Ellers framstår de tilnærmet ordrett.

6.1 Informantene

Presentasjonen av informantene forteller litt om bakgrunn, hjemmeforhold, familie, venner, interesser og hobbyer. Den forteller kort om skolegang, utdanning og arbeid, og om når de selv begynte å oppdage lese- og skrivevanskene sine, og hvordan de artet seg. Mer utførlige opplysninger om vanskene beskrives andre steder i datamaterialet.

Arne

Arne er 58 år, gift og har ei datter i videregående skole. Han har også ei voksen datter fra et tidligere samboerforhold. Han har mange interesser utenom arbeidet, har alltid vært interessert i jakt og fiske, og har i mange år vært engasjert i den lokale småbåtforeningen. Han har også gjennom mange år vært engasjert i ungdomslagsarbeid. Han vokste opp i en kystkommune på slutten av 1950 - begynnelsen av 1960 tallet. De fleste av innbyggerne på hjemstedet levde av kombinasjonen fiske og jordbruk. Arne var eldst av to søsken, og bodde sammen med flere generasjoner av familien på et småbruk. Foreldrene bodde i eget hus på gården, like ved siden av besteforeldrene. Moren arbeidet hjemme, stelte fjøs og dyr, mens faren tok tilfeldig arbeid i tillegg til at han drev fiske i vintersesongen.

Arne begynte i første klasse i en fådelt grunnskole i 1953. Han beskriver det selv som en skole av den ”gamle sorten”, med en mannlig rektor som var engasjert i det meste av bygdas utviklingsprosjekter. På barnetrinnet hadde de en kvinnelig lærer, den samme som Arnes far hadde hatt da han gikk på skolen. Lenger opp i klassene fikk de skolens rektor som lærer. Skolen var preget av streng disiplin og mye skriftlig arbeid. Arne husker ikke at han hadde problemer med innlæringen av bokstavene, men forteller at han ganske tidlig fikk problemer med lesing og skriving. På skolen likte han når lærerne fortalte fra Bibelhistorien og Norgeshistorien, og til å begynne med likte han også regning. Men etter hvert som han kom oppover i klassene, ble det mindre og mindre lagt vekt på muntlig aktivitet i timene. Problemene med lesing og skriving ble

mer og mer framtreddende, og berørte etter hvert også fag som han til å begynne med hadde mestret. Han slet med lesing og skriving opp gjennom hele grunnskolen, uten at noen antydte at det kunne være en spesiell årsak til vanskene.

Arne forteller også om hvordan skolebarna fikk ulik behandling, der de som hadde foreldre med høy sosial status fikk mer oppmerksomhet hos læreren:

”...Ja, det ble jo gjort stor forskjell, dattera til presten, for eksempel, og legen og det, de var de opphøyde i samfunnet.” ”.. sånn klasseskille, det var noe som fulgte de der gammellærerne det....” (Arne)

Da Arne var ferdig med 7-årig grunnskole (folkeskolen), var han egentlig lite motivert for videre skolegang og ønsket å komme i jobb. Han føyde seg likevel etter foreldrenes ønske og gikk et år i framhaldsskole. Men der vantrivdes han:

”..... Men jeg ventet jo bare på å bli ferdig. Komme seg vekk fra det der.” (Arne)

I framhaldsskolen fikk han ved et tilfelle en lærer som også var logoped. Denne læreren oppdaget vanskene hans, og prøvde å forklare gutten hva dette var. Han fikk også noe ekstra hjelp fra denne læreren. Dette førte til at Arne fikk en vag innsikt i at han hadde noen spesielle vansker med lesing og skriving. Men det ble aldri brukt betegnelsen dysleksi, og noen skriftlig diagnose var det aldri snakk om. Miljøet rundt hadde heller ikke kunnskap om slike vansker.

Etter framhaldsskolen begynte han i lære som baker, og jobbet noen år i bakeri. På militærsesjonen fikk han sine første mestringsopplevelser og militærtjenesten ble ei tid der han oppdaget positive egenskaper hos seg selv. Arbeidsoppgavene medførte lite lesing og skriving, og de boklige kunnskapene telte lite. Han hadde alltid hevdet seg fysisk, og det fikk han bruk for her. Han opplevde også å mestre tekniske og praktiske oppgaver minst like godt som dem han sammenlignet seg med.

”der ble du ikke plukket ut etter de karakterene du hadde på skolen. Der ble du plukket ut etter de tingene du gjorde...”(Arne)

Etter dette prøvde han seg en tid som vaktmester, reiste deretter til Svalbard og begynte som gruvearbeider. Der skaffet han seg grunnleggende kunnskaper om sprenging og anleggsdrift. Etter noen år i gruvene dro han tilbake til hjemstedet og startet for seg selv. I dag driver han et lite firma for oppdrag innenfor bygg og anlegg. Til å begynne med leide han regnskapstjenester og gjorde selv det skriftlige arbeidet med anbud og beregninger. Da han traff sin nåværende kone begynte hun å ta seg av regnskap og skrivearbeid for firmaet. Arne nærmer seg slutten av sin yrkesaktive periode i livet. I senere tid har helsa skrantet litt, og han er i tvil om hvor lenge han vil klare å drive firmaet sitt slik han gjør i dag.

Arne har fortsatt dysleksi. Han forteller at det går ganske bra å lese, men at han bruker lang tid. Han sliter fortsatt mest med rettskriving og med å uttrykke seg skriftlig. Han sier at han er avhengig av konas eller datterens hjelp når han må skrive noe. Arne mener at faren hadde dysleksi, og tror også at hans yngre søster har de samme vanskene som han selv, om enn i en mildere form. Han har dessuten mistanke om at den eldste datteren kanskje kan ha litt av de samme vanskene, men fordi han har hatt liten kontakt med henne i oppveksten har de aldri snakket sammen om det. Den yngste datteren har han derimot kunnet følge nøye med og føler seg helt sikker på at hun ikke arvet hans vansker. Han sier at han oppdager svært fort når andre rundt han har dysleksi, og identifiserer seg sterkt med dem.

Arne viser usedvanlig stor selvinnsikt i hva lese- og skrivevanskene har gjort med han. Gjennom årene har han ofte diskutert lese- og skrivevanskene sine med sin kone. Han er reflektert og har tenkt mye over dette. Han er ærlig og viser stort mot i å avdekke egne svakheter og forsvarsstrategier. Han håper gjennom dette å bidra med kunnskap om hvordan dysleksi kan virke inn på menneskers liv og yrkesmessige valgmuligheter.

Kristin

Kristin er 49 år, enslig og uten barn. Hun har mange interesser og hobbyer, liker formingsaktiviteter og håndarbeid av forskjellig slag. Hun liker å omgås folk, er sosialt aktiv og har vært engasjert i forskjellige interesseforeninger. Hun vokste opp sammen med foreldre og eldre søsken i en mellomstor kystby. Faren arbeidet som fisker og rørlegger, og moren med fiskeforedling og eldreomsorg. Stedets innbyggere livnærte seg via fiske og fiskeforedling, eller

offentlig virksomhet. Kristin foreldre tilhørte en religiøs minoritetsgruppe og dette preget aktivitetene i oppveksten. Hun beskriver hjemmet og familien i positive ordelag, og gir uttrykk for at hun fikk en streng, men varm oppdragelse med en fin barndom og ungdom. Kristin følte aldri at foreldrenes religiøse aktiviteter skapte problemer for henne på skolen. Om dette sier hun:

” ...om mine foreldre var og ikke kirkelig, så var det aldri noe negativt i forhold til mine foreldre. Altså i forhold til den sosiale tilværelsen...” (Kristin)

Det var liten aldersforskjell mellom søsknene. Kristin beskriver samholdet mellom dem som godt og de var alle engasjert i sportslige aktiviteter:

”Jeg spilte håndball, volleyball, jeg har søsken som også har vært like aktiv i å drive med idrett og spille fotball, håndball. Jeg har gått mye på ski, alltid blitt tatt med og dratt med av mine søsken, på aktiviteter...” (Kristin)

Kristin begynte i første klasse i en fulldelt skole med flere paralleller på begynnelsen av 1960 årene. Hun sier hun ikke kan huske at hun hadde noen problemer med å lære bokstavene eller lesing og skriving de første skoleårene. Hun fant seg godt til rette og beskriver seg selv som en veloppdragen og pliktoppfyllende elev som aldri gjorde noe galt. Først etter at det hadde gått noen år ble hun klar over at hun ikke var like flink å lese som de andre elevene.

Etter grunnskolen begynte hun på gymnaset, som tilsvarende dagens allmennfaglige studieretning i videregående skole. Opp gjennom hele ungdomsskole- og i gymnastiden slet hun med dysleksi. Dette gjorde at fag som norsk og engelsk, som hun i utgangspunktet likte i muntlig form, ble vanskelige. Mens Kristin gikk i gymnaset, var det to av norsklærerne hennes som antydte at hun kanskje var ”ordblind”. Hun beskriver seg selv som en iherdig elev, som slet seg gjennom gymnaset. Hun strøk likevel i to fag, og gikk lenge med planer om å ta dem opp igjen. For å komme inn på den utdanningen hun drømte om, måtte hun ha bra karakterer i nettopp disse fagene. Til tross for mange planer om kontinuering, fant hun stadig på utveier for å utsette dette. Til slutt søkte hun seg inn på førskolelærerutdanning, et studium der det var mulig å komme inn uten å ta opp strykfagene. Hun fullførte utdanningen, bygde senere videre på den, og arbeider nå med pedagogisk høyskoleutdanning.

Først i godt voksen alder begynte Kristin å sette seg inn i hva dysleksi egentlig var. Hun ble utredet via Pedagogisk psykologisk tjeneste og fikk til slutt en dysleksidiagnose. Hun sto fram i avisene og stiftet lokalt dysleksiforening. Hun mener at hun nå har størst problemer med å uttrykke seg skriftlig. Hun unngår ord som hun er usikker på, og dette fører til at hun uttrykker seg omstendelig og tungvint. Hun er i dag helt åpen om lese- og skrivevanskene sine, men sier at de mange nederlagene har virket inn på hennes selvoppfatning på det skriftlige området. Hun er sin egen mest nådeløse kritiker fordi hun innerst inne ikke har tro på at det hun presterer blir godt nok. Hun deltar i denne undersøkelsen fordi hun er opptatt av at det må bli mer kunnskap blant allmennheten om hvordan det oppleves å ha dysleksi.

Harald

Harald er 47 år, og vokste opp i et lite fiskevær som en av seks søsken. Befolkningen i området livnærte seg av kombinasjonen jordbruk og fiske. Far til Harald var også fisker, men skjøtte på med litt veiarbeide. Moren arbeidet hjemme. Harald begynte på den lokale grendeskolen i 1964. Etter at han hadde gått to år der, ble han sendt til en statlig spesialscole for elever med lærevansker. Denne skolen, som var lokalisert ikke så svært langt unna hjemstedet, hadde startet opp seks år tidligere (Jfr. Statsarkivet for Troms, 2006). Det er vanskelig å skjønne årsaken til denne avgjørelsen. I intervju sammenheng gir Harald inntrykk av å være et menneske med normale evner. Ingen ting i atferden hans indikerer at han skulle være spesielt ressurssvak. Harald selv tror at årsaken var at faren ikke tålte han og ville ha han bort. Harald mener faren aldri likte han, og forteller om dette slik:

”Og jeg ble veldig mye mobbet før jeg begynte på skolen.” ”...Og fatteren var veldig oppsatt på at jeg skulle bort. Han påstod at det ikke ble noe av meg. Og kalte meg idiot.”
(Harald)

Harald forteller at den eldste sønnen var farens yndling. Faren gjorde stor forskjell på barna, og Harald tror faren bare likte dem som var dyktigst. Forholdet mellom Harald og moren var imidlertid godt. Han forteller:

”...Og det la jeg til merke da jeg gikk på skolen, at de (søsknene) fikk hjelp. Altså at moren og fatteren satte seg ned sammen med dem, men ikke sammen med meg. Og da vet du, da ga jeg fan, og så sparka jeg ryggsekken i veggen, og aldri gjorde lekser. For jeg så at jeg fikk ikke hjelp. Jeg ble bare pålagt lekser og lekser.” (Harald)

Til tross for at Harald hadde store lærevansker, fikk han ingen hjelp fra foreldrene, men ble overlatt til seg selv. En kan undre seg over årsaken til dette. Harald tror selv at han kanskje var et vanskelig barn. En annen fortolkning av foreldrenes neglisjering er knyttet til overgivelse. Kanskje var lærevanskene hans så store at foreldrene følte seg helt maktesløse, de ga opp. Familien hadde etter Haralds opplysninger, svært dårlig økonomi. Det første året Harald var plassert på spesialskole fikk han ikke engang komme hjem til jul. Han beskriver hendelsen slik:

”...den første julen, den måtte jeg feire borte sammen med vilt fremmede folk. For det at – de hadde ikke råd, foreldrene mine – det var dårlig råd heime, og de hadde ikke råd å hente meg....” (Harald)

Harald feiret jul sammen med familien til en av lærerne på skolen. Han forteller at han fikk lov å ringe hjem på julekvelden. En av søsknene tok telefonen og startet straks med å erte for at Harald ikke fikk være hjemme på julaften. Dette er åpenbart et svært sårt og vanskelig punkt for Harald. Han bryter ut i gråt og må avbryte intervjuet, og gå ut en stund for å samle seg før han kan fortsette fortellingen om denne perioden i livet sitt. Å bli utsatt for slik avvisning fra primære omsorgspersoner, kan sidestilles med omsorgssvikt. Det er ikke vanskelig å skjønne at opplevelsene har satt varige spor.

Opplysningene om plassering på spesialskole og den første julen kan fortolkes på flere måter. En mulig fortolkning er, som Harald selv var inne på, at han i tillegg til dysleksi også hadde store atferdsvansker og på den måten skapte uoverstigelige problemer for foreldrene. En kan spørre om det fantes mer omfattende sosiale og økonomiske problem i familien som også bidro til avgjørelsen. En annen mulighet er derfor å se dette som eksempel på projeksjon, der et av barna tildeles rollen som syndebukk. Familiens eller enkelte familiemedlemmers problemer bortforklares fra de voksne, ansvarlige familiemedlemmene, og attribueres til barnet. Dermed fungerer prosessen som en beskyttelse av de voksnes selvoppfatning. Det er imidlertid vanskelig å forestille seg at foreldrene var alene om å ta denne avgjørelsen. Riktignok kunne datidens kommunale system ikke sammenlignes med dagens. Loven ga for eksempel ikke de samme rettighetene til spesialundervisning. Likevel må en tro at det å ta et ungt barn ut av hjemmet og plassere det på spesialskole *må* ha vært gjenstand for en samlet vurdering fra lege, sosialkontor

og skoleledelse, i samarbeid med foreldrene. Harald har dessverre ikke informasjon som kan kaste mer lys over denne siden av saken.

Etter hvert ble det likevel etablert en ordning som gjorde at Harald kunne få komme hjem på besøk i feriene. Han forteller:

” ...da ble det en ordning med at den barnetrygden som jeg fikk, den måtte skolen ha en halvdel av. Både til ukepenger og sånne ting. Så da jeg ble en ti – elleve år, da reiste jeg hjem et par ganger i året....det var sommer og ...jul...” (Harald)

Harald gikk på spesialskolen i fem år. Det han forteller fra denne tida tyder i grove trekk på at han trivdes og tilpasset seg bra der. Han forteller om venner både i og utenfor skolemiljøet. Han slet fortsatt med dysleksi, men opplæringen ivaretok på mange måter hans spesielle behov. Opplæringen vil bli beskrevet nærmere i kapittelet om skoleopplevelser.

Etter at Harald hadde gått ferdig åttende klasse på spesialskolen, ble han tilbakeført til normalskolen. Dette må ha skjedd i 1970, det vil si før spesialundervisningen ble integrert i normalskolen gjennom endring av grunnskoleloven i 1975. Denne avgjørelsen ble det aldri gitt noen forklaring på. Også disse opplysningene gir rom for mange spørsmål og ulike fortolkninger. En mulig forklaring er knyttet til den tids voksende kritikk av spesialskolene og kriteriene for plassering der (Jfr. NOU 2004 : 23, kap. 5.5 og 12.2.2). Det ble, fortrinnsvis gjennom dagspressen, rettet et kritisk blick på spesialskolesystemet. Fokuset var vilkårligheten i utvelgelsen for plassering og manglende kompetanse hos personalet. Dersom Haralds plassering hadde skjedd på et usikkert faglig grunnlag, for eksempel som følge av sosiale forhold i hjemmet, kunne dette kanskje ikke lenger forsvares. En løsning på problemet ble da å sørge for at gutten fikk avgangsvitnemål fra en ordinær skole. En annen mulig forklaring er at skoleverkets kunnskap om dysleksi var økende. Det medførte trolig innsikt i vanskene kunne ha en spesifikk karakter, og ikke nødvendigvis var symptom på lavt evnenivå. Dette kan ha ført til at dysleksi ikke lenger ble betraktet som tilstrekkelig grunnlag for plassering i spesialskole.

Harald forteller at overgangen til ordinær ungdomsskole på hjemstedet var svært vanskelig. Han vantrivdes og skulket mye. Forholdet til faren var fortsatt dårlig og Harald ønsket bare å komme

seg bort. Når han blir spurt om faren hadde denne negative holdningen til han gjennom hele oppveksten svarer han bekreftende:

”Hele tida. Ja. Så jeg følte, eller jeg tenkte det i ettertid da jeg ble litt gamlere, at når jeg reiste bort så ble det en byrde mindre for han. Ja.” (Harald)

Etter å ha fullført niende klasse, gikk Harald straks ut i arbeidslivet. Han tok det arbeidet som bød seg, hovedsakelig innenfor fiskeri og sjøfart. Mange av disse arbeidsforholdene var av kortvarig karakter. En arbeidsulykke i kombinasjon med at arbeidsmarkedet for ufaglært arbeidskraft skrumpet inn, førte til at Harald måtte prøve å omskolere seg. Tross sin betydelige dysleksi, hadde Harald aldri fått satt noen virkelig diagnose. Nå sørget kommunelegen for at han kom til utredning, noe som endte med at Harald fikk diagnose som dyslektiker.

Harald har i de senere årene hatt vansker med å skaffe seg jobb. Til å begynne med gjorde han forsøk på å ta ny grunnskoleeksamen, men opplæringen han deltok i, var et intensivopplegg og ikke tilrettelagt for mennesker med dysleksi. Harald klarte derfor ikke å henge med. Senere har han likevel tatt lese- og skrivekurs, datakort og flere typer sertifikater. Han har hatt vikariater innenfor transportsektoren og gir uttrykk for å trives med denne typen arbeid. Han sier likevel at han ikke får noe fast engasjement, og innimellom får han perioder med arbeidsledighet. Harald er ikke særlig optimistisk med tanke på framtidig sysselsetting. Når han blir spurt om hvordan han ser på framtida svarer han slik:

”Nei, jeg ser mørkt på den”... ”Men da tenker jeg på arbeidsmessig. Jeg tror jeg vil få problemer med jobb og, - ja.” (Harald)

Harald har tidligere vært både gift og hatt et samboerforhold. Han er far til to jenter på syv og seksten år. Han er opptatt av jentene sine, har et bra forhold til særlig den eldste av dem. Han savner henne og ønsker han kunne fått jobb nærmere der hun bor. Ingen av jentene har arvet vanskene hans, noe han uttrykker lettelse over.

Harald har uvanlig store vansker med å uttrykke seg skriftlig, og strever selv med små, korte tekster. Han leser likevel relativt bra, og jeg merker ingen tegn til talevansker i løpet av samtalene

våre. Harald har aldri fortalt noen utenom nærmeste familie at han har gått på spesialskole. Når han blir spurt om det er flere i familien som har dysleksi, svarer han bekræftende på dette:

”Ja, den eldste søsteren min sliter med det, men hun tør ikke å gå ut med det. Og hun er nå femti år nå, så hun bryr seg ikke, sier hun. Og datteren til broren min. Og noen andre.” *”.... mamma påstår at fatteren ... hun tror han slet litt med det. Men han var så tøff at han kom aldri fram med det. Stoltheta hans var...(avbryter).”* (Harald)

Haralds interesser er knyttet til alt som har med biler, maskiner og motorer å gjøre. Men han forteller at han også liker å stelle og ordne i og rundt huset. Han snekrer litt, gjør litt elektrisk vedlikehold og setter pris på å ha det ryddig og ordentlig omkring seg. Han er svært sosial og liker å omgås og prate med folk. Harald sier han ønsker å fortelle om sin historie for å bidra til større forståelse for hvordan det er å ha dysleksi.

Marit

Marit er 37 år, enslig og mor til ei lita jente på 5 år. Hun vokste opp sammen med foreldrene og ei yngre søster i en middels stor by. Det meste av arbeidslivet på stedet besto av industriell virksomhet, samt leveranser og tjenesteyting i tilknytning til dette. Faren hadde en ledende stilling i en relativt stor bedrift, mens moren var hjemmeværende. Hun forteller at foreldrene var musikalske og sang og spilte mye sammen med barna. Marit begynte i en stor fulldelt barneskole med flere paralleller i 1972. Hun beskriver seg selv som aktiv og full av fantasier. Hun likte å synges og fortelle historier og drømte fra tidlig alder om å bli skuespiller. På dette stadiet hadde ikke lese- og skrivevanskene fått så stor betydning. Sosialt var hun på høyden, og gir uttrykk for en positiv selvvurdering:

”Egentlig så syntes jeg selv at jeg var flink, husker jeg.” (Marit)

Lese og skrivevanskene ble tydelig etter hvert som hun kom oppover i klassene. Siden hun likte så godt å dikte fortellinger, var hun i utgangspunktet motivert for å skrive stil. Men etter hvert begynte det å gå opp for henne at hun ikke var så flink å skrive som hun selv hadde trodd. De fagene hun tidligere hadde mestret i muntlig form ble etter hvert vanskelige fordi den skriftlige siden fikk større betydning. Og da hun i ungdomsskolen begynte å få karakterer ble dette helt tydelig. Hjemme ble Marits fagvansker forklart med mangel på innsats. Det siste året i ungdomsskolen var Marit i kraftig opposisjon, både til foreldre og skole. Hun var sjalu på sin

ynge søster, som var svært skoleflink, og sint på foreldrene som hun mente var mer glad i søsteren enn henne. Hun forteller:

”..hun gjorde alt som var rett, og jeg gjorde alt som var feil...Det gikk ikke an å oppdra meg etter at jeg var fjorten år. De kunne ikke si noen ting til meg da.” (Marit)

Avgangskarakterene i ungdomsskolen ble ikke særlig gode. Marit var i utgangspunktet lite motivert for videre skolegang, men foreldrene overtalte henne likevel til å begynne på linje for handel og kontor. Marit beskriver dette året som ”*ren fiasko*”. Hun vantrivdes, manglet motivasjon, skulket mye, og strøk i alle fagene:

”Det var helt forferdelig. Jeg var borte halve året, mer eller mindre....” ”jeg gikk ut med kun enere (strykkarakter)” (Marit)

Etter dette gikk Marit først et år på folkehøyskole før hun ved hjelp av foreldrenes bekjensheter kom i lære som frisør. Hun arbeidet i dette yrket i flere år. Hun begynte for seg selv, men mestret etter hvert ikke byråkratiet som fulgte med. Deretter begynte hun igjen som ansatt hos andre i en frisørsalong. Her hadde i mellomtiden dataalderen begynt sitt inntog, og Marit klarte ikke å lære seg å håndtere de nye kassaapparatene. Hun beskriver hvordan hun fikk prestasjonsangst, slo feil og opplevde at alarmsignalet gikk til stadighet:

”....måtte ha hjelp til å skjønne meg på den derre nymotens greia, den der kassa. Jeg skjønner ikke sånne ting... det er nesten som jeg er utkoblet og det var mareritt, ... hver gang... når jeg skulle ta i mot betaling og skulle slå inn på kassa.” ”..så det begynte å ule, så hele salongen så på meg.” (Marit)

I dag har Marit begynt på en ny utdanning som er mer i tråd med det hun opprinnelig hadde lyst på. Gjennom realkompetanse har hun kommet inn på en faglærerutdanning for drama og kunstfag. Hun forteller om hvordan hun mestrer alt det muntlige og praktiske, men sliter med de skriftlige oppgavene. Hun er fryktelig redd for at dette igjen skal ende med nederlag. Marit er sterkt knyttet til foreldrene sine, og særlig til faren. Hun føler sterkt på at hun har skuffet dem med sin opposisjon og alle sine nederlag opp gjennom årene. Likevel har de alltid støttet henne. Hun ønsker sterkt å lykkes med det hun nå har tatt fatt på, men vet at faren engster seg for at hun skal mislykkes på nytt, og forteller at han ringer flere ganger i uka for å høre hvordan det går med henne.

Marit har størst vansker med å uttrykke seg skriftlig. Hun mestrer lesingen bedre, selv om hun ofte er redd for å misforstå. Hun har aldri tidligere tenkt på at dysleksi var årsaken til hennes problemer, ikke før en medstudent med lignende vansker gjenkjente symptomene. Hun har etter hvert fått vite at det er flere i familien som har dysleksi, og mener nå at hennes far også har det. Han har imidlertid ikke vært særlig villig til å snakke om det, og begge foreldrene synes hun overdriver problemet.

Sissel

Sissel er 27 år, separert og mor til tre gutter. Hun ble født i en småby i Nord-Sverige. Innbyggerne i området ernærte seg av en blanding av skogsdrift, treindustri og tjenesteyting. Da Sissel skulle begynne på skolen i 1982, hadde moren blitt alvorlig syk, og måtte legges inn for langvarig behandling på sykehus. Faren valgte å plassere Sissel på en liten samisk internatskole. Elevene fikk reise hjem omtrent hver sjettede uke, og ellers i jule-, påske- og sommerferier. Sissel fikk da treffe faren, men sjelden moren, som var innlagt på et sykehus langt borte.

Sissel beskriver seg selv som en aktiv unge, som hevdet seg godt i sport og friluftsliv, og tror hun var lite interessert i skriftspråklige aktiviteter. Hun kan ikke huske at hun opplevde noen problemer med innlæringen av bokstaver. I barneskolen var det ingen som gjorde henne oppmerksom på at lese- og skriveferdighetene var dårligere enn forventet. Dette til tross for at hun nesten ikke kunne lese.

I løpet av barneskolen hadde foreldrene skilt lag, så da Sissel var ferdig med sjette klasse flyttet hun tilbake til byen og til moren som nå var blitt frisk. Samtidig begynte hun på en stor ungdomsskole med mange paralleller. Dette ble en stor overgang, i ungdomsskolen var kravene til lese- og skriveferdighet på et helt annet nivå enn Sissel hadde vært vant til tidligere. Hun mestret ikke de skriftlige arbeidsoppgavene som klassen fikk. Hun begynte å skulke og tok på seg en tøff og usårlig maske. Ingen klarte å se forbindelsen til lese- og skrivevanskene, og etter hvert fikk hun stempel som en umulig elev med atferdsvansker. Forholdet til lærerne ble konfliktfyllt:

”...altså det de (lærerne) gjorde, var å gjøre narr av meg når jeg dukket opp, så hele klassen flirte. Og det er klart at da følte jeg jo at jeg måtte ha en kommentar på det. For å berge meg selv.” (Sissel)

For å bøte på alle problemene, ble foreldrene enige om at Sissel skulle flytte til faren etter åttende klasse. Han hadde etablert seg med ny familie og flyttet til Norge. Sissel måtte derfor gå niende klasse i en norsk ungdomsskole. Hun trivdes dårlig med å bo sammen med farens nye familie og ønsket bare å få flytte hjemmefra. Den eneste muligheten hun så for seg, var å komme inn ved videregående skole i nærmeste by og få flytte på hybel. Dette fikk henne til å ta seg kraftig sammen og prøve å endre den uheldige utviklingen hun var kommet inn i. Fortsatt hadde ingen oppdaget at Sissel hadde dysleksi. Dette til tross for at hun fikk brukbare karakterer i realfagene og dårlige karakterer i språkfagene. Hun sier:

”..Jeg hadde atferdsproblemer, jeg var vanskelig, jeg var lat jeg var uinteressert....Så det var liksom det man fikk høre.” (Sissel)

Året etterpå begynte Sissel i videregående skole. Her begynte lærerne å undre seg over hvorfor hun slet så mye med rettskriving, samtidig som hun gjorde det så bra i regnskapsfag. Det ble sørget for en skikkelig utredning av vanskene hennes via PP-tjenesten og Sissel fikk omsider konstatert at hun hadde dysleksi. Diagnosen medførte ingen praktisk revolusjon for henne, men ga henne en bekreftelse på at hun ikke var dum. I løpet av dette året ble Sissel gravid med sitt første barn og avbrøt utdanningen. Etter fødselen jobbet hun først en kort tid på et bakeri og så en tid på bensinstasjon, før hun på kort tid fikk to barn til. Sissel er ung og sier at barnefødsler samt litt påfølgende sykdom har tatt mye av tiden hennes, og at hun derfor ikke har rukket å skaffe seg mye arbeidslivserfaring. Hun har nettopp blitt separert fra mannen, og har begynt på et attføringsopplegg for å kvalifisere seg for arbeidslivet. Sissel sliter fortsatt med dysleksi og gir uttrykk for at det verste er rettskrivingsfeilene og at hun misforstår innholdet i teksten når hun leser.

Margaret

Margaret er 25 år, enslig og uten barn. Hun vokste opp i ei kystbygd i Nord-Norge sammen med far, mor og ei eldre søster. Innbyggerne livnærte seg i hovedsak av kombinasjonen jordbruk, fiske og tjenesteyting. Faren jobbet med langtransport og var mye borte, mens moren var

hjemmeværende. Margaret begynte på ei lita grendeskole i 1986. Hun husker ikke når hun begynte å lese, men det ble fort tydelig at hun hadde dysleksi og hun fikk spesialundervisning både i norsk og engelsk. Hun forteller:

”Jeg fikk ekstraundervisning med en gang. Jeg ble tatt ut av klassen og fikk spesialbøker... jeg hadde ikke de samme bøkene som alle de andre.” (Margaret)

Margaret fikk spesialundervisning opp gjennom hele grunnskoletida, men det ble aldri satt noen diagnose på vanskene hennes. Margaret forteller at hun ble utsatt for mye mobbing som hun mener skolen aldri grep inn i. Derfor var hun ofte sint og frustrert, og i konflikt med lærere og medelever. Etter hvert utviklet hun alvorlig prestasjonsangst, og nektet blant annet helt å lese høyt så andre hørte på. Etter ungdomsskolen flyttet Margaret langt hjemmefra for å begynne på videregående skole, på linje for landbruk. Her opplevde hun på nytt å bli mobbet, og avbrøt utdannelsen. I stedet for å flytte hjem, ble hun boende på hybel i byen. Hun deltok i kortvarige sysselsettingstiltak som A-etat satte i gang, og gikk også en periode på sosialstønad.

Til slutt fikk Margaret komme med i et atferdsopplegg, som bygde på en kombinasjon av arbeid og utdanning. Dervar målet å ta fagbrev som omsorgsarbeider. I forbindelse med dette sørget A-etat for at Margaret fikk utredning av lese- og skrivevanskene sine. Margaret har derfor ganske nylig fått diagnose på dysleksi. Dette har ført til at hun har fått PC med retteprogram, eget rom, og utvidet tid på eksamen. Margaret er svært fornøyd med disse hjelpemidlene og selv om hun ser at det kanskje blir slitsomt å klare teoridelen, har hun likevel tro på at hun skal klare det til slutt. Hun sier:

”Ja, det gruer jeg meg til. Men jeg er ikke sånn som gir opp med det første, jeg skal få det til på et eller annet vis. Jeg får bare prøve å være flink til å prate for meg i stedet...”
(Margaret)

Margaret er opptatt av at mennesker som har dysleksi skal få ei skikkelig utredning og forklaring slik at det ikke går for mye ut over selvfølelsen deres.

Når Margaret snakker kan et trenet øre raskt høre at hun har små artikulasjonsfeil og små forstyrrelser i talerytmen. Selv sier hun at hun har problemer med å uttale enkelte ord, men at hun har lært seg *forskjellige knep*, blant annet med å erstatte de vanskelige ordene med andre. Dette er

vanlige og velkjente strategier blant mennesker med språkvansker. Margaret gir uttrykk for at hun har problemer både med lesing og med å uttrykke seg skriftlig.

Sammendrag

Informantene er ulike i alder og erfaring, og befinner seg på ulike stadier i livet. De har ulik utdanning og ulike yrker, og kommer fra forskjellige steder i Nord-Norge. Noen av dem strever med å få etablert seg i yrkeslivet, mens andre har et langt ykesliv bak seg. Noen er foreløpig barnløse, noen har flere barn, og noen har barnebarn. Uten at de kan sies å være noe representativt utvalg, er det likevel mulig å se dem som et bilde av den norske befolkningen. Det eneste disse personene har felles, er lese- og skrivevanskene. Og det er dette fellestrekket som gjør dem interessante for denne undersøkelsen. Jeg ønsket å se om de hadde noen felles trekk som kunne tolkes som sekundærvansker som følge av de primære lese- og skrivevanskene.

6.2 Grunnskole

”Det er skriftspråket og skriftbaserte tradisjoner for kommunikasjon som gjelder.” (Säljö, 2001)

Dette kapittelet handler om hvordan informantene opplevde tiden som elever i grunnskolen, en periode som for dem ligger langt tilbake i tiden. Noen av informantene husker best fra årene i barneskolen, mens andre har klarere minner fra ungdomsskoletida. Det vil av den grunn ikke bli gjengitt like mye informasjon fra alle informantene, og mengden vil variere etter hvilket emne som omtales. Når mennesker skal fortelle om opplevelser som skjedde i barndommen, vil historien nødvendigvis bli farget av fortolkninger i moden alder. Vanligvis vil hendelser som en gang aktiverte følelser, huskes klarere og bedre enn nøytrale hendelser. På den annen side vet en at hukommelsen kan bli påvirket av følelser og av informasjon som har kommet til *etter* hendelsen (Kringlen, 2001; Magnussen, 2004). Beskrivelsene som gjengis her, representerer derfor den enkeltes subjektive oppfatning.

Bakgrunn

Arne begynte i første klasse i begynnelsen av 1950-årene, mens Margaret, som er yngst, begynte i midten av 1980-årene. I løpet av disse vél tretti årene har skolesystemet i Norge gjennomgått store forandringer. På 1950-tallet bestod den obligatoriske grunnskoleopplæringen av syvårig folkeskole. Mot slutten av 1960-årene ble så grunnskoleopplæringen utvidet til ni år. En ny Lov for grunnskolen ble iverksatt fra 1. august 1976, og sikret for første gang retten til integrert spesialundervisning i hjemkommunen. Parallelt ble spesialskolene gradvis ble nedlagt. Kapittelet er ment å gi en samlet framstilling av erfaringer og opplevelser fra skoletida. Informasjonen handler først og fremst om den obligatoriske grunnskoleutdanningen, som for Arne var den syvårige folkeskolen, og for resten av informantene en niårig grunnskole.

Informantenes informasjon om skolens rammebetingelser er i stor grad samsvarende. De første årene var det ukentlige undervisningstimetallet ikke så høyt. På barnetrinnet gikk elevene enten hver dag med få timer, eller de gikk hele dager med hele fridager innimellom. Timetallet økte med alder, og ved slutten av ungdomsskolen gikk elevene seks timer hver dag.

Undervisning kan i prinsippet gis i form av ordinær klasseromsundervisning, eller som spesialundervisning. Med ordinær klasseromsundervisning menes opplæring innenfor klassens rammer, inklusive tilpasninger innenfor klassens rammer og ressurser. Med spesialundervisning forstår vi et opplegg basert på en individuell opplæringsplan og eventuelt med særskilt bevilgning av ekstra undervisningsressurser. Jeg finner grunn for å poengtere at dette skillet ikke ble praktisert like tydelig og konsekvent et par tiår tilbake. Vi kan heller ikke vente at informantene som barn skulle ha noen forståelse av disse skillelinjene. Informantenes beskrivelse handler i første rekke om den ordinære undervisningen som de fleste elevene deltok i. Et par av dem har også en del informasjon knyttet til spesialundervisning. Om dette virkelig var spesialundervisning etter dagens definisjoner, er noe usikkert. Det viktigste er likevel at informantene oppfattet det som spesialundervisning, og jeg har valgt å dele opp informasjonen i beskrivelser av ordinær undervisning og i beskrivelser av spesialundervisning.

Undervisningsmetoder og arbeidsformer i ordinær undervisning

Informantenes minner fra hvordan undervisningen foregikk de første skoleårene, er naturlig nok fragmentariske. En får likevel inntrykk av at undervisningsformene og arbeidsmetodene i forbindelse med den begynnende lese- og skriveopplæringen foregikk nokså likt. Informantene forteller om store og små bokstaver, på plakater eller utskåret i tre, som hang godt synlig i klasserommet. Elevene hadde hver sin lesebok, med progredierende vanskegrad i teksten. De lærte en og en bokstav av gangen, øvde på disse på skolen, og fikk etter hvert små hjemmeleker der de skulle øve på ord med de innlærte bokstavene. Beskrivelsen tyder på at innlæringsmetoden var det en i dag betegner som "fonologisk metode". Med dette menes at en "drar" eller "synger" sammen en rekke av bokstavlyder (fonologiske representasjoner) som er symbolisert gjennom en rekke av bokstavtegn (grafem) til de danner en lydpakke (fonologisk sammensetning) som oppfattes som et ord: l-e-s-e = lese. Den fonologiske metoden var trolig den vanligste metoden for begynnende lese- og skriveopplæring i skolen, helt fram til 1980-tallet, da også helordsorienterte metoder som for eksempel LTG (lesing på talens grunn) helt eller delvis ble tatt i bruk. De første årene i barneskolen synes opplæringen å ha vært preget av mange muntlige aktiviteter og mye tegning. Lærestoffet synes i stor grad å ha blitt formidlet gjennom lærerens muntlige framstilling; fortelling, høytlesing og samtale med elevene. Kristin framstår som ganske representativ for alle informantene når hun forteller at hun likte å høre læreren fortelle fra bibelhistorien og fra bøker. Hun beskriver dette som kosetimer, der elevene fulgte med i spennende fortellinger og eventyr.

Informantene forteller også om fag som historie og geografi. Også i disse fagene ble lærestoffet til å begynne med formidlet muntlig, men etter hvert fikk elevene også bøker og hjemmeleker. Flere av informantene beskriver hvordan de ble kontrollert i leksene ved at læreren ba dem gjenfortelle leksen. De måtte også si fram lærestoff de hadde lært utenat; de ti bud, salmevers, multiplikasjonstabellen eller lignende. Det kan se ut som om utenatlæring var mer utbredt som læringsform tidligere.

Lesetrening

En av de vanligste aktivitetene i forbindelse med lese- og skriveopplæringen var høytlesing. Dette foregikk gjerne på den måten at elevene leste høyt for hele klassen, hvert sitt stykke, etter tur. Når Arne blir spurt om alle måtte lese høyt i klassen svarer han:

"Ja, men det var jo de som leste dårlig som måtte lese mest." (Arne)

Kristin beskriver forutsigbarheten og ventningen på øyeblikket der en måtte prestere:

".. ...og jeg kunne lese det inni meg...det gikk jo opp og ned over rekkene ...man ventet og forberedte seg på sin tur..." (Kristin)

Det Arne sier kan tyde på at høytlesingen fungerte som kontroll på om elevene hadde lest leksene. Samtidig tyder Arnes utsagn om at det var de som leste dårligst som måtte lese mest, på at aktiviteten også ble brukt som en form for straff, eller avskrekking for dem som ikke øvde nok hjemme. Høytlesing er en enkel måte å kontrollere leseferdigheter på. Dersom en krever at medelevene må følge med i teksten for å være forberedt på å fortsette på riktig sted, tvinges de til å følge aktivt med. Denne læringsaktiviteten vil kanskje mange kjenne igjen fra sin egen skoletid. Den eleven som møtte uforberedt, risikerte ydmykelsen ved å bli avslørt for klassen, og dårlige lesere hadde størst sannsynlighet for å bli plukket ut til høytlesing. Dette må ikke uten videre oppfattes som et tegn på mindre empati hos datidens lærere. Siden lærerne manglet kunnskap om dysleksi, ble vanligvis manglende leseferdigheter forklart med manglende trening. På sett og vis samsvarer dette med dagens forståelse av lese- og skrivevanker, der en er enig om at mye trening må til. Forskjellen er bare at lærerne den gang manglet kunnskap om at forutsetningene ikke var like hos alle. Hensikten bak prakisen som Arne beskriver, var trolig å få alle til å øve mer hjemme. Trening i å lese høyt for klassen kan også ha sine positive sider. Aktiviteten gir for eksempel øvelse i å framføre noe for et publikum. I dag har denne formen for høytlesing blitt tonet ned, noe som trolig skyldes erkjennelsen av at dette kan oppleves som en gapestokk for elever med lesevansker. Det legges godt til rette for sammenligning av prestasjoner, og de opplever at deres manglende kompetanse stilles til skue for alle klassekameratene. Samtidig passiviseres resten av klassen gjennom at de tvinges til å sitte og vente på sin tur. I dag er det nok mer vanlig at elevene leser høyt for hverandre, for læreren, eller for små grupper. Selv om det

fortsatt hender at elever leser høyt for hele klassen, har aktiviteten en annen funksjon. En slik praksis gir bedre mulighet for å tilpasse vanskegraden i teksten for den enkelte, selv om den krever mer forberedelse og tilrettelegging fra lærerens side.

Informantene forteller også om skolebibliotek hvor de kunne låne bøker for å ta med seg hjem. Noen beskriver dette som positivt, en mulighet de benyttet seg av. Men ikke alle opplevde dette som positivt. Arne forteller:

”..vi var jo tvunget til å låne bøker på skolen – men de fleste bøkene hadde jo bare jeg hjemme og venta til jeg skulle levere inn. (Arne)

Arnes utsagn samsvarer godt med mine egne erfaringer med skolebibliotek. Jeg husker selv at vi som elever *måtte* låne bøker fra skolebiblioteket. Det var på ingen måte frivillig. Jeg husker også godt hvordan flere av mine klassekamerater bare tok med seg bøkene hjem og lot dem ligge der til de skulle leveres tilbake. Dette kan tyde på at skolebibliotekordningen (i det minste noen steder) ble tillempet et system der en forestilte seg at en kunne tvinge elevene til å lære. Arne tilpasset seg og unngikk ubehageligheter ved å late som om han leste bøkene. Metodene må sees i lys av den tids kunnskap om motivasjon, og en lang straffepedagogisk tradisjon i skolen, der det var legitimt å påføre barn ubehag, med det formål å oppnå positive oppdragelses- og læringskonsekvenser (Jfr. Befring 2004: 137-175; Tønnesen, 2004).

Skrivetrening

De første årene i skolen var den skriftlige tekstproduksjonen knyttet til begynneropplæring i lesing og skriving. Kristin beskriver blant annet hvordan de skrev border, øvde på å skrive pent, og hvordan læreren til tider klarte å legge undervisningen til rette slik at elevene syntes det var morsomt og spennende. Flere av informantene gir uttrykk for at de likte den første lese- og skriveopplæringa. Men etter hvert som elevene ble eldre økte kravet til skriftlig tekstproduksjon. Dette skjedde i form av diktater, gjenfortellinger, stiler og lignende oppgaver. Det var vanlig at lærerne gjennomgikk det nye fagstoff muntlig for klassen, før de skrev deler av innholdet ned på tavla, og elevene måtte reprodusere stoffet i en eller annen form. Den hyppige bruken av avskrift fra tavla skyldtes trolig underskudd på tilgjengelige lærebøker, og at læreren regnet skrivetrening

i seg selv som viktig. Oppsummerer en informasjonen om de skriftspråklige aktivitetene, ser det ut for at de varierte lite. Det dreide seg i hovedsak om avskrift, diktat, gjenfortellinger og stiler. Skolehverdagen inneholdt også praktiske og estetiske fag, som forming, gymnastikk og svømming. Informantene beskriver også at de dramatiserte og oppførte små stykker eller skuespill. Disse fagene ga variasjon i hverdagen, og mulighet for å delta i et videre interesseområde. Men praktisk-estetiske fag syntes ikke å være vurdert som like viktige som teoretiske fag. Arne forteller om dette:

”...det som betydde noe for læreren vår, i alle fall da vi kom opp i fjerde klassen, det var lesing og regning. Det andre gjorde han bare når han var sikker på at vi lå à jour i regning og skriving. ..Hvor hovedstedene lå hen og sånn...vi hadde det også, men det hvis vi lå etter i regning for eksempel, så kuttet han ut de timene.” (Arne)

Hvilke betydning en elev tillegger et bestemt fag, kan påvirkes av flere forhold. Størst innflytelse har trolig signalene fra primærgruppen, det vil si hjemmet, med foreldre og søsken. Det som vektlegges her vil i stor grad farge elevens oppfatning. Gjennom det som familien sier og gjør, skapes verdier og standarder som internaliseres av barnet. Dette kommer blant annet til syne gjennom forventninger og krav til barnets faglige prestasjoner. Skolesystemets egen verdsetting av ulike fag kommer til syne gjennom fag- og timefordelingsplaner, og hvilken plass faget har på dagsplanen. Betydningsfulle fag har for eksempel flere uketimer enn de som regnes som mindre viktig. De viktigste fagene plasseres gjerne til formiddagen, fordi en regner med at da er elevene mest opplagte. Fag med lavere status plasseres derimot til siste time på dagen, eller til de siste timene før skoleslutt på fredag. En regner med at elevene da er mindre opplagt og motivert, og sørger for at dette skal ramme viktige fag. Hvor mye tid som avsettes til hvert enkelt fag, og hvilken plassering det får på timeplanen blir dermed et uttrykk for hvor stor psykologisk sentralitet skolesystemet tillegger det. Kristin gir uttrykk for det samme når hun sier:

”..det var nok veldig mye norsk og matematikk vi hadde.” (Kristin)

De fagene som skolen anså som viktigst hadde ofte et større innslag av skriftlighet, samt skriftlig avsluttende eksamen. Dette var fag som norsk, matematikk og engelsk. De ulike sidene av fag kunne også vektlegges forskjellig. Både norsk og engelsk har i realiteten en betydelig muntlig side, men det framgår fra det informantene sier at det likevel var den skriftlige siden som ble lagt

mest vekt på. Det kunne komme til syne gjennom hvilke aktiviteter som ble prioritert i timene, eller det kom til til syne ved at de skriftlige prestasjonene dannet hovedgrunnlaget for sluttkarakteren i faget. Marit forteller om hvordan skrivefeil påvirket resultatet i fag hun ellers behersket og likte:

”..de fagene jeg egentlig likte best det var norsk og engelsk, sånn i utgangspunktet. Og jeg ..trodde jeg var flinkere enn jeg egentlig var, når jeg fikk karakterene.” (Marit)

Marits utsagn handler om hennes subjektive opplevelse av egne ferdigheter. Det gir uttrykk for at hun på bakgrunn av klasseromsaktivitetene trodde at hun hadde bedre kompetanse i disse fagene. Det kan også tolkes som et tegn på at de muntlige aktivitetene ble lite vektlagt i karaktersystemet, slik at Marits mestringsopplevelse med muntlige klasseromsaktiviteter ikke stemte overens med den formelle vurderingen. Dette bør sees i sammenheng med lærernes behov for oversikt og kontroll i forbindelse med vurdering. Den som har erfaring fra undervisning i muntlige fag, vet at noen elever er mer aktive og ofte tiltrekker seg lærerens oppmerksomhet, og at det trenger ikke nødvendigvis bety at de er flinkere enn mindre oppmerksomhetskrevende elever. Når mer beskjedne elever får sjansen til å komme til orde, kan de vise seg å ha muntlig kompetanse som langt overgår de mer pratsomme. Det er med andre ord langt mer krevende og komplisert å dokumentere ferdigheter i muntlige læringsformer, en erkjennelse som bl.a. kommer til syne gjennom at karakteren på muntlige eksamener ikke kan ankes (Forskrift til opplæringslova nr 724; § 5-10, Universitets og Høgskoleloven, § 5-3, pkt.5) Dette er faktorer ved skolen som system som sannsynligvis bidrar til at skriftlige aktiviteter får så stor betydning for karaktersettingen.

I følge informantene ble undervisningen organisert på tradisjonell måte, med jevngamle elever i samme klasse. I fådelte skoler besto hver klasse av to eller flere årskull. I barneskolen var det gjerne én lærer som underviste i alle fag, mens i ungdomsskolen hadde de forskjellige faglærere i i hvert fag. Lærerne brukte for det meste lærebøker og tavle i undervisningen, og kommunikasjonen i klasserommet besto i hovedsak av monolog fra læreren side, eventuelt avbrutt av elevenes svar på lærerens spørsmål, eller når læreren tillot elevene å si noe. Det er bare

de to yngste informantene som forteller om gruppearbeid. Dette kan være et tegn på at gruppearbeid som læringsaktivitet fikk gradvis innpass i skolen.

Læreratferd

Autoritær kontroll

I følge Arnes beskrivelser var skolen i begynnelsen av 1960 tallet preget av streng disiplin, der lærerne hadde stor autoritet. Informantene opplevde både positive og negative sider ved dette. Arne gir nedenfor et eksempel på lærere som var ubarmhjertige og latterligjorde og hang ut elever som hadde fagvansker:

” ...sønnen til presten...vikarierte på skolen...det var en av de verste vi hadde. Han var skikkelig sånn mobber, og ufin også.” ”... sånne som han visste ikke klarte oppgavene selv, de plukket han ut for å ta dem...” (Arne)

Utsagnet tyder på at ikke bare én, men flere av elevene ble utsatt for mobbing fra en vikar. I følge utsagnet, var vedkommende sønn av bygdas prest. Arne gir uttrykk for ekstra avsmak overfor dette at sønn til prestens kunne gjøre dette. Dette kan tolkes i retning av at Arne forventet at en prestesønn skulle praktisere mer humanisme. Undersøkelser av nyere dato dokumenterer også eksistensen av lærermobbing (Olweus, 1996). Men lærerens autoritet kunne også ha positive sider. Arne mener at lærerens faste disiplin var med på å forhindre mobbing blant elevene. Han forteller:

”...For læreren var ganske streng, han godtok ikke noe sånt egentlig. Så mobbing, sånn som det foregår i dag, det hadde han slått ned på...” (Arne)

Arnes utsagn tyder på at det var lærerens autoritet som forhindret forekomsten av mobbing. Disse synspunktene samsvarer bra med forskning knyttet til mobbing som fenomen. En av konklusjonene er at utydelig ledelse fra de voksne i skolemiljøet gir mulighet for at enkeltelever eller grupper med elever tar over styringen, og dermed beredes grunnen for at det kan skje mobbing (Olweus, 2004). Til tross for at lærernes autoritære atferd ikke alltid opplevdes rettferdig, var det lite elevene kunne gjøre. Arne forteller at de måtte bare bite kommentarene i

seg, bøye hodet og ta i mot. Idealet var den lydige, arbeidsomme og pliktoppfyllende eleven, som skulle gjøre det han/hun fikk beskjed om.

Unnfallenhet overfor elevenes behov for beskyttelse

Ser en på opplysningene fra den yngste av informantene ser det se ut som lærernes autoritet har vært gjenstand for endringer i perioden. Samtidig synes dette å ha ført til økt unnfallenhet i overfor mobbing mellom elevene. Margaret hevder at lærerne aldri grep inn i mobbingen hun ble utsatt for. Selv om det alltid var lærere som hadde inspeksjon ute i friminuttene, klarte de aldri å gjøre noe med mobbingen. Derimot oppsto det mange konflikter mellom henne og lærerne som følge av hennes reaksjoner på mobbing i friminuttene. Hun forteller om dette:

”...jeg fikk jo aldri ordentlig oppbakking hos de herre...lærerne. ... Selvfølgelig, jeg kunne jo komme inn og være lyn forbanna. Men da hadde de jo sin egen tolkning på hvorfor jeg var sint. ...og de innrømte jo det i papirene at jeg hadde blitt mobbet veldig mye; men at de prøvde å gjøre noe med det...se der før julenissen...” (Margaret)

Dette utsagnet kan tolkes på flere måter. Når Margaret bruker det ironiske uttrykket ” *se der før julenissen*” er det naturlig å tolke det i betydning av ønsketenkning. Margaret gir gjennom sin samlede informasjon klart uttrykk for at hun synes lærerne ikke gjorde særlige anstrengelser for å få bukt med mobbingen. Sett fra hennes ståsted opplevdes det utvilsomt slik. Hun forteller også om halvhjertede forsøk på megling fra lærernes side, noe som kan tyde på at de betraktet hendelsene som konflikter. Med konflikt forstår vi en uoverensstemmelse mellom to *likeverdige* parter, mens mobbing forutsetter *ujevnhet* i styrkeforholdet (Roland og Vaaland, 2003). Men utsagnet vitner også om at Margaret selv var mye sint. En mulig fortolkning av lærernes manglende inngripen, kan derfor være at de opplevde at hun selv i stor grad var årsak til det som skjedde. Margaret forteller:

”Hvis jeg ikke tar helt feil, så var jeg så å si sint hver dag. Det var alltid et eller annet, enten så var det medelevene, eller så var det lærerne eller så var det et eller annet hele tida. Som gjorde det sånn at jeg fløy i flint..” (Margaret)

Utsagnet vitner om at Margaret ofte var sint, og på mange personer. Dette kan ha bidratt til at lærerne oppfattet at Margaret selv hadde skyld i det som skjedde. En slik fortolkning kan imidlertid ikke frita skolen for ansvaret for å gripe inn ved mobbing. I forenklete framstillinger

av mobbing ses gjerne mobbeofferet som passiv og uten innflytelse, mens mobberne er aggressive og nådeløse. Men det som gjør mobbing så vanskelig, uansett hvor den forekommer, er dens mange ansikter. Mobbing oppstår ofte gjennom et komplisert samspill. Olweus (2004) sier at skal man forstå hva som egentlig reelt skjer i en mobbesituasjon, kan det være nyttig å understreke at mobbingen som regel er en gruppehandling hvor det utøves en kollektiv atferd, selv om mobbingen også kan utøves av en enkel person eller elev. Videre sier han at det også er vanlig at til tross for at ofrene naturlig nok gjør sitt beste for å unngå de som plager, kan det allikevel eksistere et samspill i en slik kontekst. Gjennom egen praksis, observasjon og forskningsstudier har han erfart at enkelte mobbeofre til tider kan være både uvanlig irriterende eller provoserende. I slike tilfeller kan resultatet være at mobberne på en måte blir provosert til å utøve negative handlinger pga offerets væremåte og reaksjon. Det er i alle tilfelle mobberne som gjennom sitt initiativ utløser mobbingen og som derfor er ansvarlig for den (Olweus, 2004).

Rørnes (2004) peker i en artikkel i fagtidsskriftet Skolepsykologi på hvordan mobbing kan forstås i sammenheng med en menneskelig og politiske krise i verdenssamfunnet, og sier at det å gi barn og unge livsmot i en verden som fremstår som meningsløs, er en av skolens største utfordringer. Alternativet er at avmakten, likegyldigheten og kynismen overtar. Dette er i følge forfatteren elementer om gir grobunn for mobbing (Rørnes, 2004). Hun hevder at samfunnets verdsetting av konkurranse og vellykkethet fører til en dobbeltkommunikasjon mellom skolens offisielle og skjulte læreplan, der en på den ene siden sier at elevene skal inkluderes og ikke skal utsettes for krenkende handlinger, mens skolen på den andre siden har et innhold og et belønningssystem som i sitt vesen kan virke ekskluderende. Hun hevder derfor at skolen kan tolkes til å ha en maktstruktur som setter noen barn i avmakt (Rørnes, 2004).

Grensen mellom mobbing og andre typer konflikter kan oppleves flytende, og kanskje er dette noe av forklaringen på hvorfor skolen og lærerne ofte føler seg maktesløse overfor problemet. I alle tilfelle opplevde Margaret at hun ble mobbet. Hun følte at skolen ikke brydde seg nok til å gjøre noe med dette, og dette i tillegg til andre forhold fikk henne til å føle seg lite verdt. Mobbing som tema er verdt å fordype seg i. Men temaet er for omfattende til at det lar seg gjøre innenfor rammen av denne undersøkelsen. I denne sammenhengen begrenses temaet til å framstå

som ett av flere uttrykk for tilbakemeldinger fra andre. I et slikt perspektiv blir mobbing det ultimate uttrykk for *negative* tilbakemeldinger fra andre.

Spesialundervisning

To av informantene; Marit og Margaret, beskriver erfaringer fra spesialundervisning i vanlig skole. De øvrige informantene gikk i grunnskolen før retten til integrert spesialundervisning ble innført i forbindelse med Grunnskoleloven av 1975. Etter § 8 i denne loven skulle elever med dokumentert behov for spesialundervisning, ha rett til spesialundervisning innenfor den ordinære grunnskolens rammer. Elever med lærevansker som var av en slik art at de ikke kunne få et likeverdig skoletilbud uten en spesielt tilrettelagt opplæring, fikk nå retten til å få denne undervisningen i ordinær skoletid, og ved den skolen de naturlig hørte til. Det er likevel viktig å være klar over at det fantes spesialundervisningstilbud også før denne lovendringen. Det var spesialundervisning som var organisert i egne spesialskoler eller institusjoner. På større steder ble det også opprettet egne spesialklasser. Der samlet en elever med forskjellige typer funksjonshemninger, som ikke kunne følge ordinær undervisning. I overgangsfasen før den nye grunnskoleloven trådte i kraft, ble det ofte opprettet spesialundervisningsgrupper ved den enkelte skole. Her samlet en gjerne opp elever fra flere klasser, alt etter type og grad av lærevansker.

Marit forteller:

”..jeg måtte gå på støtteundervisning i skj-lyd...” ”Ellers så husker jeg ingenting og jeg husker at jeg synes at det var veldig forsmedelig.” ”Det var i tredje klassen. Og da gikk jeg vel på det helt fram til sjette klassen...vi var ei veldig lita gruppe, vi var kanskje en fem stykker fra alle førsteklasse...” (Marit)

Marit bruker betegnelsen støtteundervisning. Hun begynte i grunnskolen i 1972 og må ha startet i tredje klasse høsten 1974. Dette var to år før Grunnskoleloven av 1975 trådte i kraft. Den trådte i kraft pr. 1.august 1976. Det kan være at betegnelsen støtteundervisning ble brukt for å skille tiltaket fra den tids spesialklasser. Uansett organiseringsform, var Marits opplevelse av dette at hun følte at det var forsmedelig. Ut fra konteksten må uttrykket ”forsmedelig” sidestilles med skamfølelse. I følge Lazarus (1991) utvikles skamfølelse når en person ikke klarer å leve opp til eget ideal, og når dette blir synlig for signifikante andre i ens liv. Marit følte trolig skam over å

ikke mestre det samme som klassekameratene, og fordi hun ble flyttet i en annen gruppe, ble dette synlig.

Margaret fikk, som før omtalt, tidlig konstatert dysleksi, og mottok spesialundervisning fra tredje klasse:

”Jeg fikk ekstraundervisning med en gang. Jeg ble tatt ut av klassen og fikk spesialbøker...” (Margaret)

Selv om Margaret bruker betegnelsen ekstraundervisning, levnes det ut fra konteksten liten tvil om at hun ble skilt ut fra klassen og mottok en-til-en undervisning, parallelt med at de andre elevene hadde klasseromsundervisning. Margaret har lite til overs for kvaliteten i spesialundervisninga hun fikk. Hun forteller om lærere som satt og strikket i timene, mens hun selv leste tegneserier i time etter time. I åttende klasse sa hun i fra om dette på et møte der hun selv, moren og klassestyreren var til stede. Dette skapte oppstyr på skolen, lærerne ble sinte, og Margaret ble beskyldt for å lyve:

”så kom hun og huket tak i meg, og klassestyreren var med henne, og hun kjefte meg huda full – at jeg måtte bare gå hjem og si til mamma at jeg løy..”

”...så kom jeg hjem....Det første mamma sa var.. .de har ringt fra skolen...og da jeg sa til henne at jeg trodde på deg, så ble rådgiveren sur og så sa hun.. du er ei dårlig mor! Det hadde hun sagt til mamma...” (Margaret)

Utsagnet forteller i første omgang om at Margaret var misfornøyd med kvaliteten på spesialundervisningen, og at hun til slutt sa klart og tydelig ifra. At moren valgte å tro på Margaret uten nærmere undersøkelser, kan være et tegn på en underliggende konflikt mellom skolen og hjemmet, en konflikt som kommer til syne i uttalelsen fra rådgiveren når hun sier direkte til Margarets mor at hun er ei dårlig mor.

Når Margaret blir spurt nærmere om hvorfor hun var misfornøyd med spesialundervisningen, svarer hun slik:

”De tok meg ut i timene, gav meg spesialbøker, og forventet at jeg skulle lese i dem. Hadde de, i klassen... heller hatt en lærer som hadde bistått meg .. de fem timene, så hadde det vært

mye bedre. Da hadde jeg hatt samme følelse som de andre og lært akkurat det samme som de andre...Men jeg hadde forferdelig mange bøker i forhold til dem. Og jeg synes rett og slett at jeg mistet veldig mye” (Margaret)

Margaret utsagn vitner om at de negative opplevelsene med spesialundervisningen var knyttet til at hun ble skilt ut fra klassen. Hun bruker uttrykket: ” *samme følelse og lært akkurat det samme som de andre*” uten at det er helt klart hva hun legger i det. Hun bruker imidlertid uttrykket ”*samme*” to ganger. Ut fra konteksten er det mulig å fortolke dette i betydning av en ”*felles opplevelse*” som hun ikke har fått ta del i. Selv om Margaret uttrykker seg noe upresist, støtter utsagnet i sin helhet fortolkningen av at den sosiale stigmatiseringen skapte de største problemene for henne. Hun bruker også uttrykket ” *mistet veldig mye*”. Dette kan forstås både i betydning av å miste lærestoff, og miste sosialt samspill. Elever lærer ikke bare av det som skjer i samspillet mellom dem og læreren, men også av observasjon og samspill med andre elever. I klasserommet vil derfor elevene også erverve kunnskap som læreren ikke registrerer. Margaret sier også at hun hadde så forferdelig mange bøker i forhold til klassekameratene. Det virker som hun følte hun måtte følge med både i bøkene fra spesialundervisningen og i bøkene fra den ordinære undervisningen. Dersom dette stemmer, betyr det at lærestoffet fra spesialundervisningen kom i tillegg til det ordinære lærestoffet og ikke i stedet for, slik meningen var.

Harald ble, som vi allerede har hørt, overført til spesialskole etter andre klasse. All undervisning han mottok der må i prinsippet regnes som spesialundervisning. Slik han beskriver det, skilte undervisningsmetodene i spesialskolen seg lite fra dem som ble praktisert i normalskolen. Men en får inntrykk av at forståelsen for den enkeltes vansker, og tilpasning av kravene utgjorde et vesentlig skille mellom de to skoleslagene:

”..det var opplagt som på en vanlig skole, mendet ble tatt bedre tid til hver elev..Så kjørte de og på sånne ekstratimer, dersom det var en som var altfor sein.” (Harald)

Haralds forteller om at han hadde prestasjonsangst, men gir uttrykk for at en i spesialskolen tok hensyn til dette:

”...vi hadde hver sin gang å lese høyt....dersom du ikke likte å lese høyt, så kunne du få det sånn at du kom i et rom med læreren så du kunne lese – bare du.” (Harald)

Med bakgrunn i det vi tidligere har hørt om Harald og barndomsopplevelsene hans, undres en kanskje ikke over at han hadde utviklet prestasjonsangst.

Selv om overgangen og det å forlate hjemmet var vanskelig for Harald, fant han seg etter hvert ganske godt til rette på spesialskolen. Han gir uttrykk for at elevene hadde det bra der, og at lærerne var greie. Han lærte etter hvert å lese, selv om skriveferdighetene fortsatt var svært dårlige. Han forteller også om vanlige fritidsaktiviteter som sykling og hyttebygging, og om at han hadde venner både i og utenfor skolen. Han hadde tilgang til aviser på skolen, og kunne gjennom dem holde seg litt orientert om det som skjedde i distriktet rundt hjemstedet.

Sammendrag

Fellesundervisning, med sentrale fag og fagområder

De generelle opplysningene om undervisning, arbeidsformer og psykososiale forhold i skolen varierer lite selv om det er betydelig forskjell i informantenes alder. Alle informantene forteller om en skole med tradisjonelle undervisningsmetoder, preget av en akademisk kultur, der faglige prestasjoner var høyt verdsatt. Inne i klasserommet foregikk undervisningen likt for alle, uten noen form for individuell tilpasning. Lærerne undervisning foregikk fra kateter og tavle. Elevenes arbeidsformer varierte lite, de leste høyt, skrev avskrift, diktat, gjenfortellinger og stiler. De ble tatt fram til tavla for å vise sine prestasjoner, og lærernes tilbakemeldinger kunne høres av alle. De eldste informantene forteller kun om individuelle arbeidsformer, mens de yngste også nevner gruppearbeid. Et forhold synes nærmest uforandret gjennom denne perioden, og det er at noen fag og fagområder oppfattes som viktigere enn andre. Dette kommer til syne gjennom det som ble sagt, gjennom skolens prioritering av hva undervisningstiden skulle brukes til. Dersom elevene kom for kort i de viktige fagene, tok en fra timene til andre fag. Det som betegnes som ”redskapsfag”; norsk, matematikk og engelsk oppfattes som viktigst. Det er også tydelig at de skriftlige sidene av fagene ble tillagt størst betydning. Dette kom til syne gjennom valget av arbeidsoppgaver, og gjennom vurdering og karaktersetting. Det var overvekt av skriftlige arbeidsoppgaver, og det var disse som talte mest i vurdering og karaktersetting.

Lærerens autoritet

Informasjonen gir også indikasjoner på at skolens og lærernes autoritet har gjennomgått en forandring. Dette har medført endringer både i positiv og negativ retning. På den ene siden har det blitt mer vanlig at elevene sier fra når de føler seg urettferdig behandlet. På den andre siden har kanskje lærerne mindre kontroll over det psykososiale skolemiljøet, noe som åpner for at grupper av elever mer fritt kan utøve uønsket atferd, som for eksempel mobbing.

Spesialundervisning som stigma

De av informantene som opplevde å bli skilt ut fra klassen for å motta spesialundervisning har lite positivt å si om ordningen. De opplevde den ekskluderende og stigmatiserende, og gir ikke uttrykk for at de hadde vesentlig utbytte av den. Den eneste som ikke forteller om problemer med dette, er paradoksalt nok Harald som gikk i spesialskole. En mulig forklaring på dette kan være at han ikke opplevde stigmatisering i forhold til de andre elevene ved spesialskolen. De ble hans referansegruppe, og de fikk alle samme typen organisering. Dette er i så fall i samsvar med referanserammeteorien om hvordan prestasjoner i en persons referansegruppe skaper den standarden som personen sammenligner seg med, og dette får innflytelse på hans /hennes selvvurdering (se s. 74ff). Å få ene-undervisning synes ikke å ha vært en fast organiseringsform, men en mulighet som eleven selv hadde en viss kontroll over, og noe elevene kunne velge etter behov.

6.3 Erfaringer i grunnskolen og betydning for opplevd selvverd

I teorikapitlet ble det gjort rede for teorier om sammenhengen mellom mestringsopplevelser og selvoppfatning. Rosenberg (1979) peker på sosial samhandling som den viktigste kilden til personers selvvurdering. Det betyr andres vurdering, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. I tillegg retter Bandura (1986) i sosial-kognitiv teori oppmerksomheten mot den kognitive bearbeidelsen av erfaringene som en viktig kilde i vurderingen av egne mestringsmuligheter. Det betyr refleksjoner over både egne og andres erfaringer, verbal overtalelse fra andre og ens egen fysiske og emosjonelle tilstand. I dette kapitlet gjengis

informasjon om hvordan informantene vurderte sine egne prestasjoner i lys av skolens krav, og hva slags atferd dette førte til.

Psykologisk sentralitet

Med psykologisk sentralitet en den betydningen et fenomen har for det enkelte menneske. Oppfatninger om hva som er viktig dannes imidlertid ikke i et vakuum, men påvirkes av miljøet. Med begrepet psykologisk sentralitet i relasjon til den foreliggende undersøkelsen menes hvordan lese- og skriveferdigheter ble verdsatt av informantene selv, og av signifikante andre i deres miljø.

En møter fort en mulig feilkilde når voksne skal gjengi hva de vurderte som viktig mens de var barn; det er nesten ikke til å unngå at oppfatningene har endret seg gjennom livet. Det har tidligere blitt gjort rede for hvordan skriftlige ferdigheter hadde stor psykologisk sentralitet i skolen som system. Små barn gjør i liten grad selvstendige vurderinger av hva som er viktig i deres liv. Deres vurderinger blir til gjennom internalisering av verdier fra signifikante andre. Det er derfor ikke særlig overraskende at informantene i denne undersøkelsen ikke forteller om egne vurderinger av hva som var viktig i grunnskolen. Informasjonen kommer til syne via opplysninger om hvordan de reagerte på erfaringer med nederlag.

Arne gir lite direkte informasjon om foreldrenes verdsetting av lesing og skriving. Den eneste gangen han omtaler dette er når han forteller om at han mistenker at faren også hadde dysleksi. Han sier:

"Nei, altså, jeg tror pappa hadde en del av det samme, så. Og det var han som hadde mest av overhøringa med skolegreiene.... Og skrivinga tror jeg han hadde problemer med. Så det hoppet vi rett og slett over, det. Jeg fikk ikke noe hjelp. Men alt det andre sånn som regning og sånt noe, det var han ekspert i." (Arne)

Arnes utsagn forteller om at faren ikke la vekt på lese- og skriveleksene. Til tross for at han hadde stort behov for hjelp og støtte på dette området, fikk han ingen hjelp hjemme. Når Arne i dag forklarer dette med at faren kanskje selv hadde dysleksi, må det være tolkninger han har kommet fram til i ettertid. Det er lite trolig at Arne gjorde seg slike tanker mens han gikk i

barneskolen. Det er derimot grunn til å tro at farens handlinger kan ha virket som et signal om at lesing og skriving var så viktig, eller eventuelt en stillestående aksept for unngåelsen av det han ikke mestret. Det kan også ses som et uttrykk for at det som var viktig for faren, var det han selv mestret best, nemlig regning. Dette samsvarer med Rosenbergs teorier om psykologisk seleksjon (se s. 116). En alternativ fortolkning har rot i Edwardsens (1989) tidlige beskrivelse av den nordnorske almuens motstand mot skolen. Der sier han blant annet at skolen, med et primitivt grep om kulturforskjeller, kommer med sitt alfabet og tror den skal fylle et tomrom, at den endelig skal kvalifisere en ukvalifisert befolkning og innføre kunnskap der kunnskap ikke finnes, at den skal redde den fortapte. I følge Edvardsen kan motstanden mot skolen på denne måten også forstås som et uttrykk for stolthet (Edvardsen, 1889).

Kristin gir uttrykk for at lesing og skriving ble ansett som svært viktig hjemme hos henne. Dette kom til uttrykk gjennom at barna ble oppmuntret til slike aktiviteter hjemme, og det kom fram gjennom at hun fikk bøker som var bare hennes:

”... jeg har lest mye... - og vi hadde mitt skattkammer hjemme som var ti bind – og hvor det var to som var lettest som var mine. Og jeg har nok lest og skrevet sammen med mine søsken, og blitt lest for...” (Kristin)

I en annen sammenheng forteller hun om at familien ikke alltid hadde så god økonomi, for de var mange søsken. Når foreldrene på tross av dette prioriterte å kjøpe bøker til barna, vitner det om at bøker og skriftlig kunnskap ble ansett som viktig.

Marit husker med glede flere bøker fra barndommen, både barne- og ungdomsbøker. Hun forteller at foreldrene var glade i bøker, var med i bokklubber og hadde mange bøker hjemme. De kjøpte bøker og tegneserier både til henne og søsteren. Hun trengte derfor ikke å låne bøker, verken av venner eller på biblioteket:

”...egentlig så hadde vi tilgang, foreldrene mine er veldig glad i bøker, så vi var jo med i bokklubber og, jeg har bestandig hatt tilgang på veldig mye bøker, og har mye bøker hjemme.” (Marit)

Det er verdt å merke seg at Marit husker flere bøker med glede. Utsagnet vitner om en familie som verdsatte både litteratur og teoretisk kunnskap, og dette kan tolkes i retning av at lesing og skriving hadde stor psykologisk sentralitet.

Sissel vokste opp på internatskolen, og var lite hjemme. Dertil kom at moren mye av denne tiden lå innlagt på sykehus. Hva foreldrene vurderte som viktig i skolen, må derfor ha hatt begrenset innflytelse på henne. Internaliseringen av verdier må i stor grad ha blitt påvirket av holdningene voksne og barn på internatskolen. Sissel har beskrevet seg selv som ei aktiv jente som hevdet seg godt i sport og uteaktiviteter. Hun forteller at hun var lite opptatt av skriftspråklige aktiviteter på fritida. Elevene fikk ringe hjem en gang i uka. Hun pleide aldri selv å skrive brev, og likte heller ikke noe særlig å få dem:

” ...jeg likte ikke å få brev heller.” ”Nei, jeg forsto jo ikke hva som sto i dem... Jeg kunne jo plukke ut noen ord, men - det ble jo liksom ikke før senere da, når jeg gikk i syvende og åttende, at dette med brevskrivning og lappeskriving i timene... men før den tid – jeg kan ikke huske det som noe problem heller, for jeg kan ikke huske at jeg fikk noe mange brev eller sånt.” (Sissel)

Når Sissel sier hun ”ikke likte” å få brev kan dette muligens være et tegn på at hun opplevde at brevene synliggjorde hennes manglende lese- og skriveferdigheter. Fordi dette skapte en trussel mot hennes selvverd, ønsket hun heller ikke å få dem. Det er imidlertid ikke sikkert at Sissel selv er bevisst på dette. Dette skjedde for lenge siden, og hukommelsen fungerer også selektivt.

Sissel husker ikke at lese- og skrivevanskene skapte noen problemer for henne i samværet med de andre barna på fritida. Skolen hun gikk på hører inn under det et sørsamisk språkområde i Sverige. Sissel gir ingen opplysninger om at hun snakket samisk før hun begynte på skolen, og heller ikke om samisk språkopplæring i skolen. Dette kan trolig forklares med at det sørsamiske språket har blitt brukt av få personer og har stått langt svakere enn for eksempel det nordsamiske språket. I dag snakkes språket av mindre enn 600 personer i Norge og Sverige til sammen. Enda dårligere står det til med det sørsamiske skriftspråket; under 1 % av de som snakker språket kan skrive det (Ethnologue, Languages of the world: 2009: (web-utgaven)). Dersom denne opplysningen er korrekt, innebærer det at mellom 6 og 30 personer, i Norge og Sverige til sammen, behersker sørsamisk skriftspråk. Som et eksempel på det sørsamiske skriftspråkets

stilling kan det nevnes at den første sørsamiske rettskrivningen, Bergsland-Bull rettskrivningen, ble utarbeidet i 1974 av Ella Bull Holm, rektor ved sameskolen i Snåsa, og professor Knut Bergsland. De første lærebøkene for norsk grunnskole i sørsamisk ble skrevet av rektor ved sameskolen i Snåsa, Elsa Bull Holm i 1984 (wikipedia, 2009). Sammenholdes disse opplysningene er det relativt sannsynlig at ingen av barna på internatskolen der Sissel gikk, snakket samisk, eller fikk opplæring i samisk som morsmål. Det kan også grunn til å tro at det var mangel både på sørsamisk tale- og skriftspråklig kompetanse blant lærerne, samt mangel på læremidler. Det er derfor liten grunn til å tro at tospråklighet i tale- og skriftspråk skapte noen problemer for henne. Sissel forteller videre at når barna på internatskolen fant på aktiviteter som krevde skriving, tok de eldste seg av skrivingen. Opplysningene er lite utfyllende, og det er viktig ikke å overfortolke dem. Det kommer imidlertid fram at lesing og skriving ikke opplevdes som viktig for Sissel selv, idet hun ikke opplevde den manglende skriftspråkkompetansen som noe problem før hun kom over i ungdomsskolen. Samlet kan Sissels utsagn tolkes i retning av at skriftspråklige aktiviteter kanskje ikke ble tillagt like stor vekt ved sameskolen som ellers i skoleverket. Dette kan ses i sammenheng med særtrekk ved samisk kultur, som ikke har lange skriftspråklige tradisjoner, og hvor skriftspråket ikke har en etablert rolle som bærer av samisk kultur. Den svenske (og norske) sameskolens legitimitet var knyttet til evnen til å ta vare på og formidle den samiske kulturens særtrekk. En mulig fortolkning blir da at dersom de skriftspråklige aktivitetene ikke sto i noen relasjon til den kulturen skolen skulle ivareta og formidle, ble de heller ikke tillagt samme psykologiske sentralitet som i grunnskolen forøvrig.

Andres vurdering

Rosenberg beskriver mennesket som et ”sosial dyr” som påvirkes sterkt av hva andre mener om det. Essensen i den psykologiske mekanismen er, som tidligere gjort rede for, at over tid begynner mennesket å oppfatte seg selv slik andre ser det (se s. 56), og vurderingen fra signifikante andre får størst innflytelse på selvutbedringen (se s.73). I skolen vil signifikante andre bestå av lærere, medelever og i noen grad foreldrene. Gjennom informantenes stemmer har vi fått eksempler på hvordan de skriftlige prestasjonene ble vektlagt i karakterfastsettingen, og karakterene er som en vet, skolens formelle vurdering av elevenes prestasjoner.

For Arne ble skolen en lang rekke med nederlag. Han forteller:

"...Alt startet med skolen. Før den tid så var jeg lederen hele tida, og det var ikke spørsmål altså, jeg følte meg helt ovenpå. Men da kom det, og det tok .." (Arne)

Dette utsagnet tyder på Arne opplevde å ha sosial kompetanse og mestre samværet med andre barn før han begynte på skolen. Han bruker uttrykket "det tok". Uttrykket gir assosiasjoner til uttrykket "tok hardt på" og sannsynligvis er det et uttrykk for at opplevelsen ble et sjokk for han. Fra å være den som ledet an og følte seg ovenpå i alt, ble han nå nedgradert til å være blant dem som mestret dårligst. Arne forteller om mange nederlag i tilknytning til lesing og skriving. Nederlaget ble ekstra tydelig i enkelte timer:

"..Skrivetimene, eller norsktimene i det store og det hele, de var ikke noe særlig. De var jo egentlig de verste timene. Så fikk du til noe så du kunne være borte de timene så var du det." (Arne)

Arnes utsagn må oppfattes i betydningen ulyst og ubehag i norsktimene. Disse følelsene var så sterke at han gjorde det han kunne for å slippe ut av klasserommet. Slike følelser oppstår ikke tilfeldig av seg selv. Når kravene blir for høye og barnet gjentatte ganger opplever nederlag, vil det begynne å forvente nederlag i situasjoner hvor det skal prestere noe. Opplevelsen av ubehaget som følger nederlaget kan skape angst (se s. 96). Dersom dette skjer i mange sammenhenger, vil angsten kunne generaliseres til mange prestasjonssituasjoner i skolen.

I utgangspunktet likte Arne å fortelle historier, men møtte problemer når han måtte begynne å skrive dem. Skolens og lærerens vurdering av arbeidet hans kom til syne gjennom kommentarer, røde rettestreker og gjennom karakterene:

"... og så ble det jo mye røde streker også, i hele boka." "Jada, du fikk jo karakterene. Det opplyste han jo om, og likens måten, han kommenterte fullt ut offentlig" "De var veldig lave, det var de. Det hendte nå at du hadde en G, men da hadde det nå gått over evne da." (Arne)

Utsagnet må tolkes i retning av at Arne opplevde at skolen og lærerne hengte han ut ved å fortelle klassen om hvilke feil han hadde gjort, og om de dårlige karakterene han fikk. Arne følte også at læreren vurderte han som dum, selv om det ikke ble sagt med rene ord:

"Nei ikke akkurat ord sånn. Nei, det var nå bare det at du ble jo satt bak i klassen, og du fikk andre oppgaver og sånn." " ..de sa jo det at det var fordi at du ikke klarte det. Det var

for vanskelig, og det måtte du bare godta.” ”..når det var prøver eller sånn så ble du bare hoppet over sånn – ”ok, det er ikke noe vits”. Så sånn ble vi gitt opp. Ja, og liksom sånn at - du skal bare gjøre noe annet - eller et eller annet sånt.” (Arne)

Vurderingen kom symbolsk til syne gjennom hvor Arne ble plassert i klassen, hvilke oppgaver han fikk, og ikke minst gjennom å bli oversett av læreren. Ignorering av uønsket atferd er et kjent virkemiddel innenfor adferdsmodifikasjon. Virkningen antas å være knyttet til grunnleggende sosialpsykologiske mekanismer, der behovet for andre menneskers oppmerksomhet bidrar til å regulere individets atferd i retning av det som tjener gruppen. Det å bli oversett er derfor et sterkt signal om at atferden må endres. Når en person ikke har mulighet for å endre atferd, som i dette tilfellet med skoleprestasjonene, vil det å bli oversett være et vedvarende signal om at personen har liten verdi i fellesskapet, i dette tilfellet er klassen og skolesamfunnet. I henhold til teorien om sosial speiling, vil vurderingen etter hvert internaliseres av personen selv, og resultere i lavt selvverd (Mead, 1934).

Siden de skriftspråklige skoleaktivitetene var så viktige, fikk opplevelsen av manglende mestring konsekvenser for selvverdet. Trivsel er et lite presist begrep, som ofte brukes i folkelig dagligspråk for å beskrive en persons velbefinnende i tilknytning til psykososiale forhold. Arne bruker uttrykket trivsel når han skal fortelle om hvordan han hadde det på skolen:

”Nei, jeg trivdes ikke på skolen. Hevda deg nå på den fysiske måten og holdt de andre på avstand., kan du si, men. Egentlig, skolen, den beste tiden i mitt liv var da jeg var ferdig med den. Selv om jeg måtte gå rett ut i arbeid...” (Arne)

Utsagnet forteller om manglende trivsel i skolen. Når Arne knytter manglende trivsel til det å hevde seg fysisk og holde de andre elevene på avstand, kan det være et tegn på at fysisk styrke ble et område der han kunne kompensere for lavt selvverd. Det kan også være et tegn på at han gjennom å holde medelevene på avstand, forsøkte å hindre at de fokuserte på lese- og skrivevanskene hans. Det betyr i så tilfelle at han ledet oppmerksomheten deres over mot områder han mestret. En alternativ fortolkning er at han gjennom fysisk selvheldelse forsøkte å forebygge eventuell erting og mobbing. Vi har tidligere hørt at læreren var streng og slo hardt ned på mobbing. Det kommer likevel fram at Arne fikk negative tilbakemeldinger på lese- og skrivevanskene fra andre elever. Han forteller om dette:

"...jeg vil ikke si at jeg ble mobbet av kompisene da, men lite granne på en måte. Men de var i grunnen greie, der hevdet jeg meg såpass fysisk at..." (Arne)

Når Arne assosierer til fysisk styrke i dette utsagnet, blir det en ny indikasjon på at han av og til måtte ty til fysisk forsvar. Han forteller også om opplevelser med å skrive feil på tavla, der læreren ikke sa noe, bare strøk ut det han hadde skrevet og rettet det opp mens Arne stod der. Når han blir spurt om hvordan han opplevde dette svarer han slik:

"Nei, det var ikke noe særlig. Da hadde du lyst til å forsvinne. Du trekte deg jo vekk da ei stund, når det ble friminutt." (Arne)

Utsagnet kan ses som et nytt eksempel på hvordan det å overse prestasjoner ble brukt som virkemiddel i lærerens vurdering. Arne bekrefter effekten av virkemidlet når han bruker uttrykket *"lyst å forsvinne"*. Det kan ses som et eksempel på hvordan det å bli oversett framfor klassen var så ubehagelig at det å være utenfor gruppen var å foretrekke. Når det ble friminutt trakk han seg unna ei stund, og sier at dette gjorde han for at det ikke skulle bli noe diskusjon om hendelsen blant kameratene. Han forteller videre at dersom medelevene syntes synd på han, opplevde han det som like ille. Medlidenhet spiller i utgangspunktet på en distanse mellom den lidende og den medlidende, og betinger derfor ulikhet i forholdet. Andres medlidenhet blir derfor også et symbol og en bekreftelse på at en ikke er likestilt med de andre. Når Arne følte ubehag ved medelevenes medlidenhet, kan det derfor forklares med at han opplevde det som et symbolsk uttrykk som forsterket opplevelsen av mindreverd.

Kristin tilhørte et av de første kullene som fikk tilgang til niårig grunnskoleutdanning. Hennes informasjon tyder på at skolen brukte det som ble kalt kursplansystemet. Kursplansystemet ble utviklet i forbindelse med innføringen av den ni-årige grunnskolen i Norge. Kort beskrevet gikk det ut på at elevene, etter syvende klasse i grunnskolen, kunne velge mellom tre vanskegrader, kalt kursplaner, i lærestoffet i norsk, engelsk og matematikk. Kursplan en var den enkleste og kursplan tre den mest krevende. Elevene behøvde ikke nødvendigvis velge samme vanskegrad i alle fagene. Hensikten med systemet var å gi elevene mulighet for å velge akademisk fordypning etter interesser og forutsetninger. Skolene skulle, på bakgrunn av sin kjennskap til elevenes

kunnskaps- og ferdighetsnivå, gi råd om kursplanvalgene, men foreldrene skulle ha det avgjørende ordet. Etter få år kom det til syne en tydelig tilbøyelighet til at alle valgte høyeste kursplan. Kursplanssystemet møtte mye kritikk, og ble senere avviklet og erstattet med den generelle retten for alle elever til å få tilpasset opplæring (Tønnesen, 2004). Kristin hadde problemer med rettskriving og husker at lærerne foreslo at hun *ikke* skulle ha høyeste kursplan i norsk. Men hennes eldre søsken var sterkt i mot dette, og frarådte foreldrene å gå med på det. Hun forteller om dette:

”.... de aksepterte det ikke, de ga klar beskjed om at jeg skulle (ha) øverste plan i alt... det gikk på at de som var på første plan omtrent ikke kunne noe, og ikke var interessert, og var dårlig. Og de som lå på andre plan var sånn - både - og. Så det handlet veldig mye om status, og det handlet kanskje like mye om foreldre og samspill og sosiale ting....”

(Kristin)

Lærere og søsken må i denne sammenhengen betraktes som signifikante andre. Utsagnet vitner om at teoretisk utdanning ble høyt verdsatt i familien, men forteller også om familiens forventninger til Kristins skoleprestasjoner. Informasjonen må også tolkes på bakgrunn av den tidens offentlige debatt og kritikk som ble rettet mot kursplansystemet. En av de viktigste innvendingene mot systemet gikk på at det forhindret likhet og skapte klassedeling. En annen viktig faktor var den kraftige økningen i tilstrømmingen til videregående utdanning, som etter hvert medførte at det i praksis nesten var umulig å komme inn noe sted uten høyeste kursplan (Tønnesen, 2004).

Kristin peker selv på at skoleprestasjonene var et uttrykk for sosial status. Men utsagnet kan tolkes på flere måter. En mulighet er å se det som et uttrykk for at søsknene ikke ville godta at noen fra deres familie ikke hadde ”*høy status*”, eller verdi. I så tilfelle ble det et indirekte signal om at Kristins problemer skapte vansker for familien, ved at skoleprestasjonene truet familiens selververd. En annen mulig tolkning er at søsknene ikke hadde sett Kristins vansker, og dermed ikke festet særlig lit til lærernes vurderinger. Når Kristin i dag sier at dette handlet om status *kan* det være en fortolkning hun har gjort i ettertid, i lys av sin nåværende kunnskap. En tredje mulighet, er at søsknene fulgte aktivt med i den offentlige debatten om kursplansystemet. Da ga de kanskje uttrykk for synspunkter i overensstemmelse med tidens hovedkritikk av systemet,

nemlig at det skapte klassesdeling og begrenset elevenes framtidige utdanningsvalg. En slik fortolkning er ikke nødvendigvis i kollisjon med Kristins egen oppfatning om kursplan som uttrykk for sosial status. Men i motsetning til det første alternativet der en ser for seg at søsknene ønsket å dekke over at noen fra deres familie ikke holdt mål til familiens standard, innebærer den siste fortolkningen at Kristins søsken uttrykte oppriktig engasjement og omtanke for søsterens framtid. Det vil si at de fryktet at feilaktig valg av kursplan kunne gi uforutsette konsekvenser, og begrense Kristins framtidige muligheter. Denne fortolkningen gir bedre samsvar med Kristins øvrige beskrivelser av forholdet mellom henne og søsknene.

Kristin forteller videre om at hun likte godt å lese og fortelle, og at hun ofte skrev brev til venner og bekjente. Men på skolen fikk innholdet i fortellingene hennes lite oppmerksomhet. Stiler og innleveringer ledet først og fremst til fokus på skrivefeilene, og dette medførte retting i form av at hun måtte skrive om og om igjen de ordene hun hadde skrevet feil:

”.... jeg husker veldig godt fra ungdomsskolen, ...fikk masse røde streker i boka mi. På norske stiler spesielt,.....” (Kristin)

Flere av informantene forteller om de røde rettestrekene i forbindelse med rettskriving. Felles for beskrivelsene er at de vitner om at lærerne rettet alle typer feil, uavhengig av hvilket produkt det dreide seg om. Stiler ble rettet på samme måte som rettskrivingsøvelser. Dermed ble fokuset flyttet fra budskapet i tekstene og over til rettskrivingsfeilene, også i kreativ tekstproduksjon som for eksempel stilskrivning. De elevene som i utgangspunktet kanskje likte å skape tekst, fikk dermed ingen kredit for sine ferdigheter på dette området, og jo lenger stilene var, jo mer rettingsarbeid måtte en regne med i etterkant. Det er lett å forestille seg at ekstraarbeidet med retting kunne oppleves som en form for straff for rettskrivingsfeilene.

Når mennesker har problemer med rettskriving i norsk, er det ikke merkelig om de sliter enda mer med rettskriving i fremmedspråk. Det finnes flere ord med ikke-lydrett skrivemåte i engelsk, enn det gjør i norsk. Kristin forteller at i gymnaset hadde hun så store problemer i faget engelsk at hun nesten ikke fikk lov å fullføre utdanningen. Egentlig behersket hun den muntlige siden av engelskfaget mye bedre, men fordi hun var stille og bare gjorde det hun ble bedt om, kjente ikke lærerne så godt til hennes muntlige ferdigheter. Hun forteller om dette slik:

"..engelsk er jo ganske tungt å skrive. Så det fikk jeg problemer med i andre året, da jeg skulle opp til skriftlig. At det var ikke sikkert at jeg fikk fortsette videre fordi jeg var så dårlig. Men så var jeg oppe til muntlig engelsk, og hadde omtrent ikke snakket noe særlig i timene...han ble vel egentlig ganske sjokkert, han læreren min over hvor flink jeg egentlig var...." (Kristin)

Dette kan ses som eksempel på hvordan skriftlige ferdigheter fikk betydning også i språkfag. Kristin fikk fortsette i gymnaset etter denne hendelsen, men sier erfaringen fikk henne til å avgjøre at heretter skulle hun snakke i timene. Hun lovet seg selv at det aldri mer skulle skje at omverdenen ikke visste hva hun var god for, fordi hun tidde stille. Utsagnet er interessant fordi det beskriver hvordan Kristin ble seg bevisst at hun måtte endre atferd. I stedet for fortsatt å velge unngåelse på vanskelige områder, valgte hun bevisst å konfrontere sin egen tendens til å tie. Det kan ses som et uttrykk for oppmerksomhet mot egen læringsatferd, en ferdighet som ofte faller sammen med sterk motivasjon.

Marits fortelling farges at hun ikke klarte å leve opp til foreldrenes forventninger. Her forteller hun om da hun skulle begynne å spille i skolekorps:

".. jeg skulle begynne i skolekorps,vi var en femten unger..., da vi skulle opp og ...prøve da, for å komme i storkorpset, så ..strøk jeg. Som den eneste...det var så forsmedelig og følt egentlig og - jeg var så redd for å skuffe faren min, at ... jeg gikk hver tirsdag, på musikkøvelse, og lot som at jeg fortsatt gikk der." "... satt i gangen utafør og hørte på de andre." (Marit)

Historien er klippet ned, men handler om hvordan Marit etter et års tid i aspirantopplæring var den eneste i gruppen av femten barn som ikke klarte opptaket til skolekorpset. En kan undre seg over hva det er som får et barn til å gå til korpsøvingene og utholde skammen, fornedrelsen og kjedsomheten ved å sitte utenfor på gangen mens resten av korpset øver i rommet innenfor? Alt dette i stedet for å fortelle foreldrene hvordan det egentlig hang sammen. En nærliggende fortolkning var at hun kanskje fryktet at foreldrene ville bli sint på henne. Da Marit ble spurt direkte om det skyldtes at hun var redd for reaksjoner eller straff fra foreldrene svarer hun:

"Jeg var bare så redd for å skuffe dem, ...faren min, han er øyenstenen min, hvis det går an å si det. ... han er en veldig fin mann – jeg vil gjøre alt for han pappa skal – for ikke å skuffe han... jeg var ikke redd han, nei, nei, nei." (Marit)

Utsagnet viser hvordan Marit foretrakk ubehaget ved å sitte i gangen og vente mens øvelsen pågikk, framfor ubehaget ved å skuffe faren. En naturlig fortolkning av hele fortellingen er at faren hadde store forventninger som Marit ikke klarte å leve opp til. Et av symptomene som beskrives i forbindelse med dysleksi er manglende evne til automatisering (se s. 27 og s. 33ff). Å spille etter noter krever relativt høy grad av automatisering, og jeg har selv erfart hvordan barn med dysleksi ofte får store problemer med å spille etter noter. Ved å late som hun gikk til skolekorpsovingene, beskyttet hun faren fra å oppleve det samme nederlaget som hun selv. Det har tidligere blitt gjort rede for prinsippet om signifikante andre (se s.56). Foreldre må ses som signifikante andre, og deres vurderinger får derfor stor betydning. Utsagnet kan også ses som uttrykk for at barn trolig har en umiddelbar, om enn ikke-bevisst innsikt i mekanismen egoutvidelse (se s 52). Å oppleve farens skuffelse ville kunne forsterke Marits nederlag. Det er derfor mulig å se Marits ”late-som-strategi” som en form for selvbeskyttelse. Da Marit kom over i ungdomsskolen begynte hun å få karakterer på innleveringene sine. Møtet med karakterene ble vanskelig for Marit:

”Så mange ganger så ble jeg sjokkert over hvor dårlige karakterer jeg fikk, for jeg trodde egentlig at jeg skulle få bedre karakterer...fordi jeg strevde med det. Så viste det seg at jeg falt helt gjennom.” (Marit)

Karakterer er skolens formelle vurdering av elevenes prestasjoner. Gjennom barne- og mellomtrinnet skal vurderingene ta utgangspunkt i elevens egne forutsetninger, og fortelle om utviklingen har vært tilfredsstillende eller ikke. Men når elevene kommer over i ungdomstrinnet skal vurderingene beskrive skoleprestasjonene i forhold til et statistisk gjennomsnitt for aldersgruppen. Denne forskjellen i sammenligningsgrunnlag kan medføre at elever som i barneskolen fikk tilbakemeldinger om tilfredsstillende utvikling, likevel får dårlige karakterer på ungdomstrinnet. Derfor kan denne overgangen være vanskelig for elever med lærevansker. I tillegg kommer at karakterer som vurderingsform gir minimalt rom for fortolkning, og lett kan sammenlignes mellom elevene.

Sissel forteller om store problemer ved overgangen til ungdomsskolen. Utgangspunktet hennes var dårlig. Hun kunne nesten ikke lese, og det ble fort tydelig at hun ikke klarte å følge med i

undervisningen. Hun følte at hun sinket de andre elevene i gruppearbeid. Hun kom også raskt på kant med lærerne, og følte at de nedvurderte henne. Dette førte til at hun skulket mye av undervisningen i svensk, og drev omkring ute sammen med andre, litt eldre ungdommer. Når hun engang iblant møtte til timene, opplevde hun at læreren ironiserte og gjorde narr av henne:

”... da kunne han læreren komme med kommentarer som: - å, har vi fått en ny elev i klassen - og: - jeg lurar på hvor lenge frøken Svensson skal være her i dag - ... og sånne ting som: - alle sammen unntatt Sissel kan levere prøven -.” (Sissel)

Utsagnet tyder på at læreren brukte både ironi og utestengelse som virkemiddel overfor atferd han mislikte. Sissel forteller også om hvordan hun opplevde å bli helt ekskludert fra obligatoriske fag:

”... i maskinskriving som da var obligatorisk på den tida, der ble man hevet ut. Jeg tror jeg fikk være der et kvarter, så fikk jeg beskjed om at der hadde jeg ingenting å gjøre. Og i stedet for noe ekstra tiltak så fikk jeg to fritimer...” (Sissel)

Ironi kan fungere som kraftige uttrykk for nedvurdering, særlig når det kommer fra lærerens munn. Utsagnene kan tolkes som et uttrykk for at lærerne ikke lenger tok henne på alvor. De hadde gitt henne opp, derfor var det heller ikke vits i at hun leverte inn prøven sin, eller møtte til timene. Med andre ord et signal om at hun ikke var verdt å bruke tiden på. Når lærerne ga uttrykk for disse vurderingene i klassens påhør, signaliserte de overfor klassen at det var akseptert å ironisere og fleipe med henne. Små varianter i språkbruken kan ha betydelig symboleffekt. Når læreren sier ”frøken Svensson” tiltaler han henne på en måte som ikke brukes overfor de andre elevene. Gjennom en ironisk formell høflighetstiltale, signaliserer han sin oppfatning av henne som en som prøver å heve seg over de andre, og forsøker dermed å latterliggjøre henne. Utsagnet kan dermed oppfattes som signal om sosial ekskludering. Dette forsterker signaleffekten av utestegning fra timene. Lærernes atferd, slik den beskrives av Sissel, har mange paraller til mobbing. De gjentas over tid, styrkeforholdet er ujevnt, og de fører til ekskludering fra en sosial gruppe. Det er grunn til å tro at Sissel opplevde betydelig skam og fornedrelse i slike situasjoner, særlig fordi den egentlige årsaken var at hun ikke mestret det samme som sine klassekamerater. I motsetning til med Sissel, ble det tidlig klart at Margaret ikke mestret det samme som de andre elevene. Hun hadde problemer med lese- og skriveopplæringen og begynte tidlig å få timer med

spesialundervisning. Vi har hørt Margaret fortelle om hvordan hun ble utsatt for mobbing, noe som må betraktes som sterk utstøting fra et sosialt fellesskap. Gjennom mobbing gis det en utvetydig beskjed til enkeltindividet om at hun/han ikke har verdi i deres øyne. Når Margaret blir spurt nærmere om hva mobbingen gikk ut på svarer hun slik:

"Det gikk på alt som de kunne finne på meg. Det kunne være nok at jeg hadde feil bukse på meg,hvis det ikke var klærne så var det noe annet. Det var et eller annet uansett."

(Margaret)

I forbindelse med spesialundervisninga ble Margaret tatt ut av klassen i flere timer. Når hun blir spurt om hun tror at dette hadde noen betydning for mobbingen svarer hun slik:

"Det hadde en del med mobbinga å gjøre. Som jeg sa, det var alt de kunne finne på meg. Jeg tror at det var egentlig det som begynte det."

(Margaret)

Utsagnet tyder på at Margaret ser en viss sammenheng mellom spesialundervisning og mobbing i sitt eget tilfelle. Hun forteller dessuten at mobbingen begynte tidlig, uten at hun kan huske akkurat når. Det startet med småknuffing allerede i første klasse, utviklet seg og ble verre og verre etter hvert. Margaret fortalte aldri om mobbingen hjemme, og oppgir at en av grunnene var at hun ikke følte seg sikker på om hun kom til å få støtte. Hun beskriver det som en vag skyldfølelse, og frykt for at foreldrene kom til å si at det var hennes egen skyld. Margaret ble etter hvert svært selvkritisk, og mener at andres kritikk smittet over på hennes egen oppfatning av seg selv. Hun sier:

"... hvis du går over lengre tid og blir kalt for idiot – til slutt så tror du rett og slett at du er det."

(Margaret)

Utsagnet kan stå som enda et eksempel på mobbing som det sterkeste sosiale signal om at en person har liten verdi i fellesskapet, i dette tilfellet klassen. Som hun selv peker på: En tror på omgivelsenes vurdering. I tråd med teori sosial læringsteori, vil vurderingen etter hvert internaliseres av personen selv, og resultere i lavt selvverd (Jfr. Mead, 1934).

Sosial sammenligning

I dette avsnittet har presenteres informasjon om sosial sammenligning og valg av handlingsstrategi sammen. Det skyldes at utsagnene i informantenes retrospektive beskrivelse er så sammenvevd at oppdeling ville gjøre det vanskelig å presentere dem som meningsfylte helheter. Alternativet ville vært å gjenta de samme utsagnene, men med forskjellig fokus. Ingen av delene synes å være helt tilfredsstillende, men det var nødvendig å gjøre et valg. I sammendraget tar jeg imidlertid for meg sosial sammenligning og strategivalg som to ulike forhold.

Arne forteller om hvordan han klarte seg tilsynelatende bra på skolen til å begynne med.

”Ja, vi begynte med å skulle lære bokstavene da. De var stablet opp over tavla mot taket, sånne store trebokstaver...Og så var nå det lesing da. Vi leste nå på omgang, litte granne alle sammen.” *”Så det tok nå ei stund før en begynte å - man leste jo på en måte - det gikk jo ikke så lenge før du hadde pugget det.”* (Arne)

Utsagnet tyder på at når Arne sammenlignet seg med de andre i klassen i forbindelse med bokstavinnlæring, så skilte han seg ikke så mye ut. Dette skyldtes trolig at han tidlig begynte å bruke pugging som en strategi i lesing, og lærte seg knep for å få andre til å hjelpe seg med dette. Han forteller:

”... det var nå bestemor eller oldemor, som regel, som var inne og skulle høre at vi kunne leksene og sånn. Og da lurte jeg henne til å lese en gang – og da slapp jeg å lese det – for da kunne jeg det...” (Arne)

Da Bjørneboes ”Jonas” kom i 1955 skapte den en livlig diskusjon. Boka forteller blant annet hvordan hovedpersonen Jonas ved hjelp fra faren lærte utenat leseleksene sine. På denne måten lurte han ”frøken” (og kanskje seg selv?) til å tro at han kunne lese, inntil han blir avslørt i 2. klasse. Arnes beskrivelse av hvordan han selv øvde på leseleksene, ligner mye på beskrivelsen i ”Jonas”. Dette samsvarer også godt med mine egne erfaringer med elever med dysleksi: Elevene vil gjerne lære å lese, men får ikke helt grep om avkodningssystemet. Lykkes de ikke med én strategi, leter de etter en annen. De korte lesetekstene som brukes som hjemmelektse i forbindelse med leseopplæring er lett å lære utenat. Det er ikke uvanlig at barn tyr til pugging når de møter

problemer i lese- og skriveopplæringen. Velmenende familiemedlemmer kan, på samme måte som Arnes bestemor, lett komme til å bidra til en slik uheldig utvikling, uten at de selv er oppmerksom på det. Til å begynne med virker kanskje en slik ”*pugge-strategi*” enklere enn å slite seg gjennom fonologisk avkoding og syntese. Problemet oppstår imidlertid når tekstmengden øker, og de møter mange nye ord. Da holder metoden ikke lenger mål. Men strategier som har blitt innlært i en tidlig fase, har ofte en tendens til å være vanskelig å avlære. Særlig gjelder dette små barn med begrenset evne til å ta metaperspektiv på egen læring. Når barnet etter hvert møter på større tekstmengder, er det naturlig å prøve å kompensere ved å pugge enda mer. Dermed kan barnet utilsiktet bli hengende fast i en strategi som i lengden hindrer positiv utvikling. En slik ”*pugge-strategi*” kan altså i en tidlig fase forlede både eleven selv, de foresatte, og læreren til å tro at han kan lese.

Når Arne blir spurt om han visste hva det var å lese, svarer han klart benektende. Dette tyder på at Arne ikke mestret den grunnleggende fonologiske strategien med syntese av lydene. Når han blir spurt direkte om han visste hvordan de andre leste, kommer svaret som en utdyping av det første spørsmålet:

”Nei, jeg hørte at de andre leste mye lettere og snarere. Det var flere som ikke var så snare til å lese, men jeg hørte hvor mye lettere de hadde det.” (Arne)

Arne bruker bøyninger av ordet ”*snar*” to ganger i dette utsagnet. Det at han assosierer vanskene sine til tempo, kan være et tegn på problemer med avkoding. Dårlig automatisering av forbindelsen mellom bokstavlydene og deres grafiske representasjon, bokstavene, er et velkjent symptom på dysleksi. Dersom avkodingen foregår langsomt, vil også syntesen av fonemene gå langsomt. Resultatet blir redusert lesetempo (se s. 33). I et forsøk på å kompensere eller kamuflere problemet, ser en ofte elever gripe til kunstig oppdrevet lesetempo med gjettestrategi. Ved å sammenligne sine egne og klassekameratenes leseferdigheter, konstaterte Arne at han kom dårlig ut. Til å begynne med hadde han kompensert ved hjelp av god hukommelse og mye pugging. Men etter hvert ble lese- og skrivevanskene mer og mer framtrædende. Han forteller om hvordan mengden av skrivearbeid ble et stadig større problem. Læreren skrev ofte lange tekststykker på tavla som elevene skulle skrive av. Så snart elevene hadde skrevet av én full tavle, visket læreren ut og begynte på nytt. Arne skyndte seg alt han orket, men ble alltid for sein:

”... For da hadde vi mye på tavla....og så skulle vi skrive det ned og så ble det visket ut og så fortsatt og da var som regel bare jeg halvferdig og så måtte jeg pugge det andre bare i hodet, og så skulle jeg skrive det samtidig som ... jeg ble bare lengre og lengre bak etter hvert som timen gikk...” (Arne)

Utsagnet viser hvordan Arnes puggestrategi ikke lenger matchet kravene han møtte. Han ble stresset av å vite at teksten snart ville bli tatt bort, og tydde til sin gamle strategi med pugging uten at det hjalp. Teksten var for lang og komplisert, og tiden for knapp. Kravet til tempo førte dessuten til mange feil, og etterpå manglet den nedskrevne teksten mening og sammenheng. Arne beskriver et annet velkjent problem for mennesker med dysleksi når han videre forteller at den skriftlige versjonen av fortellingen ikke ble slik han hadde planlagt. Dette samsvarer med et poeng i Hellands (2004) intervjuundersøkelse av studenter med dysleksi, der det framgår hvordan de har vansker med å få øye på manglende sammenhenger og overganger i egen framstilling.

Arne utviklet også mer avanserte strategier, der formålet hele tiden var å slippe unna eksponering av sine manglende lese- og skriveferdigheter. Når han fikk igjen skrivebøkene sine var de fulle av røde rettestreker. Dette ville han helst ikke at kameratene skulle se:

”Skrivebøkene mine, det var ei rød bok kan du si.””...Og der var det jo også et problem at det ikke skulle komme fram, når vi satt to og to på pulten. Så var det muligheter for det, så valgte du jo en enkeltpult...””..det var jeg veldig nøye med....de(bøkene) viste jeg ikke fram, nei...” (Arne)

Utsagnet beskriver hvordan Arne sammenlignet skrivebøkene sine med klassekameratenes og så han at han hadde flere røde rettestreker enn dem. Dette ønsket han ikke at de andre elevene skulle se. Når elevene satt to og to sammen på pultene, ga det større mulighet for sammenligning av prestasjonene. Derfor måtte Arne så vidt mulig unngå å sitte på dobbelpult, ellers kunne klassekameratene komme til å se hvor dårlig det sto til med lese- og skriveferdighetene. Dette kan ses som et eksempel på hvordan læringsaktivitetene i skolen la til rette for sammenligning, og hvordan dette fikk direkte følger for valg av strategi.

Arne forteller også om hvordan han lærte seg å utnytte lærerens vaner og rutiner for å unngå eksponering av sine manglende ferdigheter. Læreren hadde for vane å la elevene fortelle eller lese etter tur, og dette dannet utgangspunkt for noen av strategiene:

”.. du passet på at du kanskje stillet deg i en posisjon slik at du fikk noe som du kunne utenat på en måte...hvis det var noe du kunne til å begynne med, så var det om å gjøre å ligge frampå og .. få din tur da. For du visste jo at det var jo som regel én tur, og da kunne du jo....melde deg frivillig. Men som regel så var det jo å gjemme seg. Det var jo det det mest gikk ut på.” (Arne)

Utsagnet tyder på at Arne hadde et spekter av strategier han kunne benytte, avhengig av hvordan situasjonen utviklet seg. Det var blant annet viktig å få brukt opp sin porsjon av lærerens oppmerksomhet på noe han mestret, da dette medførte mindre risiko for å bli spurt senere. Den mest brukte strategien syntes å være å gjemme seg i betydning av ikke vekke noen form for oppmerksomhet. Arne forteller også hvordan han lærte å utnytte lærerens vaner og rutiner slik at de skriftlige prestasjonene hans fikk minst mulig oppmerksomhet:

”..og så fikk vi jo levere inn da, og han kikket som regel på noen av bøkene da, før han tok dem, så du måtte jo liksom passe på ...at det ikke ble noe når du leverte inn... hvis du ikke var blant de første eller de siste, så var det større sjanse for ikke å bli oppdaget.” (Arne)

Utsagnet viser hvordan også lærerens vane med å se på noen av de første eller siste bøkene i bunken når han samlet inn, dannet utgangspunkt for valg av strategi. Arnes beskrivelse kan også stå som eksempel på hvor mye energi og oppfinnsomhet som ble lagt i å utvikle strategier for å unngå eksponering.

Kristin forteller at hun hadde gått noen år på skolen før hun begynte å oppdage at hun ikke mestret høytlesingen slik hun skulle, en erkjennelse hun fikk gjennom å sammenligne seg med de andre i klassen:

” ... jeg tror det må ha vært enten tredje eller fjerde klasse..... når jeg skulle lese høyt så ble det en slags stotring eller stopping....måtte gjerne stoppe opp med enkelte ord for å ..lese dem på nytt igjen inni meg før jeg klarte å si dem høyt.....det gikk et lys opp for meg etter hvert, at jeg ikke mestret det på samme måte som alle andre...” (Kristin)

I tredje og fjerde klasse (i dag: fjerde og femte klasse) må en regne med at lesetekstene hadde fått litt lengde og inneholdt mange flere lange ord. Det Kristin forteller kan tolkes i retning av at hun hadde vansker med automatisering av ortografiske strukturer. Hun gjorde tydeligvis feil på enkelte ord, og måtte bruke en form for indre fonologisk strategi for å rette opp feillesingen. Resten av utsagnet støtter en slik forståelse. Hun forteller at når hun skulle lese og uttale ordet så måtte hun tenke over hvilke bokstaver det var og hvordan det hang sammen. Hun oppdaget selv at det ble galt, men måtte bruke fonologisk strategi og trolig også konteksten for å korrigere feilen. Kristin forteller at hun var opplært hjemmefra til å være lydlig og pliktoppfyllende med leksearbeidet. Foreldrene tilhørte en religiøs minoritet, noe som i den tids homogent religiøse samfunn ofte medførte at en måtte begrunne sin tro overfor andre mennesker. Dette kan sette et ungt menneske på prøve og krever styrke til ikke å gi opp i møtet med motstand. Kristin og søsknene hennes var også aktive innefor sport og idrett. Her finnes det parallelle utfordringer. En møter hele tiden på motstand fra sin egen kropp, og øver seg opp til å yte ekstra anstrengelse selv om det røyner på. Kristin beskriver seg selv som en pliktoppfyllende elev, som oppførte seg fornuftig og riktig. Det hun forteller tyder ikke på unngåingsstrategier i direkte forbindelse med lesing og skriving. Hun beskriver derimot hvordan hun skrev opp og opp igjen ord som hun hadde gjort feil på. Dette kan ses som et tegn på at Kristins strategi i første omgang var å anstrenge seg mer når hun møtte på vansker, noe som trolig var i overensstemmelse med familiens verdier og standarder.

Harald gikk i spesialskole fra og med tredje til og med åttende klasse, før han ble ført tilbake til ungdomstrinnet på hjemstedet for å gå niende klasse her. Denne overgangen ble vanskelig. Alle elevene visste at Harald kom fra en spesialskole og han følte seg stemplet.

”...du hadde det derre: Hvorfor går du på denne skolen?” ”Ja, jeg fikk jo det spørsmålet; - Er ikke du sendt bort, og går ikke du på ei anna skole – ei spesialskole – og sånne ting.”
(Harald)

Utsagnet tyder på at Harald, i sammenligning med de andre elevene i ungdomstrinnet, opplevde seg selv som annerledes på mange områder. Først og fremst hadde han blitt sendt bort til spesialskole, noe som ingen av de andre elevene hadde. Utsagnet forteller noe om hvilket stigma det lå i spesialskoleoppholdet. Harald hadde jo tidligere fått høre fra faren at han var idiot, og

ikke verdt noe. Spørsmålene fra medelevene vakte sannsynligvis til live følelsen av å være mindreverdig. Dette førte til at Harald skulket mye det siste året i grunnskolen. Han rømte unna situasjonen han opplevde som truende mot selvet. Skulking er en kjent strategi blant ungdomsskoleelever. I barneskolen er elevene i større grad avhengige av og underlagt foreldrenes kontroll, og har nok også vanskeligere for å forestille seg opprør mot skole og foresatte. I ungdomsskolealderen begynner en naturlig aldersbetinget selvstendighetsprosess med løsriving fra foreldrenes kontroll, og elevene begynner å se muligheten for å gjøre egne valg. Skulking krever en viss evne til planlegging og besluttsomhet, som yngre barn har problemer med. Det er trolig derfor at skulking forekommer så sjelden i barneskolen. Når Harald valgte å skulke, vitner det om at han var inne i en løsrivelsesprosess. Det framgår ingen objektiv informasjon om årsaken til at Harald ble plassert i spesialskole. Etter min egen erfaring vil elever med generell mental retardasjon sjelden ha kapasitet til å planlegge og gjennomføre denne typen opprør mot foreldre og skole. Valget av strategi kan derfor tolkes som indikasjon på aldersadekvat mental utvikling hos Harald. I så tilfelle vil nok det at medelevene kjente til spesialskoleoppholdet ha vært en stor belastning.

Marit beskriver seg selv som ei tøff lita jente og forteller at de første skoleårene hadde hun god tro på seg selv og syntes selv at hun var flink. Hun likte å lese og fortelle historier. Hun kan ikke huske problemer med innlæringen av bokstavene og tror at hun begynte å lese til normal tid:

” ...jeg tror jeg begynte å lese omtrent samtidig som resten, -egentlig....Men jeg leste mye feil, jeg likte å lese, men jeg leste mye feil.” ”..så det tok litt ..motet fra meg....det ble så mye feil..” (Marit)

Utsagnet tyder på at i de første årene falt sammenligningen med de andre elevene ut til hennes fordel. En mulig forklaring på kan være at læringsaktivitetene hadde et muntlig preg de første årene, et område som Marit følte at hun mestret. Men etter hvert som kravet til leseferdighet økte, ble det tydelig at hun dårligere enn de andre elevene. Marit utdyper utsagnet om at hun leste mye feil ved å si at hun har samme type vansker i dag. Hun leser og tror hun oppfatter et ord, men så står det i realiteten et annet ord der. Dette kan være et tegn på problemer med å oppfatte og gjenkjenne ortografiske strukturer; et vanlig problem hos mennesker med dysleksi (se s.26). Disse vanskene kommer oftere til syne i lengre og ordrike lesetekster. Det Marit sier videre kan

imidlertid tyde på at hun ganske tidlig begynte å utvikle kompensasjonsstrategier. Strategiene bærer i preg av å skulle avlede eller beskytte mot at oppmerksomheten ble rettet mot vanskene hennes. Hun forteller videre at hun var litt bråkete og likte å være klassens skuespiller. Hun tror at ingen torde si til henne at hun ikke leste så godt som hun selv trodde. Det er mulig å forestille seg at Marit relativt tidlig tok i bruk unngåingsstrategier, uten at hun var seg dette direkte bevisst. Det å være skuespiller og bråkete i klassen *kan* ha vært tidlige strategier for å kompensere for manglende faglig mestring.

Sissel gir uttrykk for at hun ikke var oppmerksom på at hun ikke kunne lese og skrive som de andre barna. Hun husker bare at lese- og skriveopplæringen besto i å se på plansjer og skrive bokstaver. Hun beskriver også hvilken strategi hun brukte i høytlesing:

” som oftest da så skulle hun (læreren) være snill, og så leste hun først da. Så kunne jeg prøve å lese etter henne. Og da berget jeg meg jo . Når hun hadde lest en gang. For liksom det var jo greitt hvis et eller to ord ble feil, det var jo liksom greitt.” (Sissel)

Sissel husker at de andre ungene på internatet leste på fritida, men tror ikke de oppdaget at hun ikke kunne lese. Selv var hun sjelden opptatt med aktiviteter som krevde lesing og skriving. Når hun blir spurt om hun trikset eller kamuflerte det at hun ikke kunne lese og skrive overfor de andre barna i internatskolen svarer hun:

”... jeg kan ikke huske, ... ettersom vi var liksom i lag – i fra første til sjette.... så var det jo de som var eldst som skulle bestemme og skulle skrive også, ikke sant.” (Sissel)

Dette kan ses som et tegn på at Sissel ikke ble oppmerksom på sine manglende ferdigheter gjennom sammenligning med andre elever. Dette åpner for mange spørsmål. Internatskolen var oversiktlig, elevtallet var under tretti. Hvordan kunne det skje at lærerne ikke oppdaget en elev som ikke lærte å lese i løpet av seks år? Selv om eleven hadde velutviklede kompensasjonsstrategier, burde lærerne hatt gode mulighet for å følge med den enkelte elvs utvikling. Kunne årsaken være manglende kompetanse blant lærerne. Hadde de formell utdanning, eller var det kanskje mangel på kvalifiserte lærere som ønsket å undervise i et så spesielt skoleslag? Spørsmålene blir stående ubesvart, siden Sissel ikke kan bidra med noe som kan avklare dette.

Først i ettertid, gjennom å følge opp sine egne barn, har Sissel blitt klar over at hun kanskje lurte alle gjennom den strategien hun brukte. Hun kaller det å lage "blåkopi":

"det er nesten som han fotograferer det han ser, og så kopierer han ting.....det var jo sånn jeg gjorde det...bare det så likedan utså var de fornøyd, for da trodde de jeg kunne dette...men det jeg gjorde var bare å lage blåkopi " (Sissel)

Utsagnet er klippet ned, men handler om at Sissel har gjenkjent og husket sin egen lesestrategi ved å observere en av sønnene. Hun bruker betegnelsen "fotografere" og "blåkopi" for å beskrive hvordan hun ut fra visuell hukommelse gjenga bokstaver og ord i skrivebøkene sine. Sissel forteller videre at hun var flink til å følge med på det som ble sagt i timene og husket godt. Dermed kunne hun gjenfortelle etter hukommelsen. Hun er inne på at hun kanskje lurte lærerne med sin gode hukommelse, slik at de ikke helt skjønnte hvor dårlig det stod til med lese- og skriveferdighetene hennes. Det er mulig å se for seg et par forhold som kunne føre til en slik feilvurdering. Det første forholdet er knyttet til arbeidsmetoder. Etter elevtallet å dømme var dette en fådelt skole, der flere årskull måtte undervises i samme klasserom. Det innebærer også undervisning i flere årspensum i samme time. Mens én gruppe får gjennomgang av nytt lærestoff, må resten av elevene sysselsettes med skriftlige arbeidsoppgaver som ikke forstyrrer. Elevene i en slik skole må derfor lære seg å arbeide mer selvstendig med skriftlige oppgaver. Kanskje framsto Sissel med sin velutviklede kopieringsstrategi som flinkere enn hun var. Kanskje var det heller ikke mange andre elever i samme årskull som henne, slik at sammenligningsgrunnlaget ble dårlig. En slik forklaring styrkes ved at Sissel forteller at de bare var to elever på hennes klassetrinn. Et annet forhold er knyttet til kultur og verdisyn. Som tidligere omtalt, var dette en internatskole opprettet nettopp for å ivareta samisk kultur og levesett, noe som vanskelig lot seg gjøre gjennom en akademisk tilnærming. På denne tiden var sannsynligvis mangelen på lærebøker og læremidler stor (se s 211), slik at mye av undervisningen hvilte på muntlig overlevering, i tillegg til samiske tradisjoner i praktisk utøvelse. Etter å ha fullført barnetrinnet flyttet Sissel tilbake til moren i byen og begynte ved en stor ungdomsskole med over åtte hundre elever. Overgangen fra den lille internatskolen bød på mange utfordringer, og Sissel strevde for å finne venner og en identitet i dette nye. De faglige utfordringene var knyttet til Sissels manglende skriftspråksferdigheter. Hun forteller at hun var

tolv år før hun leste noe som helst helt på egen hånd. Det tyder på at ferdighetene sto langt tilbake i sammenligning med de nye klassekameratene. Sissel klarte derfor ikke å takle de nye arbeidskravene:

” ... det ble for mye. Jeg maktet det ikke. Det ble altfor mye informasjon på så kort tid, slik at jeg greide ikke å sortere det etter hvert som de begynte på noe nytt....veldig mye skriving, og innleveringer og prosjekt og særoppgaver” (Sissel)

Hos elever i syvende (dagens åttende) klasse forventer en vanligvis at de har tilnærmet en voksens lese- og skriveferdighet. Men fordi de mangler livserfaring har de ikke alltid like stort ordforråd og evne til å forstå budskapet i tekst som voksne. Det er lett å skjønne at Sissels manglende leseferdighet skapte problemer på mange fagområder. I tillegg følte at hun ble en byrde for de andre elevene, når hun ikke klarte å gjøre sin del i gruppeoppgaver. Dette ble mer enn hun maktet, hun ga opp å prøve å holde følge med klassen:

*”Jeg tror det var verst første måneden, til jeg på en måte bestemte meg for at jeg orker ikke dette.....for jeg sinket jo de andre når det var gruppearbeidde måtte jo gjøre min del.”
”Jeg gir nå fan...Det var det jeg tenkte.” (Sissel)*

Gruppearbeid innebærer i regelen en forventning om at alle skal yte en likeverdig innsats. I skolen brukes arbeidsformen for å gi elevene trening i samarbeid, og forberede dem på arbeidslivets vilkår. Gruppearbeid gir deltakerne erfaring med å fordele og ta ansvar for arbeidsoppgavene. Men alle som har jobbet med gruppearbeid kjenner til det en kan betegne som ”sosial loffing”, og vet at den som ikke bidrar i gruppearbeidet blir sjelden populær. Mye av prosessen knyttet til gruppearbeid kan lignedes med det som skjer når elevene selv får velge lag til sportslige aktiviteter: De som forventes å yte mest velges først og de minst attraktive blir igjen til slutt. Selv om lærerne ofte styrer inndelingen i grupper, vil elevene likevel rangere hverandre etter nytteverdi. Den som ikke kan eller vil bidra blir etter hvert lite ønsket som gruppelem. Elever i ungdomsskolen legger vanligvis ikke mye skjul på hva de mener om den som går på tvers av gruppen. Det er derfor grunn for å tro at tilbakemeldingene var utvetydige. Sissels strategi ble å skulke timene der hun fryktet eksponering av sine vansker.

Margaret er den yngste av informantene. Hun kan ikke huske når hun begynte å lese, bare at hun hadde problemer fra ganske tidlig.

”Ja, jeg var nå den tregeste i klassen. Og jeg ble jo, de fant det jo ut da jeg gikk i 3.klasse – først da fant de ut at jeg hadde det.” (Margaret)

Utsagnet tyder på at hun sammenlignet seg med de andre og fant at hun var den ”tregeste i klassen”. Ut fra konteksten må uttrykket ”tregeste” tolkes i betydningen tregest i hodet, eller tregest i tankegangen. Nå folk flest bruker ordet treg i en slik sammenheng er meningen omtrent den samme som i det pedagogisk-psykologiske uttrykket ”generelt lavt evnenivå”. De tre første skoleårene gikk Margaret i en liten barneskole der det bare var fire elever i hennes årskull, og det er disse som danner grunnlaget for sammenligningen og konklusjonen om at hun var den tregeste i klassen. Utsagnet forteller derfor lite om faktiske forhold, men mye om lavt selvverd. Videre forteller det om at skolen, med hjelp fra PP-tjenesten, fant ut at hun hadde dysleksi, og at dette ble konstatert da hun gikk i 3.klasse. Ut fra formuleringen ”først da” får en inntrykk av at Margaret synes dette var svært sent. Det lar seg ikke gjøre å vurdere realitetene i dette. Derfor forteller formuleringen mer om hennes tillit til skolen og dens veiledere enn om sakens reelle innhold.

Margaret forteller også om problemene som oppsto med heimeleksene i lesing:

”Bokstavene hadde jeg innabords, men det var å sette sammen setninger og... og det var jo b og d, og t, og hdobbelt konsonant og sånn” ”...så hadde vi som regel ei side vi måtte ha lest. Og det gikk bestandig skeisen med meg...” (Margaret)

Utsagnet forteller først og fremst om den jevnlige opplevelsen av nederlag. Margarets problemer kom ikke bare til syne i forbindelse med lesing. Skrivningen var like vanskelig for henne. Hun mener at dette ikke skyldtes at hun ikke kunne bokstavene, men problemer med rettskriving, og at hun ikke fikk til å formulere setninger. Margaret nevner problemer med bokstavene ”b” og ”d”. Mange lærere vil kjenne igjen fenomenet med blanding av disse bokstavene i forbindelse med at elevene lærer å skrive småbokstaver. I Gjessings funksjonsanalytiske modell kategoriseres symptomer av denne typen under det som betegnes som visuell dysleksi (se s. 31f). Margaret nevner dessuten problemer med dobbelt konsonant, som vanskelig kan sikte til noe annet enn problemer med å skille mellom dobbelt og enkel konsonant. Dette er symptomer som gjerne knyttes til vansker med auditiv diskriminering. Hun nevner også vansker med å formulere

setninger. Alt dette er kjente symptomer på dysleksi. Målet for denne undersøkelsen er ikke utredning av ulike varianter av dysleksi, men å gjøre rede for personers opplevelse av vanskene. Utsagn om symptomer tas likevel med for å synliggjøre kompleksiteten i vanskene.

Etter hvert ble det slik at hver gang Margaret skulle lese høyt eller framføre noe for de andre i klassen, grep angsten henne. Dette skjedde selv om hun hadde øvet var godt forberedt. Hun kan ikke helt gjøre rede for hvorfor hun var så redd, men sier at kanskje skyldtes det en frykt for at de andre skulle le av henne. Det har tidligere blitt beskrevet hvordan hun ble mobbet på skolen. Det er nærliggende å se mobbingen i sammenheng med det hun forteller om lesing og prestasjonsangst:

”Det var forferdelig. Så flirte de av meg og det ble jo bare panikk når jeg skulle framføre. Vi var så liten klasse.... jeg torde jo ikke stå foran klassen min og prate engang – jeg ble jo livredd – så skulle de absolutt ha meg på scenen og lese dikt – og det kunne jeg utenat...og øynene gikk trill rundt og tårene rant. Jeg var sikker på at jeg skulle gå på trynet i golvet, fordi jeg var så redd.” (Margaret)

Utsagnet kunne like gjerne vært plassert under avsnittet om andres vurdering, i det det beskriver andres vurdering av hennes prestasjoner. Det vil alltid være en avveining hva som er andres vurdering og hva som kan betraktes som sosial sammenligning. Når utsagnet tas med her, er det fordi det viser hvordan hun ikke engang forventet at hun ville klare å framføre et dikt like bra som de andre, *selv når hun kunne diktet utenat*. Utsagnet beskriver hvordan Margaret opplevde ubehag og angst i forbindelse med høytlesing. Hun forteller om panikkfølelse, tårer som renner og frykt for å falle om. Reaksjonene er knyttet til gjentatte erfaringer med nederlag. Angst kan oppleves ganske dramatisk. En naturlig følge av slike opplevelser vil være en tendens til å unngå situasjoner en frykter kan utløse en ny angstopplevelse. Av den grunn behandles angst som er relatert til spesifikke situasjoner, gjerne i form av herding. Kort fortalt går herding ut på at den som opplever angsten gradvis eksponeres for situasjoner som pleier å utløse angsten, og skritt for skritt øver på gradvis å mestre angstfølelsen. Til tross for prestasjonsangsten prøvde skolen stadig å få Margaret til å framføre stoff foran klassen. I utgangspunktet kan dette synes å være i overensstemmelse med prinsippet om herding. Men et viktig element i herding er nettopp opplevelsen av mestring. Dette betyr at herdingsøvelsene må begynne med små oppgaver og trappes forsiktig opp, slik at den som opplever angsten hele tiden får opplevelse å mestre. Dette

skjedde ikke i Margarets tilfelle. I stedet førte opplevelsene til at hun etter hvert nektet helt å lese i klassen.

Margaret forteller også at hun ofte var fryktelig sint. Dette mener hun skyldes at skolen ikke forstod hvor vanskelig hun hadde det. Hun sier:

”...For alle sammen utreagerer på forskjellige måter, hvis de ikke blir forstått ... har mye som går i mot seg. Sånn som jeg – jeg fikk et helsikes sinne...” (Margaret)

Margaret gir selv en forklaring på sin aggresjon; den ble utløst som reaksjon på manglende fortåelse og motgang. Det kan også beskrives som en situasjon preget av manglende mulighet for egen kontroll. Aggresjon som er en emosjonell reaksjon på en hendelse, kan betegnes som reaktiv aggresjon. For at aggresjon skal kunne betegnes som strategi, må den ha et proaktivt preg, det vil si at den hentes fram som et middel for å oppnå noe. Det er ingen ting i det Margaret forteller som tyder på at hun brukte aggresjonen som strategi.

Selvattribusjon

En del av menneskets kognitive virksomhet består i å tenke gjennom hendelser det allerede har opplevd. Erfaringene brukes i neste omgang for å forutsi framtidige hendelser, og potensielle resultat av ulike handlinger. Sosial-kognitiv teori bruker betegnelsen ”forethought” på denne virksomheten (se 69 f). Denne gjennomtenkningen innebærer også å forholde seg til usikker og tvetydig informasjon og flere mulige alternativer, som en forsøker å veie opp mot hverandre. Målet er å etablere kontroll med forhold som påvirker den enkeltes liv. Det å kunne forstå og predikere sammenhenger mellom årsak og virkning gir mulighet for å planlegge livet. Det bidrar til mening og sammenheng, og opplevelse av kontroll. I pedagogisk sammenheng handler dette blant annet om hvordan elever årsaksforklarer sine skoleprestasjoner. Dette avsnittet tar for seg informantenes tanker om årsakene til deres problemer i grunnskolen.

Det har tidligere blitt beskrevet hvordan Arne var opptatt av å skjule lese- og skrivevanskene sine, og hvordan han la anstrengelse og omtanke i dette og utviklet mange slags strategier. Når han blir spurt om *hvorfor* han syntes det var viktig å skjule vanskene, svarer han:

”Nei, det er jo fordi du synes, du tror selv at du er dum – og ikke har det samme som de andre. Det er det som er årsaken.” (Arne)

Arne hadde sammenlignet sine skoleprestasjoner med klassekameratenes og erkjente at hans var dårligst. Når læreren gjennomgikk besvarelser høyt i klassen, opplyste han samtidig hvem de tilhørte og hvilke karakterer de utløste. Selv om lærerne ikke ga direkte uttrykk for at Arne var dum, følte han likevel at de ga indirekte signaler om det. Opplysningene må ses i sammenheng med det pedagogiske kunnskapsnivået i datidens skolesystem. Skoleprestasjoner ble vanligvis sett som et uttrykk for evner, både blant lærerne og allmennheten. Det er derfor ikke uventet at Arne trodde han var dum. Samtidig fikk han ikke dette helt til å stemme for alle forhold:

”Enda så hadde jeg nå problemer med å skjønne det helt, for det var jo ikke problemer egentlig i det praktiske. Når det gjaldt løsninger eller sånt noe så var det mange ganger mine løsninger som slo gjennom, og det stusset du jo litt på...” (Arne)

Utsagnet viser hvordan Arne mottok tvetydig og motstridene informasjon gjennom sine erfaringer. På den ene siden kom han til kort på det skolefaglige området. På den andre siden hevdet han seg i praktisk sammenheng. Dette bidro til at Arne fikk et usikkert bilde av sin egen kompetanse. Dette samsvarer godt med både Campell & Lavealle's (1993) og Tice's (1993) beskrivelse av personer med lavt selvverd. De beskriver personer med lavt selvverd som personer hvis globale selvverd er nøytralt, men som på mange områder har uklar og motstridende selv vurdering. De sier videre at slike personer er svært mottakelige og avhengige av ytre kilder for selvverd, og de beskrives som konservative og forsiktige i sosiale sammenhenger (se s.67). Kristin hadde også gjennom sammenligning funnet ut at hun leste dårligere enn klassekameratene. Hun fikk mange røde rettestreker i skrivebøkene sine, og opplevde at karakterene ble nedsatt som følge av skrivefeilene. Hun forteller at i grunnskolen følte hun likevel at skolen jevnt over hadde ei positiv vurdering av henne. Det var først da hun kom i gymnaset at lese- og skrivevanskene virkelig utviklet seg til et problem. Til tross for at hun fortsatt arbeidet hardt, klarte hun ikke lenger å holde følge. Tidligere hadde Kristin til en viss grad klart å kompensere for vanskene gjennom iherdig innsats, men etter at hun kom over i videregående skole ble trolig både tekstmengde og vanskegrad for stor til at denne strategien lenger førte fram. For første gang hadde hun dermed tapt kontrollen over viktige faktorer som påvirket livet hennes. Kanskje var det likevel kjennskapet til hennes store arbeidsinnsats som

førte til at norsklæreren fikk mistanke om at det måtte ligge noe særskilt bak de mange rettskrivingsfeilene. Hun antydte muligheten for at Kristin var ”ordblind”. Men forklaringen på fenomenet ”ordblindhet” må trolig ha vært mangelfull:

” Nei, jeg fikk det jo forklart ...av den første læreren. ... fokuset var på at det var noe som kanskje var feil, med min måte å skrive på.... Og det å være ordblind var jo egentlig å være dum.” (Kristin)

Utsagnet tyder på at norsklæreren ikke klarte å formidle klart nok hvordan dysleksi kunne være en spesifikk vanske. Siden oppmerksomheten ble rettet mot Kristins feil og mangler, ble kanskje forklaringen oppfattet som en utdyping av dette. Dette må ses i sammenheng med allmennhetens kunnskap om spesifikke lærevansker. Når samfunnet omkring en attribuerer dysleksi til evnenivå, er det vanskelig for enkeltelever å se det på noen annen måte. Utsagnet kan tolkes i retning av at Kristin *oppfattet* det slik at dysleksi var knyttet til generelt evnenivå.

Harald opplevde, som vi har hørt, mange negative tilbakemeldinger fra faren. Erting og spydige kommentarer fra medelevene i niende klasse gjorde ikke forholdene bedre. Haralds oppfatning var at lærevanskene skyldtes manglende intelligens. Han sier:

”...Jeg har aldri trodd på meg selv. Du skjønner du ble jo innplantet med at du var dum ifra du var liten. Og da hadde du gått med dette, du er dum – du er dum. Du kan ingenting. Og sånn oppigjennom.” (Harald)

En kan legge merke til at Harald skifter fra første til andre person entall i dette utsagnet. Dette kan være et tegn på at bruken av første person (jeg) oppleves for ubehagelig i sammenheng med uttrykket ”dum”. Det vil si at Harald har behov for å skape avstand mellom seg selv og uttrykket dum. Det er ikke merkelig om Harald fikk forståelsen av at hans lærevansker skyldtes manglende evnenivå. Det er kanskje mer merkelig at de traumatiske opplevelsene hans ikke fikk mer negative konsekvenser enn de gjorde. Undheim (2004) sammenligner i sin doktoravhandling emosjonelle og atferdsmessige problemer hos ungdom med og uten dysleksi. Denne undersøkelsen peker på en større frekvens av frustrasjon, depresjon og emosjonelle vansker hos ungdom med dysleksi, og konkluderer med at personer med dysleksi viste større tendens til langtidsproblemer av sammensatt karakter.

I Stortingsmelding nr. 37 (2007-2008) om kriminalomsorg, rapporteres det fra kartlegginger av utdanningsnivået blant innsatte. Her går det fram at fire av ti innsatte har ungdomsskolen som lengste fullførte utdanning, og svært få har utdanning utover videregående skole (Friestad & Skog Hansen, 2004). Så mye som 65 % av innsatte under 25 år i norske fengsel har ikke fullført videregående skole. I Friestad og Skog Hansens (2004) undersøkelse av levekår hos innsatte i fengsel, rapporterte 22 % at de hadde problemer med lesing og skriving. Det var også en relativt stor andel av de innsatte som rapporterte om vanskelige oppvekstvilkår. Selv om en ikke bør trekke for vidtrekkende slutninger ut fra disse dataene, forteller de likevel noe om risikoen for uheldig utvikling både i sammenheng med dysleksi og i sammenheng med vanskelige oppvekstvilkår.

Marit forsterker bildet av hvordan dysleksi lett attribueres til lavt evnenivå når hun forteller om de skriftlige besvarelsene sine i ungdomsskolen:

”..og jeg har følt meg veldig dum når at jeg har følt at jeg har gjort en veldig bra stiloppgave ..og så har jeg gått og fortalt alle at jeg har fått denne oppgaven bra til...så er det jeg som får den igjen med mest feil absolutt i hele klassen. Da følte jeg meg dum.”
(Marit)

Samtidig sier Marit i andre sammenhenger at hun tror at årsaken til vanskene hennes i stor grad var at hun anstrengte seg for lite. Hun forteller at hun sjelden la mye arbeid i det hun gjorde, og beskriver seg selv som rask og utålmodig, og lett for å gi opp når hun møtte på vanskeligheter. Det kan synes som Marit veksler mellom å attribuere til evner og manglende innsats. Hun forteller at foreldrene ofte var skuffet over prestasjonene hennes. De mente hun var i stand til å gjøre det bedre, og forklarte vanskene hennes med at hun ikke anstrengte seg:

”Pappa sa bestandig, Marit, du er så flink dersom du vil, men du gidder ikke!” (Marit)

Farens kommentarer må ses i sammenheng med at Marits dysleksi ikke hadde blitt utredet og diagnostisert. En kan derfor anta at foreldrene ikke hadde kunnskap om dysleksi, og heller ikke om symptomer på dette. De kjente nok likevel sin datter som en livlig og oppvakt unge. Sannsynligvis observerte de også at hun, i motsetning til sin yngre søster, ikke var særlig interessert i bøker og skolearbeid. Uten innsikt i de underliggende mekanismene var det naturlig å

oppfatte skoleprestasjonene som et uttrykk for en uheldig holdning til skolearbeid. Som faren uttrykte det: Hun gidde ikke (anstrenge seg). Marits utsagn innsikt i hvordan det kan oppleves når foreldre attribuerer barns lærevansker til manglende innsats. Mens intelligens oppfattes som noe gitt og uforanderlig, regnes innsats og anstrengelse for å være innenfor den enkeltes personlige kontroll. Atferden, som foreldrene tolker som mangel på innsats, blir da et symbol på manglende tilslutning til familiens verdier. Når én person skiller seg fra sitt sosiale miljø på et vesentlig område kan en snakke om dissonant kontekst (se fra s.82). Fordi personer ofte sosialiseres inn i normene og verdiene i det dissonante miljøet, vil de ofte vurdere seg selv i tråd med disse normene.

Margaret fikk mange negative tilbakemeldinger i løpet av grunnskolen, først og fremst gjennom mobbing. Årsaken til de faglige vanskene hadde hun allerede fått konstatert i tredje klasse. Hun kjente derfor til årsaken til lærevanskene. Men likevel følte hun at hun var dum:

”..jeg ble jo hele tida kalt for dum, og teit, og jeg ble slått og mobbet som sagt...”
(Margaret.)

Utsagnet kan ses eksempel på speilingsmetaforen (se s.56). Det hjalp lite med kunnskap om årsaksforhold, når signalet fra medelevene var at Margaret var dum.

Sammendrag

Eksposering og sammenligning av prestasjoner

Når skolen la så stor vekt på skriftlige prestasjoner, var det naturlig at det fikk konsekvenser for hva informantene oppfattet som viktig. Informantenes beskrivelse av hva som var viktig for hjemmet, framstår ikke helt entydig. Et par av informantene gir klart uttrykk for at hjemmet så teoretisk kunnskap som viktig, men hos de andre synes signalene å ha vært noe tvetydige. En mulig fortolkning av dette kan være at noen av foreldrene selv hadde lignende vansker, og derfor selv et etablert mønster med unngåelse av skriftspråklige aktiviteter. En annen mulighet er at forskjellene representerte kulturelle variasjoner. Det synes likevel ikke å være tvil om at skolens vektlegging av skriftspråklige ferdigheter påvirket informantenes oppfatning av hva som var viktig. Manglende mestring av disse ferdighetene fikk derfor stor påvirkning på informantenes følelse av selvverd.

I skolen finnes det ulike røster som inngår i det en kan kalle andres vurdering. Først og fremst finner en formelle og uformelle former for skolefaglig vurdering. Skolens formelle vurdering kommer først og fremst til syne gjennom karaktersystemet. Karakterene gir lite rom for fortolkning, har en fått strykkarakter, så har en fått strykkarakter, og en slik vurdering kan ikke tolkes på annen måte enn at prestasjonen ikke var god nok. Som regel får alle elevene de samme oppgavene, og karakterene gir dermed godt grunnlag for sammenligning av prestasjoner. Dårlige karakterer levner derfor liten tvil om hvordan prestasjonen vurderes av andre. På den andre siden forteller karakteren bare noe om den *aktuelle* prestasjonen. Den sier ingen ting om personlige forhold hos den som utførte prestasjonen. I dette ligger alltid muligheten for at en annen prestasjon kan vurderes på en annen måte. Skolens uformelle vurdering kommer til syne gjennom utsagn og kommentarer fra lærerne. Den uttrykkes gjennom muntlige kommentarer direkte knyttet til faglig prestasjon, og gjennom tilbakemeldinger av oppdragende og sosial karakter. Utsagnene viser hvordan vurderingen av faglige prestasjoner ofte ble blandet med vurderingen av personlige og sosiale forhold fra lærernes side. I privatlivet skiller en ikke alltid mellom faglige og ikke-faglige forhold. Men i opplæringsammenheng blir det viktig å gjøre nettopp dette. For dersom vurderingen av faglige prestasjoner framstår som vurderinger av hele mennesket, kan det få alvorligere konsekvenser for det globale selvverdet.

Signaler fra medelever inngår også i andres vurdering i skolen. Gjennom kommentarer og utsagn, i lek og arbeid, formidles vurderingene i det daglige samværet. De har et ikke-profesjonelt preg, og fordi de kommuniseres mellom barn skiller de lite mellom faglige og ikke-faglige forhold. Noen ganger gir de uttrykk for medlidenhet eller også det motsatte; erting, hån og mobbing. Når det gjelder informantene i denne undersøkelsen ser en at både karakterer og muntlige tilbakemeldinger fra lærerne hadde stor betydning for informantenes selv vurdering. Det samme hadde kommentarer og bemerkninger fra klassekameratene, når de ble knyttet til de skriftlige skoleprestasjonene. Dette kom først og fremst til syne etter hvert som informantene ble eldre, og kom opp på mellom- og ungdomstrinnet. Dette kan forklares med at yngre barn gjerne har problemer med å skille ulike egenskaper hos jevnaldrende. Dersom et barn er dyktig i noe som yngre barn oppfatter som viktig, som for eksempel fysiske aktiviteter, oppfattes gjerne dette barnet som dyktig i alt. Faglige og personlige prestasjoner blandes ofte sammen i barnas bevissthet, og vurderingen framstår som en vurdering av hele personen. Skolens system med

inndeling av elevene i grupper etter kronologisk alder, la forholdene ekstra godt til rette for sosial sammenligning. Undervisningen foregikk i samlet klasse hvor alle gjorde samme arbeidsoppgaver til samme tid. Aktiviteter som høytlesing, leksehøring, skriving og regning på tavla eksponerte alle elevenes prestasjoner. Alt lå derfor godt til rette for at elevene kunne sammenligne de faglige prestasjonene. Dette ble forsterket gjennom skolens formelle vurdering via karakterer. Slike forhold skaper god grobunn for konkurranse og rangering. For informantene i denne undersøkelsen syntes dette å føre til lavt selvverd, og manglende forventning til egen mestring.

Årsaksforklaringer

Gjennom utsagnene trer det fram to hovedkategorier av årsaksforklaringer. For det første ser en hvordan de fleste informantene etter hvert begynte å vurdere seg selv som *dumme*. Det vil si at fagvanskene ble forklart som symptomer på generelt lavt evnenivå. Etter Weiners attribusjonsmodell (1986) kategoriseres generelle evner som en indre, stabil, men ikke kontrollerbar årsak. Dette bekreftes av andre undersøkelser som har fokusert på hvordan elever i den vestlige verden ofte oppfatter intelligens som en medfødt og stabil egenskap i motsetning til noe som kan utvikles (Duda & Nicholls, 1992; Dweck, 1993). Den andre hovedkategorien av årsaksforklaringer retter seg mot manglende innsats, dvs liten interesse eller latskap. Etter Weiners modell (1986) kategoriseres dette som en indre, ustabil, men personlig kontrollerbar årsak; det vil si noe den enkelte person kan ha kontroll over. Dette medfører en forståelse av at prestasjonene kan forbedres dersom at eleven anstrenger seg mer, dvs arbeider mer, øver mer etc. Utsagnene tyder på at når fagvanskene ble tilskrevet til manglende innsats, var dette en forklaring de overtok fra signifikante andre. En slik tilskrivning kan være mer sosialt belastende enn tilskrivning til generelt evnenivå, fordi den indikerer en manglende oppslutning om fellesskapets verdier. Når prestasjoner tilskrives til manglende innsats, belastes personen med en skyldbyrde. Skyld viser til at en har gjort noe galt, eller påført andre en skade. Nært opptil skyldfølelsen kommer skamfølelse. Prestasjoner som tilskrives til generelt lavt evnenivå, kan føre til skam. Skammen viser til en feil, svakhet eller brist hos en selv. Men samtidig fritas denne personen for skyld, fordi han/ hun ikke kan noe for det. Både skyld og skam er subjektive opplevelser, som oppleves forskjellig fra person til person. Marits utsagn om at prestasjonene hennes ble

attribuert til manglende innsats, kan ses som eksempel på skyldfølelse. Faren ble skuffet, det vil si at han hadde det vondt, og det var hennes skyld.

Strategier

Flere av informantene forteller om strategier de tok i bruk for å mestre kravene til lesing og skrijving. Kristin arbeidet ekstra mye med leksene for å kompensere for vanskene sine. Sissel forteller om hvordan hun gjennom en godt utviklet visuell hukommelse ”fotograferte” tekster og kopierte dem. Arne forteller om pugging, og hvordan han framførte dette som lesing. Han utviklet knep for å få andre til å lese for seg, slik at han kunne gjengi innholdet muntlig. Disse strategiene ble brukt som kompensasjon for de opprinnelige. En kan tenke seg at en slik utvikling skjer fordi barn til å begynne med ikke helt forstår hvilken strategi de forventes å bruke. En annen mulighet er at den kompensatoriske strategien til å begynne med oppfattes som mest effektiv, og gir en positiv opplevelse av å mestre. Etter hvert som tekstmengden øker, vil en slik kompensatorisk strategi likevel ikke holde mål, og en mister kontroll over prestasjonene. For skoleelever vil dette bli en trussel mot selvet. Og siden beskyttelsen av selvet er så viktig, eller som Rosenbergs sier; et ”motive of enormous power” (Rosenberg, 1979: 56), blir det nødvendig å ta i bruk andre strategier. Dersom det lar seg gjøre, blir det naturlig å forsøke å unngå situasjoner som medfører trusler mot selvet. I skolen gis det imidlertid få muligheter for elevene å unngå felles læringsaktiviteter. En mulighet er å utebli fra undervisningen, det vil si å skulke, slik som både Harald og Sissel rapporterer om. Men siden tilstedeværelsen er en plikt blir dette en mulighet med store begrensninger. Et alternativ blir da å ta i bruk psykologiske unngåingsstrategier. Arne har beskrevet et bredt spekter av unngåingsstrategier, fra å gjøre seg usynlig til å utnytte lærerens rutiner i leksehøring, innsamling av bøker og så videre. Sissel beskriver strategier som kommer inn under samlebetegnelsen ”å gi opp”. Gjennom en mental kapitulering, distanserer hun seg fra kravene, og avskriver dem som aktuelle for seg selv. En slik strategi har trolig bare begrenset virkning, siden hun med jevne mellomrom konfronteres med skolens krav. Hun unngår nok likevel, til en viss grad, de emosjonelle belastningene som følger med å ha egne forventninger som ikke innfris. Margaret forteller om aggresjon i forbindelse med mobbing. I noen tilfeller ser en at proaktiv aggresjon brukes som en strategi for å oppnå makt. Det er likevel ikke noe i det Margaret forteller som tyder på at hun bruker aggresjon som strategi. Tvert i mot framstår hennes aggresjon mer som reaksjon på en vanskelig situasjon.

Når personer har valgt en strategi, har de fleste en tendens til å holde fast ved den, tross dens mangler. Strategier, uansett hvilken type det dreier seg om er gjerne vanskelig å avlære (Bandura, 1986). En god del av de strategiene som informantene har beskrevet syntes å fungere som beskyttelse for selverdet. Motivasjonen ble derfor rettet mer mot atferd som skulle beskytte selverdet, enn mot atferd som styrket faglig framgang. Det var med andre ord viktigere å skjule sine svakheter for omverdenen enn å forsøke å overkomme dem.

6.3 Videregående skole

Begrepet videregående skole brukes i dag om allmenn- og yrkesfaglige studieretninger som bygger på tiårig obligatorisk grunnskole. Det er ikke uten videre dekkende for tidligere tiders skoleslag, der noen bygde på den syvårige folkeskolen, som for eksempel framhaldsskole, husmorskole, landbruksskole eller lignende. I denne oppgaven brukes for enkelhets skyld likevel begrepet videregående skole som et samlebegrep om alle former for skolegang som fulgte etter obligatorisk grunnskole.

Motivasjon for videre skolegang

Etter folkeskolen, begynte Arne på framhaldsskole. Dette skoleslaget var en ettårig, frivillig påbygging på den syvårige obligatoriske folkeskolen. Framhaldsskolen hadde en allmenn karakter med praktiske innslag og var ikke rettet mot spesielle yrkesvalg (Tønnesen, 2004). Arne hadde mange negative erfaringer fra grunnskolen, og hadde ikke lyst til å gå videre. Men han innrettet seg likevel etter foreldrenes ønske og begynte på framhaldsskolen. Han forteller at alternativet var å gå rett ut i jobb og forsørge seg selv. Dette var trolig ikke noe avskrekkende alternativ for Arne som begynte i lønnet arbeid straks han var ferdig med folkeskole og konfirmasjon. Denne måtte han oppgi da han om høsten begynte på framhaldsskolen, noe som ikke økte motivasjonen:

”...Det var mer sånn at jeg heftet meg bort, for...med det samme jeg var ferdig med konfirmasjonsskolen så begynte jeg å jobbe...” (Arne)

Utsagnet tyder på at Arne helst ville kommet seg i fast jobb så fort som mulig. Dette var ikke uvanlig i hans miljø, der mange unge lot seg friste av å komme raskt ut i jobb og tjene penger. Derfor forteller utsagnet både om motivasjon for arbeid, og om manglende motivasjon for skolegang. Når Arne forteller fra året i framhaldsskolen, blir det tydelig at mange av opplevelsene herfra lignet de han hadde hatt i folkeskolen. Lese- og skrivevanskene skapte fortsatt store problemer, og nå begynte han også med engelsk. Det ble et fag med nye nederlag, særlig når han skulle formulere seg skriftlig. Han opplevde faget som helt umulig, og forteller at han klarte å pugge noen ord, lærte å si ja og nei og å telle. Han sier han hadde ”ingen sjanse”, fordi han hadde nok problemer med norsk. Opplæringen skred dessuten fram i et tempo som han ikke klarte å følge. Arne hadde tidligere opplevd å bli ydmyket og latterliggjort av en lærer i grunnskolen. Nå skjedde det samme i framhaldsskolen. Den kvinnelige engelsklæreren kom ofte med spydige kommentarer om hans prestasjoner. Dette gikk hardt inn på han, og han fryktet de spydige kommentarene:

”... du gruet jo for det. Da var du såpass voksen at det var ikke noe særlig positivt.”
(Arne)

Når Arne blir spurt om hva han gjorde når han ble utsatt for dette svarer han:

”... du sa aldri noe, bare tidde stille og godtok.” ”.. ...hvis du skulle komme med noe, så måtte det være med de andre elevene, at det var slåssing eller sånt noe, ellers så – og da var det fysisk. Dersom du ble ertet på en eller annen måte, så var det det. Ellers så var du veldig sann unnselig og beskjeden. Det er noe som har fulgt meg i alle store forsamlinger og alt mulig. Du er veldig redd for å hevde deg selv.” (Arne)

Arne gir uttrykk for at opplevelsene fikk varige følger for han. Han ble som han selv uttrykker det: ”*beskjeden og unnselig*”. Det er verdt å merke seg at Arne også i denne sammenhengen assosierer til skolekamerater, med erting og fysisk gjengjeldelse. Dette kan ses som enda en indikasjon på at han kanskje måtte ty til fysisk forsvar overfor andre elever, og at dette var knyttet til lese- og skrivevanskene hans. Etter framhaldsskolen var Arne fast bestemt på at han ikke ville gå mer på skole.

”... å fortsette etterpå – det var nesten helt utenkelig....” (Arne)

Etter framhaldsskolen begynte Arne i lære hos en baker på hjemstedet, og arbeidet der i flere år. Det er ingen ting som tyder på at dette var et yrke han hadde spesielt lyst til. Sannsynligvis var det bare en mulighet som fantes i et beleilig øyeblikk. Etter noen år skiftet han yrke, men vendte aldri mer tilbake til skolen for å ta mer utdanning. Det er med et snev av stolthet at han forteller at han likevel har vært sammenhengende i fast arbeid siden da.

Kristin er den eneste av informantene som fortsatte og fullførte videregående skole. Gjennom hele gymnaset strevde hun med mange fag. Først og fremst gikk dette utover språkfag som norsk og engelsk. Men til slutt strøk Kristin likevel i matematikk og kjemi, to fag som hun i ungdomsskolen hadde likt godt. I utgangspunktet kan det kanskje høres paradoksalt at Kristin strøk i disse fagene. Men den som kjenner matematikk- og kjemipensumet fra den gamle reallinjen på gymnasen, vil vite at pensumet var stort og mye av fagstoffet måtte elevene tilegne seg på egen hånd via lærebøker med tungt og abstrakt språkbruk. Å tilegne seg fagstoff gjennom slike lærebøker krevde sannsynligvis en velutviklet skriftspråkskompetanse. Mennesker med dysleksi opplever ofte at små feil i avkoding kan få konsekvenser for leseforståelsen. Kristin måtte for å komme inn på ergoterapiutdanning, ha minimum ståkarakter i disse to fagene. Tidligere har vi hørt hvordan hun hadde utviklet en strategi som besto i å anstrenge seg mer. Hennes umiddelbare tanke var derfor å ta opp igjen de fagene hun hadde strøket i:

".. jeg var veldig innstilt på at jeg skulle ta opp igjen,.. jeg måtte jo ha det, ..jeg skulle bli ergoterapeut..." (Kristin)

Utsagnet tyder på at Kristin var motivert for å ta opp disse fagene, men utsatte likevel dette på nytt og på nytt igjen. Hun tok husmorskole, husflidskole, tok annen utdanning i form og farge og tok jobb som assistent i barnehage. Hele tiden holdt hun fast på forestillingen om at hun skulle ta opp igjen fagene hun hadde strøket i. Hun klarte til slutt også å få praksisplass hos en ergoterapeut, og likte seg svært godt på denne arbeidsplassen. Likevel tok hun aldri opp igjen fagene, slik hun hadde satt seg fore. Derimot søkte hun på førskolelærerutdanning, kom inn og begynte på dette. En kan undre seg over hvorfor hun hele tiden hadde en visjon om å ta opp fagene, men aldri gjorde et reelt forsøk på det. En mulig fortolkning er at det oppsto en avstand mellom egne ideelle krav til prestasjoner og det hun reelt klarte å prestere. I stedet for å godta

dette, holdt hun fast i ideen om at hun kunne gjøre det bedre, dersom hun anstrengte seg, som en form for selvbeskyttelse. En annen mulig fortolkning er at Kristin var sliten av å bruke så mye innsats på studiene, og ble stående i et dilemma mellom to motstridende motiv; et som tilsa at mer innsats ville gi belønning, og et som tilsa at mer anstrengelse ville koste for mye og likevel medføre risiko for nederlag.

Harald, fikk en svært vanskelig tid etter at han ble tilbakeført fra spesialskolen etter endt åttende klasse. Han forteller om sin motivasjon for videre skolegang:

”...så spurte han hvorfor jeg skulket så mye. Nei, så sa jeg at jeg har gitt opp skolen. Jamen, du skal jo på videregående, sa han. Nei, så sa jeg at det skal jeg aldeles ikke. - Men du må jo prøve å komme deg videre. Ja, så sa jeg at jeg fikk heller bare ta meg arbeid. - Du skal jo få deg en utdanning, sa han. - Nei!. Og så da jeg var ferdig fikk jeg da jobb på...” (Harald)

Utsagnet er klippet ned, men handler om hvordan Harald ble tatt inn til samtale med skolens rådgiver på grunn av skulking. Rådgiveren forsøker å overbevise Harald om at han må møte opp på skolen fordi han eller går glipp av for mye av den faglige opplæringen. Utsagnet kan ses som uttrykk for at Harald hadde lav motivasjon for videre skolegang. De tidligere opplevelsene med skolen var bare knyttet til nederlag, og han hadde, som han selv uttrykker det ”gitt opp skolen”. Ut fra det vi ellers har hørt om Haralds hjemmeforhold, er det grunn for å anta at han ikke fikk noen oppmuntring til videre skolegang. Harald tok aldri noen form for videregående utdanning, men gikk rett ut i arbeidslivet etter niende klasse.

Marit forteller at mot slutten av ungdomsskoleperioden hadde hun blitt nokså opprørsk og aggressiv. Hun møtte nederlag etter nederlag på skolen, og ble til slutt sint både på lærerne og skolen. Hun likte å synge og spille teater, og siste året i ungdomsskolen skrev hun et teaterstykke som ble oppsatt til avslutningen. Hun ler når hun ser tilbake og forteller hvordan hun sørget for at hun selv fikk hovedrollen i stykket. Marit fikk aldri uttelling for sine dramatiske evner i ungdomsskolen. Men hun hadde lenge drømt om å bli skuespiller, og forteller at hun søkte på teaterskolen etter ungdomsskolen. Men resultatene fra ungdomsskolen, og muligens også alderen talte ikke til hennes fordel. Etter ungdomsskolen begynte Marit derfor på yrkesskole, på linje for

handel og kontor. Hun betegner hele året som en negativ opplevelse. Motivasjonen for videre utdanning var på et lavmål og Marit skulket mye:

"... jeg trivdes ikke i det hele tatt...jeg var på en måte litt presset...foreldrene mine sa at man var nødt til å gå skole etter niende..." " Det var helt forferdelig. Jeg var borte halve året, mer eller mindre. ." (Marit)

Yrkesskolens linje for handel og kontor var på denne tida en populær yrkesfaglig utdanning blant unge jenter. Dette var før datateknologiens inntog i bedriftene, og utdanningen tok sikte på å kvalifisere for et bredt spekter av sekretærarbeid, med maskinskriving, regnskap og forretningskorrespondanse. Utdanningen passet dårlig for Marit. Hun forteller:

"..Det året der, det gjorde meg kanskje, tror jeg, mer rampete. Det gjorde meg veldig hard, akkurat det, for jeg tøffet meg veldig i timene, for å ta igjen på en måte."
"...spesielt hun som var best i klassen. ..Hun var veldig hovmodig syntes jeg. Det var hun sikkert ikke, men jeg, ja, jeg var sint på henne. Uten grunn egentlig. Men stort sett så var jeg sint på de fleste, jeg var veldig sint på foreldrene mine, - og søstera mi."

(Marit)

Utsagnet tyder på sterke emosjonelle reaksjoner på grunn av situasjonen hun var havnet i. Marits sinne gikk ut over alt og alle, og særlig medelever som i motsetning til henne selv, hadde gode faglige prestasjoner. Med bakgrunn både i Marits dysleksi og i hennes interesser, var trolig ikke denne studieretningen noe heldig valg. Regnskap, maskinskriving og forretningskorrespondanse er fag som krever både nøyaktighet og god skriftspråklig kompetanse. Gode ferdigheter i maskinskriving var også høyt verdsatt. Det innebar blant annet å skrive hurtig og feilfritt etter diktat. Dette krever høy grad av automatisering, og god ortografisk kompetanse, det vil si funksjoner som ofte byr på problemer for personer med dysleksi. En kan derfor forestille seg at overgangen fra ungdomsskolen til yrkesskolen lignet på å komme fra asken til ilden. På alle de områdene der Marit hadde opplevd nederlag i ungdomsskolen, ble det nå stilt enda høyere krav til henne. Marits sinne kan derfor tolkes som reaksjoner på krav hun ikke hadde mulighet for å matche.

Marit forteller at hun strøk i alle fag på på denne utdanningen. Hun gikk deretter étt år på folkehøyskole før hun igjen startet på en yrkesfaglig utdanning. Hun var fortsatt lite motivert for skolegang, men denne gangen klarte foreldrene via bekjentskaper å skaffe henne en lærlingplass

hos frisør. Samtidig gikk hun på kveldsskole for å ta den nødvendige teorien. Denne måten å ta utdanning på hadde tidligere vært ganske vanlig, men nå gikk de fleste først et eller to år på frisørinja på videregående skole før de fikk sin praksistid i en frisørsalong.

”...så fikk jeg begynne ... rett som lærling..” ” Det var derfor at jeg orket å begynne i det hele tatt, ... at jeg fikk gå den veien. For jeg hadde ikke klart å gå tre år på skole. ..Eller jeg hadde ikke mot til det, for egentlig så følte jeg meg ganske elendig på skolen. ”
(Marit)

Marit forteller at hun kom seg gjennom de formelle sidene av lærlingutdanninga med et nødrep og som følge av flaks. Hun klarte prasisen, men strøk i første omgang på matematikk:

”... så måtte jeg begynne på nytt igjen... da satt jeg hjemme til han pappa og dem... og han satt og lærte meg et hovedstykke fra boka. Det her stykket lærte jeg meg utenat... og faktisk, ... det var det stykket pappa hadde vist megog da jeg fikk igjen den eksamen da, .. jeg hadde ikke feil på hovedstykket. Så læreren spurte meg hva dette var, for han visste jo mine vanskeligheter, så jeg sa... det er ren og skjær flaks...men jeg fikk nå fire.” (Marit)

Det er verdt å legge merke til at Marit hadde jobbet mye med forberedelse i forkant av denne eksamenen, og at hun lyktes. I videregående skole går karakterskalaen fra en til seks, med seks som beste karakter. Karakteren fire ligger som vi skjønner litt over middelverdien. Men til tross for at Marit hadde øvet mye før eksamen, så attribuerer hun resultatet ene og alene til ”flaks”. Utsagnet kan være tegn på en forestilling om at andre kunne oppnå gode resultater uten å arbeide for det. Når hun selv for en gangs skyld legger arbeid i eksamensforberedelse og får et bra resultat, tror hun ikke på at det er dette som gir gode resultater for de aller fleste., og at det faktisk er både vanlig og nødvendig å forberede seg for å gjøre det bra på eksamen. Hun klarer med andre ord ikke å attribuere prestasjonen til eget evnenivå kombinert med innsats, men attribuerer til et ytre-lokalisert, variabelt og ikke-kontrollerbart forhold, som flaks. Slik attribuering får vanligvis ingen konsekvenser for forventning om mestring i lignende situasjoner, og dermed lite eller ingen konsekvenser for motivasjonen.

Sissels foreldre hadde skilt lag mens hun gikk i barneskolen, og faren hadde flyttet til Norge og etablert seg med ny familie. De to første årene i ungdomsskolen hadde ikke gått særlig bra, og foreldrene ble enige om at hun måtte flytte til faren, og dermed ta niende klasse i norsk

ungdomsskole. Faren var, i motsetning til moren, streng og bestemt, og Sissel mener at dette var bra for henne, selv om det var en stor overgang:

” .. etter endt åttende klasse, da, så ble jeg nødt til å flytte hjem til pappa.. ” ” ...for da var jeg så på villspor at, da – da trengte jeg det.” ”Det var kanskje den verste overgangen faktisk, for det var – full panikkbremning og handbrekk og hele alt i hop” (Sissel)

Når Sissel bruker uttrykket ”full panikkbremning og handbrekk” kan det tolkes som en metafor for at hun måtte bremse ned på det utviklingssporet hun var inne i. Hun forteller at hun klarte å ta seg kraftig sammen dette året. Selv om hun nå, som voksen, erkjenner at dette var nødvendig, så var oppholdet hos faren og hans nye familie ikke noe hun trivdes med den gangen. Hennes motivasjon for å begynne i videregående skole var derfor knyttet til ønsket om å komme hjemmefra. Hun forteller:

”jeg fant ut at skulle jeg noen gang bli kvitt de derre ultimatumene så måtte jeg bare oppføre meg sånn at jeg fikk flytte hjemmefra.” ”....for det at det funket ikke noe særlig det her å skulle bo sammen med folk som skulle vite liksom hele tida hva jeg gjorde, og hva jeg hadde tenkt å gjøre” (Sissel)

Utsagnet tyder på at det vanskeligste for Sissel var å oppleve at noen brydde seg med hva hun gjorde. Kanskje klarte hun ikke å se andres innblanding som et uttrykk for omsorg og omtanke. Etter ungdomsskolen flyttet hun på hybel i nærmeste by og begynte på resepsjonslinje i videregående skole. Der fikk hun en sekser i matematikk, men hadde fortsatt store problemer med rettskriving. En av lærerne fikk mistanke om at hun hadde dysleksi, og sørget for at hun fikk tilbud om en skikkelig utredning. Som følge av det, fikk Sissel dysleksi-diagnose. I ungdomsskolen hadde hun opplevd at lærevanskene ble oppfattet som atferdsvansker og latskap, og at mange lærere betraktet henne som dum. Sissel forteller om sin egen reaksjon på diagnosen:

” ... man pustet ut og tenkte; å – det var nå bra at jeg ikke var dum allikevel.... jeg har ikke følt meg dum... men det er jo håpløst å skulle prøve å bevise det motsatte når du ikke får til å formulere deg på et papir.... Så det var veldig godt, å ...få en bekreftelse på at det var ikke hodet det var noe feil med....” (Sissel)

Selv om Sissel her sier at hun ikke virkelig følte seg dum, bærer utsagnet likevel bud om usikkerhet. Det å bli oppfattet som eller føle seg dum går igjen som en del av selvvurderingen hos

personer med dysleksi. Sissel bruker uttrykket ”*pustet ut*” som kan oppfattes som en kortversjon av uttrykket ”*pustet lettet ut*”. En dysleksidiagnose kan framstå som en redningsplanke, og en mulighet for å reforhandle sin sosiale identitet. Dette er i samsvar med Meads teori om ”*rolleovertakelse*” (se s.56), en evner å forstå hvordan andre vil reagere på, i dette tilfellet egne ferdigheter - man forstår seg selv gjennom andre. Når diagnosen oppleves som en bekreftelse på ”*jeg er ikke dum allikevel*” vil ens egen virkelighetsforståelse korrigeres, og en kan innta en ny rolleforståelse, med en forbedret sosial identitet. I tillegg til dette er personen fritatt for skyld og ansvar for den oppståtte situasjonen.

I løpet av dette året ble Sissel ble gravid med sitt første barn, og avbrøt utdanningen.

Sissel var ikke den første eleven i videregående skole som opplevde å bli gravid. Dersom abort ikke oppfattes som en akseptabel løsning, vil en slik situasjon nødvendigvis måtte føre til avbrudd i skolegangen. Muligheten og motivasjonen for å komme i gang igjen etter fødselen, vil avhenge av støtten fra barnefar og øvrig familie. Etter å ha vokset opp i internatskolen, kan en se for seg at Sissel manglet en nær tilknytning til sine foreldre. Moren klarte ikke å ha henne hos seg i Sverige, og selv ønsket hun seg bare bort fra farens nye familie. Det er grunn til å tro at Sissel manglet den nødvendige støtten som kunne hjulpet henne til å fullføre utdannelsen.

Margaret fullførte ungdomsskolen, før hun flyttet hjemmefra for å gå på landbrukslinje i videregående skole. Hun forteller fra tiden i videregående skole:

”...det samme skjedde i VK2, så jeg var nesten aldri på skolen til slutt. ...for det var èn, han var etter meg hele tida....” ”...jeg sluttet jo på landbruksskolen. Det var forferdelig det siste året i hvert fall..”
(Margaret)

Margaret har ikke gitt opplysninger som tyder på at valget av skoleslag skyldtes noen spesiell interesse for landbruk. Landbrukslinjen ved videregående skole ble, etter min egen erfaring fra PP-tjenesten, ofte oppfattet som et skoleslag som bød på praktiske læringsaktiviteter. Det kan være en mulig årsak til at Margaret søkte denne linja. Men det fantes en landbruksfaglig linje ved en av yrkesskolene som lå mye nærmere Margarets hjemsted. Det er mulig at Margaret ønsket å starte på nytt et annet sted, der en ikke kjente hennes forhistorie som mobbeoffer. Men Margaret ble bare midlertidig kvitt mobbingen. Det tredje året opplevde hun på nytt å bli utsatt for

mobbing. Dette førte til at hun skulket, fikk mye fravær og til slutt avbrøt den videregående utdanningen.

Sammendrag av opplevelser og erfaringer med skolen

To tydelige trekk kommer til syne gjennom det informantene forteller om videregående skole. Det første er deres manglende motivasjon for videre skolegang. De fleste av dem ønsket egentlig ikke å gå videre. Når de likevel gjorde det, skyldtes det påtrykk fra omgivelsene, og mangel på andre alternativer. Det andre trekket er at valget av linje og utdanningsform syntes å skje tilfeldig. Ingen av informantene forteller om linjevalg på bakgrunn av spesielle ønsker eller planer for et framtidig yrkesliv. Kanskje skyldtes dette at karakterene fra ungdomsskolen var så dårlige, at de først og fremst søkte linjer de visste de kunne komme inn på. Marit hadde for eksempel tidligere søkt på teaterskoleutdanning, men ikke kommet inn. Men ingen av de andre informantene gir opplysninger som peker mot at de søkte og fikk avslag på noe. Opplysninger om spesielle utdanningsønsker er nærmest helt fraværende i datamaterialet. En fortolkning av dette blir at de sannsynligvis ikke engasjerte seg noe særlig i linjevalg. Det er mulig at de mange negative erfaringene fra grunnskolen hadde ført til lave forventninger om mestring i videregående skole. Og dersom de egentlig bare forventet seg flere nederlag, uansett hva de gjorde, kan en skjønne at linjevalg kunne ha liten betydning for dem. Det er lettere å bære et nederlag på et område som ikke oppleves som psykologisk sentralt, og mangelen på engasjement kan ses som en form for forebygging mot framtidige skuffelser. Likegyldighet og mangel på engasjement skaper dermed grunnlaget for at en senere kan hevde at dette var ei utdanningslinje som ikke passet, men at det viktigste for eksempel var å komme hjemmefra. Mangelen på engasjement i forhold til linjevalg ved videregående skole framstår i så tilfelle som en selvbeskyttelsesstrategi på linje med minimalisering av innsats.

Skolen som system

De fleste av informantene var skoleelever i en tid da folk flest hadde lite kunnskap om dysleksi. Det samme gjaldt også for lærerne, både i grunn- og videregående skole. Konsekvensen ble at lese- og skrivevanskene ble oppfattet som diffuse lærevansker. Denne antakelsen styrkes av at få av informantene mottok målrettet spesialundervisning.

Opplæring bygd på skriftspråket

Vi har hørt informantene fortelle hvordan skolen var preget av en kultur der de faglige prestasjonene var høyt verdsatt. Elevene tilegnet seg kunnskapen gjennom lærerens undervisning fra kateteret, og lesing i lærebøker. Arbeidsformene varierte lite, og besto i hovedsak av høytlesing, avskrift, diktat, gjenfortellinger og stiler. En vet at kunnskap kan tilegnes på flere måter, og hjem og nærmiljø er også viktig læringsarenaer. Gjennom imitasjon og utprøving lærer barna seg etter hvert å mestre de samme ferdighetene som sine eldre modeller. Slik kunnskap erverves i en sosial kontekst, som forutsetter at barnet bistand når det har behov for det. Skoleverket kan ikke by på en slik voksentetthet. Systemet er bygd opp omkring nødvendigheten av at så mange som mulig får en grunnleggende utdanning, men til lavest mulig kostnad. Skolens læringsaktiviteter har gjennom tiden vokst fram som en følge av disse rammevilkårene. Sentralt i dette står formidlingen av kunnskap gjennom skriftspråket. Det gjør det mulig å skille formidling av informasjon fra personlig tilstedeværelse. En kan formidle kunnskap til mange personer med begrenset bruk av ressurser. Skriftspråket er derfor en av skolesystemets viktigste bærebjelker, og vi kan vanskelig forestille oss en skole uten skriftlig kunnskapsoverføring. En kan derfor argumentere for at skriftspråket har en ubestridt psykologisk sentralitet i utdanningssystemet, fra grunnskole til universitetsnivå.

Sentrale fag og skriftspråklige kunnskaper viktigst

Informantene har bekreftet oppfatningen av at noen fag og fagområder som for eksempel norsk, matematikk og engelsk ble oppfattet som viktigst. Og det var de skriftlige sidene av fagene som ble tillagt størst betydning. Dette kom til syne gjennom skolens prioriteringer, i valget av arbeidsoppgaver, og gjennom vurdering og karaktersetning. Det ble også kommunisert gjennom det andre sa om fagene. Informantene har fortalt om at de likte de muntlige sidene av flere fag. Arne likte for eksempel fag som historie og bibelhistorie, og både Kristin og Marit likte å dikte historier og å snakke engelsk. Men skolen verdsatte først og fremst det skriftspråklige uttrykket. Derfor besto norskfaget først og fremst av høytlesing, avskrift, diktater, stiler og andre former for skriftlige oppgaver. Det samme gjaldt for språkfaget engelsk; selv om muntlig aktiviteter hadde en viss plass, ble det skriftlige sterkest vektlagt. Informantene forteller også om hvordan innholdet i stilene ikke fikk oppmerksomhet, selv om dette var et område noen av dem opplevde de mestret bedre. De forteller også om mange røde rettestreker og omfattende rettingsarbeid som

hjemmelekse. En av informantene forteller også om sine anstrengelser for å skjule de røde rettestrekene for kameratene. For de fleste byr ikke skolens arbeidsformer på store problemer. Men for den lille gruppen mennesker som sliter med manglende lese- og skriveferdigheter, blir skriftspråkets sentrale rolle i opplæringen til et problem. Fordi arbeidsformene i skolen i så stor grad sentrerer rundt skriftspråket, har dette smittet over til skolens kontrollsystemer. Å sikre seg kontroll med elevenes kunnskapsnivå utøves gjennom minst mulig ressursforbruk. Dette medfører at kontrollen i stor grad utøves gjennom skriftlige oppgaver; prøver, tester, kontrolloppgaver etc.

Grupperelatert evaluering

To vesentlige forhold ved skolesystemet skiller seg fra sosiale strukturer ellers i samfunnet. For det første deles menneskene inn i grupper etter kronologisk alder og gir dem et opplæringstilbud beregnet for et slags gjennomsnitt. Når undervisningen i tillegg gjerne foregår i samlet klasse og alle elevene gjør det samme til samme tid, blir enkeltelevens sterke og svake sider svært synlig. Høytlesing, leksehøring, skriving og regning på tavla er aktiviteter som legger forholdene særskilt godt til rette for sammenligning (Gecas, 1982; E. Skaalvik, 1982; S. Skaalvik, 1999). Når konkurranse i form av offentliggjøring av resultater, sammenligning av karakterer og lignende får så stor plass i skolens hverdag, forsterkes tendensen til sosial sammenligning. Dette er rammebetingelser som vi vet leder til prestasjons-orientering eller ego-orientering. Det vil si at den enkelte blir opptatt av hvordan han eller hun framstår overfor det sosiale fellesskapet. Dette flytter fokuset bort fra opplevelsen av utvikling og gradvis mestring, eller det en kaller oppgaveorientering. Elevenes prestasjoner måles og veies til enhver tid. Flere undersøkelser tyder på at kombinasjonen av prestasjons-orientering og lav forventning til mestring blir en trussel mot selvværdet (Nicholls, 1989; Dweck, 1999).

For det andre verdsetter skolen elevenes prestasjoner gjennom grupperelatert evaluering. Elever i samme årskull stilles overfor samme prestasjonskrav og evalueres i relasjon til sin årsklasse. Dette må ses i sammenheng med at skolesystemet skal være et system for mange. Da må også kontroll- og evalueringssystemene kunne ta hånd om mange, uten at det brukes for store ressurser. Dette fører i praksis til skriftlige prøver, diktater, stiler og andre variasjoner over samme tema. For å dokumentere sin kunnskap må den enkelte elev ikke bare ha god

fagkunnskap, men også evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skriftspråket. Kristins beskrivelse av hvordan gymnaslærerne manglet kunnskap om hennes muntlige ferdigheter i engelsk, og derfor ønsket å gi strykkarakter på bakgrunn av de skriftlige prestasjonene, blir et godt eksempel på dette. Til tross for at muntlig kommunikasjon burde ha en sentral plass i fremmedspråk, dannet de skriftlige prestasjonene hovedgrunnlaget for vurderingen. Informantene beskriver hvordan dette førte til at nesten alle fag ble vanskelige, og karakterene deretter. Når undervisningen ikke tar hensyn til elevenes forutsetninger og behov, vil de som har vansker med grunnleggende redskapsfag rammes ekstra hardt. Manglende leseferdigheter gjør at kunnskapen elevene forventes å tilegne seg gjennom lesing også blir mangelfull. I sin tur kommer dette til syne på karakterene eller andre former for evaluering. Mulighetene for å oppleve mestring vil være redusert, og årsaksforklares dette med indre-lokaliserte, stabile, ikke-kontrollerbare forhold som for eksempel generelt lavt evnenivå, kan det bli en trussel mot elevenes selvverd og selvaksept (Covington, 1986; Skaalvik, 1999).

I Opplæringslovens § 1-3. om tilpassa opplæring sies det:

” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.”

I praksis gir rammebetingelsene i form av læremidler, organisering og evalueringssystem begrensede muligheter for at den enkelte kan få utvikle sine interesser og sterke sider. Det samme gjelder for elever, som av ulike årsaker presterer lavere enn normal variasjon for sin aldersgruppe; systemet gir begrensede muligheter for en tilpasset utfordring. Selv om en i grunnskolenes barnetrinn ikke skal bruke formell vurdering i form av karakterer, synes tradisjonene med grupperelatert evaluering å leve videre i beste velgående. Et symptom på dette var Stortingsvedtaket i 2003 om innføring av obligatoriske, nasjonale prøver, - en årlig landsomfattende kartlegging av norske grunnskoleelevers basiskunnskaper i fagene lesing, skriving, matematikk og engelsk. Opprinnelig var målet at prøvene skulle fungere som overordnet kvalitetskontroll- og styringsverktøy for læresteder og skoleeiere. Etter hvert gikk en bort fra offentliggjøring av resultatene for enkeltskoler av frykt for at det kunne skape vinnere og tapere. Mange vil vær enige i at de nasjonale myndighetene har et legitimt behov for å kartlegge kunnskapsnivået i norsk skole. Samtidig framstår utformingen av prøvene som et symbol på hvordan skriftspråket fortsatt brukes som medium i måling av kunnskap. Til tross for at det

læreplanens inneholder en målsetting om at elevene skal lære å uttrykke seg muntlig, har det likevel ikke blitt lagt til rette for annet enn skriftlige evalueringsformer.

Valg av strategier

Når opplæringsystemet er bygd opp rundt skriftspråket, vil elever med dysleksi lett komme til å støte på problemer. Hvordan den enkelte takler disse problemene vil variere. Noen vil for eksempel prøve å huske så mye som mulig fra den muntlige gjennomgangen i klassen. Dersom de innledningsvis lykkes med dette, vil de gjerne prøve å bruke dette som en strategi for å kompensere for de prosessene de har problemer med. I slike tilfeller kan strategien ses som direkte kompensasjon for andre læringsstrategier. Kristin har beskrevet hvordan hun pugget og skrev ordene med skrivefeil om og om igjen. Å anstrenge seg mer er ett eksempel på kompensasjonsstrategier. Bant yngre skoleelever med dysleksi finner en, etter min egen erfaring, ofte kompensatoriske strategier. Flere av informantene har beskrevet hvordan de brukte strategier som for eksempel utenatføring og kopiering, i lese- og skriveopplæringa. Felles for disse strategiene, var at selv om de fungerte godt på korte lesetekster, holdt de ikke mål når tekstene ble lengre. Et springende punkt blir hvor mye begynneropplæringen i lesing legger vekt på *etablering* av riktig strategi. Dersom det først og fremst legges vekt på selve prestasjonen, åpner det for at elevene selv kan velge ulike strategier. Dernest henger dette sammen med den enkelte elevs fonologiske kompetanse. Elever med mindre fonologisk oppmerksomhet, vil ha behov for en forlenget forberedelses- og innlæringsfase i lese- og skriveopplæringen. Dersom tempoet i innlæringsfasen overstiger barnets mestring og det opplever at den foreskrevne strategien ikke fungerer, vil det naturlig søke etter kompenserende strategier.

Stilt overfor økende krav, men uten virkemidler, vil det være naturlig å rette kreftene mot alternative strategier. Dette er grunnleggende psykologiske mekanismer som har bidratt til menneskenes overlevelse ved at de bidrar til å økonomisere med ressursene. I vår tids kompliserte samfunn, tillates enkeltmennesket ikke alltid valg i samsvar med sine instinkter. For eksempel har skoleelever liten mulighet for å slippe unna arbeidsoppgavene, selv om de opplever at de ikke mestrer dem. I en slik situasjon vil, som et alternativ, strategiene rettes inn mot å minimalisere det ubehaget elevene føler over nederlagene. Slike strategier kjennetegnes ofte av unngåelse, og kan komme til syne som direkte unngåelse av potensielt truende situasjoner, eller

som indirekte unngåelse ved at en leder andres oppmerksomhet bort fra noe. Selvvurdering handler om granskning og evaluering av egne evner, egenskaper og muligheter. Dersom en slik granskning synliggjør et sprik mellom det personen ønsker å mestre (ideell selvvurdering) og det han/hun forventer å mestre (reell selvvurdering) vil det skape ubehag. Én måte å takle dette på, er å unngå å sette seg selv i en situasjon der den negative forskjellen blir tydelig (Brockner, et.al, 1993). En kan velge å ikke anstrenge seg fordi en er redd for ubehaget som følger med erkjennelsen av realitetene. Å gi fort opp, bli usynlig eller skulke kan derfor betegnes som eksempler på unngåingsstrategier. Marit har fortalt hvordan hun fort ga opp når noe ble vanskelig på skolen, mens Sissel skulket timer der hun kunne forvente nederlag. Arne gjorde seg usynlig, utnyttet lærerens vaner og rutiner, og passet på at hans innleveringer ble gjemt midt i bunken. Han posisjonerte seg for å bruke opp sin tilmålte oppmerksomhet hos læreren på noe han mestret, for å slippe fokus mot det han hadde problemer med.

Aggresjon kan også brukes som strategi. Aggresjon beskrives gjerne i to former; proaktiv og reaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon kalles også for instrumentell aggresjon, fordi det betinger at den aggressive atferden anvendes som instrument for å oppnå noe. Med reaktiv aggresjon forstår vi aggresjon som utløses etter en frustrasjonsframkallende hendelse. Situasjonen utløser altså sinne hos en person, hvorpå vedkommende reagerer med en aggressiv handling rettet mot det frustrasjonsframkallende objektet (Dollard, et. al, 1939; Lazarus, 1991). For å kunne si at en person bruker aggresjon som strategi, må den ha et instrumentelt preg. Margaret har beskrevet hvordan hun var sint nesten hver dag, fordi hun jevnlig ble utsatt for mobbing. Hennes aggresjon syntes å være en reaksjon på en vanskelig situasjon, og kommer derfor innenfor definisjonen for reaktiv aggresjon. Sissels atferdsvansker kom til syne i forbindelse med faglig nederlag. Sissels forsvar bestod i at hun ble tøff og oppkjeftig mot lærerne og at hun skulket. Med andre ord tydde hun både til aggresjon og til unngåing. Noen av hennes opplysninger peker mot at hun brukte aggresjonen som en strategi for å forhindre eller forebygge et potensielt nederlag. Årsaken var derfor frykten for ubehaget og frustrasjonen hun forventet ville følge med nederlaget. Valg av strategier kan skje både på et bevisst og et ubevisst nivå. Psykisk selvforsvar kan også opptre i form av fortrenning av ubehagelige tanker og impulser. For eksempel kan minnet om en opplevelse skape så stort ubehag at en ikke orker å tenke på det. Så hver gang minnet melder seg forsøker en straks å tenke på noe annet. Etter hvert automatiseres tendensen til å unngå å tenke på

denne opplevelsen, slik at minnet nærmest fortregnes. Generelt kan en si at barn har et mindre bevisst forhold til sine strategivalg enn voksne, og at psykiske selvforsvarsstrategier vanligvis er mindre bevisst enn handlingsstrategier.

Det finnes positive og negative varianter blant både handlingsstrategier og psykiske strategier. Dersom strategier fungerer som kompensasjon og støtte for den sosiale og faglige utviklingen kan de betraktes som positive mestringsstrategier, men dersom de virker hemmende på vekst og utvikling, må de betraktes som negative. I realiteten kan det være vanskelig å skille mellom hvilke strategier som har en kompenserende funksjon og hvilke som har en hemmende funksjon. En strategi som er hensiktsmessig i én sammenheng, kan være mindre hensiktsmessig i en annen. I denne framstillingen har det vært et mål å løfte fram strategiene for å vise deres funksjon i forhold til dysleksi.

Hvorfor noen velger å kjempe mens andre velger å flykte avhenger av mange sammensatte og innfløkte forhold. Bevisst eller ubevisst gjør alle mennesker en løpende vurdering av alle situasjoner, og foretar de en prekalkulering av hvilke sjanser de har for å lykkes. I Banduras sosial-kognitive teori brukes betegnelsen ”forethought”. Forventningene om mestring vil påvirke valget av handlinger. Har en person hatt systematiske, gjentatte erfaringer med at ekstra anstrengelse lønner seg, vil vedkommende ha større tendens til å sette inn ekstra innsats i møtet med utfordringer. I motsatt retning vil det dersom unngåelse har vist seg som en lønnsom strategi, forsterke tendensen til fluktpregede strategier. Flere av informantene har beskrevet hvordan de utviklet avanserte strategier for å unngå bli eksponert for andres negative vurderinger. De har også beskrevet hvordan de attribuerte nederlagene til forhold de ikke hadde innflytelse over. I pedagogisk forskning har en vært særlig opptatt av attribueringsmønsteret hos mennesker med lært hjelpeløshet. Når personer i læringssituasjoner blir mer opptatt av hvordan de framstår for andre enn av hva de selv lærer, betegnes dette som ego-orientering. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i det minste unngå å bli oppfattet som dum. Betegnelsen lært hjelpeløshet brukes for å beskrive personer med ekstrem ego-orientering, og som i læringssituasjoner er passive og uten tro på at de selv kan gjøre noe for å lykkes. Det beskrives som en respons som læres gjennom gjentatte erfaringer med ikke å lykkes. Mennesker med en historie preget av gjentatte nederlag, kan komme til å fokusere så mye på sin egen utilstrekkelighet at dette til slutt blir

funksjonshemmende. Passiviteten hos skoleelever som attribuerer til lav anstrengelse, antas å ha en selvbeskyttende funksjon. De foretrekker at nederlaget attribueres til manglende engasjement i stedet for manglende evnenivå. På lang sikt kan imidlertid en slik strategi føre til flere nederlag. Når disse elevene en gang i mellom lykkes, attribuerer de gjerne til ytre forhold, som flaks eller hjelp fra andre. I stedet for at erfaringene med å lykkes, skaper mer tro på seg selv, føyer de seg inn i et mønster hvor det oppfattes som likegyldig hva en selv gjør. Personer preget av lært hjelpeløshet har ikke tillit til at de selv kan gjøre noe for å lykkes (Covington, og Beery, 1976; Covington, 1992; Dweck, 1987; Wormnes og Manger, 2005). Betegnelsen oppgaveorientering eller mestringsorientering blir brukt om atferd som er det motsatte av lært hjelpeløshet. Personer som er oppgaveorienterte, har tro på at de vil lykkes, og frykter ikke nederlag. De ser på egne feil som nyttig informasjon om hva de kan gjøre bedre, og ikke som noe som må unngås. Selv når de ikke lykkes i å nå sine mål, opplever oppgaveorienterte personer betydelig tilfredsstillelse ved å ha lært noe (Covington og Beery, 1976; Dweck og Elliot, 1983; Dweck, 1999). De attribuerer sin suksess til egne evner og egen anstrengelse, mens nederlag gjerne attribueres til oppgavens vanskelighetsgrad og mangel på hjelp fra andre. Skoleelever som er oppgaveorientert er samtidig opptatt av betydningen av innsats. De opplever ikke evner som er et hinder for suksess, men at det er anstrengelse som fører til gode prestasjoner. Når de erfarer enkeltstående nederlag får troen på betydningen av innsats dem gjerne til å prøve hardere neste gang. På den måten blir oppgaveorientering en kontrast til ego-orientering og lært hjelpeløshet (Dweck, 1999).

7.0 VOKSEN

”Det nytter ikke å si om et menneske; Nå er han voksen, han er en annen nå. Nei, han er den samme.” (B.Pascal)

Informantenes beskrivelse av skoletida har avdekket mange opplevelser med nederlag, ubehag og angst i et skolesystem som er avhengig av skriftspråket som læringsmedium. Etter hvert syntes det som de utviklet lave forventninger til egen mestring i skolen: En tendens til attribuering til indre og stabile årsaker medførte at lignende situasjoner ble oppfattet som trusler mot selvet. Noe som i sin tur førte til ulike strategier for å beskytte selvet. Disse kom til syne i form av manglende motivasjon for videre utdanning. I det følgende kapitlet gjengis en del av det informantene har fortalt om sine erfaringer som voksne. De har beskrevet erfaringer med yrke og yrkesvalg, sysselsetting eller atferd, og har sett det i sammenheng med sine lese- og skrivevanskene. De har også fortalt om hvordan lese- og skrivevanskene og erfaringene fra skoletiden har fått innflytelse på det private og personlige planet.

Målet med dette kapitlet har vært å analysere informasjonen på både et direkte og et indirekte nivå. Et direkte nivå innebærer en analyse av informantenes egen oppfatning av hva skoleopplevelsene har hatt å bety for deres voksne liv. En indirekte analyse vil bestå i å sammenligne opplevelser og strategier i skolealderen med opplevelser og strategier i voksen alder.

7.1 Valg av yrke

Da Arne var ferdig med framhaldsskolen, på begynnelsen av nittenseksti-tallet, hadde arbeidslivet fortsatt behov for mange arbeidstakere uten formell kompetanse. Mange unge gutter fikk jobb i landbruk og fiske, selv om det ofte var kortvarige og sesongpregede kontrakter. Dette var et typisk trekk i de første årene etter andre verdenskrig. Mange arbeidsoppgaver var knyttet

sammen med årstidssvingninger i primærnæringene. Arne forteller blant annet om at da han ble stående uten oppdrag etter jul, kunne han dra på fiske sammen med faren. Arne gikk på denne måten rett inn i en tradisjon for ufaglærte arbeidstakere. I Nord-Norge hadde det alltid vært vanlig at unge menn tok kortvarig sesongarbeid i primærnæringene inntil de fikk etablert seg med eget småbruk og/eller båt. På begynnelsen av 1960-årene begynte imidlertid mange av de store industriprosjektene i Nord-Norge å vokse; Norsk Jernverk i Mo i Rana, Aluminiumsverket i Mosjøen, og Norsk Hydros kunstgjødselsproduksjon i Glomfjord, for å nevne noen (Brox, 1984). Det ble derfor et voksende behov for faglært arbeidskraft; industrimekanikere, elektrikere, sveisere, og kontorfunksjonærer. Arne var opptatt av å komme seg i fast arbeid, og fikk lærlingplass hos en baker. Arne gir ingen opplysninger som tyder på at dette var noe bevisst yrkesvalg. Sett ut fra konteksten framstår det mer som et tilfeldig valg, en mulighet til uavhengighet som han grep fordi den fantes der i øyeblikket. Han kom hjem fra fiske før påske, og allerede etter påske var han i gang med en ny jobb. Arne ble imidlertid i stillingen som bakerlærling ganske lenge:

"Ja, jeg gikk fem år i lære..." (Arne)

Det er viktig å være oppmerksom på at lærlingplass ble betraktet som omtrent jevngodt med yrkesskoleutdanning i denne tida. Forutsetningen var imidlertid lærlingen fikk opplæring også i teoretiske emner, slik at han til slutt kunne avlegge svenneprøve. Fem år synes å være uvanlig lang læretid. Hva som gjorde at Arne valgte å forbli i lærlingplassen så lenge, uten å komme noe videre, sier han imidlertid ingen ting om. Sett på bakgrunn av det en vet om hans manglende motivasjon for tidligere skolegang, blir én mulig fortolkning at han viste lite interesse for den teoretiske delen av opplæringa. En annen mulighet er selvfølgelig at bakermesteren ikke maktet å oppfylle den delen av opplæringa. En kan også se for seg et samspill mellom begge disse faktorene. Arne har tidligere beskrevet hvordan han ble utsatt for latterliggjøring og ironisering i skolen, og hvordan dette hadde gjort han usikker i forhold til nye folk og situasjoner. Kanskje medvirket dette til at Arne, i det lengste, utsatte å rive seg løs og prøve noe nytt. Den siste tiden mens han var i lærlingplassen hos bakeren, tok han annet arbeid ved siden av. Han arbeidet blant annet som vikar i vaktmesterstillingen på skolen.

".. mens jeg ...gikk i lære så døde far min, og da overtok jeg hans jobb mens han gikk sjuk, han var vaktmester på skolen...på slutten ble jeg tilbydd den jobben, men da var jeg – da ville jeg bort...." (Arne)

Det at Arne fikk tilbud om fast ansettelse som vaktmester, kan tyde på at han mestret oppgaven som vaktmestervikar godt. Når han sier at han likevel ville bort, er det naturlig å se det som et tegn på vanlig ungdommelig utferdstrang og behov for andre opplevelser. På slutten av denne perioden ble han kalt inn til militærtjeneste. Her opplevde Arne at han var fullt på høyden med alle andre, noe som trolig bidro til at han fikk større tro på egne evner.

På 1960-tallet hadde Store Norske Spitsbergens Kulkompani på Svalbard behov for arbeidskraft i kullgruvene. Arbeidet var skittent, tungt og til dels risikofylt. De som reiste opp til Svalbard måtte regne med å være der til isen løsnet på våren, og det igjen ble mulig å komme fram til stedet med båter. Tilværelsen bød på minimalt med sosiale adspredelser i fritida. For å klare å rekruttere den arbeidsstokken kompaniet hadde behov for, måtte lønningene være akseptable. Det var derfor mange unge arbeidsvillige menn som så en mulighet for å skaffe seg økonomisk startkapital (Arlov, 2003). Dette ble også en mulighet for Arne, som dro av gårde til Svalbard. Her fikk han praktisk erfaring med fjell og sprengningsarbeid. Han forteller:

"..der likte jeg meg veldig godt. Men det var hardt arbeid, det var akkord. Så vi hadde jo ikke fritt....Vi var jo der for å tjene penger.." (Arne)

Arne gir altså uttrykk for at dette var et arbeid han trivdes godt med. Erfaringene med gruvearbeid, fjell og sprenging ble i virkeligheten en slags yrkesutdanning for Arne. Etter noen år i gruvene, reiste han hjem og startet opp sin egen virksomhet i anleggsbransjen.

Kristin var den eneste av informantene som, selv om hun fikk strykkarakter i noen fag, fullførte videregående skole. Hun hadde i utgangspunktet drømt om å bli ergoterapeut, noe som krevde at hun tok opp igjen de fagene hun hadde strøket i. Hun forteller:

"..jeg var veldig innstilt på at jeg skulle ta opp igjen,... jeg måtte jo ha det, fordi jeg skulle bli ergoterapeut..." (Kristin)

I dag husker hun ikke lenger hvorfor hun ønsket så sterkt å bli ergoterapeut, men er inne på at det kanskje var knyttet til en forestilling om at hun da ville få utløp for sin interesse for skapende fag.

Som det framgår av utsagnet, hadde Kristin et klart yrkesmål. Hun hadde også en klar oppfatning av hva som måtte til for å nå dette målet; nemlig at hun måtte ta opp igjen de fagene som hun hadde strøket i på videregående skole. Til tross for den klare målformuleringen gjorde Kristin likevel valg som gikk på tvers av planen. Den første sommeren etter gymnaset reiste hun på interrail. Da høsten kom måtte hun bestemme hva hun skulle gjøre videre. Hun forteller:

”Og da var jeg kjempeinnstilt på at jeg skulle ta det opp igjen. Men...jeg søkte på husmorskole, og hadde vel egentlig ikke tenkt at jeg skulle gå på det. Så jeg gikk på husmorskole.. så søkte jeg meg videre og tok ett år på husflidskole i vev-teori..”
(Kristin)

Selv om Kristin var innstilt på å ta opp fagene hun manglet, valgte hun likevel andre utdanninger. Det er verdt å merke seg at disse utdanningene var innefor områder hun mestret godt, det vil si formingspregede aktiviteter. Dette gjentok seg flere ganger, og hele tiden skjøv hun målsettingen om å kontinuere i gymnasfagene framfor seg. I årene etter dette jobbet Kristin som assistent i barnehage, søkte på førskolelærerutdanning, kom ikke inn, og fikk til slutt praksisplass som assistent hos en ergoterapeut. Hun forteller:

”Og så var jeg i praksis i ... under en ergoterapeut. På psykiatrisk avdeling. Et halvt år, og det var ... en fantastisk opplevelse...samtidig ..vi var to som var veldig innstilt på at vi skulle ta voksengymnas et år for å forbedre karakterene. Så kom jeg inn på førskolelærerutdanning ...” (Kristin)

Kristin hadde trivdes i ergoterapeutpraksisen, og hadde helt til nå holdt fast på drømmen om å bli ergoterapeut. Men da hun kom inn på førskolelærerutdanning, slo hun likevel til på dette. Det handlingsmønsteret som Kristin beskriver *kan* ses som et eksempel på en selvbeskyttelsesstrategi. Ingen kunne med rimelighet forvente at hun skulle forbedre karakterene sine *samtidig* som hun var engasjert i annen utdanning. Om hun så ikke oppnådde målsettingen, kunne hun egentlig ikke bebreides for dette. Dette kunne kanskje fungere som en akseptabel unnskyldning for henne selv også. En annen mulig fortolkning er å se det å holde fast i drømmene om ergoterapi som en form for avledningsstrategi. Kristin kom ikke inn på førskolelærerutdanningen første gang hun søkte. Den psykologiske effekten av denne erfaringen kunne imidlertid begrenses, både for henne selv og for familien, ved det faktum at dette egentlig ikke var hennes primære ønske.

Veien fram til Kristins endelige yrkesvalg ble, som det framgår ovenfor, både kronglete og lang. Handlingsmønsteret i forhold til yrkesvalg syntes å være preget av to motstridende trekk; både langsiktig målsetting og utsettelse. For Kristin må utdanningen som ergoterapeut betraktes som et langsiktig mål. I følge Bandura vil den motiverende effekten av å sette seg mål, avhenge av hvor dedikert en er for å nå målet, og hvor nært, spesifikt og vanskelig det er (Bandura, 1997). Han argumenterer for at det ofte finnes for mange konkurrerende elementer til at langsiktige mål skal påvirke nåtidig atferd. Fordi de gir føringer i her-og-nå situasjoner er sannsynlige, nære mål bedre egnet til å skape motivasjon. De gjør det også enklere å evaluere sin egen progresjonen i forhold til utgangspunktet. Vanskegrad har også stor betydning for motivasjon. Mål med moderat vanskelighetsgrad, det vil si mål som er utfordrende, men oppnåelige, viser seg å være mest effektive. Progresjon mot stadig høyere mål, viser forbedring og bidrar dermed til økt mestringsfølelse (Bandura, 1997). I Kristins tilfelle kan en se for seg de konkurrerende elementene i form av andre utdanninger hun hadde lyst på, og som hun forventet å mestre. Det å skulle kontinuere i fag hun tidligere hadde strøket i var derimot et mål med relativt stor vanskegrad. I teorikapitlet ble det gjort rede for flere ulike strategier for selvbeskyttelse (se s.118). Dersom en oppgave medfører en potensiell trussel mot selvet, for eksempel tvil om en vil klare å forbedre en karakter, vil motivasjonen rettes mot å beskytte selvet. Ulike strategier kan tas i bruk for dette formålet, og utsettelse beskrives som en av dem. Mange av disse strategiene operer på et ubevisst plan. En mulig fortolkning er derfor å se utsettelse av kontinuering som en strategi for selvbeskyttelse. Det å sette seg alternative mål kan ses som en form for kompensering, dvs. at når en person opplever et nederlag på et område, kompenseres skaden på selvet gjennom å gjøre det tilsvarende bedre på et annet. Valg av videreutdanning på områder der Kristin forventet mestring, og utsettelse av potensielle nederlag kan derfor tolkes innenfor rammen av beskyttelse av selvet.

Målet med å presentere alternative analyser her, er ikke å føre bevis for at én tolkning er mer sannsynlig enn en annen. Hensikten er å vise at det finnes flere ulike muligheter for fortolkning. Likevel peker de ulike fortolkingene mot et felles trekk; at motivet bak handlingsmønsteret er beskyttelse av selvet.

Harald hadde mange negative opplevelser det siste året i grunnskolen. Han hadde lite motivasjon for videre utdanning og ønsket bare å komme hjemmefra og ut i arbeidslivet. Han tok det arbeidet han kunne få. Han forteller:

”... så fikk jeg da jobb på kaia i S... Og der var det at de manglet folk om bord på.. en gammel godsbåt som gikk på kysten. Og så spurte en av dem som jobbet der om bord om jeg kunne tenke meg å jobbe om bord...” (Harald)

Utsagnet referer til den første sommeren etter at Harald hadde fullført ungdomsskolen. Harald hadde så vidt fylt seksten år da han begynte å arbeide. Utsagnet tyder på at han ikke opplevde noen problemer med alminnelige arbeidsoppgaver, og at han sannsynligvis ikke hadde åpenbare problemer med sosial samhandling. Mannskapet på godsbåten han der fikk hyre, hadde sannsynligvis observert arbeidsevnen hans på kaia før han ble tilbudt jobb ombord. I likhet med Arne, var det tilfeldigheter som førte han inn i yrket. Gjennom arbeidet på kaia hadde han kommet i kontakt med mannskap på frakteskutene, og en dag hadde en av dem tilfeldigvis behov for mer mannskap. Harald kom fra et miljø der fiskeri og sjøfart stod for en stor andel av sysselsettingen. Han hadde trolig relativt god innsikt i hva arbeidet som sjømann innebar, og derfor forventninger om at dette ville han mestre.

”... Så ble jeg overflyttet til V...” ”...først var jeg i byssa som byssegutt. ... etter en to, tre måneder, så spurte de om jeg kunne tenke meg å begynne i maskinen som smører...” ”... så var jeg sånn smører inntil at de begynte med innskrenkninger...” (Harald)

Utsagnet ovenfor beskriver hvordan Harald fulgte et etablert opplæringsmønster innenfor sjøfarten, der en startet som dekksgutt og gradvis avanserte i systemet, som i Haralds tilfelle til smører i maskinen. Uten noen formell fagutdanning var dette det lengste en kunne komme som sjømann. De øvrige stillingene ble gjerne bekledd av faglært personale, som for eksempel reparatører og maskinister versus styrmenn og skipper, og var stillinger som innebar et selvstendig ansvar for driften. Harald begynte sin karriere som sjømann i en periode med store omstruktureringer innenfor handelsflåten. Norske sjøfolk ble etter hvert erstattet med lavlønnet utenlandsk mannskap, og bare de norske offiserene ble igjen på skipene. Dette førte til at mange sjøfolk ble arbeidsledige og måtte skifte yrke (Pape, 2003). Harald skiftet mellom arbeid i landbasert fiskeindustri og ute på fiskebåter. Trålerne gikk langt til havs, og arbeidet foregikk

mange ganger under dårlig vær. I uvær om bord i en reketråler, kom Harald ut for en ulykke og skadet ryggen slik at han ikke kunne fortsette med slikt arbeid.

Marits foreldre skaffet henne plass som frisørlærling. Tidligere hadde denne ordningen vært helt vanlig, men når Marit blir spurt om det på var vanlig å ta utdanningen på denne måten svarer hun slik:

”Nei, det var det ikke. Det var vanlig at du går tre år på skole, og så blir du utplassert i salong.” (Marit)

På den tiden var dette en av flere måter å ta utdanning på, og kanskje ikke så uvanlig som Marit selv trodde. I dag utdannes de fleste frisører gjennom videregående skoles frisørlinje pluss et år som lærling i bedrift. Men det er fortsatt mulig å ta frisørutdanning som lærling i private frisørskoler (Nikita, Frisørinstituttet, Oslo Frisørskole). Marits valg av yrke må ses i lys av hvilke muligheter hun opplevde å ha. En har tidligere hørt at hun ikke orket å begynne i noen ordinær utdanning, fordi motivasjonen for skolegang var så lav. Da fantes det trolig ikke så mange yrker som virket tiltrekkende for jenter samtidig som de hadde mulighet for lærlingopplæring. Sissel avsluttet utdanningen på resepsjonslinjen, da hun ble gravid med sitt første barn. Hun er fortsatt relativt ung, men likevel mor til tre gutter. Hennes erfaring med arbeidslivet er ganske beskjeden:

” Men så ble jeg gravid...og slutta jo med det (videregående skole. Så har jeg jobbet litt på bakeri, og litt på Esso her nede. Og så har jeg fått to til da, så jeg har liksom ikke ruppet så mye annet.” (Sissel)

Utsagnet handler om hvordan Sissel tidlig ble opptatt med ansvaret for småbarn. Mellom periodene med svangerskap og fødsel hadde hun relativt kortvarige arbeidsforhold. Hun går nå i et attføringsopplegg, som hun kaller salg og service. Det er en fleksibel modell som gir mulighet for å gjøre det unna på kortere tid dersom hun klarer. Når Sissel skal si noe om sine planer for et framtidig yrke, blir hun noe vag. Hun klarer bedre å sette ord på hva hun *ikke* ønsker seg. Likevel er hun helt klar på at nå som hun har blitt enslig mor, *må* hun komme seg ut i arbeid.

”... jeg er alenemor, til sommeren så må jeg ha meg arbeid. Da har jeg kniven på strupen. ... men, jeg føler det at, uten at det må misforståes, all heder og ære til dem som sitter i

kassa på Rimi og vasker og sånn, men jeg føler at noe sånt er ikke noe for meg. Jeg må få annen stimulans..” (Sissel)

Sissel sier hun *må* ut i arbeid, og bruker uttrykket ”*kniven på strupen*”. Ordene en velger å uttrykke seg med kan være symbolbærere på flere nivå. Sissels valg av ord kan tolkes som et tegn på at hun står i en tvangssituasjon. Når dette assosierer til å ”*sitte i kassen på Rimi*” og ”*å vaske*”, kan en mulig fortolkning av utsagnet være at dette er denne typen jobber hun forventer å få, men lite motivert for. Hun bruker uttrykket ”*må få annen stimulans*”. Når hun sier at å sitte ved kasseapparatet i en butikk eller å vaske gir ikke nok *stimulans*, kan en i konteksten tolke det i betydningen ”*intellektuell stimulans*”. En mulig fortolkning er at denne typen jobber ikke matcher hennes idelle selvbilde og derfor innebærer en potensiell trussel mot selvverdet. Dette kan ses som et eksempel på kognitiv dissonans (Festinger, 1957), som refererer til det ubehaget en person kan føle når de opplever konflikt mellom for eksempel egne verdier og handlinger (se s.82).

Det finnes mange forskjellige typer arbeidsoppgaver både i privat og offentlig sektor, og Sissel forteller i flere sammenhenger at hun liker å være i kontakt med mennesker. Men hun avgrenser likevel et mulig yrkesvalg ved å si:

” Vel å merke friske folk. Jeg kunne ikke tenkt meg til å være sykepleier eller hjemmehjelp eller noe sånt.” (Sissel)

Samtidig som Sissel erkjenner at hun *må* ut i arbeid, forteller hun likevel om hvilke yrker hun *ikke* kan tenke seg. Dette kan ses som et uttrykk for verdsetting av arbeidsoppgaver. Å fortelle hva en *drømmer* om er alltid mindre forpliktende enn å snakke om konkrete planer. Når Sissel blir spurt om hvilke drømmer hun har om framtidig yrke, blir det lettere å sette ord på hva hun opplever som viktig, og sier:

”Jeg har vel kanskje mest lyst til å jobbe som konsulent eller noe sånt. ... må ta ansvaret for hele prosessen fra a til å. Og der du liksom får slutføre noen ting.” ”... skal jeg ta det helt ut, så har jeg vel ønsket at jeg skulle kanskje vært personalsjef – et eller annet sånt. Gruppeleder – prosjektleder – noe sånt.” (Sissel)

Å ha ”*ansvar for hele prosessen fra a til å*” er kriterier som gjerne identifiseres med selvstendige, overordnede stillinger. Personer i lederstillinger blir ofte gjenstand for beundring og

respekt fra andre. Gjennom det hun sier her gir Sissel tydeligere uttrykk for hva hun drømmer om; en jobb som kan gi henne andres respekt og status. I teorikapittelet ble det gjort rede for fenomenet ego-utvidelse (se s. 52). Iflg Rosenberg (1979) fungerer yrkesstatus ofte som egoutvidelse. Yrkesstatus og verdi kan være relatert til tilbud og etterspørsel, eller til hvor *vanskelig* det er å erverve seg tilsvarende kompetanse. Det vil si at stillingen i seg selv uttrykker en form for oppsamlet kunnskap, som den en finner i forsker og professorstillinger. Status kan også være relatert til lønnsforhold. En stilling med høy lønn gir vanligvis høyere status enn en stilling med lav lønn. I realiteten vil det ofte være sammenfall mellom en yrkesgruppes status og flere av disse forholdene i ett og samme tilfelle. Informasjon om en persons yrke, kan på denne måten samtidig være en indirekte informasjon om status og verdi. En fortolkning innenfor en slik forståelsesramme innebærer at en framtidig jobb med verdi og betydning for Sissel, vil være en jobb som kan fungere som en positiv ego-utvidelse. Sissel utsagn blir da et uttrykk for manglende motivasjon for de jobbene hun kan forvente å få, fordi de ikke representerer noen positiv ego-utvidelse for henne. En sammenfallende fortolkning finnes innenfor rammen av selvbeskyttelse, hvor urealistisk høye ambisjoner ses som en strategi for selvbeskyttelse. Selv om nederlaget sees som uunngåelig, kan en gjennom å sette mål som ingen kan forvente at en skal oppnå, forhindre at den manglende måloppnåelsen blir oppfattet som uttrykk for manglende evner. Sissel har opplevd mange nederlag i skolen, og tidligere har behovet for selvbeskyttelse vært sterkt. Det er derfor mulig å se utsagnene hennes om framtidig yrke i lys av dette.

Margaret begynte, som tidligere omtalt, på landbrukslinje i videregående skole. Etter at hun hadde avbrutt denne utdanningen, valgte hun å ikke reise tilbake til hjemstedet sitt. Hun fortsatte å bo på skolestedet, hadde til å begynne med ingen jobb, men levde på sosialtrygd. Etter hvert kom hun inn i et attføringsprogram, og fikk først praksisplass i en barnehage og deretter i en bedrift for yrkesvalgshemmede. Hun forteller:

” Så det endte opp med at jeg fikk jobb i PU (kortversjon for psykisk utviklingshemmede). Så nå har jeg jobbet i PU , i juni blir det tre år. Og jeg trives med det, derfor holder jeg på å utdanne meg i omsorgsfag.” ”... Det er så å si det samme som hjelpepleier, men omsorgsarbeiderne har ikke lov å jobbe på sykehus. ...de kan jobbe i barnehage, og i flyktningmottak og ... rusmisbrukere og eldre og.” (Margaret)

Margarets utsagn tyder på at hun har gjort et bevisst valg av yrke. Utsagnet tyder også på en viss stolthet over kompetansen hun kommer til å få. Når hun regner opp forskjellige grupper mennesker som kan ha behov for denne kompetansen, er det som om hun understreker at nå er hun den som kan hjelpe andre i en vanskelig situasjon. Kanskje oppleves dette som en form for oppreisning med tanke på alt Margaret har opplevd av sosial utstøting. Margaret forteller at hun er med i et fleksibelt opplegg, der hun selv kan påvirke framdriften. Det betyr at hun deler tiden mellom arbeid og opplæring. Hun sier at i utgangspunktet er det meningen er at den teoretiske utdanningen skal gjennomføres i løpet av ett år. Et slikt tempo har hun ikke klart å følge, men regner med å bruke omtrent ett og et halvt år før hun kan ta eksamen. Selv om hun får bruke lenger tid enn andre, føler hun likevel at opplæringsinstitusjonen stiller krav til henne. Margaret har god oversikt og plan for hvordan hun skal fullføre utdanningen:

*"... nå skal jeg gjøre meg ferdig med eksamen. Der har jeg søkt om å få datamaskin, eget rom, og opplest oppgaver, pluss å få det opplest innimellom ..etter eget behov."
"... da har jeg kun fagbrevet igjen. Og da må jeg ha all praksisen." "De sier fem år, men nå får jeg godskrevet ett år i PU i hvert fall...så er det et halvt år i hvert fall på sykehjem,. ... hvis jeg får flere ekstravakter, så kan jeg får gjort det på et år, og så skal jeg ha to år i hjemmesykepleien." (Margaret)*

Utsagnet tyder på at Margaret ikke har store bekymringer i forhold til gjennomføring av praksisdelen. Det eneste hun uroer seg for synes å være den siste teoretiske eksamen som avslutter studiet. Dette er en skriftlig prøve, og den gruer hun for:

"... så skal jeg skrive opp ...fra brukeren står opp... brukeren skal dusje, hvorfor, begrunn, begrunn...hva han skal spise, hvilken kost, begrunn, begrunn og sånn der. Det er skriv, skriv, skriv!" "Ja, det gruer jeg meg til. Men jeg er ikke sånn som gir opp med det første, jeg skal få det til på et eller annet slags vis. ..." (Margaret)

Det at Margaret har oversikt og plan for hvordan hun skal nå målet sitt, kan være et uttrykk for motivasjon. Selv om hun ikke er helt ferdig med atføringsprogrammet, og formelt godkjent som omsorgsarbeider, har hun likevel valgt yrke. Dette yrket praktiserer hun hver eneste uke, og gir inntrykk av å være tilfreds med valget. Hun framstår derfor som fokusert og motivert for å fullføre sin yrkesutdanning.

Sammendrag og drøfting

Personer med dysleksi synes i stigende grad å møte utfordringer og vansker knyttet til yrkesvalg. Det blir stadig færre yrker uten krav til formell fagkunnskap, noe som i praksis medfører at formell utdanning også blir inngangsbilletten til arbeidslivet. Dysleksi skyldes en vedvarende fonologisk svikt som fortsatt er til stede i voksen alder (Høien & Lundberg, 1997). Den fonologiske svikten vil kunne få følger for kompetansen også på andre områder. Skriftspråksutvikling er nært knyttet til talespråksutvikling og i forhistorien til personer med dysleksi forekommer det ofte beskrivelser av forsinket talespråklig og artikulatorkisk utvikling. Skriftspråksutvikling kan ikke ses isolert fra læring i videre forstand, og lav kompetanse på dette feltet kan ha følger for andre forhold som for eksempel verbal kommunikasjon, problemløsning og generell kunnskapstilegnelse. Voksne med dysleksi kan derfor lett komme til å oppleve reduserte muligheter i arbeidslivet.

Kvalifiseringsproblemer

Med utgangspunkt i informantenes beskrivelser er det generelle inntrykket at motivasjonen for videregående skole var lav, selv om ønsket om lønnet arbeid syntes å være klart til stede. Etter fullført obligatorisk grunnskoleutdanning valgte alle, utenom en, å ta mer utdanning. Dette syntes å være et resultat av påtrykk fra familien mer enn deres egne ønsker. Linjevalgene bar i stor grad preg av tilfeldigheter og mangel på målsetting og plan.

Både Arne og Harald har gitt uttrykk for at de gikk ut i det arbeidet som tilfeldigvis bød seg der og da. Arne begynte som bakerlærling, men skiftet senere over til anleggsbransjen. Harald begynte som sjømann og fisker. Kristin ønsket å bli ergoterapeut, men manglende forkunnskaper hindret henne i å søke opptak, og hun endte til slutt med førskolelærerutdanning. Marit begynte på linje for handel og kontor, Sissel på resepsjonslinje, og Margaret på linje for landbruksfag i videregående skole. Ingen av disse tre fullførte, men avbrøt utdanningsløpet underveis. Marit begynte som frisørlærling, arbeidet noen år i faget, og endte etter en tid i ett utførelsesopplegg, der målet er faglærerutdanning i drama- og kunstfag. Sissel ble hjemmeværende, fikk flere barn tett etter hverandre, og endte til slutt i utførelse for å ta utdanning i salg og markedsføring. Margaret vandret mellom sosialkontor og arbeidsmarkedsetat, før hun endte i utførelse for å ta fagbrev som omsorgsarbeider. Felles for alle informantene er at veien fram til yrkeslivet, har vært

kronglete og fylt av hindringer. Den manglende ferdigheten i lesing og skriving ser ut for å ha ført til problemer med å tilegne seg kunnskaper i et teoribasert utdanningssystem. Emosjonelle reaksjoner på gjentatte nederlag, synes å ha bidratt til en ambivalent holdning til yrkesfaglig kvalifisering. De opplevde sannsynligvis ikke å ha noen innflytelse eller kontroll over situasjonen. Fordi de ikke hadde kunnskap om dysleksi, attribuerte de til indrelokaliserte, stabile faktorer som manglende evner.

Strategier

Yrke og yrkesstatus kan i følge Rosenberg (1979) fungere som egoutvidelse. Gjennom yrket en innehar gis omverdenen et signal om andres vurdering. Høy lønn og mye ansvar assosieres gjerne med høy status. Stor avstand mellom yrkesmessige ambisjoner og realistiske mål er et eksempel på stor avstand mellom ideell og reell selvoppfatning. Noen ganger kan uttrykk for en slik disharmoni være symptom på at motivasjonen er mer rettet mot selvbeskyttelse enn mot virkelige forventninger et framtidig yrke. Gjennom å sette seg urealistiske mål, unngår en at eventuelle nederlag kan tolkes som uttrykk for lavt evnenivå. Utsettelse er en annen strategi som benyttes for å unngå potensielle trusler mot selvet. Gjentatt utsettelse av nødvendig kontinuering i enkeltfag, som en av informantene forteller om, kan være et uttrykk for selvbeskyttelse.

7.2 Utdanning i voksen alder

Flere av informantene har tatt utdanning i voksen alder. Kristin tok videre utdanning for å kvalifisere seg til jobben hun har i dag, og både Marit, Sissel og Margaret har tatt utdanning i forbindelse med arbeidsledighet og attføring. Nedenfor presenteres noen av informantenes beskrivelser knyttet til utdanning i voksen alder:

Psykologisk sentralitet

Etter at Kristin var ferdig med sin yrkesutdanning, arbeidet hun noen år i et prosjekt med innføring av pedagogisk tilbud for førskolebarn. Deretter tok hun videre utdanning i pedagogikk, før hun fikk en jobb innenfor førskolelærerutdanning. Formelt sett var det ønskelig med høyere kompetanse for denne stillingen, og hun begynte derfor på en hovedfagsutdanning. Den første,

obligatoriske delen gikk bra, selv om den kostet henne mye arbeid. Det samme gjaldt for emnene statistikk og metode, som var områder hun likte. Etter hvert nådde hun fram til steget der selve hovedfagsoppgaven skulle skrives. Hun bodde langt unna lærestedet, var i undervisningsstilling ved en høyskole, men tok fri fra jobben og reiste til veiledning. Hun forteller hvordan hun hadde strevet for å få ordnet det så hun kunne dra, og hun hadde forberedt seg grundig. Men da hun ankom lærestedet hadde veilederen avdeling fått viktige gjester på besøk. Kristin møtte en stresset veileder som egentlig ikke hadde tid å snakke skikkelig med henne. Hun forteller:

” .. jeg hadde jobbet knallhardt for å komme meg dit, ... det første hun gjør, omtrent, når hun ser i mine papirer, det er å si: Sånn må du ikke skrive, det er feil, det går ikke an ... stå sånn i overskrifta. Da gikk rullegardinen ned, da kunne hun snakke om hva hun ville, jeg var ikke med. Så da blokkerer jeg...” (Kristin)

På samme måte som Kristin hadde opplevd så mange ganger tidligere, både i ungdomsskole og gymnas, ble fokuset rettet mot rettskrivingsfeil og ikke mot på innholdet. Selv i et så vidt tidlig stadium av skriveprosessen, hengte veilederen seg opp i rettskrivingsfeilene. Enhver som arbeider med veiledning vil vite at det ikke er uvanlig at studenter leverer inn foreløpige skisser som inneholder mange rettskrivningsfeil. Dette kan skyldes at arbeidet er i en foreløpig fase der struktur og hovedpunkter har fokus, mens korrekturarbeidet vil komme senere. Om veilederen da påpeker eventuelle rettskrivningsfeil, vil de fleste studentene bli lite berørt av det. De vet med seg selv at dette vil de fort rette opp, og kommentarene fra veileder oppleves ikke som noen trussel mot selverdet, men mer som en påminning om å ikke glemme dette. Så retter de ganske enkelt opp feilene før siste innlevering. Kristins sterke reaksjon på veilederens anmerkninger, blir et symptom på hvor sårbar hun er for på kritikk på dette området. Det var svært viktig å få respons på det hun hadde skrevet, og hun hadde fått anbefalt denne veilederen nettopp fordi vedkommende skulle ha ekstra innsikt i dysleksi. Det er mulig at Kristin hadde store forventninger til å møte en fagperson som klarte å se forbi rettskrivningsfeilene hennes. Når veiledningen likevel starter med korrigerende av rettskrivningsfeil, ble kanskje følelser knyttet til tidligere nederlag igjen vekket til live.

Når Kristin forteller om tidligere opplevelser med studier sier hun blant annet:

”... Jeg vet at jeg kan, men jeg har vært nødt til å,- .det har vært en prosess som har vært litt tung innimellom, med at jeg må akseptere at jeg når ikke toppkarakterer...”
(Kristin)

Her klarer Kristin å sette ord på hva dette handler om for henne. Hun vet at hun kan mye, men på grunn av lese- og skrivevanskene får hun ikke synliggjort dette. I utdanningssystemet er den formelle vurderingen viktigst, og baserer seg på skriftlig dokumentasjon. Kristin sliter med å akseptere at dette skal være det eneste godkjente uttrykket for kompetanse.

Marit har begynt på faglærerutdanning i drama- og kunstfag som ledd i et atferdsopplegg. Målet er å få arbeide med undervisning der hun kan gjøre bruk av disse kunnskapene. Hun ønsker først og fremst å arbeide i ungdomsskolen:

”...jeg har lyst å bli ungdomsskolelærer, det er på grunn av at jeg tror jeg kan sette meg i respekt.” ”..eller vanskeligstilte barn kunne jeg også ha tenkt meg – jeg tror jeg har noe å gi der, på grunn av at jeg har vært vanskelig selv.” ”Hva jeg har å gi? Jeg har erfaring, det er vanskelig å si, – kjærlighet, – forståelse.” (Marit)

Marit uttrykker her et ønske om å arbeide i grunnskolen, hvor hun selv har opplevd så mange nederlag. Hun gir uttrykk for at dette har gitt henne forutsetninger for å forstå ungdom som har det vanskelig. Utsagnet kan tolkes som et uttrykk for hva som er viktig for henne: Hun, som tidligere har vært til byrde for andre, skal bli noe positivt for noen. Hennes nederlag har ikke vært forgjeves, men erfaringer som kan hjelpe andre. Andres oppfatning av henne vil snus til aktelse og respekt. En alternativ fortolkningsramme faller innenfor fenomenet overidentifisering. Dette er et mye omtalt tema innenfor helse-, omsorgs- og sosialt arbeid. Ikke sjelden hører en hvordan mennesker som selv har hatt traumatiske opplevelser, ytrer ønske om å bidra med arbeid innenfor samme problemområde. Et eksempel på dette er når personer som har opplevd seksuelle overgrep i sin egen barndom, ytrer ønske om å arbeide med barn som har vært utsatt for det samme. Advarslene retter seg mot faren for *overføring av egne følelser*. Evnen til å skille egne følelser fra andres er en forutsetning for en profesjonell og empatisk virksomhet. Empati innebærer evne til å fange opp den andres følelse og kunne forstå at den tilhører den andre og ikke en selv (Nerdrum, 1997). Ved overføring av egne følelser til andre, stenges muligheten for klientens egen framstilling av følelser, og dermed for empatien. Men Marits *ønske* om å arbeide med ungdom kan ikke kategoriseres som overidentifisering. En kan i høyden snakke om en *potensiell* fare for

dette. Skadelige følger av overidentifisering kan bare oppstå i forbindelse med i utøvelse av en profesjonell rolle i en *konkret* situasjon. Utsagnet bør ses i sammenheng med det Marit forteller om foreldrene. Hun er tydelig svært glad i dem, men ikke å klare å leve opp til forventningene deres, virker som et av de største nederlagene hennes. Hun uttrykker en form for sorg over de bekymringene hun har påført faren:

”Jeg føler at jeg har såret så mange, jeg har såret faren min, ikke gått ferdig skoler. Han ringer meg annenhver dag og er livredd for at jeg ikke skal gjennomføre dette her...”
(Marit)

Marit føler fortsatt på farens engstelse for nye nederlag, at hun på nytt ikke skal fullføre en utdanning hun har begynt på. Samtidig kan farens engstelse ses som et uttrykk for hans vurdering av henne. Hadde han vært trygg på evne til gjennomføring, ville han sannsynligvis vært opptatt av andre ting i telefonsamtalene. Marit gir uttrykk for verdiene innenfor hennes familie når hun forteller om sin far:

”... han begynte å lese sin første bok som over trettiåring. Men i dag så, ja han har vært både tolldirektør og nå har han åtti ansatte...” *”... hver gang han tar seg en dram så er han utrolig stolt av det. ..pappa er vel liksom sånn at, ta det som det er, gjør det beste ut av det, - som han har gjort.”* (Marit)

Marit kommer i flere sammenhenger tilbake til faren, og hvor trist det har vært når hun har skuffet han. Men hun poengterer gjentatte ganger at hun aldri har vært redd for straff når hun ikke har lyktes. Det er bare foreldrenes skuffelse hun frykter. Utsagnet forteller hvordan faren er stolt over å ha lyktes tross manglende forutsetninger, hvordan han mener Marit må gjøre det beste ut av den utrustningen hun har. Marits utsagn tyder på at hun beundrer faren for hans utholdenhet og målrettethet, og at dette er noe hun savner hos seg selv. Marit har en høy standard å leve opp til i yrkesmessig sammenheng, noe som innebærer en stor avstand mellom reell og ideell selvpoppfatning.

Margaret har attføring i et tilpasset opplegg der hun selv kan styre tempoet. Hun er delvis ute i jobb, og delvis i opplæring. Hun forteller:

"Her får vi bestemme tempoet selv, men de setter litte granne press på oss – det er jo ikke meningen at vi skal dra det ut i flere måneder. Så vi må jo ha litte granne – at de setter litt grenser." (Margaret)

Når Margaret blir spurt om hvordan hun vurderer mulighetene sine framover, er hun først og fremst opptatt av å klare de formelle sidene av utdanningen, og få fagbrev som omsorgsarbeider. Hun har god oversikt over hva som skal til, og har en klar plan for hvordan hun skal løse det.

"... nå skal jeg gjøre meg ferdig med eksamen..." "...da må jeg ha all praksisen inn." "...nå får jeg godskrevet ett år i PU i hevert fall...så er det et halvt år i hvert fall på sykehjem,..og så skal jeg ha to år i hjemmesykepleien." (Margaret)

Det eneste som Margaret bekymrer seg for er den siste tverrfaglige, teoretiske eksamen som avslutter studiet. Dette er en skriftlig eksamen, og det gruer hun seg for. Men hun har forhåpninger om å få ta muntlig eksamen, dersom hun ikke klarer det skriftlig:

"Ja, det gruer jeg meg til. Men jeg er ikke sånn som gir opp med det første, jeg skal få det til på et eller annet slags vis. Jeg får bare prøve å være flink å prate for meg i stedet. Siden det ikke går så godt i teorien, så kan jeg jo alltid prate for meg." (Margaret)

At Margaret synes å ha en klar målsetting og plan med utdanningen sin, kan ses som tegn på motivasjon for sitt framtidige yrke. Det viktigste for henne synes å være å fullføre utdannelsen så hun får formell kompetanse som omsorgsarbeider. Kanskje henger dette sammen med at hun alt nå praktiserer i yrket, vet hva det innebærer og har forventninger om mestring av framtidige arbeidsoppgaver. Margaret gir i tillegg uttrykk for en alminnelig utbredt holdning, det viktigste er fast inntekt og et arbeidsfellesskap en trives i. Trolig opplever de fleste gjennom dette en tilfredsstillende grad av uavhengighet, autonomi og positivt selvverd.

Andres vurdering

Marits utdanning i voksen alder, medfører at hun jevnlig vil bli vurdert av andre, og hun er nervøs og spent på hvordan det vil gå med karakterene. Hun sier at hun virkelig anstrenger seg, men er usikker på hvordan resultatet egentlig blir. Hun forteller om en innleveringsoppgave hun hadde arbeidet mye med:

"...jeg er sikker på at jeg hadde seks kladder på den ...for vi måtte levere inn kladden også... hun skulle se hvordan vi arbeidet .. fra en kladd til ferdig produkt. Og merkelig nok, det første hun skrev til meg var "Du skriver så hårene reiser seg i vemmelse"

(Marit)

Siden dette skulle være en dramatisk historie, innebar dette at Marit fikk god tilbakemelding på kladden. Men oppgaven skulle deretter ferdigstilles etter gjeldende krav til studentoppgaver. For å gjøre oppgaven helt feilfri, skrev derfor Marit oppgaven om og om igjen. Hun forteller:

”... jeg har skrevet fram og tilbake på internett og fått henne(søsteren) til å hjelpe meg, ...så jeg trodde at nå ... skulle jeg klare det for en gangs skyld, og så viste det seg at – kladden var bedre””...hun sa: Du har redigert det i hjel...” (Marit)

Marit forteller videre at hun opplevde dette både som vondt og godt. På den ene siden fikk ikke innleveringen den beste vurderingen, men på den andre siden hadde ikke læreren brydd seg med skrivefeilene i kladden, så for første gang hadde Marit opplevd at noen vurderte innholdet i det hun hadde skrevet. Marit hadde alltid hatt lyst med å dikte og skrive historier, og å få en positiv vurdering av kladden, ble en viktig anerkjennelse av hennes kreative evner, og bidro trolig til styrking av selvet på dette området.

Sissel har lite arbeidslivserfaring, og atferdsopplegget hennes består av ren teoretisk utdanning. I forbindelse med en samtale om hennes dysleksidiagnose og mulighetene for tilrettelegging i forbindelse med eksamen spurte hun læreren hva som skulle til for å få karakteren fem:

”... så spurte jeg da... hva som skulle til for å få en femmer....det skulle jeg som sagt ikke bekymre meg om. ... da sa jeg: - Du svarte nå ikke riktig på spørsmålet mitt. Og så sa hun: Ja, men som sagt, du trenger ikke bry deg for jeg tror ikke det blir noe problem for deg.” (Sissel)

Sissel tolket dette umiddelbart i betydning av at en så god karakter mente læreren at hun aldri ville oppnå. En slik tolkning blir ikke like naturlig for alle, og det var derfor naturlig å spørre Sissel om ikke betydningen like godt kunne være den motsatte. Til dette svarer Sissel:

”... det visste jeg at den ikke var....det hadde jeg fått så mye pekepinn om ellers. Og noen læreryndling det greide jeg ikke å være som liten og det greier jeg ikke som voksen heller.” (Sissel)

Det er grunn til å merke seg det Sissel sier om at hun aldri har klart å være noen læreryndling. Det kan tolkes som et tegn på at Sissel i liten grad opplevde ros og oppmuntring fra lærere, og fortsatt ikke opplever noen positiv relasjon til dem. Og derfor oppfattet hun straks utsagnet i negativ betydning. Sissel forteller videre at egentlig lo hun mest av dette etterpå, for det var bare for dumt, i en samtale mellom to voksne mennesker. Deretter ble hun fandenivoldsk og tenkte at hun skulle vise læreren at hun var god for noe. Hun sier:

” ... hun måtte skrive fem ..da jeg var ferdig med prøven. Og det var jo veldig tungt for henne....” (Sissel)

Det synes som Sissel kan ha tendens til å tolke lærernes holdning til henne i negativ retning. Hun tror det var tungt for læreren at hun fikk gode resultater, og hun oppfatter det som om læreren taper ansikt og hun selv seirer. Det virker som Sissel fortsatt definerer seg inn i en rolle der hun må kjempe og forsvare seg mot lærere med vonde hensikter. Selv om Sissel beskriver en slags revansj, tyder utsagnet likevel på at hun er ganske hårsår overfor lærernes vurdering. Episoden bør sees i sammenheng med tidligere opplevelser i ungdomsskolen. Selv om Sissel ikke lenger opplever å bli latterliggjort eller få direkte negative tilbakemeldinger, føler hun likevel at læreren hennes ambisjoner ikke tas på alvor. Når hun stiller spørsmål om hva som skal til for å få karakteren fem, føler hun at hun ikke får noe skikkelig svar på spørsmålet. Det virker som Sissel tolker dette som uttrykk for at læreren har en forutinntatt nedvurdering av henne. Sissel har problemer med å akseptere sitt eget behov for spesiell tilrettelegging på grunn av lese- og skrivevanskene. Hun vil helst ikke være avhengig av hjelp. Hun har prøvd særskilt tilrettelegging for eksamen, og beskriver opplevelsen slik:

”Nei, det føltes som jeg var... steike dum....nesten så jeg ble forbasket på meg selv at, svarten, skal dette her være nødvendig. Jeg er 27 år og så skal de måtte sitte og lese for at jeg skal forstå det....” (Sissel)

Det kan virke som at Sissel føler seg nedverdighet dersom hun må be om hjelp. På den ene siden erkjenner Sissel at hun har behov for det, men på den andre siden ønsker hun likevel ikke særbehandling. Å be om hjelp innebærer å innrømme sin utilstrekkelighet for andre mennesker. Dette betyr å legge forsvaret til side, og blottstille sine svake sider. Sissel synes å ha sterkt etablerte forsvarsstrategier, og tendensene til forsvar trer fram i slike situasjoner. Noe av den

samme holdningen kommer til syne når hun snakker om andre mennesker med dysleksi. Hun snakker om at de har en feilaktig holdning til sitt eget problem, og sier:

”...det som er verst er at de synes så synd på seg selv. Og det kommer man ingen vei med. Det nytter ikke hvor mange som synes synd på deg, ...forandringa skjer når du har bestemt deg og gjør ei handling. Det er da forandringa skjer...” (Sissel)

Det Sissel trolig forsøker å gi uttrykk for, er at alle mennesker må ta ansvar for sitt eget liv. Et synspunkt som mange vil slutte seg til, men som i sin mest ytterliggående variant også innebærer forakt for menneskelig svakhet. De fleste vil derfor begrense synspunktet til å gjelde mennesker med sine fulle funksjoners bruk. En kan undres over om Sissels frustrasjon over å måtte ta i mot særskilt tilrettelegging på eksamen, henger sammen med hennes egne holdninger på dette området. Hun har tidligere gitt uttrykk for at hun ikke kan tenke seg å arbeide med syke eller hjelpetrengende mennesker (se s.172). Dersom dette er tilfelle, vil muligheten for å bli identifisert med en slik gruppe, åpenbart være en trussel mot selvet.

Margarets første arbeidsplasserfaring var i barnehage. Hun opplevde også dette som en vanskelig tid, og følte at en av de ansatte var ute etter henne. Hvorvidt dette var en reell situasjon, eller et utslag av frykt for igjen å skulle møte mobbing, blir stående uklart. Deretter fikk hun praksisplass i en bedrift for yrkesvalgshemmede, og her opplevde hun et positivt arbeidsmiljø. Til slutt fikk hun jobb i en bolig for psykisk utviklingshemmede. Hun forteller:

”..jeg ble stemplet som voksen plutselig...de andre plassene ble jeg stemplet som en liten drittunge...så fikk jeg vokse på det, liksom. Og jeg begynte å få mine egne meninger....”
(Margaret)

Når Margaret bruker uttrykket ”stemplet som voksen” må det ut fra konteksten tolkes i betydning av at hun ble behandlet som en likeverdig arbeidskollega. Dette førte til en positiv utvikling for Margaret. Hun begynte på kurs for å ta den teoretiske delen av utdanningen som omsorgsarbeider. En av de første oppgavene hun, som alle andre i gruppen, måtte gjøre var å stå opp foran de andre og fortelle om seg selv:

”...jeg fant ut at jeg skulle fortelle om dysleksien min. Hvordan rettigheter man har – det var de tingene ...da sto jeg i fem minutter og jabbet – og det første jeg sa var: Ikke le av meg nå, for jeg er drittnervøs. ...” (Margaret)

Margaret, som tidligere hadde hatt problemer med prestasjonsangst i lignende situasjoner, klarte denne gangen å gjennomføre presentasjonen. Hun mener at delvis skyldtes det at hun sa så tydelig fra til om sin nervøsitet. Men hun tror også at det skyldtes en utvikling hos henne selv:

” Jeg tror rett og slett at jeg har vokst. Blitt gamlere og har mer forståelse av min egen sykdom for å si det sånn. Og når jeg vet litt mer selv om den, så tror jeg at det blir litt bedre for meg selv...” (Margaret)

Når Margaret sier at det er bedre for henne selv at hun *vet mer* om lese- og skrivevanskene, kan det være et tegn på at hun har klart å se dem som et avgrenset problem. I skolen vil lese- og skrivevanskene lett føre til problemer på mange områder. I en praksisbasert opplæring følges ofte de praktiske handlingene av muntlig formidling. Utsagnet bør også ses i sammenheng med opplysningene om de nye kollegaene behandlet henne som voksen, eller som likeverdig. Kanskje var arbeidsmiljøet i PU-omsorgen mer inkluderende. Eller kanskje var det slik at når Margaret opplevde å bli tatt på alvor og respektert, så endret hun ubevisst atferden, fikk flere positive tilbakemeldinger, og etter hvert styrket selvverd.

Utsagnene overfor kan ses som eksempler på hvordan personer som gjentatte ganger utsettes for sosial utstøting lett kan komme til å forbli i en tillært forsvarsposisjon, der mye av andre menneskers tilbakemeldinger fortolkes mer negativt enn det var ment. Dersom en person stadig må bruke mye av sine mentale krefter på å tenke på hvordan han framstår for andre, være ego-orientert (Jfr. Duda & Nicholls, 1992; Dweck, 1993) vil det lett kunne fortrenge oppmerksomheten fra andre ting. Først etter gjentatte erfaringer med positiv feedback vil en kunne senke forsvarsberedskapen og rette fokus mot andre ting.

Sosial sammenligning

Marit har nylig blitt klar over årsaken til sine lærevansker. Dette skjedde tilfeldig i forbindelse med samarbeid med en annen student som selv hadde en dysleksidiagnose. Hun forteller at studentene leste rolletekster høyt for hverandre, som en naturlig del av dramafaget. Dette ga

hennes mulighet for å sammenligne seg med andre. Marit mener selv at hun har bra leseflyt, men sier hun leser andre ord enn de som egentlig står der. Dermed beskriver hun et kjent symptom hos personer med dysleksi. I fagterminologien betegnes dette som ortografiske vansker, og kan for eksempel komme til uttrykk ved at deler av et ord gjenkjennes som en ortografisk struktur, men likevel ikke alt, slik at leseren (ubevisst) forsøker å gjette seg til resten av ordet. En slik "gjettestrategi" etableres ofte i ung alder og kan etter min erfaring bli så automatisert at leseren selv ikke er seg dette bevisst. Marit gir flere eksempler på hvordan slike feil kan føre til misforståelser:

"... så stod det "Kristins livssyn" stod det. ... jeg tenkte hvorfor i all verden er knaggen til Kristin (læreren) her? ...jeg måtte helt opp til det for å se, og lese det to ganger før jeg skjønnte at det sto "Kristent livssyn .." (Marit)

Etter at Marit ble oppmerksom på sine egne dysleksi, har hun begynt å legge merke til at faren har noe av det samme. Til å begynne med fnyste han bare av henne når hun påpekte det. Men etter hvert har han innrømmet at han var en av de dårligste i sin klasse til å lese og skrive, og at han var den eneste i klassen som ikke kom inn på realskolen. Marit mener han gjør samme type feil som hun pleier å gjøre. Hun forteller:

" ...han skulle lese for meg og da la jeg veldig merke til at han hoppet over ord. Og egentlig samme ordene jeg tror jeg ville hoppet over hvis jeg skulle lest akkurat det samme." (Marit)

Selv om Marit sammenligner sine egne feil med farens og ser mange likhetstrekk, poengterer hun stadig at faren har lyktes svært godt i livet, til tross for lese- og skrivevanskene. Hun forteller også om hvordan faren pleier å sende brevene sine til korrekturlesing hos Marits yngre søster:

" han er jo en mann med åtti ansatte i dag, og han har annenhver dag et stykke i avisen, men han sender brevene sine til søsteren min først så hun må rette på han..." (Marit)

Marits yngre søster var svært flink på skolen, og er nå norsklærer og navnegransker. På samme måte som faren, sender også Marit av og til tekster til søsteren for korrektur. Den yngre søsteren synes å beherske alt det Marit ikke får til. Beskrivelsen blir enda et eksempel på hvordan Marit fortsatt ikke matcher familiens standard for vellykkethet.

Margaret kjenner andre som har dysleksi, og har sett hvordan det har påvirket dem. Hun forteller at hun har snakket med enkelte om dette og rådet dem til å være åpne:

”..Det var ei som jeg jobbet sammen med... hun var sterkere rammet enn meg... Jeg har dysleksis selv, sa jeg. Jeg vet at jeg får hjelp når jeg spør – så du må ikke være redd for å spørre. Det er ikke noe å være flau over.” (Margaret)

At det finnes flere med samme problem synes å være en støtte. I motsetning til Sissel virker det som Margaret ikke har noen problemer med å ta i mot hjelp for lese- og skrivevanskene. Hun gir uttrykk for at det er både viktig og riktig å være åpen om vanskene, og ikke noe en skal skamme seg over. Hun forteller hvorfor hun mener det er så viktig å få en utredning av vanskene sine:

”De som ikke har fått diagnose, og ikke vet om at de har det en gang – jeg tror de må ha det forferdelig. ... de vet jo ikke hva som er i veien.... så kan det jo stå noen på sidelinja og fortelle hvor dumme de er.. Lærerne kan jo se ned på dem også..”. (Margaret)

Når Margaret bruker uttrykket ”forferdelig” om hvordan hun tror andre uten diagnose kan ha det, forteller dette indirekte om hennes egne opplevelser. Gjennom å ta andres perspektiv forestiller hun seg deres vonde opplevelser, og faren for at de skal bli nedvurdert. Margaret fikk kjennskap til sine dysleksi allerede i barneskolen, så har hun alltid hatt en tilgjengelig årsaksforklaring. Utsagnet er et uttrykk for Margarets forestilling om hvordan personer med dysleksi gjennom sammenligning med andre kan komme til få en feilaktig oppfatning av seg selv og sine evner. Margarets negative erfaringer med skolen kommer til syne gjennom mangelen på tillit til at lærerne vil være noen hjelp i en slik situasjon.

Selvattribusjon

Marit har tidligere fortalt hvordan hun følte seg dum på skolen. Hjemme ble vanskene hennes årsaksforklart med manglende vilje til innsats. Men Marit gir likevel uttrykk for høyt selvværd på det sosiale området. Hun forteller blant annet om en episode der søsteren hadde truffet en felles bekjent ut på byen:

” .. og han hadde sagt til henne: - Er det du som er søsteren til Marit, ja henne skal du ikke diskutere med, for hun har littegrann opp i hodet. ..jeg ble jo veldig glad...men..., han hadde truffet meg ute, etter noen øl, og da tar jeg kommandoen, jeg underholder

selskapet... jeg har et svar på alt. Jeg tror jeg tar litt igjen der, rett og slett. Jeg tar litt av, jeg blir litt anmassende. Tror jeg.” (Marit)

Utsagnet beskriver hvordan Marit, når hun har drukket, tilstreber å framstå som intelligent. Hun synes å ha innsikt i egen kompensering gjennom å hevde seg sosialt, og hvordan dette kommer ekstra mye fram når hun er påvirket av alkohol. En av alkoholens virkninger er at den reduserer hemninger. Da får kanskje behovet for å vise at det ikke er noe i veien vettet hennes friere spillerom.

Marit forteller om mye sinne mot skolen, foreldrene og mot sin yngre søster:

”..for jeg har vært sint på mange. Uten grunn..” ”jeg er bestandig sint på meg selv. .. ADHD ... jeg har lest om det...jeg går inn i ting med åpne øyne og vet at jeg gjør ...noe jeg ikke skulle gjort.” ”Det er nesten som en liten trassig fjortenåring, altså....”

(Marit)

Marit har i senere tid begynt å attribuere nederlagene sine til en grunnleggende feil med henne, som for eksempel ADHD. Hun har lest om tilstanden, og opplever at mange av symptomene passer. I denne undersøkelsen er det ikke mulig å ta stilling til en slik hypotese. Utredning av ADHD er omfattende og må utføres i samarbeid mellom flere faggrupper. I teorikapitlets del om dysleksi blir det også kort gjort rede for dysleksi og komorbiditet (se s.36). Sammenfallet mellom ADHD og dysleksirapporteres i flere studier til å være i overkant av 30 % (Gjærum og Ellertsen, 2002). Muligheten for at Marit har ADHD kan derfor ikke avvises. Men en annen mulig fortolkning av Marits attribusjon til ADHD kan også ses som en variant over temaet attribuering til indre, stabile ikke-kontrollerbare forhold, på linje med å attribuere til evner. Effekten av begge disse attribusjonene blir i prinsippet den samme; det er forhold som ikke kan endres.

Sissels opplæring er en fleksibel modell, tilpasset hennes hverdag som enslig mor. Den samme fleksibiliteten gjelder også for andre av hennes medelever. Dette medfører ulik progresjon og at de møter til undervisning til forskjellige tider. Sissel gir uttrykk for at dette er en studieform som ikke passer så godt for henne.

” ... ikke felles undervisning, man diskuterer ikke ting vi holder på med. ...en dag er vi alle sammen der, og neste dag så er det halvparten av dagen – og så er vi to og sånn.... Det er ingen som snakker med hverandre i klassen eller sånn, og da blir jeg veldig fort passiv selv....” ” Jeg er veldig snar til å miste konsentrasjonen. Og spesielt i ting som jeg synes er kjedelig. Da er jeg veldig snar til å logge av. Og det er noe som jeg må jobbe med, men det har jo litt med personlighet å gjøre også.” (Sissel)

Utsagnet beskriver hvordan Sissel opplever konsentrasjons- og motivasjonsproblemer når hun ikke får stimulans gjennom samtale og samarbeid med andre. Personer med dysleksi har ofte lært seg til å kompensere gjennom verbale aktivitet i klasserommet. Sissel har tidligere beskrevet hvordan hun brukte hukommelsen i barneskolen. Slike strategier lar seg vanskelig bruke der det ikke foregår felles læringsaktiviteter. Sissel innser hvordan denne studieformen påvirker henne, men attribuerer mangelen på motivasjon til egen personlighet, og behovet for aktivitet. En fleksibel studiemodell der en kan komme og gå etter eget behov, medfører imidlertid at deltakerne må sette seg inn i lærestoffet på egen hånd. Det vil i praksis bety å lese seg til det på egen hånd, uten den motivmessige forsterkningen som ligger i sosialt fellesskap. Det kan være grunn til å spørre om en slik modell er godt egnet for personer med dysleksi. Kanskje ville det vært mer hensiktsmessig med flere muntlige klasseromsaktiviteter i kombinasjon med praktiske øvelser. Men personer med dysleksi er som alle andre, de har omsorgsforpliktelser, deltidsjobber, engasjerer seg i frivillig arbeid, de har hobbyer og de blir syke. De må, på akkurat samme måte som alle andre, prøve å få en kabal av ulike oppgaver til å gå opp. Derfor blir det for mennesker i Sissels situasjon minst like viktig med fleksibilitet i opplæringstilbudet.

Sammendrag og drøfting

Hensikten med utdanning i voksen alder er gjerne en bedre og varigere tilgang til arbeidsmarkedet. Slik var det også for de av informantene som hadde begynt i utdanning i voksen alder.

Tilpasning og strategi

Voksenopplæring har mange likhetstrekk med grunnskoleopplæring. Det stiller like store krav til lese- og skriveferdigheter, og arbeidsformene er svært like dem en finner i grunnskolen. Det blir derfor en situasjon der en kan forvente at problemer knyttet til dysleksi kan dukke opp på nytt,

enten med lesing og skriving som redskap, eller som emosjonelle vansker som følge av manglende mestring. Tidligere erfaringer med skole og utdanning kan på denne måten få betydning for motivasjon og læringsstrategi i voksen alder. Informantene ervervet kunnskapen om egen verdi i arbeidsmarkedet fra de samme kildene som da de gikk i grunnskolen; egne og andres erfaringer, sosial sammenligning, tilbakemeldinger fra andre, og selvattribusjon med refleksjon over årsak og virkning.

Informantene i denne undersøkelsen har beskrevet bruken av flere ulike strategier i voksen alder. Når Marit forteller om utdanning i voksen alder, ser det ut som en del av strategiene har endret seg. Det synes som hun i større grad er opptatt av å utnytte de evnene hun har. Noe av det samme kan en se hos Margaret. Nå synes den viktigste strategien hennes å være åpenhet om vanskene og be om hjelp når hun føler behov for det. Hun gir ikke opp om hun må streve mer enn andre, og aksepterer at hun må bruke mer tid. Derfor virker det som Margaret ikke har den samme tendensen til forsvar som da hun gikk i ungdomsskolen. Selvregulering av læring (se s. 127) innebærer at den lærende evaluerer egne læringsmetoder og strategier, og modifierer dem for best mulig læringsutbytte. Et viktig steg i prosessen vil være selvstendige refleksjoner rundt spørsmålet: ”Hvordan skal *jeg* gå fram for best mulig læring? ”. Dette innebærer å overse andres vurdering, og i stedet legge vekt på egen vurdering av hva som er hensiktsmessig. Margarets beskrivelse av egen læringsprosess kan ses som et tegn på større grad av selvregulering. Hun har et klart mål, oversikt over forskjellige delmål som skal oppfylles, hun aksepterer at hun må bruke lenger tid, hun kombinerer teori og praksis, og sist men ikke minst, hun gir seg selv anerkjennelse for det hun har oppnådd så langt.

Sissel erkjenner at lese- og skrivevanskene medfører et behov for hjelp på prøver og eksamener, men sliter med at det føles nedverdiggende å ta i mot hjelp. Selv om hun prøver å forholde seg fornuftig, ser det ut for at slike situasjoner lett aktiverer hennes forsvarsberedskap. Når Sissel beskriver sine framtidsplaner, virker de vage og uklare. Hun klarer bedre å beskrive hvilke yrker hun *ikke* ønsker. Noe som kan være et tegn på manglende motivasjon for de jobbene hun kan forvente å få. Det synes å være stor avstand mellom de jobbene hun forventer å få og de hun ønsker å ha, når det gjelder status. Dette kan henge sammen med et behov for å styrke selvet, hvilket vil si ego-utvidelse via en statusfylt jobb.

Selvbeskyttende strategier som har blitt brukt over lang tid kan være vanskelig å kvitte seg med. I følge Kringlen (2001) er mange av de psykologiske forsvarsmekanismene av ubevisst automatisk karakter og har lett for å føre til rigide handlingsmønstre. De av informantene som deltar i utdanning i voksen alder synes jevnt over å forholde seg til egen opplæring på en realistisk og rasjonell måte. De gir inntrykk av å ha relativt god oversikt over de direkte symptomene på egne dysleksi, erkjenner behovet for hjelp, for eksempel i forbindelse med eksamen. Men bevisstheten om egne forsvarsmekanismer og egen motivasjon synes å variere fra person til person. Det ser ut for at jo bedre innsikt personen har, jo bedre er vedkommendes læringsstrategi. Et felles trekk for disse informantene ser ut for å være at tendensen til selvforsvar i møtet med læringsoppgaver er tonet noe ned, og de virker å være mer oppgaveorientert.

7.3 Tekniske hjelpemidler

Noen av informantene har i voksen alder tatt i bruk audiovisuelle og IT-baserte hjelpemidler for å avhjelpe lese- og skrivevanskene sine. I dette avsnittet forteller de om sine erfaringer med dette.

Andres vurderinger og sosial sammenligning

Arne bruker både diktafon og skrivemaskin. Han mener det er lettere å ha dysleksi i dag, når det har kommet så mange tekniske hjelpemidler. Han har kjøpt IT-utstyr til hjemmekontoret sitt, og både kona og barna bruker det. Men selv har ikke Arne tatt dette særlig i bruk. Han hevder at han er for gammel. Men alderen er kanskje ikke den største hindringen. Også bruk av internett og annen programvare betinger lesing av tekst. Alder kan fungere som en ny unnskyldning for å unngå lesing. Jeg har ikke kunnet finne spesifikke undersøkelser på hvordan voksne med dysleksi takler innføring av IT-basert utstyr på arbeidsplassen. Men jeg har hørt tillitsvalgte fortelle om medlemmer som har problemer med dette. Men siden de manglet kunnskap om dysleksi, kunne de ikke gi pålitelig informasjon om vanskene skyldtes dysleksi, generelle lærevansker, motstand mot endringer, eller for eksempel manglende rutiner for opplæring.

Siden dysleksi anerkjennes som funksjonshemming, utløser de rett til PC via Statens Hjelpemiddelsentral. Til grunn for dette ligger en anerkjennelse av at tekstbehandling med automatisk retteprogram kan være et godt hjelpemiddel for skriftlig *produksjon*. Det er likevel grunn til å spørre hvordan voksne med dysleksi og liten lesetrening klarer å tilegne seg bruken av IT-systemer på arbeidsplassene. Mange steder har bruken av PC erstattet støttepersonale som tidligere tok seg av ulike skriftlige oppgaver. Der en før kunne be en person om hjelp til å finne fram, må en nå bruke PC for å finne fram på egenhånd. På mange av landets jernbanestasjoner møter en for eksempel ikke lenger en person i billettluke, men må håndtere en databasert billettautomat.

Kristin forteller at hun var tidlig ute med å ta i bruk PC til hjelp for lese- og skrivevanskene sine. Like etter at hun hadde fått en dysleksidiagnose, begynte datateknologien for fullt å bli integrert i arbeidslivet. Kristin hadde fått erfaringer med bruk av PC gjennom jobben. Hun var også leder av den lokale dysleksiforeningen og søkte det lokale trygdekontoret om støtte til innkjøp av egen PC. Kristin beskriver dette som en vanskelig prosess der hun møtte de verste sidene av trygdesystemet, og opplevde at trygdeetaten motarbeidet og nedvurderte henne:

”... Og det var tøft. Og jeg ... forbante meg på at ...denne prosessen skal jeg gå gjennom, kanskje ikke for min del – men forhåpentligvis for andre..” ”...sånn som jeg forteller en venninne som har vært trygdesjef: Fy være! Dere skjønner ikke mye. Det er helt vanvittig hvordan dere driver og argumenterer, Og det går ikke an å sitte sånn på gjerdet og trække på mennesker som dere gjør.” (Kristin)

Kristin snakker videre om at saksbehandlerne leste lover og retningslinjer, men handlet ikke i tråd med dem. Argumentene mot å gi henne PC gikk på at hun som allerede *hadde* en utdanning ikke kunne trenge noen datamaskin. Hun måtte vel være fornøyd med det hun hadde. Med andre ord klarte de ikke å se at hun kunne ha noe behov. Kristin sier at hun hadde et godt fundament i livet, med støtte fra familie og gode venner, og uten denne ballasten hadde hun kanskje lettere latt seg knekke. Det hele endte til slutt med at hun kjøpte PC for egen regning, noe som på den tiden var en dyr investering. Bruken av datamaskin forandret helt byrden med skriftlig arbeid. Mens hun gikk på lærerutdanning hadde skrivevanskene hennes ført til nedsatte karakterer. PC og tekstbehandling hadde ikke blitt vanlig, og de skriftlige innleveringsoppgavene måtte utføres på

skrivemaskin. Kristin sukker tungt ved tanken på alle gangene hun skrev om og om igjen på oppgaver fordi det hadde sneket seg inn rettskrivningsfeil:

” ... så oppdager du at det er en feil, og så måtte du skrive på nytt igjen...Herregud hvor man har skrevet om og om igjen. Med datamaskinen så går du inn og klipper...og så stryker du ut igjen, og ... rydder i setningene. Og så har du retteprogram som hjelper deg...” ”Det har vært en revolusjon, sier jeg. Det har vært noe av det mest fantastiske verktøyet jeg har fått...” (Kristin)

Marit har nylig begynt å bruke PC og tekstbehandlingsprogram, noe som blir tydelig når hun forteller om hvordan hun bruker hjelpemidlet:

”..da hadde jeg skrevet veldig, veldig mange kladder...også skulle jeg skrive den på PC og det hadde jeg egentlig ikke noe lyst til, men jeg gjorde jo det til slutt...” (Marit)

Det Marit her sier kan tyde på at hun først håndskriver flere kladder til oppgavene, før hun begynner å skrive inn på PC. Det virker som hun ikke har lært seg å utnytte tekstbehandlingsprogrammet med de mulighetene som finnes der. Det høres nesten ut som hun bruker PC'en som en gammeldags skrivemaskin. Når rettefunksjonen i et tekstbehandlingsprogram er aktiv, kommer det vanligvis fram en rød understreking som markering for rettskrivningsfeil. Marit har beskrevet ubehaget med de røde rettestrekene mens hun gikk i ungdomsskolen, og forteller om hvordan dette vekkes til live når hun skulle prøve retteprogrammet:

”... jeg fikk en sånn desjavu til ungdomsskolen og stilene der... (ler litt) Første gangen...når jeg fikk de røde strekene så slo jeg av, for det klarte jeg ikke... Da følte jeg meg litt elendig, litt dårlig igjen. Dette fikset jeg liksom ikke...” (Marit)

Marit ler ofte når hun forteller om sine egne feiltrinn. Det gjør hun også når hun forteller om denne hendelsen. Hun har tidligere fortalt at hun likte å være skuespiller i klassen mens hun gikk i grunnskolen. Noen elever blir klassens klovn for å avlede klassens oppmerksomhet fra deres dårlige skoleprestasjoner. Strategien fører vanligvis til at de får oppmerksomhet på et område de mestrer, noe som bidrar til å styrke selvet. Det er mulig at Marits humoristiske og ironiske stil når hun forteller om egne feiltrinn kan være rest av en slik strategi.

Egne erfaringer

Sissel har også tatt i bruk PC med tekstbehandling som hjelpemiddel for lese- og skrivevanskene. Hun bruker også PC i utdanningen hun holder på med. Hun har søkt Statens Hjelpemiddelsentral om å få en *bærbar* PC, men forteller om lang saksbehandlingstid og forviklinger i byråkratiet. Hun beskriver gjentatte purringer, handlingsplaner som har blitt foreldet og papirer som har kommet bort. Hun har fortsatt ikke fått utstyret hun har søkt om, og gir uttrykk for at byråkratiet er en belastning. Utover dette gir hun uttrykk for bare positive erfaringer med nytten av hjelpemidlet, for eksempel ved lesing av tekst:

”... jeg forstørrer det opp slik at jeg får bare deler av det...” (Sissel)

Sissel har tatt i bruk muligheten for å tilpasse tekststørrelse og mengde etter eget behov. Dette fungerer godt for henne, fordi det ikke blir så mye tekst på en gang. Hun forteller også hvordan hun foretrekker å skrive e-post i stedet for brev eller kort:

”..for der har du jo stove- og retteprogram og sånn. Men det er faktisk enklere når du ser trykte bokstaver enn når du skriver, altså jeg oppdager feil hos meg selv mye lettere hvis jeg skriver dem på datamaskin. For ofte så tar jeg notater og sånn og når det går en halv time, og jeg skal lese gjennom dem, så skjønner jeg ikke hva jeg har skrevet.” (Sissel)

Utsagnet tyder på at Sissel lettere oppdager sine egne rettskrivningsfeil når teksten kommer til syne med trykte bokstaver. I trykt tekst får bokstaver og stavelser alltid den samme formen, mens i en håndskrevet tekst vil bokstavformene påvirkes litt avhengig av hvilke bokstaver som står som naboer. Kanskje blir de ortografiske strukturene lettere å identifisere og gjenkjenne når de alltid opptrer i samme form. Trageton (2003), mest kjent for sin verkstedpedagogikk, argumenterer for at begynneropplæring på pc forebygger og reduserer dysleksi. Sissel gir uttrykk for at hun ikke alltid forstår hva hun selv har skrevet. Dette er et kjent problem for alle som skal følge med på undervisning samtidig som de noterer. En mister gjerne fokus på rettskrivning og form. De fleste klarer seg likevel bra fordi rettskrivningen er automatisert. Men personer med dysleksi har ofte problemer med automatisering, både i avkoding(lesing) og koding(skriving). Når de må notere samtidig som de skal følge med på undervisningen, blir det lett svært mye feil. Leser de notatene like etterpå, gir kanskje hukommelsen nok kontekstuell

støtte til å gjenkalle innholdet. Men dersom det går for lang tid og de mister denne støtten, blir også budskapet borte.

Margaret hadde også søkt om bærbar PC gjennom hjelpemiddelsentralen og forteller på samme måte som Sissel om byråkrati og mange forviklinger. Først fikk hun tilsendt en maskin som viste seg å være ødelagt. Hun returnerte den, men så stoppet alt opp. Etter gjentatte purringer fikk hun løfte om nytt utstyr, men måtte likevel vente og purre på nytt før det omsider kom. Men da hun omsider fikk tatt utstyret i bruk, opplevde hun det som et godt hjelpemiddel. Hun forteller:

”Kjempegjevt! Det er retteprogram, men ikke nok med det, den anbefaler setninger også, ... formulerer setninger... Jeg synes det er bra.” ”..for da lærer jeg meg å skrive ordentlige setninger...for jeg er ikke så fryktelig flink å formulere” (Margaret)

Som tidligere nevnt har Margaret små avvik både på artikulasjon og taleflyt. Hun er rask til å finne erstatninger når hun står fast på et ord. Dette gjør hun både muntlig og skriftlig. Men unngåingsstrategier i forhold til ordvalg kan lett få konsekvenser for setningsstrukturen, fordi ytringen må avbrytes og omformuleres. Margaret har alltid visst at hun har dysleksi. Men hun sier det viktigste med å få en formell diagnose på dysleksi, har nettopp vært det at hun kunne få en bærbar PC og få lov å bruke den på eksamener.

Sammendrag og drøfting

Byråkratiske forviklinger

Kristin opplevde at behovet for PC ble underkjent fordi hun allerede hadde en yrkesutdanning. Dette er det ingen av de andre informantene som forteller om, noe som kan tyde på at det etter hvert har kommet bedre rettighetsavklaringer fra trygdemyndighetenes side. De forteller likevel alle om byråkratiske forviklinger og lang ventetid før de fikk innvilget utstyret. Gjentatte problemforklaringer til ulike saksbehandlere, og gjentatte purringer ble opplevd som slitsomt og ubehagelig. Selv om det ikke er intensjonen fra trygdemyndighetenes side, kan det være en stor belastning å måtte gjøre rede for vanskene på nytt og på nytt. En slik prosess kan framkalle assosiasjoner til forhør og forhørsteknikk, der utsagn og forklaringer ikke uten videre oppfattes som troverdig. For personer som har gått gjennom hele skoletida med udiagnostiserte dysleksi,

kan dette vekke minner fra en tid da de ikke ble trodd når de sa at de *hadde* øvd på hjemmeleksene i lesing.

Et godt hjelpemiddel

Når informantene til slutt hadde fått utstyret og lært seg å bruke det, opplevde flere av dem det som et godt hjelpemiddel. To av dem syntes imidlertid ikke å være helt fortrolig med bruken; Arne og Marit. Dette skyldtes kanskje manglende opplæring og erfaring med bruk av datateknologi i sin alminnelighet, og kanskje også emosjonelle barrierer, knyttet til tidligere opplevelser i skole og arbeidsliv.

7.4 Dysleksi i arbeidslivet

I arbeidslivet stilles det stadig nye og større krav til skriftspråklig kompetanse. Mange oppgaver som tidligere ble utført med håndkraft, har etter hvert blitt automatisert. Den enkelte arbeidstakers oppgaver har blitt mer og mer spesialisert, noe som gir mindre mulighet for muntlig veiledning fra kolleger. Det betyr at arbeidstakerne selv må skaffe seg informasjon fra ulike skriftlige kilder; papir- eller nettbaserte. Det stilles oftere krav til skjembasert tilbakerapportering, og mestring av arbeidslivets krav har derfor i økende grad blitt knyttet opp mot skriftspråklige ferdigheter.

Da intervjuene fant sted var to av informantene i ordinært arbeid, en var arbeidsledig, en var delvis i arbeid og delvis i voksenopplæring. To var i attføring med ren utdanning. På grunn av ulik alder har de også ulik arbeidslivserfaring. Harald har i hovedsak praktisk orienterte oppgaver med lite lesing og skriving. For Arne som selvstendig næringsdrivende, har lesing og skriving inngått både som forberedelse og etterarbeid i anbudsarbeidet. Kristin har som pedagog en jobb der lesing og skriving inngår som en naturlig del i alt hun gjør. For Marit og Sissel, som begge er i attføring, utgjør lesing og skriving hoveddelen av arbeidet, og for Margaret, som både jobber og har en tilpasset lærlingmodell, utgjør lesing og skriving og praktisk arbeid omtrent likeverdige deler.

Informantene gir uttrykk for at de for det meste klarer å fylle de arbeidsoppgavene de nå har ansvaret for, selv om de inn imellom også opplever at lese- og skrivevanskene hemmer dem i arbeidet. Dette avhenger av hvor store skriftspråklige krav som inngår i arbeidsoppgavene. For å mestre disse utfordringene anvender de forskjellige strategier.

Psykologisk sentralitet

De verdier og normer som gjelder innenfor en persons referansegruppe, vil normalt internaliseres som denne personens egne verdier. Lignende prosesser kan observeres innefor arbeidslivet. Til en viss grad vil det være slik at de eksisterende normene på en arbeidsplass tas opp av de nye arbeidstakerne. Men mange skifter arbeidsplass flere ganger gjennom livet. Det pågår også til enhver tid en samfunnsdebatt, en offentlig diskurs om arbeidslivet og arbeidslivets verdier. Denne debatten føres gjennom media, på arbeidsplassene og andre steder der mennesker møtes. Den handler om fellesverdier på tvers av den enkelte arbeidsplass, og som arbeidstakere deltar i alle i den i en eller annen form. I praksis vil det mane ganger være vanskelig å skille informasjon om psykologisk sentralitet fra informasjon om andres vurdering. Det informantene gjengir om andres vurdering, vil ofte være forhold som de selv opplever som viktig. Det er jo derfor disse erfaringene trekkes fram. I det følgende kapittelet gjengis eksempler på det informantenes forteller om generelle, overgripende verdier i arbeidslivet.

Arne begynte som tidligere fortalt å arbeide med en gang han var ferdig med framhaldsskolen. Han forteller:

”...hvis du ikke gikk på skole så måtte du jo rett i jobb og forsørge deg selv. Men det var en nå inneforstått med, så da jeg var ferdig med framhaldsskolen så var jeg i fast arbeid og det har jeg vært siden.” (Arne)

Det Arne sier, kan tolkes som uttrykk for en gjeldende verdi der han vokste opp. Det var forventet at de unge skulle forsørge seg selv fra tidlig alder, med unntak for dem som tok videre utdanning. Dette kommer til syne når Arne forteller at han har vært i fast jobb siden han sluttet i framhaldsskolen. Ut fra konteksten er det mulig å forstå utsagnet som en markering av at han ikke har ligget noen til byrde, til tross for sin manglende utdanning. Han har kompensert gjennom å være iherdig og arbeidsom. Etter perioden som bakerlærling, og etter militærtjenesten, begynte

han å arbeide i gruvene til Store Norske Spitsbergens Kullkompani på Svalbard. Han forteller fra denne tiden:

”Der likte jeg meg veldig godt. Men det var hardt arbeid. ... Vi jobba lørdagene også, og så hadde vi overtid på søndagene – det var vanlig. Vi var jo der for å tjene penger, ..hvis vi jobbet to søndager i måneden, ..så betalte vi hus og kost. Så da kunne du spare hele lønninga, for du spiste jo på messa, og vi kjøpte jo ikke matvarer. Du kunne kjøpe litte granne klær, det var det eneste.” (Arne)

De samme verdiene kommer til uttrykk i dette utsagnet. Det virker som Arne trivdes med det harde gruvarbeidet. Han hadde alltid hevdet seg fysisk og gruvarbeidet inneholdt ikke skriftlige oppgaver. Virksomheten samsvarte med hans egne verdier; stå på og arbeide mye, for da tjente en penger. Dette var sannsynligvis en vanlig holdning blant folk flest. De første tiårene etter krigen blir i historisk sammenheng kalt ”*gjenoppbyggingstiden*”, et begrep som speiler en felles sosialdemokratisk målsetting om at en gjennom iherdig arbeid skulle bygge opp en stat som ga velstand og velferd til alle (Solumsmoen og Larsen (red.), 1967). Etter noen år med gruvarbeid dro Arne hjem og startet opp som selvstendig næringsdrivende. Til å begynne med gjorde han det nødvendige papirarbeidet selv, og leide regnskapsfører i tillegg:

”... jeg gjorde det nå selv til å begynne med. ... jeg får det jo til, men det tar jo lang tid og sånn...” ”...og så var det jo å få seg skrivemaskin ...og bruke den litt. Og det tok jo fryktelig lang tid. For du måtte skrive det mange ganger før du torde å sende det fra deg...og lese og spekulere på om du skulle sende det eller ikke..” (Arne)

Utsagnet synes å styrke antakelsen om Arnes verdier i forhold til arbeid. Selv om han forteller om mye strev med papirarbeidet i bedriften, utførte han likevel arbeidet selv. Han forteller om hvordan han strevde på egenhånd, lærte seg å bruke skrivemaskin og skrev om og om igjen før han torde å sende dokumentene fra seg. Skulle han bli vurdert som en seriøs aktør i anleggsmarkedet, var det viktig at dokumentene så ordentlige ut. Men Arne mener at lese- og skrivevanskene likevel førte til at han tapte anbud. Han sier han klarte ikke å levere inn gode nok anbudsbeskrivelser. Han mestret ikke alt det skriftlige arbeidet som fulgte med, og måtte bare trekke seg ut uten å prøve. Kanskje skyldtes dette en kombinasjon av manglende tro på seg selv, og manglende evne til skriftlig formulering. Etter at Arne giftet seg, begynte kona å hjelpe til

med skrivearbeidet i bedriften. Han forteller at i dag har hun ansvaret for alt skrive- og regnskapsarbeid i forbindelse med bedriften:

”Ja, jeg hadde ikke hatt sjanse til å være der jeg er i dag, dersom jeg ikke hadde hatt henne til å skrive... det er jeg som regner ut anbudene og kladder det, men det er hun som reinskriver og sånn. Og det blir alltid rett.” (Arne)

Utsagnet kan ses som et uttrykk for erkjennelse av ektemakens betydning for driften av firmaet. Til tross for at Arne innehar den formelle kunnskapen, er han avhengig av at den kan synliggjøres i skriftlig form. Uten dette ville han trolig ikke fått de samme oppdragene.

Harald sier at han aldri har fortalt noen utenom nærmeste familie at han har gått på spesialscole. Det følte han ble for vanskelig:

”Nei, det har jeg aldri tort. Jeg følte at jeg skjemtes av det.” (Harald)

I følge Lazarus (1991) utvikles skamfølelse når en ikke klarer å leve opp til sitt eget ideal, og dette blir synlig for signifikante andre i ens liv (se s.106 f). Den som opplever skam som regel ønske å skjule det han skammer seg over, og unngå at det blir eksponert for andre, særlig for signifikante andre. Haralds opplevelser med mobbing, både fra faren og fra de andre elevene i grunnskolen, medvirket trolig til ønsket om å skjule at han hadde gått på spesialscole. Harald fikk ikke diagnostisert sin dysleksi før han var godt voksen, og lærevanskene hans ble lenge oppfattet som symptomer på generelt lavt evnenivå. Han hadde et vel innarbeidet mønster med å unngå situasjoner der vanskene ble eksponert. Siden Harald gjennomførte 9.klasse i vanlig grunnskole, fikk han også utstedt avgangsvitnemål derfra. Det var nok dette som gjorde det mulig å skjule spesialscoletiden overfor arbeidsgiverne.

Harald forteller at han nettopp har vært i kontakt med et firma som har behov for lastebilsjåfører på et veianlegg oppe i Finnmark. På spørsmål om samboeren er villig å dra sammen med han dit, svarer han slik:

”Nei, hun er jo ikke det, men vi har jo blitt enige om at arbeid må vi jo ha. Så får jeg arbeid nordafor, så må jeg bare fare.” (Harald)

Utsagnet kan ses som uttrykk for hvor viktig han synes det er å ha et arbeid, selv om det medfører å dra langt av gårde fra samboeren. Han forteller også om en reise nordover for å være med på en foreldresamtale på skolen til den eldste datteren. Samme dag traff han på en av sine gamle arbeidskamerater fra stedets Taxisentral. Mannen foreslo at Harald skulle komme og arbeide sammen med dem igjen. På spørsmål om han hadde lyst på denne jobben, svarer Harald slik:

” Jo, jeg hadde jo egentlig det. Men det henger jo litt igjen, det der. Ja, så sa han at: _Jeg skal vise deg med det nye taksameteret. Du slipper jo å skrive ut regninger, det gjør jo maskinen selv, kvitteringer og sånne ting...” (Harald)

Utsagnet kan tolkes i retning av at Harald kvier seg for alle arbeidsoppgaver som medfører skriving, selv når det dreier seg om noe så enkelt som å skrive ut kvitteringer. Kanskje kvier han seg også litt for å bruke nytt utstyr, som taksameter. Til tross for at han er arbeidsledig, og ønsker å komme i jobb, følger han ikke oppfordringen, men foretrekker å vente på den mulige jobben som lastebilsjåfør.

Sammenholder en alt Harald forteller om tidligere arbeidsplasser i intervjuene, tegner det seg et mønster av at han har skaffet seg arbeid gjennom *direkte muntlig kontakt* på arbeidsplassene. Han forteller ikke om tilfeller der han har sendt formell, skriftlig søknad på jobber. Derimot forteller han om hvordan han flere ganger har ringt arbeidskontoret for å høre om de kan skaffe jobb for han. Det kan virke som Harald kvier seg for skriftlige jobbsøknader. Dersom dette stemmer, må det medføre betydelige begrensninger. En yrkesidentitet er også en identitet som et likeverdig menneske. En kan forestille seg hvordan Harald gjennom arbeid og økonomisk uavhengighet, har fått bekreftelse på at han likevel ikke var så lite verdt som faren en gang ville ha det til. Det er derfor grunn til å tro at det å ha jobb er av særskilt betydning for Haralds selvverd.

Andres vurdering

Utsagnet nedenfor har tidligere blitt referert i forhold til hva Arne anså som viktig i arbeidslivet. Men siden utsagnet inneholder flere momenter, og gjennomgås det på nytt:

"...og så var det jo å få seg skrivemaskin ...og bruke den litt. Og det tok jo fryktelig lang tid. For du måtte skrive det mange ganger før du torde å sende det fra deg...og lese og spekulere på om du skulle sende det eller ikke.." (Arne)

Det har tidligere blitt gjort rede for Rosenbergs (1979) poeng i forhold til andres vurdering: *"Vi ser oss selv slik vi tror at signifikante andre ser oss."* (se s.73). Fra Arnes ståsted som tilbyder ble de signifikante andre i denne sammenhengen de som lyste ut anbudene. Deres vurdering var avgjørende for om han skulle lykkes eller mislykkes med bedriften. Utsagnet forteller om frykten for en negativ vurdering. Arne forteller videre at alt ble enklere etter hvert som han fikk opparbeidet seg et positivt omdømme. De som lyste ut anbudene lærte han etter hvert å kjenne, visste hva han kunne, og alt avhang ikke lenger alene av kvaliteten på de skriftlige anbudene. Hvordan Arne forestiller seg andres vurdering av han på det yrkesmessige området, kommer fram når han peker på trekk hos datteren som han mener hun har arvet fra han:

"...og hun har arvet annet fra meg, sånn rask og arbeidsom og sånt. For det har jeg vært, veldig rask, og har jeg tatt en jobb så har jeg gjort den, det har ikke vært noe.."

(Arne)

Utsagnet kan tolkes som uttrykk for at Arne er trygg på sin yrkesfaglige anerkjennelse, og på dette området synes han å ha en positiv selvutøvelse. Det er verdt å merke seg at Arne gir uttrykk for denne positive vurderingen av seg selv som yrkesutøver, på tross av den manglende tilliten til egne skriftspråksferdigheter. En sannsynlig forklaring er at erfaringene med mestring på det praktiske området har kompensert for det han ikke mestrer. Når han sammen med ektefellen har klart å finne en praktisk løsning på problemet, har det trolig vært summen av erfaringene som har hatt størst betydning.

Kristin har sin arbeidsplass innenfor høyere utdanning, og i et miljø der skriftspråket er uunnværlig som arbeidsverktøy. Hun beskriver hvordan en i dette miljøet har tradisjon for å vurdere faglig kompetanse på bakgrunn av skriftspråklige produkter:

” Vi setter en verdi på mennesket ut fra hvordan du er i stand til å formulere deg skriftlig. Se på forskningsmiljøet. Det er ikke hva du mestrer og hva du kan, men hva du har skriftliggjort. Det er det som måler om du er flink eller ikke.” (Kristin)

Kristins poeng er her hvordan det universitets og høyskolesystemet verdsetter forskning alene på bakgrunn av skriftlig rapportering. Gjennom inntektssystemet for høgskole- og universitetssektoren har produksjon av vitenskapelige forskningsresultater blitt en inntektskilde for institusjonene. Innenfor pedagogisk utdanning har praksis og praksisrelatert arbeid tradisjonelt hatt stor betydning. Men universitet og høyskoler må forholde seg til sine inntekter, og praksisrelatert forskning og utvikling gir ingen inntjening med mindre den skriftlige rapporteringen holder mål. Kristin sikter til at kvaliteten i forskning og utvikling ikke alltid er i samsvar med rapporteringen, fordi den vitenskapelige publiseringen har blitt viktigere enn utføringskvaliteten.

Kristin har hele tiden vært åpen på det hun kaller ”handikappet” sitt, og aldri lagt skjul på at hun har dysleksi. Hun forteller om dette:

”..når du da er åpen om hva du sliter med, ...i en jobbsituasjon, ...hvor du skal skape god utvikling hos hverandre, ..Altså, når de misbruker et handikap – i stedet for å tenke positivt, så blir det misbrukt i en konkurransesituasjon om andre menneskers gunst..” (Kristin)

Kristins utsagn kan tolkes i retning av at hennes åpenhet om lese- og skrivevanskene har redusert hennes muligheter i visse situasjoner. Fordi det så ofte er konkurranse om ressursene på hennes arbeidsfelt, har det utviklet seg et individualistisk arbeidsmiljø. I stedet for å opptre som en gruppe som støtter hverandre og utjevner den enkeltes sterke og svake sider, velger noen av hennes kollegaer derfor å sette fokus på hennes svakheter. Slike erfaringer har ført til at når hun av og til får ros for noe hun har gjort, så tør hun ikke å tro at rosen er ærlig ment.

” ..i et kollegium – i en jobbsituasjon, ...hvor det å uttrykke seg skriftlig også har en funksjon....lager jeg linjer til det skriftlige, som gjør at rosen er ikke noe hyggelig. For jeg tror ikke på den..Da synes jeg faktisk det er bedre å få kritikk, for den kan jeg forbedre.” (Kristin)

Utsagnet kan sees som uttrykk for en ambivalent holdning til andres vurderinger. På den ene siden oppleves det krenkende og ubehagelig når det reises tvil om hennes kompetanse som følge

av lese- og skrivevanskene. På den andre siden liker hun ikke å få ros for noe som kan forbindes med skriftlige prestasjoner, for det tør hun ikke helt å tro kan være ærlig ment. I teorigapittelet ble det gjort rede for det psykologiske behovet for selvkonsistens (se s 110). I følge Swann's teori om selvbekreftelse (1983), antas det at behovet for selvforsterking og behovet for selvkonsistens i felleskap bidrar til å styre menneskelig atferd. Men i tilfeller hvor disse motivene kommer på kollisjonskurs, vil behovet for selvkonsistens være sterkest. Dette leder til antakelsen om at personer med lav selvvurdering på et område foretrekker at denne vurderingen forblir konsistent, framfor at den styrkes (Swann, 1987). Andre har stilt spørsmål ved en slik slutning, og betviler at behovet for selvkonsistens har prioritet over behovet for selvforsterkning (Brown, 1993). De hevder at *alle* mennesker har behov for å styrke selvverdet. I følge deres framstilling kan motivmessig ambivalens ligge til grunn for det som framstår som behov for selvkonsistens. Fanget mellom et emosjonelt basert behov for styrking, og et kognitivt basert behov for vedlikehold av eksisterende selvverd, er det nødvendig å komme fram til et kompromiss. Dette tar gjerne form som en som en konservativ middelvei. Tendensen til å være forsiktig med å feste lit til positive erfaringer, som en kan observere hos personer med lav selvvurdering, representerer dermed en likevekt som holdes i sjakk av to konkurrerende krefter (Brown, 1993). Harald hadde dårlig forhold til sin far, og her forteller han om farens vurdering av hans muligheter i arbeidslivet:

"Og det han sa en gang... han sa at jeg kom aldri til å klare noe i livet. Når jeg gikk ut av skolen så kunne jeg like godt søke om trygd, for jeg kom aldri til å klare noe og bli noe."

(Harald)

Mange foreldre opplever bekymringer for barnas framtid. De fleste vil likevel være forsiktige med å uttrykke negative forventninger direkte overfor barna sine. Intuitivt aner nok de fleste foreldre hvor skadelig dette kan bli for barnas selvvurdering. Haralds far viste ingen slike hensyn. Jeg har tidligere antydnet muligheten for at Harald hadde fått tildelt rollen som familiens syndebukk. Opplysningene ovenfor tyder på at farens holdning vedvarte etter at Harald ble eldre og kom tilbake fra spesialskolen. Faren vurderte at Harald ikke kunne ha noen framtid i arbeidslivet, det var ikke engang vits å prøve. Harald legger ikke skjul på at det dårlige forholdet til faren varte livet ut:

"Han er død. Og for å være ærlig, så er jeg glad for det. Det er rene ord." " ..Så pratet vi her i påsken, for de andre dro til graven og la ned blomster på graven hans. Så spurte mor min meg: - Du drar vel ikke? Og så spurte de andre meg hvorfor. – Nei, sa jeg, den karen skal få ligge der i fred for min del. ...Men nå prøver jeg jo å legge det der bak meg, Jeg tenker ikke så mye på det nå. Nei, men bitterheten den er der." (Harald)

Utsagnet tyder på at farens negative vurdering satte varige spor, og selv om Harald prøver, klarer han ikke helt legge bitterheten bak seg. Harald oppfylte likevel ikke farens negative forventninger. Han dro hjemmefra og kom i arbeid straks han var ferdig med obligatorisk grunnskole. I den første jobben som sjømann reiste han ikke hjem i friperiodene, selv om han da ikke var mer enn seksten, sytten år. Han tok i mot maskinsjefens invitasjon til å følge med hjem til hans familie i Trøndelag og arbeide på gården der. Harald gir en positiv beskrivelse av dette. Det virker som han trivdes sammen med maskinsjefens familie, og opplevde å bli behandlet skikkelig. For Harald må dette ha fungert som en positiv bekreftelse på han som person. I tiden etter dette vekslet Harald mellom forskjellige jobber. Dette var arbeid uten krav til formell kompetanse, og lite lesing og skriving. Men det lot seg ikke alltid gjøre å unngå det helt. Harald forteller om hvordan han opplevde å bli latterliggjort på arbeidsplassen på grunn av lese- og skrivevanskene:

"... Jeg skulle være med å laste opp og så måtte jeg skrive opp hva som ble levert, da. Og da nektet jeg det. Så var det en som oppdaget at jeg var dårlig til å skrive. Og da kom det ut over hele arbeidsplassen. Og da ble jeg mobbet."

"..han var nå formann, ...så sa han blant annet: Er du så dum at du ikke kan skrive? Jeg svarte han ikke. Jeg bare gikk derfra. Og dette var på en torsdag, og mandagen i uka etter da stakk jeg av."

".. en anna kar, han var sønn til han som drev bedriften, han varskudde at noe mobbing på arbeidsplassen det skal vi ikke ha. Ka han Harald er og ikke er, det har ikke dokker noe med. Men jeg stakk av." (Harald)

Han som startet mobbingen var formann på fiskebruket. Harald ble svært opprørt over hendelsen, og det hjalp ikke at det var noen som tok han i forsvar. Han dro hjem og kom aldri mer tilbake på jobben. Han tok seg så nær av det som hadde skjedd at han ikke ønsket å leve lenger:

"... døra var åpen, og det var da jeg holdt på å ta livet . Og hadde ikke han kommet da, så". "...skjære av (viser på håndleddet.) Så sa han at det derre gjør du ikke. Så spurte

han hvorfor. Ja, så sa jeg at jeg ble så mobbet. Ja, så sa han at du skal få låne penger av meg så du kommer deg hjem. Så da reiste jeg.” (Harald)

Haralds beskrivelse av sin egen reaksjon må sees i sammenheng med hans tidligere opplevelser. En mulig fortolkning av den kraftige reaksjonen kan knyttes til farens behandling av Harald. Når Haralds manglende lese- og skrivekompetanse kom til syne, stemplet formannen han som dum. Dermed gjentok han uten å vite det farens vurdering av Harald. Kanskje vekket det følelser og skapte en angst som Harald bare kunne unngå gjennom å flykte fra situasjonen.

Harald forteller gjennom intervjuene om mange kortvarige arbeidsforhold i forskjellige slags yrker. Etter ulykken om bord i reketråleren jobbet han en periode innenfor pleie og omsorgssektoren. I utgangspunktet ble han tilsatt som støttekontakt for en spesielt krevende psykiatrisk pasient. Deretter ble oppgaven å bistå i forskjellig forefallende arbeid på helsesenteret; bringe ut mat, måke snø, kjøre pasientene til forskjellige avtaler, samt en del vaktmester tjenester. Innimellom måtte han også hjelpe til i stellet av pasientene. Han forteller om en hendelse der han ble kalt inn til avdelingslederen fordi hun hadde observert at mange hakket mye på Harald.

”...da var det jo dem som kom fram med det at jeg tok jobben fra dem. Og dagen etterpå så var det ei av de andre – hun som virkelig sto i spissen for det – som spurte meg om jeg ikke kunne hjelpe henne. Så sa jeg at - Hun fikk virkelig unnskylde meg men jeg skulle ikke ta jobben fra henne. Da flirte hun avdelingslederen. Og da ble det slutt. Og da fikk jeg fred, da ble det fint....” (Harald)

Selv om Harald konkluderer med at alt roet seg ned, så kan en tenke seg at dette var en ubehagelig opplevelse. Han hadde tross alt fått en tilbakemelding fra de andre ansatte om at han ikke var ønsket der. Etter dette begynte Harald som vaktmester på hotell, men ble senere oppsagt i forbindelse med innskrenkinger. Uten formell utdanning, har Harald opplevd gjentatte perioder med arbeidsledighet. I forbindelse med atføring forteller han om hvordan han ble utredet for dysleksi:

”...så ble jeg jo sendt til ... A-etaten. Ja, så ble det jo tatt tester der. Ja, så fikk jeg nå brev langt om lenge fra fylkesarbeidskontoret om at noe skolegang for meg, det var uaktuelt.” (Harald)

Utsagnet kan tyde på at Haralds lærevansker ble vurdert som svært alvorlige. Men til alt hell for Harald hadde det lokale arbeidskontoret allerede sørget for at Harald hadde fått plass på lese- og skrivekurs på et voksenopplæringscenter. Der viste Harald fram brevet til lederen av kurset:

” Så sa jeg til lederen der; - Jeg har ikke noe å gjøre her. - Hvorfor det, sa han. -Nei, skolegang for meg, det var utelukket. Så leste han det, så ristet han bare på hodet og sa at vi skulle fortsette, vi ga oss ikke.” (Harald)

Utsagnet forteller om hvordan Harald igjen hadde blitt vurdert av andre og funnet ikke god nok. Men Harald fikk støtte fra lærerne på voksenopplæringscenteret, og gikk åtte uker på lese- og skrivekurs. Deretter fikk han begynne på datakurs på samme stedet. Han hadde i utgangspunktet små forventninger til at han skulle klare dette, men fullførte og besto hele kurset. Han forteller:

” Så jeg reiste da ut på høsten og tok alle syv modulene og klarte det. Og da måtte jeg ringe til saksbehandleren i Bodø si at jeg hadde klart datakortet.” (Harald)

Etter fylkesarbeidskontorets vurdering og råd, burde ikke Harald fått noen utdanning. Hva de baserte avgjørelse på, er vanskelig å si uten å kjenne detaljene i saken. Det må derfor ha vært en stor seier for Harald når han likevel klarte å ta datakurset. Etter datakurset fortsatte han i fase to for lese- og skrivekurs. Etter å ha fullført også dette, tok han i tur og orden sertifikatene for storbil og buss. Disse sertifikatene tok han på vanlig måte, i skriftlig form. Disse opplysningene kan være et tegn på at Harald kanskje hadde større potensiale enn det som framkom gjennom arbeidsmarkedsetatens vurdering.

Harald forteller om en lignende episode da han begynte som bussåfør:

”Nei, jeg kjørte jo buss her...det stortrivdes jeg med. Men så – det virker sånn som...at jeg har problemer med å få arbeid. Om det kan skyldes på grunn av dysleksien.. arbeidskontoret mente at siden jeg fikk dekket bussertifikatet så måtte jeg få garanti for fast jobb. Men det viste seg i etterkant at det ble bare vikarjobb.” (Harald)

Denne gangen mistenker Harald at dette kanskje hadde noe med lese- og skrivevanskene å gjøre. Han var i utgangspunktet forespeilet fast jobb, men slik ble det ikke. Harald forteller i det hele

tatt om flere arbeidsforhold som ved nærmere utspørring viser seg å ha vært forholdsvis kortvarige. En mulig forklaring på dette kan være at Harald flykter dersom han føler seg truet av andres vurdering. Det vil i så fall være en forlengelse av den strategien han tidligere har valgt; skulking i ungdomsskolen, på fiskebruket der han ble mobbet flyktet han med en gang, og han unngikk å reise hjem i friperiodene på grunn av faren. Men Harald gir også inntrykk av at han flere ganger har opplevd å bli oppsagt eller ikke få forlenget jobben med litt vage begrunnelser. Selv om ingen noen ganger har sagt at det henger sammen med lese- og skrivevanskene hans, undrer Harald seg likevel over om det ikke finnes en sammenheng. Harald har opplevd å bli nedvurdert på grunn av lese- og skrivevanskene gjentatte ganger tidligere, så det er ikke så merkelig om han mistenker at lese- og skrivevanskene er årsaken til at han ikke får jobb. Utviklingen i arbeidslivet har medført at krav om gode skriftspråksferdigheter i nesten alle typer jobber. Det kan derfor være en viss realisme i Haralds mistanke om at det er lese- og skrivevanskene som gjør at han ikke får varig tilsetning.

Marit startet opp med egen frisørsalong, og forteller at hun trivdes med arbeidet. Hun hadde mange hyggelige kunder og likte godt å prate med folk. Hun brukte ikke kassaapparat, men skrev manuell kvittering for hver kunde. I tillegg leide hun en regnskapsfører til å ta seg av selve regnskapet. For å holde oversikten baserte hun seg på en form for likviditetsprinsipp, der hun forsøkte å unngå en stor varebeholdning. Likevel førte problemer med å holde oversikten til at dette ikke gikk så bra:

”..og jeg må jo si at jeg la ned salongen på grunn av at det var så mye tull i regnskapet mitt, og ...jeg klarte veldig fint å klippe og jeg klarte fint å vaske salongen....men jeg klarte ikke å samle trådene.” (Marit)

Utsagnet tyder på at Marit mestret de praktiske sidene av det å drive frisørsalong, men ikke de skriftlige og regnskapsmessige forpliktelsene som følger med å være selvstendig næringsdrivende. Vi har tidligere hørt at Marit hadde lært håndverket gjennom en flerårig lærlingkontrakt. Derfor er det mulig å tenke seg at hun hadde lært rutiner som kunne bidra til å holde oversikt. Det Marit forteller tyder på at hun var klar over nødvendigheten av dette, og at hun tok forsiktighetsregler for ikke å miste oversikten, blant annet ved å begrense varelageret, og ved innleie av regnskapstjenester. En kan undre seg over hva som gjorde at hun likevel ikke klarte å holde oversikten. Siden Marit hadde innleid profesjonell regnskapsfører er det grunn til å

tro at svikten var knyttet til hennes eget system med skriftlige bilag for innkjøp av driftsmidler og salg av tjenester. I så tilfelle fikk hun trolig tilbakemelding om dette fra sin regnskapsfører. I denne sammenhengen vil en regnskapsfører kunne fungere som ”signifikante andre” fordi han forvaltet en kunnskap Marit var avhengig av. Når Marit i utsagnet sier ”tull i regnskapet” og ”jeg klarte ikke å samle trådene” må det oppfattes som uttrykk for at hun årsaksforklarer hendelsen med manglende egenskaper hos seg selv. En mulig fortolkning av utsagnet er derfor at Marit så erfaringen som et signal om at hun ikke hadde det som skulle til for å mestre denne virksomheten.

Etter å ha vært borte fra yrket noen år, prøvde Marit seg på nytt i frisørsalong, men denne gangen som vanlig ansatt lønnstaker. På dette arbeidsstedet hadde de da tatt i bruk moderne kassaapparater, noe som ble vanskelig for Marit. Hun forteller:

”... men jeg – klarer ikke å slå inn på kassa...” ”...jeg skjønner ikke sånne ting, ...et eller annet med hva som står på de derre tastene..” ”Det er så mye forskjellige tall og så mye...at jeg ser ikke skogen for bare trær på en måte.” ... ”...Hvis jeg slo mange ganger feil.....så ble det jo helt galt i regnskapet på slutten av dagen..” (Marit)

Marit klarer ikke helt å gjøre rede for hva det er med kasseapparatene som gjør ting vanskelig. Hun gir uttrykk for at hun ikke klarer å huske når hun skal bruke de forskjellige funksjonene. Selv om en vet at mange dyslektikere har problemer med automatisering av fonologisk informasjon, er det usikkert om Marits vansker kan knyttes til dette. Hun har i intervjuene også fortalt at hun aldri lærte multiplikasjonstabellen, og heller ikke noter. Kanskje kan Marits vansker være symptom på mer omfattende problemer med automatisering. En annen mulighet er å se det som utslag av prestasjonsangst. Marit beskriver hvordan kassaapparatet begynte å ”ule” slik at alle i salongen ble oppmerksom på feilene hennes. Lyden fra kassaapparatet er der for å forhindre at det gjøres feil. Kanskje var forklaringen rett og slett at Marit ikke hadde fått skikkelig opplæring og trening på det nye kassaapparatet. Men med bakgrunn i tidligere nederlagserfaringer, kunne hun ikke forestille seg annen årsak enn at det måtte være noe galt med henne selv. Hun attribuerte med andre ord straks til indrelokaliserte stabile forhold.

Margaret er i et attføringsprogram, bestående av både utdanning og praksis. Hun jobber derfor tre dager i uka, og hun har gjort seg en del erfaringer i forhold til arbeidslivets krav. Hun mener det er viktig å si i fra om at hun har dysleksi, og drar fram erfaringer fra praksis:

”..det er journaler... på pasienter og sånn, så når vi skal skrive rapport inn dit, så bruker jeg mange ganger å spørre: Hvordan skal jeg formulere det? ...hvis det er noe utfylling av skjema og rutiner på det – så bruker jeg å spørre og grave. Så jeg er ikke redd for å spørre – og jeg sier i fra med en gang når jeg har begynt der, at jeg har dysleksi, så dere må bare hjelpe meg.” (Margaret)

Det Margaret beskriver i dette utsagnet er oppgaven med å føre journal når vekten på sykehjem eller PU-bolig avsluttes. Pleie og omsorgssektoren bruker gjerne standardiserte, kortfattede rapporteringssystemer. Målet er å sikre at viktige beskjeder om hendelser, tiltak eller annet som krever ekstra oppfølging blir formidlet til neste vakt. Samtidig fungerer det som en logg over pleie og omsorgsaktivitetene. Margarets utsagn kan tolkes på flere måter. Det kan sees som et uttrykk for at hun vil være sikker på at hun formulerer seg slik at alle skjønner hva hun mener. Når hun informerer om lese- og skrivevanskene, gir hun kollegene en forklaring på *hvorfor* hun må ha alt så grundig forklart. Utsagnet kan også tolkes som uttrykk for en beskyttelsesstrategi mot skriftlige prestasjonskrav. Gjennom å fortelle om vanskene og si fra om at hun har behov for hjelp, oppnår hun kanskje at kollegaene senker forventningene til henne på det skriftlige området. Hun sier:

”Jeg vet bare at hvis jeg ikke sier det, så får jeg ikke hjelp, som jeg trenger. Da blir jeg bare, kanskje sett ned på som – fy faen hvor tåpen hun der er. Hun får jo ingen ting til. Hvis jeg legger kortene med en gang på bordet, så har jeg - ok, hun spør – greitt, hun må få et svar...” (Margaret)

Utsagnet kan tyde på at det Margaret frykter, og ønsker å forebygge, er sosial utstøting og at kollegene skal attribuere hennes skriftlige prestasjoner til evner. Tidligere har vi hørt Margaret fortelle om mobbing og prestasjonsangst. Det hun her sier om at hun kanskje vil bli ”sett ned på” som ”tåpelig” må ses i sammenheng med hennes tidligere opplevelser med utstøting og mobbing. Hvorvidt bruken av en slik strategi kan sees som et positivt redskap eller ikke, vil avhenge av hvor hyppig den tas i bruk, og hvor mye den vil belaste ens medarbeidere. Brukes den med forsiktighet og berettigelse, uten at ens medarbeidere opplever det som systematisk misbruk for å

slippe unna arbeidsbelastning, vil den trolig kunne fungere som en positiv strategi. Brukes den derimot slik at det fører til hyppige merbelastninger for kollegene, vil den fort kunne medføre negative reaksjoner.

Margaret gir uttrykk for å være godt fornøyd med yrkesvalget sitt, selv om hun ikke synes alle områdene er *like* positive. Hun trives minst på sykehjem, der synes hun det er for travelt og for lite tid til kontakt med pasientene:

”Jeg stortrives. Men jeg trives best i PU. Jeg synes det er for slitsomt på sykehjem, det er for mye springing og for lite sosial tid. Som regel når vi personalet vil være litt sosiale så er vi sosiale med hverandre og ikke med pasientene. For vi trenger litt sosial del også, mellom all springingen.” *”Ja, der er det så fritt synes jeg. Der kan du ta dem med deg til byen, kan se på film sammen med dem eller finne på noe. Og der er det mer sosialt synes jeg....”* (Margaret)

Margaret gir uttrykk for at jobbtrivselen er knyttet til rom for sosial samhandling med pasienter eller brukere. Når hun i så stor grad gir uttrykk for trivsel i arbeidet, og dette ses i sammenheng med hennes tidligere erfaringer, kan det tolkes i retning av at hun opplever å være godtatt og akseptert der hun arbeider.

Sosial sammenligning

Rosenberg (1979) har pekt på sosial sammenligning som en av de grunnleggende psykologiske mekanismene i tilknytning til menneskets selvoppfatning. Den er derfor i kontinuerlig funksjon i alle livets forhold, også i arbeidslivet.

Arne har ikke gitt mange opplysninger fra arbeidslivet som kan knyttes til sosial sammenligning. Men han har likevel gitt noen få opplysninger om hvordan opplevelsene i skoletida førte til at han ble usikker og avventende på en ny arbeidsplass:

”Nei, jeg ble jo veldig forsiktig. Trekte meg tilbake, Og det ble jeg også i arbeidslivet. Jeg hevdet meg ikke der jeg skulle ha hevdet meg på grunn av at jeg bare trekte meg, i konkurransen.” *”Og særlig når jeg begynte på en ny arbeidsplass. Da var jeg veldig forsiktig...det gikk lang tid før jeg drista meg til ...”* (Arne)

Arne beskriver dette som en direkte følge av erfaringene fra skoletida, der han opplevde å bli latterliggjort og ydmyket, og hvor han lærte seg å bli mest mulig usynlig.

Arne forsøker stadig å unngå situasjoner der han må skrive. Som regel skriver kona for han, men når hun ikke har anledning, har det hendt at datteren har gjort det, selv om hun ennå går i ungdomsskolen:

”...var jo i sommer og skjøt ut ei sykehjemstomt og da hadde jeg yngstejenta med meg, så hun tok all skrivinga. Hun var sammen med meg og gikk hele tida, jeg bare sa mengden og dette. Og så er hun veldig interessert i dette.” (Arne)

Utsagnet tyder på at Arne fester større lit til datterens skriveferdigheter enn til sine egne, tross hennes unge alder. Selv om utsagnet ikke beskriver noen form for direkte sosial sammenligning mellom Arne selv og andre arbeidstakere, kan det likevel ses som tegn på at Arne ikke nærer frykt for eksponering av datterens skriveferdigheter, heller tvert i mot. I følge Rosenberg (1979) kan også familiemedlemmers prestasjoner fungere som ego-utvidelse. Utsagnet kan derfor tolkes i retning av at når Arne sammenligner datterens skriveferdigheter med andre arbeidstakeres, opplever han stolthet. Sammenligningen bidrar dermed til å styrke hans eget selververd.

Arne synes å ha utviklet en egen evne til å få andre til å skrive for seg. Han forteller hvordan han klarte seg en periode da kona ikke kunne være med:

”...så fikk jeg han som var anleggsleder til å skrive disse skjemaene noen dager. Ja, han gjorde det nå, og jeg vet ikke om han skjønte hvorfor men jeg fikk det nå sånn at han gjorde det de dagene hun (kona) ikke var med.” (Arne)

Arne har i intervjuene fortalt fra de første årene i skolen og hvordan han fikk bestemoren til å lese tekstene høyt for seg slik at han kunne leksene når han kom på skolen. Allerede da klarte han å få andre til å overta for seg i forbindelse med lesing og skriving. Utsagnet kan derfor ses som et eksempel på hvordan strategien har utviklet seg i voksenalder. Til vanlig er det kona som gjør skrivearbeidet i bedriften. Når hun ikke kan være med ut i felten for å skrive, får han datteren til å overta, og når det kniper klarer han til og med å få en representant fra oppdragsgiver til å skrive for seg.

Arne mener at dersom han hadde vært yngre, ville han kanskje klart å nyttiggjøre seg datateknologien som kompensasjon for skrivevanskene. Han har sett hvor mye hjelp en kan få gjennom automatiske retteprogram på PC-en:

” ...hvis jeg nå hadde vært ung, i og med data og disse rettingsprogrammene.....kunne jeg lært meg mye mer og blitt mer selvstendig, ikke vært så avhengig.” (Arne)

En mulig fortolkning av dette er at han har sammenlignet sine egne vansker med det andre forteller om nytten av databaserte retteprogrammer, og erkjent at det kanskje kunne fungert for han også. Samtidig tyder det på at det ikke oppleves bare positivt å være avhengig av hjelp fra andre. Utsagnene ovenfor tyder på at Arne når sammenligner egne skriveferdigheter med andres, så vurderer han fortsatt de fleste andre til å være mer kompetent enn han selv. For å unngå eksponering av den manglende skrivekompetansen, synes han å ha tilegnet seg mange ulike strategier for å få andre til å overta skriveoppgavene for seg.

Harald er en høy og kraftig mann, og den eneste sammenhengen der han gir uttrykk for å komme positivt ut i sammenligning med andre, er når han forteller om fysisk styrke:

” ... jeg var jo ganske høy og kraftig da også. Du skjønner de tyngste løftene om bord, det var jeg og en annen kar som måtte ta dem.” (Harald)

Det er imidlertid ikke noe ellers i intervjuene med Harald som gir signaler om at hans fysiske styrke i vesentlig grad har bidratt til styrket selvverd. Undersøkelser av skolebarns selvverdivurdering (Klomsten, 2006) tyder på at dette er et viktig område. Når Harald ikke nevner sin fysiske styrke i andre utsagn, kan det kanskje skyldes at tilværelsen på spesialskolen ikke medførte de samme utfordringene som barn ellers møter. En annen mulighet er at det *har* bidratt med økt selvverd, men at Harald selv har vært lite oppmerksom på det. Kanskje er det slik med alle mennesker at oppmerksomheten først og fremst rettes mot det som oppleves vanskelig, mens det en mestrer blir en selvfølge som en ikke tenker særlig mye på.

Da Harald gikk på lese- og skrivekurs på voksenopplæringscenteret, visste han at de andre elevene også hadde dysleksi. En av de daglige aktivitetene var høytlesing. Tidligere har vi hørt Harald fortelle om sin prestasjonsangst i forbindelse med høytlesing. Nå meldte den gamle følelsen seg igjen:

"...Ja, jeg fikk det jo tilbake da jeg begynte på voksenopplæringen, da læreren snakket om at vi skulle lese høyt. Og da, - nei, jeg klarte ikke. (Harald)

Harald gir uttrykk for at det er den samme følelsen som dukker opp igjen. Han klarer ikke å gjennomføre høytlesing så andre hører på. Når han blir bedt om å beskrive denne følelsen svarer han slik:

"Nei, det var akkurat som om det stoppet opp alt, ja." "Ikke redd akkurat, men jeg fikk det bare ikke til. Da sa læreren til meg at jeg ikke måtte skjemmes for det. Men så løsna det. Så gikk det noen dager, og så gikk det bra." (Harald)

En mulig fortolkning er at dette handler om prestasjonsangst. Når Harald skal beskrive følelsen, assosierer han til det å være redd, men prøver samtidig å understreke at det ikke er helt det samme som å være redd. Det synes som at situasjonen skaper så sterk følelse av ubehag, at han ikke klarer å konsentrere seg om det han skal gjøre. Kanskje vekker den til live minnet om tidligere nederlag. Det synes imidlertid som han klarer å komme over dette gjennom forståelse fra lærerne og ved å bruke tid.

På lese- og skrivekurset gikk det meste ut på intensiv trening. Harald gir selv uttrykk for at han leser bedre enn han skriver. Alle elevene på dette kurset gikk der fordi de hadde lignende vansker som han selv, og han forteller at etter hvert skammet han seg ikke lenger like mye. Men han sammenlignet seg med de andre kursdeltakerne, og forteller om dette:

"... en ting var at jeg skrev dårlig, men jeg var sein å skrive også, så jeg hang etter de andre. ... når jeg så at de var begynt å bli ferdige, da begynte jeg å stresse, ... Da ble det bare rot av det." (Harald)

Utsagnet forteller om hvordan Harald, når han sammenlignet seg med de andre deltakerne på lese- og skrivekurset, fant ut at også her var han den som var dårligst til å skrive. Hver gang han opplevde at de andre begynte å bli ferdige, prøvde han å sette opp farten slik at han ikke skulle bli sist. Som en hører, fungerte denne strategien dårlig, og til slutt kalte kurslederen han inn til en samtale der de snakket om dette problemet:

"... uansett om du er... etter de andre, så ikke bry deg, men skriv sånn som du... For jeg ser at du blir stresset og så blir det bare rot. Og dette kan ikke fortsette, det må vi gjøre noe med..." (Harald)

Det Harald forteller her, kan oppfattes som at læreren valgte å gripe inn fordi dette ødela læringseffekten for Harald. I sammenligning med de andre kom det tydelig fram hvor dårlig skriveferdighetene hans egentlig var. Han var en voksen mann som gikk frivillig på dette kurset nettopp for å forbedre lese- og skriveferdighetene sine. Likevel klarte han ikke å orientere seg mot egen framgang, men gikk over i en modus av ego-orientering fordi han sammenlignet seg med de andre.

Selvattribusjon

Vi har tidligere hørt hvordan Arne attribuerte til evner når han ikke mestret det samme som skolekameratene. I likhet med mange andre områder i arbeidslivet, har også anleggsbransjen utviklet seg mye siden Arne startet opp i 1972. Arne har derfor vært nødt til å oppdatere seg jevnlig. Dette har kostet han mye slit, men han har ikke hatt noe valg. Her forteller Arne om dette:

"..og jeg har gruet og utsatt disse kursene, helt til jeg har sett at det ikke var noe annet, jeg måtte ta dem hvis jeg skulle fortsette med dette..." (Arne)

Utsagnet tyder på at Arne i det lengste utsatte å ta de nødvendige kursene. Opplysningen kan forstås på flere måter: Som selvstendig næringsdrivende måtte han betale alle opplæringsomkostningene selv, og kunne ikke delta i det daglige arbeidet. En kan forestille seg at dette medførte utgifter som han ønsket å utsette lengst mulig. Men det er også grunn til å tro at Arne utsatte kursene fordi de medførte lese- og skriveaktiviteter som han vanligvis forsøkte å unngå. Når han til slutt erkjente at det ikke var noen vei utenom, var han motivert for å få gjennomført dette forttest mulig. Han forteller:

"..vi som var selvstendige vi måtte jo dekke det selv og var interessert i å gjøre det forttest mulig og billigst mulig." ".vi var flere i lag som ikke var så helt unge, da. Så vi arbeidet i lag." "... vi bodde på samme plassen og så leste vi på hvert vårt rom og møttes når vi hadde sett Dagsrevyen og så diskuterte vi muntlig." (Arne)

Utsagnet beskriver hvordan Arne, sammen med andre kursdeltakere, engasjerte seg på kveldstid for å få mest mulig ut av opplæringen. Samtaler og diskusjoner med andre støttet sikkert også læringsprosessen for en med dysleksi. En får korrigeret misforståelser, eller bekreftet at ting forholder seg slik som en tror. En får anledning til å trekke fram egne erfaringer som understøttelse for sine oppfatninger, og dette kan fungere som knagger for hukommelse og bidra til en bredere forståelse. I tillegg til dette brukte han tekniske hjelpemidler som lydbandopptaker og diktafon slik at han kunne lytte flere ganger til lærernes forklaringer. Siden det ikke var mulig å få tatt kursene lokalt, måtte Arne bo borte hele uka og reise hjem til familien i helgene. Han forteller hvordan han også arbeidet med lærestoffet i helgene:

".. Men det var nå fordi jeg hadde hjelp. Jeg gikk jo selv på kursene og klarte dem, men jeg var jo hjemme i helgene og da var det nå å gå gjennom alt." (Arne)

Utsagnet forteller om at Arne klarte alle kursene. Selv om han sto hardt på, leste på ettermiddagene, og deltok i gruppediskusjoner på kveldene, så gir utsagnet likevel uttrykk for at det var gjennomgangen i helgene som var årsaken til at han klarte det. Arne sikter da til at han gikk gjennom stoffet i helgene sammen med kona. Utsagnet kan tolkes som et tegn på at Arne årsaksforklarer suksessen med at kona hjalp han i helgene, og som et uttrykk for at han attribuerer til forhold *utenfor seg selv*, og ikke primært til sin egen innsats gjennom hele uka.

Kristin viser god innsikt i hvordan dysleksi feilaktig kan attribueres til generelle evner. Hun har i kraft av sitt yrke som pedagog og som leder av en dysleksiforening mye kunnskap om emnet. I intervjuet kommer hun inn på kjente personer som har stått fram og fortalt om sin dysleksi:

"...nå står den ene etter den andre fram...Både politikere, og svenskekongen, selv om man fremdeles fleiper med svenskekongen ...han får et sånt dum-stempel ... Røkke er jo ikke dum, han har jo ...også stått fram" (Kristin)

Utsagnet kan tolkes som uttrykk for hvordan Kristin fortsatt er opptatt av at dysleksi kan forveksles med generelle evner. Dette kan skyldes at hun gjennom sitt arbeide som pedagog har mer enn gjennomsnittlig kunnskap om sekundærvansker. Men hennes egne erfaringer har trolig også bidratt til denne kunnskapen. Hun mener at når disse kjente personene har ventet så lenge før de har fortalt om sine dysleksi, er det fordi de etter hvert har hevdet seg på andre områder i livet og dermed fått større generell selvtillit.

Harald forteller om hvordan opplevelsene i barndommen sitter dypt i han:

”Jeg har aldri trodd på meg selv. Du skjønner, du ble jo innplantet med at du var dum ifra du var liten. Og da hadde du gått med dette, du er dum – du er dum. Du kan ingenting. Og sånn opp igjennom.” (Harald)

Utsagnet kan ses som et uttrykk for hvordan Harald årsaksforklarer de problemene han har hatt i arbeidslivet. Det er ikke vanskelig å forestille seg hvordan opplevelsene i barndommen må ha satt varige spor. Før han begynte på skolen, kalte faren han for ”idiot” og ga uttrykk for at det aldri kom til å bli noe av han. Deretter ble han sendt bort fra hjemmet og til spesialskole. Så ble han tilbakeført til en stor ungdomsskole der han ble stigmatisert på grunn av oppholdet i spesialskolen. Vi har også hørt hvordan han som ung gutt opplevde faren si at han likeså godt kunne søke uføretrygd med en gang, for han kom aldri til å bli til noe. På en av arbeidsplassene opplevde han å bli mobbet og kalt dum på grunn av lese- og skrivevanskene. Når Harald blir spurt direkte om han trodde på det at han var dum, bekrefter han at til slutt så gjorde han det. Når det innvendes at han egentlig har klart seg ganske bra til tross for et vanskelig utgangspunkt, medgir han at han kanskje har det, men legger likevel til:

”... det mennesket som har støttet meg det var jo Hildur, ja. Jeg har hatt veldig god støtte i henne. Men jeg føler at andre folk tror at jeg er dum. Og da henger det igjen. Jeg tror det selv.” (Harald)

Dersom en tar Haralds utgangspunkt i betraktning, kan en kanskje si at han har klart seg relativt bra i livet. Selv om han har opplevd perioder med arbeidsledighet, har han likevel vist pågangsmot og arbeidsvilje, og aldri gitt virkelig opp. Utsagnet ovenfor tyder på at Harald gir samboeren en del av æren for dette. Det er ikke vanskelig å skjønne at en støttende og inkluderende samlivspartner vil være av vesentlig betydning. Utsagnet kan likevel tolkes som et tegn på at Harald attribuerer det han lykkes med til ytre-lokaliserte, variable forhold, og det han mislykkes med til indre-lokaliserte, stabile forhold, som for eksempel manglende evner hos seg selv.

Sammendrag av opplevelser med dysleksi i arbeidslivet

Arbeid som symbol på verdi

I følge Rosenberg (1979) kan yrke og jobb fungere som egoutvidelse. Gjennom stilling og yrke får omverdenen informasjon om hvordan andre oppfatter en persons kompetanse og verdi. Yrke og stilling kan verdsettes på flere måter, for eksempel gjennom omdømme, moralsk standard, eller gjennom vilkår som lønn og andre økonomiske goder. Hvilke forhold ved et yrke som tillegges høy status og verdi, vil kunne variere mellom ulike sosiale miljø. Arne la vekt på at han alltid har klart seg selv, aldri har vært arbeidsledig og aldri ligget samfunnet til byrde. Dette har han klart fordi han har vært iherdig og arbeidsom. Selv om han gjennom dette poengterer at hans praktiske kompetanse hadde verdi for samfunnet, understreker han gjentatte ganger at han ikke kunne drevet uten konas bistand. Harald har valgt ikke å informere arbeidsgiverne om sine dysleksi. Han vil unngå en stigmatisering han frykter kan redusere hans jobbmuligheter. Alle informantene gir uttrykk for at jobb er viktig.

Andres vurdering teller

På arbeidsplassen synes forholdet til kunder og arbeidskolleger viktigst. Dette kommer til uttrykk gjennom omtale/renommé, pålitelighet, fokus på å bære sin del av byrdene. Informantene opplever andres vurdering på ulike måter. Arne vet at han er anerkjent som rask, arbeidsom og pålitelig i utførelsen av arbeidet. Dette har han fått tilbakemeldinger på. Men samtidig frykter han andres vurdering av hans skriftspråklige kompetanse. Derfor får han andre til å ta seg av den delen av oppdragene. Arne synes å ha opprettholdt en positiv selv vurdering av seg selv som yrkesutøver, til tross for lese- og skrivevanskene. Kristin har gjentatte ganger opplevd at lese- og skrivevanskene har blitt forvekslet med mangel på fagkompetanse. Hun mener det skyldes den akademiske tradisjonen der skriftlige produkter alltid har hatt størst betydning. Hun gir uttrykk for en ambivalent holdning til andres vurderinger. På den ene siden oppleves det krenkende og ubehagelig når hennes kompetanse nedvurderes som følge av lese- og skrivevanskene. På den andre siden liker hun heller ikke å få ros for noe som kan forbindes med skriftlige prestasjoner, for det tør hun ikke tro er ærlig ment. I teorikapittelet ble det gjort rede for det psykologiske behovet for selvkonsistens. I følge Swann's teori om selvkonsistens antas det at behovet for selvforsterking og behovet for selvkonsistens i felleskap bidrar til å styre menneskelig atferd. Men i tilfeller der disse motivene kommer på kollisjonskurs, vil behovet for selvkonsistens være

sterkest. Dette leder til antakelsen om at personer med lav selvvurdering på et område foretrekker at denne vurderingen forblir konsistent, framfor at den styrkes (Swann, 1987). Andre forskere har stilt spørsmål ved denne slutningen, og betviler at behovet for selvkonsistens har prioritet over behovet for selvforsterkning. De hevder at *alle* mennesker, uavhengig av lav eller høy selvvurdering på et område, har behov for forsterkning eller bekreftelse av sin selvvurdering. I følge deres framstilling kan motivmessig ambivalens ligge til grunn for det som framstår som behov for selvkonsistens. Fanget mellom et emosjonelt basert behov for styrking av selvverd og et kognitivt basert behov for konsistens i oppfatninger om en selv, må personer med lavt selvverd komme fram til et kompromiss. Dette kompromisset tar gjerne form som en som en konservativ middelvei. Forsiktigheten i å tro på positive erfaringer, som en finner hos personer med lavt selvverd, representerer en likevekt som holdes i sjakk av to konkurrerende krefter (Brown, 1993). Personlig finner jeg det vanskelig å se motsetningene i disse synspunktene. Når behovet for selvkonsistens framstår som sterkest (Jfr. Swann, 1983), kan det jo skyldes erfaringer med at emosjoner ikke alltid fungerer som en pålitelig kilde til informasjon. En av de viktigste funksjonene knyttet til selvvurdering, er kalkulasjonen (forethought) over sannsynligheten for å lykkes eller mislykkes med en oppgave. En velfungerende kalkulasjon over sannsynligheten for å lykkes eller mislykkes, har for mennesket som art, vært en av de viktigste mekanismene for overlevelse. Dersom denne kalkulasjonen skulle styres utelukkende av behovet for et styrket selvverd, kunne det lett få farlige konsekvenser. Derfor måtte kalkulasjonen også baseres på erfaringer fra sammenlignbare situasjoner. Slik jeg ser det, er dette grunnen til at det emosjonelt baserte behovet for selvforsterkning må balanseres mot det kognitivt baserte behovet for konsistens.

Harald har gjentatte ganger opplevd hvordan lese- og skrivevanskene har ført til negativ vurdering av hans generelle evner. Han har en lang rekke med kortvarige arbeidsforhold bak seg, så mange at det får en til å undre om Harald kanskje drar sin vei så snart han møter kritikk fra andre? Han har flere ganger også opplevd å bli sagt opp eller ikke få forlenget midlertidige engasjement med litt vage begrunnelser. Ingen har noen ganger knyttet det direkte til lese- og skrivevanskene hans, men Harald mistenker likevel at det finnes en sammenheng. Ser en alt Harald forteller om i en sammenheng, er det ikke så merkelig om han mistenker at lese- og skrivevanskene gjør at han ikke får jobb.

For Marit har arbeidslivet ført med seg flere negative erfaringer. Hun prøvde å drive sin egen frisørsalong, men mestret ikke byråkratiet i tilknytning til dette. Hun fikk ikke til å bruke de nye kasseapparatene når hun prøvde seg i jobb hos andre. Selv om ikke alle problemene kan knyttes direkte til lese- og skrivevanskene, kan det virkes som Marit har en tilbøyelighet til å gi opp i møte med utfordringer. Det er verdt å merke seg at Marit også tidligere synes å ha hatt en tendens til å flykte fra oppgaver hun ikke mestret. En mulig fortolkning er derfor at hun ga opp frisøryrket fordi hun opplevde at hun ikke mestret det samme som sine arbeidskolleger.

Margaret har opplevd mye avvisning og mobbing på skolen. Det synes svært viktig for henne å ha et godt forhold til arbeidskollegene. Hun har valgt å være åpen på lese- og skrivevanskene sine og be om hjelp når hun trenger det. Dette synes som en strategi som brukes for å unngå feil og misforståelser, og senke arbeidskameratenes forventninger til henne. Gjennom denne åpenheten unngår hun at vanskene attribueres til generelt evnenivå eller til andre forhold som kan gjøre samspillet med kollegene vanskelig. Margaret har kjent til sin dysleksi fra barneskoletrinnet. I skoletiden attribuerte hun alle sine problemer til evner, og hadde betydelig prestasjonsangst i forhold til høytlesing. Når hun nå har kommet ut i arbeidslivet synes dette forholdet å ha bedret seg, og Margaret gir uttrykk for styrket selververd.

Sammenligning med andre arbeidstakere

Mye av informasjonen om egen kompetanse får mennesket gjennom sammenligning med andre. Ved å observere hvordan andre løser oppgavene, og vurdere hvilken kompetanse dette krever, skapes en forestilling om egne muligheter. Bandura(1986) beskriver dette som observasjonslæring eller modell-læring (se s.79). Når Arne sammenlignet egen lese- og skriveferdighet med andres, falt han igjennom. Dette har ført til en tendens til å unngå situasjoner der han frykter dette kan bli eksponert. Han overlater derfor denne typen arbeid til kona, men når det kniper om, får han datteren eller til og med arbeidsgivers representant til å overta.

Også Harald sammenligner egne lese- og skriveferdigheter med andres. På samme måte som med Arne vurderer han at de fleste andre kan bedre enn han. Haralds tidlige nederlagserfaringer, har kanskje vært mer enn vanlig traumatiske. I situasjoner der han frykter at vanskene skal

eksponeres, synes det som prestasjonsangsten aktiviseres. Harald beskriver det slik at alt låser seg for han.

Årsaksforklaring av seire og nederlag i arbeidslivet

Arne synes å tillegge sin suksess i arbeidslivet til sin faglige kompetanse. Han vet at han er kompetent og mestrer den primære virksomheten, som består beregning og kalkulasjon av anbud, samt planlegging, ledelse og utførelse av det praktiske arbeidet. Men han tillegger også vesentlige deler av sin yrkesmessige suksess til andres hjelp og støtte. Harald synes å tillegge mye av det han lykkes med til andres hjelp og støtte, og det han mislykkes med til manglende evner hos seg selv. Harald gir uttrykk for at han fortsatt *føler* at han er dum, og at andre mennesker rundt han også synes det. Hos Kristin er det ingen av utsagnene som tyder på at hun fortsatt tillegger sine yrkesmessige seire og nederlag til generelle evner. Hun synes å være klar over hvilke hindringer som skyldes lese- og skrivevanskene i seg selv, eller emosjonelle følger av dette. Disse tre informantene kan framstå som eksempel på hvor ulikt mennesker med samme type problem kan tillegge sine seire og nederlag. Selvtillegging virker ikke gjennom eksakte forholdstall, men modelleres gjennom et filter av erfaringer og kognitiv virksomhet gjennom hele livet. Selvtillegging kan på denne måten være gjenstand for en kontinuerlig, livslang prosess, som får følger for hvordan mennesker tenker om egne muligheter.

Tilpasnings og forsvarsstrategier

Mennesket må stadig tilpasse seg etter som alder og forhold i omgivelsene endrer seg. Disse tilpasningene skjer gjennom at mennesket opplever "utviklingskriser", eller store utfordringer knyttet til den menneskelige tilværelsen. Gjennom erfaringer fra disse krisene utvikler mennesket sin evne til å tilpasse seg de livsbetingelsene det lever under. Mens en tidligere bare så negative aspekter ved slike kriser, er oppfatningen i dag at de fleste av disse krisene er normale og medfører sunn psykologisk vekst. Og mens en tidligere så de ulike selvforsvarsstrategiene som barrierer mot inntrengende seksuelle og aggressive impulser, betraktes selvforsvaret nå mer som et system som bidrar til menneskets tilpasning (Kringlen, 2001). En person som befinner seg i en situasjon som medfører angst og påkjenning, kan kort sagt enten søke aktiv kontroll over situasjonen eller prøve å unngå ubehaget og angsten gjennom å flykte eller unngå situasjonen. Men fysisk flukt eller unngåelse lar seg ikke alltid gjennomføre, og personer kan da ta i bruk

psykologiske mekanismer for å unngå angsten. Sagt på en forenklet måte kan selvbeskyttelsesmekanismene enten ta form som mestringsstrategier eller som forsvarsstrategier. Alle mennesker bruker begge typer strategier, og forskjellige psykiske aktiviteter har ofte både beskyttende og tilpassende elementer i seg. For å opprettholde selverdet kan det noen ganger være nødvendig med selvbedrag og unngåelse av situasjoner som kan utløse ubehag og angst. På lang sikt kan slik tilsløring av konflikten noen ganger være uheldig og forhindre fornuftig tilpasning. Nyere teorier om selvoppfatning har gjort avstanden mellom psykoanalytisk teori og motivasjonsteori mindre. En snakker mer om menneskets behov for kontroll med livsbetingelsene, det vil si for aktivitet og selvrealisering. Teorier om selvoppfatning og motivasjon legger derfor større vekt på bevisste intensjoner og hensikter, i motsetning til ubevisste impulser, som forklaring for ulike former for atferd (Jfr. Kringlen, 2001). Nedenfor følger en samlet beskrivelse av de tilpassnings- og forsvarsstrategiene informantene beskriver at de bruker i arbeidslivet.

Arbeide ekstra mye

Tidligere har vi hørt hvordan Arne i grunnskolen brukte flere ulike strategier for å unngå at lese- og skrivevanskene skulle bli synlige for omverdenen. Etter militærtjenesten, reiste han til Svalbard i gruvegruvedrift, sparte opp penger, og begynte så med eget anleggssfirma på hjemstedet. Oppdrag i bygg- og anlegg er ofte bygd opp rundt anbudsprinsippet, og lyses ut med beskrivelse av spesifikke krav og omfang. Tilbyder sender deretter inn tilbudsdokumenter med beskrivelse av planlagt utføring og prisforlangende. Systemet medførte en stor utfordring for Arne. Til å begynne med strevde han på egenhånd, kjøpte skrivemaskin og skrev opp og opp igjen før han torde sende noe av gårde. I noen tilfeller måtte han la anbud gå fra seg, fordi skrivearbeidet ble for omfattende. I denne fasen var hans strategi å arbeide ekstra mye, noe som trolig var nødvendig for å skape seg et positivt omdømme. Kristin brukte noe av den samme typen strategi. Hun klarte, tross lese- og skrivevanskene, å gjennomføre en akademisk utdanning. Dette bød på store utfordringer, hvor hun kompenserte for lese- og skrivevanskene ved å arbeide ekstra mye. Det har pedagogisk interesse å spørre hvor hensiktsmessig en strategi som går ut på å arbeide ekstra mye er? Spørsmålet kan vanskelig besvares uten å vurdere resultatet opp mot omkostningene. Både i Kristins og Arnes tilfelle vil sikkert de fleste konkludere med at resultatet ble bra. Begge skaffet seg et yrke som de kunne fungere i og leve av, noe som må ha virket

positivt inn på deres selvverd. Omkostningene kan en vanskelig få oversikt over innenfor rammen av denne undersøkelsen. Det er likevel mulig å forestille seg hvordan det å arbeide ekstra mye over lang tid kan innebære nedprioritering av andre aktiviteter, som for eksempel hobbyer, fornøyelse, underholdning og eventuelt sosiale aktiviteter av forskjellig art.

Unngå situasjoner der vanskene eksponeres

Det har tidligere blitt gjort rede for hvordan Arne allerede tidlig i barneskolen forsøkte å unngå situasjoner som innebar lesing og skriving. Det synes som han fortsetter å bruke noen av disse unngåingsstrategiene i arbeidslivet. Han synes å ha utviklet stor evne til å få andre til å ta over de oppgavene han ønsker unngå. Kristin har aldri kunnet unngå kravene til skriftliggjøring i jobben. Men hun har egentlig for lav utdanning for den jobben hun har, og fullføring av hovedfagsutdanningen ville trolig medført økt yrkesmessig selvverd. Hun synes å befinne seg i et ambivalent forhold til oppgaven, der hun på den ene siden ønsker å fullføre, og på den andre siden tviler på om hun vil mestre det. Harald synes alltid å ha tydd til unngåing av situasjoner der han måtte skrive, også i arbeidslivet. Han uttrykker frykt for eksponering av lese- og skrivevanskene sine, og skammer seg over dem. Også Marit gir uttrykk for skam over sine nederlag, og selv om hun kanskje ikke selv er oppmerksom på det, kan en lure på om jobbskiftene henger sammen med manglende mestring. I så tilfelle er det mulig å se det som videreføring av fluktstrategier. Informantenes fortellinger kan ses som eksempler på et dilemma som oppstår for mennesker med dysleksi. De møtes av krav til skriftliggjøring, både i opplæring og yrkesutøvelse. Krav som av og til oppleves unødvendige og begrensende i forhold til utøvelse av yrket. På grunn av omverdenens manglende innsikt i fenomenet dysleksi, blir vanskene ofte oppfattet som symptom på lavt evnenivå eller manglende evne til selvdisiplin. Det gjøres derfor få tilpasninger for at mennesker med dysleksi kan få brukt sine ressurser. I arbeidslivet kan de lett komme til å bli misoppfattet som sosiale loffere eller unnlurere.

Det har pedagogisk interesse å spørre hvor hensiktsmessig unngåingsstrategiene kan være. I første omgang kan en lett komme til å konkludere med at unngåingsstrategier er lite hensiktsmessige for læring. I mange sammenhenger tilstrebes det nettopp at elever skal tøyte tendenser til unngåingsstrategier. Som vist gjennom eksemplet med Arne og Kristin ovenfor vil ekstra innsats og utholdenhet ofte kunne føre til bedre resultat. Men dersom en erkjenner at

beskyttelse av selvvord er blant de aller viktigste drivkreftene i menneskelig tilpasning, og at skolen som system har betydelige svakheter når det gjelder å ta vare på unge menneskers følelse av selvvord, blir det viktig å reflektere over hva som har størst betydning for unge menneskers utvikling. Påtvunget tøyling av unngåelsesstrategier vil, slik jeg ser det, kunne komme i konflikt med grunnleggende naturlige tendenser til unngåelse av hendelser som virker truende på selvvordet, og dermed skape stress og psykisk belastning.

Være åpen om vanskene og be om støtte

Harald har gjort noen spede forsøk på å være åpen om lese- og skrivevanskene sine, for eksempel i et vikariat som bussjåfør. Han gir mistenker at det var dette som gjorde at han ikke fikk forlenget tilsettingen. Han synes derfor å vakle mellom hvilken strategi som er best. Så lenge han er usikker på hvordan arbeidsgivere egentlig ser på dysleksi hos sine ansatte, er det lett å forestille seg at han vil nøle med å være åpen om det. Selv om de har helt ulike krav til skriftlighet i jobbene sine, har både Kristin og Margaret valgt å være åpne om vanskene sine. Gjennom dette gir de omgivelsene en forklaring på sine problemer med rettskriving og skriftlig formulering. Samtidig reduseres faren for at den manglende skriftspråklige kompetansen skal forveksles med evnenivå, unnluring eller andre ting som kan virke negativt inn på samspeillet på arbeidsplassen. På denne måten kan det å si i fra om sine svakheter, ses som en strategi som fører til større sosial aksept.

7.5 Lese- og skrivevanskene slik de oppleves i dag

Arne mener at han leser omtrent like sakte i dag som det han gjorde mens han gikk i grunnskolen. Han er usikker på om dette delvis skyldes en gradvis forverring av synet. Han sier han skriver lite fordi det blir så mange feil og tar så lang tid. Han beskriver sine problemer med å høre om ordene skal skrives med dobbelt konsonant eller ikke:

”...det eneste som jeg ikke skriver feil er ”ikke” og ”det” som jeg har pugget. Hvis det er et navn eller et ord som det er to bokstaver i – hvis jeg ikke har lært meg det ved å pugge det, så skriver jeg det ikke rett....” (Arne)

Beskrivelsen tyder på at Arne ikke får noen visuell støtte gjennom å se ordet. Dette er tegn på manglende fonologisk og ortografisk automatisering, og et hyppig forekommende symptom hos personer med dysleksi. I likhet med Arnes beskrivelse, fører det til at de ikke oppdager egne rettskrivingsfeil ved kontroll-lesing, og de blir avhengige av å bruke ordbøker eller retteprogram på PC. Det er ikke vanskelig å forestille seg det møysommelige arbeidet som må til bare for å skrive korte tekster, og hvordan det i en travel hverdag blir enklere å ty til andre strategier. Arne forteller også hvordan teksten ikke blir slik han mente den skulle bli:

"...og når jeg selv skal lese det... da oppdager jeg at jeg har skrevet noe annet... enn det det egentlig skal være. Og når jeg da egentlig finner ut hva det egentlig står, så er det ikke helt det samme." (Arne)

Arne beskriver her et annet hyppig forekommende symptom hos personer med dysleksi: Det oppstår misforhold mellom skrive tempo og den indre planleggingen av budskapet. Når personer uten dysleksi skal skape et skriftlig utsagn, gjør de det vanligvis gjennom stille, indre tale, der de bestemmer seg for rekkefølgen på de ordene de skal si. Deretter begynner de å skrive ned denne rekkefølgen ord for ord, samtidig som de med jevne mellomrom gjentar hele sekvensen for å kontrollere. De bruker relativt lite av sin oppmerksomhet på det enkelte ords rettskrivning, siden dette er en automatisert ferdighet. Mangler denne automatiseringen, tvinges en til å tenke over ortografien i nesten hvert eneste ord. Det blir da lett å miste helheten i budskapet av syne. En mister fort tråden og glemmer hvor i utsagnet en befinner seg, med fare for å utelate deler og sekvenser. Har en i tillegg problemer med korttidsminnet, noe som også synes å være et hyppig forekommende symptom ved dysleksi, mister en lett oversikt og må ty til omskrivninger underveis.

Kristin beskriver et lignende symptom når hun forteller om hvordan lese- og skrivevanskene arter seg for henne i dag. Hun forteller om setningene som ikke blir som planlagt fordi hun bruker så mange småord. Dette gjør hun egentlig for å unngå vanskelige ord, som for eksempel fremmedord:

"...fremmedord er altså ...det verste. Jeg skriver rundt dem. Og dermed så blir måten du skriver på ...ikke god nok. Fordi jeg hopper over. Jeg unnlater fremmedord." "

(Kristin)

Utsagnet beskriver hvordan småordene oppstår som erstatning for vanskelige fremmedord som hun ikke klarer å huske ortografien på. Men dette handler ikke, som en lett kan komme til å tro, bare om rettskrivning. Det Kristin videre forteller, viser at det finnes også andre problemer knyttet til fremmedordene:

"..så når fremmedordet kommer – ... så mister jeg innholdet. Og så unnlater jeg det, og så skriver jeg rundt, og dermed så blir det så masse at...så gjentar du deg selv for at du skal prøve å forklare det du kunne ha brukt ett ord på..." (Kristin)

Det Kristin sier tyder på at en usikkerhet i forhold til det begrepsmessige innholdet i fremmedordene. Hun beskriver det som at hun "mister innholdet". Det kan forstås i retning av usikkerhet på om ordet er dekkende for den sammenhengen det skal brukes i. På grunn av usikkerheten velger hun i stedet å bruke mange andre småord som forklaring. En kan se for seg to mulige forklaringer på det fenomenet som Kristin her beskriver. En mulighet er at den manglende ortografiske automatiseringen en ofte finner hos personer med dysleksi, fører til usikkerhet i valget av nesten lydlike ord. Mange fremmedord ligner mye på hverandre, og valget av feil ord eller stavelse kan få store konsekvenser for budskapet. En annen mulighet er at dette skyldes problemer med å hente fram vanskelige ord fra hjernens ordlagingsenhet. Problemene framstår som en mildere variant av ordletingsvanskene en kan observere hos enkelte afasirammede. En tredje mulig forklaring er at det oppstår en psykisk unngåingsreaksjon som følge av tidligere feiling ved bruk av fremmedord. Når Kristin blir spurt om hva det er med fremmedordene som gjør dem så vanskelig, prøver hun å gjøre nærmere rede for dette:

"Å, det er farlig...jeg har aldri kunnet gi en eksakt forklaring på det. Men jeg liker ikke å bruke det. ...Jeg liker ikke bokstavsammensetningen, når du begynner å spørre meg, ...det er noe fremmedgjort med det ordet som jeg ikke liker..." (Kristin)

Kristin sier her at hun ikke liker "bokstavsammensetningen", og hun bruker også uttrykket "farlig" og "fremmedgjort". Det hun sier peker mot en slags ubehag ved bruken av enkelte fremmedord. Siden Kristin i kraft av sin utdanning har god innsikt i denne typen reaksjoner blir hun spurt direkte om hun tror at dette primært er et emosjonelt problem. Hun svarer slik:

"... Det vet jeg faktisk ikke, men det skaper en blokkering. Sånn at da kutter jeg det heller ut. Og så skriver jeg rundt det. For at ordet som ord er så vanskelig å skrive..."

”for det finnes en del fremmedord som er så like – og hvis jeg da bytter om på noen bokstaver, så får det feil innhold...” (Kristin)

Kristins utsagn kan tolkes i retning av at hun identifiserer dette som en strategi for å unngå rettskrivingsfeil. Fordi hun er redd for å skrive ordet feil, og fordi det da kan komme til å oppstå feil i budskapet, unngår hun å bruke ordet. Hun forteller videre at hun har kommet opp i en del kinkige situasjoner der hun har gjort akkurat sånne feil. Hun forteller at hun føler at hun må være ”200 % sikker” på at hun vet hvordan ordet skal skrives, ellers bruker hun det ikke. Det er ikke vanskelig å forestille seg hvilke problemer en akademiker som vil unngå bruken av fremmedord kan støte på. Mange av fremmedordene brukes nettopp fordi de ikke lar seg erstatte av norske begrep. De kan vanskelig oversettes uten bruk av mange ord og omskrivninger. Når Kristin blir spurt om det hender at hun bruker hermetegn eller dialektformer for å omgå rettskrivingsreglene, slik andre med dysleksi av og til gjør, svarer hun:

”Nei, jeg bruker ikke det heller. For jeg er lært opp til å skrive riktige ord, og skrive bokmål ...” (Kristin)

Dette tyder på at Kristin hovedsakelig bruker strategien med å skrive rundt fremmedordene. Etter hennes indre standard *skal* ordene skrives på bokmål, det har hun blitt lært opp til. Dette er nok også i tråd med den forventede standarden i det akademiske miljøet på arbeidsplassen. Harald har fortsatt betydelige lese og skrivevansker. Han skriver svært lite og er redd for at andre skal se produktene hans. For å anskueliggjøre vanskene sine overfor meg som intervjuer, forsøker han å skrive noen få linjer om seg selv på et ark. Når jeg ser hvordan han strever med å formulere noen få enkle setninger, blir det helt tydelig for meg dette handler om uvanlig store dysleksi. Han sier om det å skrive:

”...samme som med skrivinga i dag, det er pyton.” (Harald)

Marit synes ikke det er noe problem å lese flytende, men opplever ofte å ha misforstått det hun har lest:

”...jeg leser godt, jeg kan lese det flytende, men jeg bruker - altså, jeg ser feile ord når jeg leser.” (Marit)

Utsagnet tyder på at Marit, i likhet med Arne og Kristin, også har ortografiske vansker. Hun sier at når hun skal lese høyt, ser hun ord som ikke står der. Hun beskriver det som å lese historier med hennes egne dikteord inni mellom. Hun forsøker å gi et eksempel på slike feillesninger:

”La oss si det skiltet ned fra dalen der du kommer til byen. Der står det Lalia. Uansett hvordan jeg snur og vender det så står det Laila i mine øyne.” (Marit)

Eksemplet beskriver forveksling av rekkefølgen på bokstavene i et ord, og er et vanlig forekommende symptom hos mennesker med dysleksi. Hun gjengir andre lignende eksempler på misforståelser. Dette skjer uavhengig av om teksten er kort eller lang, og forekommer på alt fra veiskilt til aviser. Når Marit blir bedt om å beskrive nærmere hvilke rettskrivningsfeil hun ofte gjør i dag, gir hun noen eksempler:

”Nettopp” for eksempel, det skriver jeg med to t-er og to p-er, og jeg vet at det ikke er rett, for det skal være bare en gang to altså, men om det er på t-ene eller på p-en, det sliter jeg med hver gang jeg skal skrive ordet ”nettopp”. (Marit)

Utsagnet tyder på at hun fortsatt har problemer med ikke lydrette ord, og med å lytte ut dobbelt konsonant. Når hun etterpå blir gjort oppmerksom på at ordet ”nettopp” faktisk skrives med to t-er og to p-er rister hun oppgitt på hodet og ler. Marit gir flere lignende eksempler på skrivefeil hun pleier å gjøre, noe som forsterker oppfatningen av at hun i voksen alder fortsatt har betydelige rettskrivningsvansker. Marit forteller også om problemer med grammatikk:

”... jeg har ikke peiling på hvor jeg setter punktum, på hvor kommaene skal være. Og jeg setter sånne gåseøyne nesten på annenhver ord, for at de skal, jeg tror det rammer inn ordet litt bedre slik at de skal skjønne at dette er et ord jeg mener noe med.”

(Marit)

Når Marit bruker betegnelsen ”gåseøyne” mener hun tydeligvis hermetegn. Hermetegn brukes ofte ved gjengivelse av muntlig språk, dialektiske ordformer og lignende, for eksempel for å vise at en avviker bevisst fra rettskrivningsnormen. Da brukes hermetegnene som signal til leseren om at den avvikende rettskrivningsformen er der for å gi et spesielt budskap. Eller som Marit selv uttrykker det, dette er et ord som hun ”mener noe med”. Bruken av hermetegn kan på denne måten ses som en strategi for å omgå kravene til rettskriving.

Sissel forteller at for henne er det lesingen som skaper de største problemene i dag, og beskriver dette slik:

”Altså, det som får mest konsekvenser, det er lesingen. For sånne ”skriveleifa” som man sier, de har jo menigmann ...og jeg har litt mer. Men det som får konsekvenser det er jo det at når det er veldig mye informasjon som du skal lese, ...da blir det veldig fort at jeg trodde at jeg mente at jeg leste.” (Sissel)

Sissel gir på denne måten uttrykk for at hun ikke opplever rettskrivingsfeilene som noe stort problem, selv om hun nok har en del av dem også. Men misforståelse av informasjon får større konsekvenser. Sissel er i en utdanningssituasjon, med et relativt stramt program, der faglitteraturen nødvendigvis må få stor plass. Mye av stoffet er knyttet til informasjonsteknologi og regnskap. Dette er fag med større krav til presis detaljkunnskap enn evne til refleksjon. Forveksling av enkeltord kan lett medføre feilaktig forståelse. Det blir for eksempel galt om en leser ”Hovedkontakten var i orden” dersom det egentlig står ”Hovedkontrakten var i orden”. Misforståelser oppstår lettere når teksten inneholder mange fremmedord eller spesialbetegnelser, og leseren ikke kan støtte seg på hyppig forekommende ord og vendinger. Sissel gir et eksempel på hvordan dette kan skape problemer for henne:

”Jeg tror at jeg har lest ting, og så oppfatter jeg det sånn og sånn og så gjør jeg oppgaven da, i henhold til dette og så har jeg gjort en helt annen oppgave..” (Sissel)

Konsekvensene av misforståelser blir ekstra store i situasjoner der en ikke har mulighet eller tid til å kontrollere, som for eksempel på prøver og eksamener. Dette kan som Sissel peker på, føre til at besvarelsen handler om helt andre ting. Sissel beskriver også om problemer av mer emosjonell art:

”...dersom det er store oppgaver og mye tekst, da er det nesten som en uvane som skjer ubevisst. Jeg logger bare av, det blir for mye. Det er nesten som hodet streiker før jeg har begynt Jeg ser bare det derre stykket med tekst – altså masse bokstaver og lange ord..” (Sissel)

Sissel bruker uttrykket ”logger av”. Uttrykket er en metafor for det som skjer når en stenger forbindelsen til en elektronisk kontakt, og må forstås i betydning av at oppmerksomheten kobles

ut, eller at motivasjonen svikter. Det Sissel her beskriver kan ses som et eksempel på en automatisk unngåingsreaksjon. Når hun ser mengden med tekst, settes det i gang indre psykologiske mekanismer som hun bare delvis har en bevisst kontroll over. Det kan også betegnes som en vegring mot å starte på det store og ulystbetonte arbeidet det er for henne å lese gjennom teksten. Hun forteller videre hvordan noe av dette handler om bruken av fremmedord:

”... viktig at du får med alle bokstavene i det herre ordet, for jeg har ikke noe problem med fremmedord og sånt, men ...mye av fremmedordene er veldig like, de er nært beslektet og da er det kanskje to eller tre bokstaver som er forskjellig fra motsetningen til ordet. Og får du ikke de med deg, ja, da er det jo kjørt.” (Sissel)

Kanskje blir fremmedordene vanskelige fordi mange *ser* like ut. For eksempel begynner mange fremmedord med forstavelsen ”in-” og slutter med ”-sjon”, som i ”indignasjon, indikasjon, inklinasjon, inflasjon”. Kanskje blir de også vanskelige fordi ortografien ikke alltid samsvarer med innlærte norske forstavelser, som for eksempel i ”innbydelse” kontra ”invitasjon”. Dersom en alltid må lydere seg gjennom ordene fordi en har problemer med automatisert avkodning. Alt dette får lett følger for oppmerksomhet og total innholdsforståelse. Sissels beskrivelse av egne reaksjoner på lange lesetekster bør sees i sammenheng med hennes tidligere erfaringer i ungdomsskolen. Hun har tidligere fortalt om overgangen til ungdomsskolen hvor hun oppdaget at hun ikke kunne lese slik som andre. Møtet med de høye kravene til leseferdighet førte til mange nederlag og at hun skulket timene der dette ble mest synlig. Som voksen er det ikke lenger aktuelt å skulke ubehagelige oppgaver, men følelsene vekkes fortsatt til live i møtet med lignende utfordringer.

Margaret mener at hun har blitt ganske god på å kamouflere vanskene sine, og opplever at folk sier om henne at hun skriver jo nesten helt feilfritt. Hun forteller:

”...jeg skriver rett fram bokmål... men er det et ord som jeg er usikker på så skriver jeg det rett fram sånn som jeg selv tenker på det, eller på dialekt, for skikkelig å sette streken under. Ja, for å gjemme det bort.” (Margaret)

Når Margaret bruker dialektisk skrivemåte, er det for å skjule at hun ikke helt vet hvordan ordet skal skrives. Siden det ikke finnes noen rettskrivingsnorm for dialektord, og ingen standard for

setningsbygging, og Margaret skriver ord og setninger slik hun kommuniserer muntlig i egen dialekt, blir det vanskelig for andre å påpeke feil. Dermed unngår hun eksponering av rettskrivningsfeilene. Dette kan ses som en unngåingsstrategi som selv om den bidrar med en øyeblikksløsning av problemet, på lang sikt vil medføre manglende trening i rettskriving. Som logoped, med erfaring i analyse av språkvansker, oppdaget jeg tidlig i intervjuene at Margaret hadde ekspressive språkvansker av relativt sammensatt karakter. Hun hadde små forstyrrelser i taleflyten, som best kan lignedes med lette blokkeringer, lik dem en kan høre hos personer som stammer. Hun hadde også problemer med korrekt artikulering av stavelsesrike ord. En kunne både høre og se hvordan hun tok ansats for å uttale et ord, for så å oppdage at hun kom galt ut og ville få problemer, hvorpå hun lynraskt kamuflerte feilen med å avbryte sin egen ytring, omdisponere og velge en ytring som passet til et erstatningsord. Margaret gir uttrykk for at hun i noen grad selv er oppmerksom på dette:

”... hører du det at, jeg prøver å si en ting, men så går det over en tur og så litt rundt og så tilbake, før jeg kommer til pointet?” ”Jeg vet ikke hvordan jeg gjør det...Etter mange års trening, så har jeg funnet mine egne måter å få det til på.” (Margaret)

Margaret klarer ikke helt å gjøre rede for *hvordan* hun reformulerer og velger erstatningsord som hun mestrer, men er likevel bevisst på at hun *har* utviklet en evne til å gjøre det. Hun forteller videre om sine problemer med å formulere skriftlige setninger:

”... jeg har problemer med å skrive de rette setningene, og formulere svaret på en forståelig måte. Så det blir veldig fort slik at jeg skriver rundt grøten, før jeg kommer til pointet.” (Margaret)

Med utgangspunkt i observasjonen av Margarets ekspressive språkvansker, er det ikke uventet dersom hun opplever samme type problematikk i forbindelse med skriftlig formulering. I prinsippet innebærer skriftlig formulering en grafisk representasjon av den muntlige ytringen. Men jo større avvik det er mellom dialektisk talespråk og skriftspråksnormen, jo mer må de skriftlige ytringene basere seg på tillærte bokmålsformer. Bruken av dialektord oppfattes som en strategi som løser flere problemer for Margaret. Hun kan formulere setningene mer i tråd med sitt muntlige talespråk, og hun omgår samtidig reglene for rettskriving. Margaret forteller også om impressive språkproblemer:

”...fikk spørsmål på den siste prøven og....så leste hun spørsmålet på nytt,...da sa hun det på en annen måte... så da hadde jeg mistolket spørsmålet slik at jeg hadde svart helt feil. ...Jeg hadde misoppfattet det.” (Margaret)

Hun forteller her om en prøve der hun misforsto meningen med et spørsmål. Når læreren etterpå gjennomgikk prøven brukte hun en litt annen formulering på spørsmålet enn det som stod i teksten. Da skjønte Margaret at hun hadde misforstått spørsmålet og svart på noe annet. Hun forteller om det å misforstå:

”..hvis du sier det på én måte, kan jeg sitte der og være helt blank, men hvis du vrir det rundt og så spør på en annen måte, så forstår jeg hvor du skal hen. Så det er jo egentlig det jeg trenger å få mest hjelp til. Med å skjønne hva det spørres om.”

(Margaret)

Det Margaret her beskriver, handler om leseforståelse. Problemer med leseforståelse er et velkjent problem hos personer med dysleksi. Dette forklares med at oppmerksomheten rettes så mye mot avkodingsprosessen at det gjenstår for lite kapasitet til innholdsforståelse (Høien, 2005). Men i samsvar med teori om en underliggende fonologisk svikt understreker enkelte forskere sammenhengen mellom spesifikke språkvansker og dysleksi og ser spesifikke språkvansker som en alvorligere grad av dysleksi (Frith, 1999; Goulandris, 2009; Tallal, 1980; 1984; 1999; Snowling, Bishop, et.al, 2000;). Dysleksi kan i følge denne forklaringen betraktes som et skriftlig uttrykk for spesifikke språkvansker, som ikke oppdages fordi samfunnet ikke stiller samme standardiserte krav til verbal kommunikasjon.

Sammendrag og drøfting av kapittelet om lese- og skrivevanskene slik de oppleves i dag

Ovenfor har informantene gjort rede for hvordan lese- og skrivevanskene arter seg for dem i dag. De har beskrevet vanskene ut fra sitt eget perspektiv, slik de opplever dem i sin hverdag. Selv om ikke alle har vært oppmerksomme på noe skille mellom primær- og sekundærvansker, har de fleste likevel fortalt om begge deler. Vanskene framstår ikke likt fra person til person, og dette gjelder både primær- og sekundærvansker. En del likhetstrekk går likevel igjen i beskrivelsene:

Problemer med skriftlig formulering

Flere av informantene forteller om vansker med å få tankene sine overført til skriftspråket. De sliter med å formulere setninger slik at de blir et sammenhengende og klart uttrykk for det de mener. Flere av dem forteller at den skrevne teksten blir ikke slik de hadde tenkt da de skrev. Noen forteller også om vansker med å skjønne hva de selv har ment med det de har skrevet, så snart de får konteksten litt på avstand. Det virker som det skjer et sammenbrudd i den logiske setningsstrukturen på veien fra tanken til papiret. De forteller også om rettskrivingsfeil av forskjellig art. Det kan se ut som bruken av dobbelt konsonant, ikke-lydrette ord og fremmedord er det som byr på de største problemene, og de beskriver også problemer med å oppdage egne rettskrivingsfeil ved kontroll-lesing.

Problemer med leseforståelse.

Flere av informantene beskriver problemer med å få tak i budskapet i leseteksten. De misforstår opplysninger og informasjon i mange ulike sammenhenger. Dette gjør at de blir usikre og frykter at de skal lese feil på ting som har avgjørende betydning for dem, som for eksempel eksamensoppgaver.

Kompensasjons- og unngåingsstrategier

Flere av informantene forteller om strategier de bruker for å unngå eksponering av rettskrivingsfeilene sine. Marit forteller at hun setter hermetegn rundt ord når hun er usikker på skrivemåten. Margaret bruker dialektformen av ordene og Kristin unngår vanskelige ord ved å skrive rundt dem. Arne unngår helst å skrive i det hele tatt, og får andre til å skrive for seg. Harald skriver ikke mer enn han må og sier kort og godt at skriving er pyton. Noen av dem forteller også om emosjonelle avvergemekanismer når de møter på større tekstmengder eller vanskelig ord. Sissel forteller om hvordan hun føler at hodet streiker og at hun kobler ut, og Kristin beskriver det som en emosjonell blokkering.

7.6 Lese- og skrivevanskene på det private området

Hovedfokuset for denne undersøkelsen har vært å avdekke informasjon om hvordan dysleksi influerer på motivasjon for læring hos voksne mennesker. I de foregående kapitlene har jeg tatt for meg erfaringer fra skole og arbeidsliv. Det følgende kapitlet vil handle om det private livet utenfor arbeid og skole. Det er vanskelig å unngå en viss overlapping mellom det som har innflytelse på arbeidslivet og det som har innflytelse på privatlivet, siden disse forholdene i stor grad påvirker hverandre gjensidig. For oversiktens del kan det likevel være hensiktsmessig å forsøke å skille disse områdene.

Psykologisk sentralitet, egne barn

Personers private liv er som regel knyttet til deres forhold til familien. For de fleste er barna det kjæreste de har. Barnas framgang og utvikling blir derfor et sterkt motiv i all deres virksomhet. Fire av de seks informantene i denne undersøkelsen hadde barn. Det var naturlig å spørre om noen av barna hadde dysleksi og hvilke tanker informantene har gjort seg i den forbindelse. Mange mennesker opplever det som viktig å delta i lag og foreninger i samspill med andre mennesker. Det var derfor naturlig å spørre hvordan informantene i denne undersøkelsen så på sine muligheter på dette området.

Arne har én voksen datter fra et tidligere samboerforhold, og én datter med sin nåværende kone. Han har hatt lite kontakt med sin eldste datter i oppveksten, men likevel har han mistanke om at hun har arvet hans vansker:

” ..hun har hatt problemer med skolegangen, og – men nå har jeg ikke kunnet fått følge henne opp så jeg vet ikke helt hva som kan være årsaken, men det virker sånn. Hun har arvet synet mitt også, og greier - så det tror jeg.. ” (Arne)

Det at den eldste datteren har hatt problemer på skolen, tolker Arne som et tegn på at datteren kanskje har dysleksi. At hun har arvet andre av hans trekk, synes å støtte hans oppfatning om at hun *kan* ha arvet lese- og skrivevanskene. De har aldri snakket om dette. En kan tenke seg at temaet har vært vanskelig å bringe på bane uten noen naturlig foranledning, og fokuset har trolig

vært rettet mot andre ting når far og datter en sjelden gang møttes. Arnes yngste datter går i ungdomsskolen, og han forteller om henne:

” ..den minste jenta – hun har det ikke, hun har sluppet helt unna.. ” Ja, det kjennes veldig bra, for hun kommer ikke til å ligge i bakgrunnen. Hun kommer ikke til å holde seg bakerst. Så hun kommer helt klart til å ligge i front, for det er ikke hennes problem. Og hun har arvet annet fra meg, sånn rask og arbeidsom og sånn...” (Arne)

Utsagnet kan ses som uttrykk for at Arne har store forventninger til henne. Han virker lettet over at hun har sluppet unna lese- og skrivevanskene, og stolt over at hun har arvet hans beste egenskaper; hun er rask og arbeidsom. Når Arne bruker uttrykket ”å holde seg bakerst” og ”ligge i front” speiler det hans beskrivelse av hvordan han selv, av frykt for at lese- og skrivevanskene skulle bli eksponert, følte han måtte holde seg tilbake og gjemme seg for lærerens og medelevenes oppmerksomhet i grunnskolen. Han synes lettet fordi hun slipper å gjennomgå samme nederlag som han har gjort. Arne forteller også om hvordan den yngste datteren tidlig begynte å korrigere skrivefeilene hans:

”..hun var ikke gammel jentungen vår før hun begynte å rette på meg. Når jeg skulle skrive et eller annet så var hun der med en gang: - Pappa, her skal det være to bokstaver! - og sånn...hun syntes jo selvfølgelig at det var rart at jeg ikke så det når hun så det. Det har også vært vanskelig. Men i og med at jeg og kona har snakket så mye om det, og diskutert det, så har det gått veldig godt.” (Arne)

Måten Arne forteller om dette på tyder på blandede følelser når datteren korrigerer rettskrivingen hans. På den ene siden vitner utsagnet om stolthet over datterens ferdigheter, og lettelse over at hun ikke sliter med de samme vanskene som han selv. På den andre siden tyder utsagnet på at han ikke gikk inn i noen forklaring av vanskene sine overfor datteren. Dette kan tolkes som uttrykk for en viss skamfølelse. Reaksjonen kan kanskje synes merkelig, og noen vil kanskje mene at det er en selvfølge å forteller sine barn om egne dysleksi. Men har en gjennom hele oppveksten opplevd at lese- og skrivevanskene tolkes som tegn på lav intelligens, vil det lett skape varige spor. Gjentatte erfaringer nederlag og skam kan lett skape atferdsmønstre som medfører tendenser til selvforsvar også i situasjoner der det ikke er nødvendig.

Også Harald har to døtre fra to forskjellige samlivsforhold. Han har god kontakt med sin eldste datter og snakker med henne på telefon nesten hver eneste dag. Han forteller at hun er i opposisjon mot sin mor og ønsker blant annet å flytte hjemmefra for å bo på hybel, når hun nå skal begynne i videregående skole. Harald mener det er viktig å stole på barna, men at de også må kontrolleres. Han ønsker å få seg arbeid i nærheten av døtrene, for å kunne treffe dem oftere. Når Harald blir spurt om han har vært redd for at noen av dem skulle arve lese- og skrivevanskene hans svarer han:

”Ja, jeg har tenkt på det, ja.” ”...men hun (eldste) er jo veldig flink. Jeg tror ikke hun har arvet noe av dysleksien og sånne ting.” ”Hun yngste er syv år...jeg har spurt mora. Og hun sier at hun ikke har merket noe, hun skriver jo og ...” ”...” påstår de at det er en fordel at ungene kommer tidlig i barnehagen.” (Harald)

I likhet med Arne, synes Harald å være lettet over at han ikke har sett noen tegn til lese og skrivevansker hos døtrene sine. Siden han ikke ser dem daglig, må dette være en slutning han trekker ut fra skoleprestasjonene deres. Opplysningene om gode karakterer og at den yngste mestrer skriving allerede som syvåring, tolkes som konkrete tegn på at det går bra med dem.

Marit har en datter som ennå ikke har begynt på skolen. Hun sier hun opplever datteren som en stor gave og ennå må klype seg selv i armen ved tanken på at hun virkelig har fått henne. Marit har vært på vakt overfor tegn som kunne peke i retning av at datteren skulle få dysleksi. Hun forteller:

”...Ja, jeg er litt obs på at hun ikke snakker reint. ...Hun snakker akkurat likens nå som hun snakket da hun var to år.” ”...enten så legger hun til endinger, eller legger til bokstaver..for eksempel for gitar, så sier hun digital og for lilla så sier hun ”olilla”. Så.. i stedet for eg, meg og deg, så sier hun ” ed, med og ded”. (Marit)

Vi har tidligere hørt at Marit har hatt mistanke om at hun selv har ADHD, fordi hun synes beskrivelsen av symptomene passer godt for henne selv. Marit er derfor også på vakt overfor symptomer på at datteren kan ha ADHD og sier:

”... For nå er det et søskenbarn som er til utredning både for dysleksiog ADHD, og han har begge deler faktisk.” (Marit)

Når Marit sier ”*begge deler*” sikter hun til både ADHD og dysleksi. Hun synes å være på vakt overfor alt som kan tolkes som symptomer på at noe ikke er som det skal med datteren, som for eksempel artikulasjonsutviklingen. Kanskje skyldes dette en frykt for at det skal foreligge en arvelig disposisjon for dysleksi og ADHD i familien. Hun forteller videre at datteren er glad i å tegne og å skrive bokstaver, og gir uttrykk for at aktivitetsnivået ikke er urovekkende.

Sissel har tre gutter i skolealder. Foreløpig er det konstatert at den eldste har dysleksi. Da han begynte på skolen, snakket hun med lærerne og fortalte dem at både hun og barnets far hadde dysleksi og bad dem være ekstra oppmerksomme i forhold til dette. Likevel fikk den eldste sønnen ingen ordentlig undersøkelse før han skulle begynne i sjette klasse. Sissel sukker tungt når hun forteller om hvor lang tid dette har tatt, og forteller at etter undersøkelsen fikk gutten en dysleksidiagnose. Hun poengterer at han er svært flink til å skaffe seg kunnskap på alternative måter, og mener han har hatt et bedre utgangspunkt enn hun selv:

”...han kan følges opp på en helt annen måte enn jeg har, for han er helt åpen om det –”
”... han er jo mye flinkere til å jobbe med det enn jeg, for jeg skulle jo skjule det. Men han har tatt tak i det og vil gjøre noe med det...” (Sissel)

Utsagnet tyder på en viss erkjennelse av hvor hemmende hennes egne forsvarsstrategier har vært. Dette kommer enda ytterligere fram når hun beskriver hvordan hun selv har vært åpen på sine vansker overfor barna:

”...jeg har jo vært veldig åpen med mine unger om lese- og skrivevanskene...i stedet for å utgi meg for at jeg kan, så finner vi løsningen i lag...vi søker på internett eller i bøker og oppslagsverk...det gjør han jo veldig godt å se, tror jeg, at om du er voksen så har du ikke svaret på alt....” (Sissel)

Ut fra beskrivelsen, kan det se ut som hun ønsker å være modell for sønnen i hvordan han bør opptre når han møter problemer. Gjennom å vise fram sine egne dysleksi gir hun indirekte aksept for hans vansker. Samtidig sørger hun for at han får erfaring med å ta i bruk hjelpemidler. Det virker som hun gjør dette for å motvirke at gutten skal forveksle dysleksi med evner:

” Ja, akkurat som, når mamma også har problemer...har man jo innsett at da er man jo ikke dum.” (Sissel)

Det Sissel forteller tyder på at hun har reflektert en god del over sine egne reaksjoner på lese- og skrivevanskene og ønsker å minimalisere de negative følgene på selvverdet for sønnen. Selv om Sissel ikke alltid klarer å sette ord på det, vitner det om relativt god innsikt i egne forsvarsstrategier, og hvor skadelige de har vært for henne.

Sammendrag og drøfting

Til tross for informantenes ulike erfaringer med dysleksi hos egne barn gir de likevel uttrykk for en del felles trekk.

Engstelse og årvåkenhet

De av informantene som har barn forteller om hvordan de har vært på vakt overfor symptomer som kan tyde på dysleksi. Arne har merket seg at hans eldste datter har samme type problemer med synet som han selv, og at hun har hatt problemer på skolen. Dette har fått han til å trekke slutninger om at hun kanskje også har arvet lese- og skrivevanskene hans. På den andre siden uttrykker han lettelse over at hans yngste datter så tydelig ikke har dysleksi, synes optimistisk med tanke på hennes framtid. Også Harald har fulgt med og vært lettet når ingenting tydet på at døtrene hans hadde arvet hans vansker. Marit uttrykker engstelse for at artikulatiske småfeil hos datteren kan være varsel om framtidige vansker. Sissel varslet sønnens lærere om forekomsten av dysleksi i familien allerede fra første skoledag. Et samlet inntrykk er at informantene ikke bare frykter de primære vanskene med lesing og skriving, men at de er like opptatt av de sekundære følgene for selvverd og motivasjon. En mulig fortolkning av dette er at de som voksne erkjenner hvor store konsekvenser sekundærvanskene har hatt for livet deres.

Åpenhet eller hemmelighet

Engstelsen for at ens egne barn skal utvikle dysleksi, vil kunne vekke til live mange minner fra egne opplevelser. Informantene synes å ha hatt ulik strategi i forhold til å være åpne om vanskene overfor egne barn. Sissel har vært helt åpen om egne problemer, for å forhindre at barna skal føle skam om de selv får samme type vansker. Verken Arne eller Harald har snakket med noen av

døtrene om dette. Tendensen til selvbeskyttelse er svært tydelig hos begge mennene, og det er mulig å tolke deres manglende åpenhet overfor barna, som en bekreftelse av dette.

Forebygging krever åpenhet

Sissel er den eneste av informantene som beskriver en aktiv strategi for å forebygge sekundærvansker hos barna. Gjennom åpenhet og synliggjøring av egne vansker signaliserer hun aksept for barnas vansker. For den eldste sønnen sørger hun for å fungere som modell for hvordan han kan gjøre det beste ut av situasjonen, ved bruk av alle tilgjengelige hjelpemidler. Målet synes å være å forhindre attribuering til generelle evner, fordi hun selv har opplevd at dette fikk så store følger for selvverdet. Eksemplet viser hvordan erkjennelse og åpenhet om vanskene blir en forutsetning for å kunne yte hjelp og støtte til sine egne barn. Arne har fortalt at hans egen far trolig også hadde dysleksi. Den gangen hadde lærerne trolig ingen kunnskap om dysleksi. En kan forestille seg at faren, om han hadde dysleksi, attribuerte vanskene til generelle evner. Da han lot Arne hoppe over leseleksene, lærte Arne å unngå vanskene og tie om dem. Barn lærer fort at forhold som ikke snakkes om er tabubelagt. Eksemplet kan ses som bekreftelse på hvordan åpenhet er en forutsetning for å kunne forebygge sekundære vansker.

7.7 Lesing for egennytte

Arne forteller at da han var yngre og bodde på hybel, før han fikk familie, leste han en del bøker for egen fornøyelse. Han forteller at han hadde problemer med synet og ble fort sliten. Alt gikk langsomt og han brukte lang tid på ei bok. Når han bli spurt om hva han leste forteller han:

”Nei, det var nå forskjellig da. Jeg leste nå de herre røver historiene, kan du si. Og så historie, - historie har jeg alltid likt....” ”...veldig mye westernbøker. Morgan Kane og disse her har jeg alle av, tror jeg.” (Arne)

Enhver som har lest Morgan Kane i sekstiårenes paperbackutgave, vil huske at de var trykt på ubleket papir, med små og tett skrift. Teksten kunne være en utfordring for personer med redusert syn, selv om en ikke hadde dysleksi. Når han forteller at han har *alle* bøkene, kan det være et tegn på at han leste en god del for egen fornøyelse. Arne har også deltatt i forskjellige former for

foreningsarbeid, og forteller at hver gang han møter i en forsamling eller et møte, kjenner han den gamle usikkerheten:

"..Ellers så har du det jo igjen i dag også, i forsamlinger og møter og sånt noe... det gikk veldig mange år før jeg tok ordet i forsamling, det ..." "... du føler deg jo ikke sikker på at du har forstått hva det var, at du feilberegner når du har lest gjennom saker og ting."
(Arne)

Arne er redd for at han skal ha misforstått noe når han har lest gjennom skriftlig informasjon. Å ta ordet i forsamlinger medfører større fare for eksponering av eventuelle misforståelser. Det kan bli avslørt at han ikke har fått med seg innholdet, og han risikerer å framstå i et uheldig lys foran foreningen. Det sikreste er å la være å si noe. Dette er en situasjon som mange vil kjenne igjen. Kanskje har de ikke hatt *anledning* til å lese saksdokumentene på forhånd. Forskjellen består i at Arne opplever dette *til tross* for at han har lest saksdokumentene. Som en motforestilling vil noen hevde at de fleste vil føle behov for å opptre avventende eller tilbakeholdne i møter eller forsamlinger. En viss usikkerhet i slike sammenhenger er da også ganske vanlig. Men det er ikke denne formen for usikkerhet som skiller Arne fra andre mennesker, men derimot *årsaken* til usikkerheten. Mens folk flest kanskje opptre avventende fordi de er føler seg usikre på andres meninger om saken, eller ønsker å høre ulike synspunkter før de gjør seg opp en mening, skyldes Arnes usikkerhet frykten for misforståelse av det han har lest. Arne forteller hvordan han også er på vakt for ikke å få tillitsverv som innebærer skriveoppgaver:

"... noe som du har blitt innvalgt i, ...For du prøver jo der også – i alle fall så må du bli valgt i noe som du slipper å skrive..." "...og jeg har vært nestformann og greier. Og det er lettere å ta en sånn jobb... for plutselig i et styre så blir du trumpet til å skrive..."
"...det må du manøvrere deg helt ut av, det er likens ennå." (Arne)

Det har tidligere blitt beskrevet hvordan Arne alltid har investert mye i unngåingsstrategier, både i skole og jobbsammenheng. Utsagnene ovenfor tyder på at Arne foretrekker å påta seg ledervervet i foreninger for å slippe å bli pålagt sekretæroppgaver. Derved sikrer han seg at det blir andre som må ha ta på seg sekretærfunksjonen. Han forteller videre at selv om det forventes at lederen legger fram årsmelding, kan han forberede dette arbeidet hjemme, og da får han hjelp av kona.

Arne fikk en form for forklaring på vanskene sine hos en logoped da han gikk i framhaldsskolen. Men kunnskapen i samfunnet rundt er kanskje like viktig. Det hjelper selvfølgelig litt for den som sliter med vanskene å få forklart årsaken. I speilingsmetaforen fra symbolsk interaksjonisme (Mead, 1934) presenteres en billedlig framstilling av hvordan enkeltindividet speiler seg selv gjennom andres tilbakemeldinger. Uten dette sosiale speilet, mangler individet informasjon om hvem han er. Dersom disse *andre* ikke har kunnskap om lese- og skrivevanskene som et avgrenset og spesifikt fenomen, men oppfatter dem som uttrykk for generelle evner, vil dette være meldingen de speiler tilbake til individet. Da vil det være nærmest umulig for enkeltindividet ikke å inkorporere denne informasjonen i sin selvoppfatning. Dersom en person med dysleksi allerede føler seg stigmatisert i omverdenens øyne, vil en enkeltepisode med alternativ forklaring ha begrenset verdi. Det vil være den generaliserte kunnskapen blant folk flest som får betydning for hvilket speilbilde som reflekteres. Så til tross for at han fikk vite litt om fenomenet dysleksi hos logopeden, forteller Arne at han var i over tretti år før det gikk helt opp for han hva dette innebar. Dette kan kanskje også knyttes til bruken av begreper. Logopeden som Arne gikk hos, brukte aldri betegnelsen dysleksi. Arne kan ikke huske at det ble satt noe navn på det. En vet at i 1950- og 60 årene ble betegnelsen *ordblindhet* oftere brukt. Det er derfor naturlig å tenke seg at det gikk en tid før folk flest ble oppmerksom på at nye betegnelser som dysleksi handlet om det samme som fenomenet som ordblindhet.

Når Harald blir spurt om hva han gjør på fritida, nevner han mange andre ting, men ikke lesing. Når han deretter blir spurt direkte om han leser noe etter han har blitt ferdig med lesekursene og sertifikatene, svarer han:

"Nei, det er fint lite. Ja, jeg leser jo aviser og det, det gjør jeg jo. Og følger med i ting og tang der. Nei, det har ikke blitt så mye lesing etter det lesekurset.." (Harald)

Dette tyder på at Harald enten ikke ser betydningen av å vedlikeholde og videreutvikle leseferdighetene sine, alternativt at han ikke makter å mobilisere nødvendig motivasjon for aktiviteten. Dette er et mønster som mange lærere trolig vil kjenne igjen. De elevene som har størst behov for lesetrening er de som leser minst på fritida. Dermed oppstår det som betegnes som en *"vond sirkel"*, der manglende mestring leder til manglende motivasjon som igjen leder til manglende ferdighet. Privat lesing i bøker, blad og aviser skjer sjelden i form av høytlesing, slik

at andre kan vurdere prestasjonene. På denne måten blir lesing i privat regi frigjort fra faren for eksponering. Mye av det samme gjelder for gjennomlesing og utfylling av systematiske formularer.

Men de fleste av oss må likevel ofte forholde oss til en eller annen form for skjema. Marit forteller om hvordan hun opplever dette:

”Jeg har helt antipati mot det, jeg kan gå der med et skjema som jeg kun skal skrive navnet mitt p, og jeg kan vite – med åpne øyne så kan jeg vite at hvis jeg ikke skriver navnet mitt og sender det, så mister jeg morstrygden, la oss si det – allikevel så kan jeg la være å sende det.” (Marit)

I dette utsagnet gir Marit uttrykk for en sterk ulyst og uvilje mot å sette seg ned med skjema. Ut fra konteksten må underskrift på søknadsskjemaet for morstrygd bare ses som Marits eksemplifisering av hvor viktig skjemaet kan være og hvor store følger det kan få om hun lar være å fylle det ut. Hun beskriver sin egen atferd i denne sammenhengen:

” ...jeg får ikke til å se på det...jeg legger dem, for å se på dem, for å prøve å gjøre noe med det, men det ender med at jeg sitter sånn, eller så finner jeg noe annet å gjøre hver gang ...” (Marit)

Marit beskriver hvordan hun gang på gang flytter rundt på skjemaene og bestemmer seg for å ta fatt på dem, før det til slutt ender med at hun gjør noe annet i stedet. Når hun blir bedt om å beskrive følelsen hun får når hun skal begynne med dem, sier hun:

”Irritert, jeg blir irritert...og så synes jeg det står så mye – jeg skjønner ikke hva som står der. Jeg sliter med å fylle ut arbeidskontorkortet fra A-etat også. For jeg skjønner – det er så liten skrift – det er så inni hverandre, - så likedan det som står der. At jeg klarer ikke, på en måte, å skille det ene fra det andre. (Marit)

Utsagnet tyder på at Marit har problemer med innholdsforståelsen i teksten i skjemaene. Hun synes alt betyr det samme, og klarer ikke å skille budskapet i spørsmålene. En vet at problemer med leseforståelse er et vanlig symptom ved dysleksi. Hos barn kan en lettere observere bruken av gjettestrategier, og hvordan dette fører til en omtrentlig innholdsforståelse (se s. 33). Mange typer offentlige skjema krever spesifikke opplysninger, og bruker spesifikke begrep i

veiledningen. Dette stiller store krav til leseforståelse, og kan lett føre til problemer for personer med innøvde gjettestrategier. Kanskje er dette noe av forklaringen på hvorfor utfylling av skjemaer vekker frustrasjon og sinne hos Marit. Vi har tidligere fått beskrivelser av hvordan hun har reagert med sinne på oppgaver hun ikke opplevde at hun mestret. Det kan virke som frustrasjonen vekkes når det ikke lenger er noen vei utenom oppgaven. En mulig fortolkning av Marits sinne overfor skjemaene er å se det som en parallell til sinnet hun som ung følte overfor skole og foreldre, som stilte krav hun ikke kunne matche.

Sissel gir ingen opplysninger om lesing som hobby, men har tidligere fortalt at hun foretrekker å lese aviser i web-utgave, fordi hun da kan forstørre opp deler av teksten. Hun er enslig mor med tre barn i skolealder og er selv under utdanning. Det er lett å tenke seg at det blir lite tid lesing for fornøynsens skyld. Når Sissel blir spurt om hva slags opplevelse hun har med ulike former for skjema svarer hun:

”Grusomt (inderlig) For det er jo, det er jo formulert på en måte... Altså de er så lite konkrete, - så mange ganger når man leser så – hva er det de spør om egentlig....”
(Sissel)

Utsagnet indikerer en viss likhet mellom Sissel og Marits opplevelse med skjema. Også Sissel gir uttrykk for at det er vanskelig å skjønne hvilke opplysninger det spørres om. Men Sissel pleier å spørre om hjelp når hun trenger det:

”... jeg har aldri vært redd for å spørre om de kan forklare ting eller hvordan jeg skulle gjøre dette. ... jeg har aldri sagt at jeg har dysleksi – sånn sett. Jeg har bare sagt at dette tror jeg du må hjelpe meg med....” (Sissel)

Sissel forteller videre at dersom hun får tilsendt skjema i posten, der det forventes at hun skal fylle ut på egen hånd, vurderer hun grundig hvor viktig skjemaet er:

”...hvis jeg må, så gjør jeg det. Men jeg er ikke med på noe spørreundersøkelse og sånne ting, det kan jeg love deg... men hjemme blir det litt på en annen måte... man er mer i fred og ro. ... verre liksom når... du skal fylle ut noe i full fart...” (Sissel)

Utsagnet tyder på at tidsfaktoren har stor betydning for Sissel. Hjemme kan hun kanskje bruke den tiden hun behøver for å få tak i budskapet i teksten. Men det tar tid, og derfor ikke noe hun gjør uten at hun selv har noe igjen for det. Dersom noen venter på at hun skal bli ferdig, blir hun

stresset, og trenger hun hjelp for å være sikker på at hun har forstått spørsmålsteksten riktig. Utsagnet blir et eksempel på hvordan forventninger til lesetempo kan skape samme slags problemer i voksen alder, som det gjør for skolebarn med dysleksi. Margaret forteller at hun liker best å lese tegneserier med lite tekst til. Hun leser i lærebøker fordi hun må, men hun leser aldri bøker på fritida. Hun sier:

”Jeg har lest fire bøker i hele min tid.” ”...den siste...jeg var vel en tretten år da.”
(Margaret)

Utsagnet tyder på at Margaret ikke har gjort noe forsøk på å lese bøker siden hun gikk ut av barneskolen. Det kan være vanskelig å finne bøker der både tema og tekstvanskegrad er tilpasset ungdom og voksne. Bøker med illustrasjoner og enkel, kortfattet tekst er gjerne beregnet på barn. Etter min erfaring slutter mange elever å lese bøker etter mellomtrinnet i barneskolen, nettopp fordi det finnes så lite tilbud av egnede bøker. Margaret sier hun leser lite blader og aviser også. Hun leser overskriftene i avisene, og foretrekker avisenes webutgave for å se på bilder og overskrifter dersom noe vekker interesse. På direkte spørsmål om hun hygger seg med å lese svarer Margaret:

”Jeg synes ikke det er noe hyggelig å sitte å lese.” (Margaret)

Margaret forteller videre at når hun må fylle ut skjema pleier hun å si at hun trenger hjelp:

”Jeg bruker å si det at jeg har dysleksi– dere må hjelpe meg med dette her. Og så spør de og da får jeg også oppfattet hvordan jeg fyller ut skjemaet, også.”
(Margaret)

Dette tyder på at selv om kanskje Margaret i likhet med Marit og Sissel synes det er vanskelig å fylle ut skjema, bruker hun strategien med å be om hjelp fra andre. Hun oppgir også grunnen til problemene. Tidligere har det blitt gjort rede for hvilke strategier Margaret bruker i forhold til skriftlige oppgaver på jobb. Det ser ut som hun praktiserer noe av den samme tilnærmingen i flere sammenhenger; være åpen om vanskene og be om hjelp når hun møter problemer.

Sammendrag og drøfting

Folk flest leser seg til mye av den informasjonen de bruker i privatlivet. Dette skjer blant annet via avisartikler og oppslag, eller veiledninger og skjemaer fra offentlige etater. Informantene i denne undersøkelsen har gitt sparsomme opplysninger om lesing i privatlivet, men noen trekk går likevel igjen i det de har sagt:

Manglende glede og trening

Mange mennesker har stor glede av å lese forskjellige former for litteratur på fritiden. Det kan være alt fra kriminalbøker til skjønnlitteratur, fra lyrikk til hobby. Dette gir kunnskap på et bredt spekter utover den rene nytteverdien, og kalles gjerne for kulturell danning. Den som ikke finner glede ved lesing, vil heller ikke kunne ta del i all den glede og berikelse som fornøyleslesing gir. Leseglede fører til mer lesetrening, og den som ikke finner glede i lesing vil heller ikke få like mye som den som leser for egen fornøyles skyld. Ser en bort fra avislesing, forteller ingen av informantene om lesing som hobby eller avkobling. Margaret sier rett ut at hun ikke liker å lese. Som kjent fra undersøkelser av barn, vil manglende leseglede inngå i en negativ sirkel, der vanskene vedlikeholdes og kanskje forsterkes. Dette knyttes til mangel på positive leseopplevelser, manglende mestring, og manglende tilbud på lettleste bøker med voksent innhold.

Skjule vanskene eller be om hjelp

Arne har beskrevet sine anstrengelser for å unngå eksponering av lese- og skrivevanskene sine. Han fortier vanskene og bruker mye energi på manipulering og unngåingsstrategier. Han synes til en viss grad å være klar over at han gjør dette. Men det synes som at forsvarsstrategiene har bitt seg så fast, at han ikke evner å endre dem. Marit viser lignende trekk, og føler for eksempel sinne og frustrasjon i møtet med skjemaer som hun ikke skjønner seg på. I stedet for å be om hjelp, utsetter hun igjen og igjen å ta fatt på dem, slik at det noen ganger får svært ubehagelige følger for henne. Både Arnes og Marits atferd kan ses som eksempler på unngåingsatferd. Sissel og Margaret synes bedre i stand til å be om hjelp i møtet med oppgaver de ikke mestrer. Sissel forteller riktignok ikke hvorfor hun trenger hjelp, mens Margaret derimot er helt åpen på dette.

Begge har likevel tatt i bruk strategier som gir dem muligheter for hjelp med det de ikke mestrer. Begges atferd kan derfor ses som eksempel på mestrings- eller tilpasningsatferd.

Arne har aldri fått noen formell diagnose på dysleksi. Marit fikk sin diagnose kort etter at intervjuene ble gjennomført. Sissel fikk diagnose på dysleksii løpet av første året i videregående skole. Margaret fikk allerede i barneskolealderen vite at hun hadde dysleksi, men fikk formell diagnose på dysleksiførst i voksen alder. En mulig fortolkning av forskjellene i valg av strategi kan ses i sammenheng med selvattribusjon. Uidentifiserte vansker attribueres lettere til indre lokaliserte og stabile forhold som evner og selvdisiplin. Dermed skapes det forutsetninger for at de kan påvirke selvverdet i negativ retning. Det kan derimot oppleves frigjørende å vedkjenne seg en spesifikk og avgrenset vanske som det går an å sette navn på, og kanskje gjøre noe med. Uten at dette kan framstilles som et signifikant mønster, synes erfaringene fra denne undersøkelsen å peke mot at identifisering og bevisstgjøring av egne vansker og ikke minst avgrensning av disse, virker positivt inn på valg av strategi.

7.8 Selvoppfatning i dag

I dette avsnittet forteller informantene om hvordan de ser på seg selv i i voksen alder. Informasjonen har ikke kommet fram som svar på direkte spørsmål, men i form av utsagn flettet flettet inn i samtalen på ulike steder. Utsagnene forteller om selvvurderinger på ulike områder, men har likevel relevans for lese- og skrivevanskene.

Psykologisk sentralitet

Siden Arne forlot skolen har han alltid vært i arbeid. Han beskriver sine egne egenskaper ved å si:

"... For det har jeg vært, veldig rask, og har jeg tatt en jobb så har jeg gjort den, det har ikke vært noe..." (Arne)

Arne har tidligere gitt uttrykk for lav selvvurdering på lese- og skriveområdet. I forhold til både arbeid og privatliv har dette gjort han avhengig av andres hjelp til skriving. Arnes utsagn tyder på

at han har kompensert for dette gjennom å være rask, arbeidsom og pålitelig, og at dette er egenskaper han verdsetter hos seg selv.

Kristin beskriver seg selv som en person med mange slags interesser. Hun har alltid hatt interesse for skapende virksomhet, er glad i sport og friluftsliv, spiller håndball og volleyball og har tidligere gått mye på ski. Hun har ikke stiftet familie, men beskriver seg som tett knyttet til søsknene og deres familier. Hun framstår som sosialt aktiv og holder jevnlig kontakt med en del av barndomsvennene sine. Som tidligere omtalt, framstår Kristin som en person som har lært seg å tåle motgang. Kanskje har evnen blitt utviklet gjennom deltakelse i konkurranseidrett, og kanskje også gjennom oppvekst i en religiøs minoritet som ofte ble utsatt for kritisk gransking fra omverdenen. Hun beskriver seg selv som pågående og prestasjonsorientert. Hun understreker at en støttende familie og sosialt nettverk har vært avgjørende for hennes utvikling. Disse områdene har fungert som kompensasjon for en lav selvvurdering på akademiske ferdigheter. Det har gjort henne i stand til ikke bare å se sine svake sider, men også hva hun er god til. Hun utdyper om sitt eget globale selvverd:

” ...hadde det ikke vært for den oppbakkinga som jeg har hatt, i hjemmeforholdene og blant søsken og foreldre og venner og det at jeg har drevet idrett og har hatt noe annet å ha fokus på - så kan det hende at verden hadde vært annerledes. Men det sosiale livet har nok kompensert på selvbildefronten i forhold til å skrive...” ”....det negative har ikke fått lov til å gro. Man har blitt bakket opp, ikke sant. Og jeg hadde andre sider å støtte meg på. ...”
(Kristin)

Samlet sett synes Kristin å ha god innsikt i hvilke følger lese- og skrivevanskene har hatt for selvverdet og hvordan mestring på andre områder har vært avgjørende for at hun har klart å holde ut når hun har møtt hindringer. Refleksjonene hennes over sammenhengen mellom selvvurdering og læring er interessant, fordi den beskriver hvordan holdninger kan påvirke læringsatferd. Hun er i stand til å ta et metaperspektiv og gjøre rede for hvilke forhold som har gitt negativ påvirkning og hvilke forhold som har gitt positiv påvirkning på egen læringsatferd. I følge McCombs (2001), er selvvurdering den funksjonen som får størst betydning i personers selvregulering av læringsprosesser. Det innebærer at den lærende har en forståelse av selvvurderingens innflytelse på kognisjon, følelser, motivasjon og regulering av atferd. Ytre betingelser som ser ut får å støtte slike indre er opplevelse av relevans, kontroll og ansvar, i tillegg til personlig tilknytning, og støtte fra andre i form av omsorg, respekt og veiledning i

ferdighetsutvikling. Det kan se ut som Kristins innsikt i hvordan hennes egen selvoppfatning virker inn på læring og utvikling, samsvarer med noen av de indre betingelsene som McCombs(2001) skisserer. Det som av Kristin beskrives som støtte fra familie og venner, samsvarer med det som McCombs beskriver som ytre betingelser.

Harald beskriver seg selv indirekte gjennom å snakke om hva han liker å gjøre. Han liker best å kjøre bil. Han framstår som en praktisk mann, som ordner opp med vedlikehold og reparasjoner på både hus og bil, og liker orden omkring seg. Han evner også å se litt ironisk på sine svake sider, og svarer blant annet slik når han blir spurt om han liker utarbeid:

”Jada, å klippe plenen, men ikke å rake plenen. (Ler)” (Harald)

Når Harald evner å være selvironisk, kan det være en indikasjon på at det globale selvverdet er bedre enn den spesifikke selvvurderingen av lese- og skriveprestasjonene. Som det tidligere er blitt gjort rede for, har Harald opplevd mye motgang i livet. Han sier:

”Så jeg føler jo at jeg har jobbet mot veggen hele livet.” (Harald)

Når Harald sier at han har ”*jobbet mot veggen hele livet*”, antas det at han sikter til uttrykket ”*med ryggen mot veggen*” som ofte brukes som metafor for en forsvarsposisjon. Uttrykket skaper assosiasjoner til en person som kjemper alene mot overmakten. En mulig fortolkning blir at Harald opplever å ha kjempet alene mot en overmektig trussel hele livet. Underveis i intervjuet spør Harald om det ikke er vanlig at det går ut over selvfølelsen når en har dysleksi:

*”...når du har dysleksi og sånn der, går det ikke på selvtilliten også da?”
(Harald)*

Spørsmålet tyder på at Harald er opptatt av hvilke følger lese- og skrivevanskene kan ha på selvverdet, og at han har behov for bekreftelse for at dette er han ikke alene om å oppleve. Når han får høre at det hender at mennesker blir mobbet for lese- og skrivevanskene sine, og at det kanskje ikke er så rart om slike ting går ut over selvtilliten sier han:

*”Nei; jeg er veldig på vakt. Nei, her omkring så er jeg blitt veldig godt mottatt.”
(Harald)*

Her assosierer Harald det å være på vakt med mulige reaksjoner fra nærmiljøet. Assosiasjonen kan ses som et tegn på at Harald fortsatt er på vakt mot at fortiden hans skal bli avslørt, og at dette kan føre til negative reaksjoner fra omgivelsene. Han gir uttrykk for at selvilliten er dårlig, og fordi han skammer seg over fortida som spesialskoleelev, forteller han aldri om dette til noen. Samboeren Hildur er hjelp og støtte for han, og med henne har han snakket åpent om opplevelsene sine. Hun hjelper han også med skriving av søknader og brev. Når han blir spurt om han fremdeles er redd for å skrive så andre ser det, svarer han slik:

”Ja - eh - ja. Så alle ser på, ja. Til og med for deg også.” ”...jeg skjemmes over skrivingen. Jeg skjemmes regelrett av skivingen.” (Harald)

Når Harald sier at han skammer seg ”til og med for deg, også” sikter han til de få linjene han skrev mens jeg så på. Til tross for at Harald har latt meg som intervjuer få del i mange sensitive opplysninger om seg selv, skammer han seg fortsatt for å vise fram sine skriftlige prestasjoner. Det er som han prøver å fortelle at selv om jeg har fått del hans krenkelsener og nederlag, har jeg likevel ikke til fulle skjont dybden i hans problemer.

Det Sissel forteller om seg selv, som hun er i dag, kommer som brokker og innskudd blant det hun forteller om barn, familieliv og de tankene hun gjør seg om framtida. Hun beskriver seg selv som ærlig og frittalende, men tror ikke at det alltid har ført bare godt med seg for henne:

”...for det at jeg er utrolig ærlig.” ”...det er ikke bestandig udelt positivt ...sannheten er jo aldri så morsom.” ”... det er en forutsetning for å komme seg videre. At du er selvflektet og tør å innrømme for deg selv at en har gjort feil – og så stoppe der – men bruke det til noe positivt i stedet.” (Sissel)

Utsagnet inngår i en kontekst der hun snakker om andre menneskers reaksjoner på hennes væremåte. Sissel mener at en realitetsorientering er nødvendig for å komme videre, og at dette ofte mangler hos mange. Det synes som hun innser at når hun sier ting på en ærlig og direkte måte, kan det komme til å støte andre mennesker. Fokuset mot realitetsorientering kan tolkes som et uttrykk for erkjennelse av at tidligere negative opplevelser med skole og utdanning ikke må få passivisere henne og hindre hennes deltakelse i yrkeslivet. Hun sier videre at nå som barna hennes har blitt store, passer det egentlig ganske godt å ta mer utdanning. I tillegg har hun behov for å vise alle dem som ikke har trodd på henne at de har tatt feil:

”For det ligger vel litt, kanskje ikke så rent lite heller, ... i dette at man skal bevise noe for alle dem som ikke trodde på meg...” (Sissel)

Sissel sier videre at det ikke først og fremst er tittel eller fin stilling som betyr mest, og at hun ikke er ute etter status. Men at hun ønsker en bekreftelse av seg selv som person. Det virker som hun har behov for å korrigere oppfatningen hos personer som tidligere har nedvurdert henne. Når hun blir spurt om hvordan hun tror livet hennes ville vært dersom hun ikke hadde hatt dysleksi sier hun:

”Det er vanskelig å si, men jeg tror ...at problemene jeg har – de har styrket meg til å ta fram så mye annet i meg – som kanskje ikke hadde kommet fram dersom jeg ikke hadde hatt disse problemene. Jeg velger å se det slik...” (Sissel)

Dette tyder på at hun ser sine nederlagserfaringer som noe som har styrket henne. Når hun bruker uttrykket: ”Jeg velger å se det slik.” kan det bety innsikt i hvordan holdninger og tankemønstre kan ha betydning for resultat. Utsagnene ovenfor styrker inntrykket av Sissel som en person som ønsker å framstå som litt usårlig. Hun har tidligere gitt uttrykk for at hun misliker når andre med dysleksi synes for mye synd på seg selv, og påpekt at det er bare de selv som kan gjøre noe med situasjonen. Dette utsagnet handler om hvordan hennes egne nederlag kan snus til noe positivt. Selv om det er mye fornuftig i det Sissel sier, og alle vil være enig i betydningen av ikke å gi seg over om en møter motgang, får en inntrykk av at det fortsatt er viktig for henne å ikke vise svakhet.

Margaret har fortalt om perioder hvor hun følte at hun var dum, og mislikte seg selv. Her beskriver hun imidlertid hvordan selvfølelsen har blitt bedre etter hvert.:

”Ja, jeg har nå de dagene. ...nå går det ikke så særlig på meg selv lenger. Det er veldig lite. Kommer det på meg selv, de negative tankene, så er det kun på hvor stor og tjukk jeg er. Da blir jeg sånn der skikkelig; Å, hvorfor klarer jeg aldri å slanke meg. Og sånn derre. Og så går det en to tre dager kanskje, så er jeg over det. ...” (Margaret)

Margarets perioder der hun ikke liker seg selv, synes nå å være koblet til utseendet. Margaret er litt overvektig, og dersom hun var det som barn, kan dette kanskje ha bidratt til den tidligere

mobbingen. Samtidig er det viktig å poengtere at misnøye med kropp og utseende ikke er noe uvanlig fenomen blant dagens unge.

Andres vurdering

Ovenfor beskrev Sissel sitt behov for å korrigere oppfatningen hos personer som tidligere hadde nedvurdert henne. Her forteller hun om da hun og hennes forhenværende mann ville søke om lån for å kjøpe hus:

”... Så satte jeg opp budsjett og...satte opp forskjellige forslag med renteøkning... og fant ut at jeg skulle ta det med i banken, så fikk de se ...at det ikke var noe vi kom på i går kveld, dette at vi skulle kjøpe hus. Og kom i banken og – hun ble stram – hvem jeg trodde at jeg var – om jeg hadde utdanning. Nei, ... det har jeg ikke, jeg har sunt bondevett – sa jeg. Ja, ... hva jeg ville at hun skulle gjøre nå, jeg hadde jo gjort alt. ...så sa jeg at så lenge jeg ikke har pengene på min konto, så – den jobben kan du jo gjøre i det minste.”

(Sissel)

Utsagnet tyder på at Sissel hadde forberedt seg godt før møtet med banken, og lagt inn alternativer for renteøkning. Da hun kom dit opplevde hun å bli møtt med spørsmålet om hun hadde utdanning. Det at Sissel hadde forberedt seg så grundig før møtet med banken, kan ses som et tegn på at hun ventet en viss motstand. Det er nok forholdsvis sjelden at bankens saksbehandlere møter kunder som har forberedt seg så grundig. Ut fra min egen erfaring med bankforhold og lånesøknader, innledes slike drøftinger gjerne med en litt løsere og åpen dialog mellom lånesøker og saksbehandler. Gjennom kommunikasjon omkring de forskjellige opplysningene, får saksbehandleren tid og mulighet til å danne seg et inntrykk av lånesøkeren. Hun får også mulighet til å flette inn naturlige spørsmål knyttet til inntekt og arbeidsforhold, noe som i prinsippet handler om sikkerhet for bankens penger. Prosessen bidrar naturlig nok til å skape et visst tillitsforhold. Men dersom en lånekunde kommer til banken med alle regnestykker ferdig utregnet på forhånd, skapes det ingen naturlig ramme for dialog. Forventningene fra lånesøker om at saksbehandler straks skal gi sin tilslutning blir *før* tydelige, og kan oppleves som press. Saksbehandleren, som helt sikkert har behov for å ivareta bankens sikkerhet i forbindelse med utlån, må likevel sørge for å få de nødvendige opplysningene. Dersom kunden på forhånd har ventet seg motstand, kan det i en slik situasjon være lett å fortolke alle spørsmål fra saksbehandleren som motstand eller uvilje. Et spørsmål fra saksbehandler om hvilken kompetanse lånesøkeren har, som har kunnet forberede seg så godt, kan lett bli fortolket negativt.

Utsagnet ovenfor tyder på at Sissel fortolket spørsmålet om utdanning og spørsmålet om hva slags hjelp hun hadde behov for, som tegn på en negativ vurdering.

Sissel sier det hender ofte at andre mennesker reagerer med en negativ holdning overfor henne:

"Ja, men ...det har vel mer med personligheten min å gjøre. ...jeg får ofte inntrykk av...at folk blir - ikke redde, men at de blir veldig sånn – piggene utover. Og om det er fordi jeg er veldig påståelig, veldig sikker i det jeg sier, om det er det som gjør at de blir – at de synes det er ubehagelig, eller hva det er, det vet jeg ikke." (Sissel)

Utsagnet tyder på at Sissel har en viss mistanke om hva det er som får andre mennesker til å reagere som hun mener de gjør på henne. Hun antyder at de reagerer negativt på den sikkerheten hun forsøker å framstå med. De fleste vil nok reagere negativt i møtet med påståelig skråsikkerhet. Menneskelig kommunikasjon er i utgangspunktet gjensidig, og består ofte av utveksling av synspunkter. Det blir like viktig å forstå de andre som selv å bli forstått. Det blir like viktig å lytte som å snakke, noe som innebærer ærlig vilje til å finne *mening* i den andres utsagn. Påståelig skråsikkerhet vil lett kunne skape en blokkering i en ledig og naturlig kommunikasjon. Den blir et symbolsk uttrykk for at motpartens vurderinger ikke er noe verdt, en form for aggressivt uttrykk. I tillegg kommer forhold knyttet til kroppsspråk. En som framstår som skråsikker og påståelig vil ofte ha et avvisende kroppsspråk, nettopp fordi vedkommende ikke er interessert i å høre andres synspunkter. Det kan virke som om Sissel til en viss grad sanser en negativ respons på sin skråsikkerhet fra andre mennesker, men likevel ikke skjønner hvorfor de reagerer som de gjør. En mulig forklaring på dette er at tidligere negative erfaringer har skapt en grunnleggende mistillit til autoritetspersoner. Når hun opplever situasjoner som (bevisst eller ubevisst), påminner henne om disse erfaringene aktiveres behovet for forsvar. Dette kommer til syne som en generell tendens til å ty til en maske av kjekket og usårlighet, som skal beskytte mot forventede trusler mot selverdet.

Sosial sammenligning

Sissel liker ikke å framstå som svak, noe som innebærer at hun stiller store krav til seg selv.

"Før når jeg var yngre, så var det vel for å bevise at jeg faktisk kunne jeg også, mens nå er det bare for å bekrefte for meg selv at jeg er god for det og da vil man gjerne ha det bekreftet." (Sissel)

En mulig tolkning er at gjennom å stille så høye krav til seg selv, opprettholder hun et bilde av seg selv som en person med ressurser. Først og fremst har hun villet framstå som usårlig utad, og ikke vise at problemer og motgang går inn på henne. Innad i familien har hun vært den sterke, som ordnet opp:

"...og dette herre med at man – kanskje ikke er så sterk som man trodde man var. Og utgitt seg for ...den som skal ordne opp og – drive alle sammen framover, og holde oppe humøret, og...Det er jo ofte sånn i i en familie, at det er én som har... forplikter. Man tar på seg den rollen for liksom å være motor for alle sammen." (Sissel)

Det virker som hun knytter dette til et vedvarende behov for å få bekreftet at hun er like god som alle andre, og hun gir uttrykk for at det er en følge av nederlagene fra ungdomsskoletida. Hun ser samtidig at disse kravene til sine tider kan bli for mye både for henne selv og for resten av familien.

"...det er ikke bare positivt heller med å få denne gi-fan-mentaliteten som jeg bruker å kalle det. For det har jeg fått oppdaget...nå i senere tid – at den herre holdningen med at man bryr seg og man står på sitt, og er liksom så frampå og så sterk, - det går bra ei stund..." (Sissel)

Når Sissel assosierer det hun kaller "gi-fan-mentalitet" med å være frampå og sterk, tyder det på at hun fortsatt er opptatt av å framstå som tøff og usårlig. I ungdomsskoletiden var denne masken Sissels fremste forsvar. Dette kan være en indikasjon på at forsvaret har vært vanskelig å legge bort. Sissel gir også uttrykk for at det at hun har påtatt seg en slik rolle, har vært medvirkende til at ekteskapet nå har blitt oppløst. Det har vært en vanskelig tid, som har ført til at mange av de gamle følelsene av nederlag har kommet opp til overflaten

"...Så det er klart at da kommer jo alt dette her tilbake igjen, det her gamle som man ikke har bearbeidet. Det her med at man føler at man ikke er god nok, man var aldri bra nok, man får ikke til. Så du kan si at på en måte så føler jeg meg jo følelsesmessig satt tilbake 15 år. Sånn sett, det her med den usikkerheten og hvorfor får jeg ikke til ting, - hvorfor blir alt

bare feil, - sånne ting. Og det er jeg jo sikker på, altså – det er jeg hundre prosent sikker på – det har kun med det at man aldri ble ferdig, altså gjorde seg ferdig med et problem og kom seg videre.” (Sissel)

Det synes som Sissel sammenligner noen av opplevelsene i forbindelse med ekteskapsbruddet med opplevelsene med å ikke mestre skolehverdagen i følelsen av å ikke være god nok, og ikke holde mål etter andres vurdering. Hun forteller videre:

”... du sier at du vil gi fan, men du gjør det ikke. Det er der du kommer i konflikt med deg selv. Der følelsene og underbevissthetene ikke greier...” (Sissel)

Sissel gir uttrykk for at hun nå i ettertid ser hvordan hun selv har undertrykket de negative opplevelsene fra ungdomsskoletida, fordi de har vært for vonde. I stedet har hun latt som hun var tøff og usårlig, og tatt på seg en rolle som den som ikke lot noe gå inn på seg. Sissels utsagn tyder på at hun nå ser hvordan hun har sittet fast i en forsvarsstrategi som hun tok i bruk i ungdomsskolen, og at denne strategien har vært skadelig for henne. Hun sier:

”Ja, altså – jeg har jo kjørt den linja helt til nå! Men i en mer voksen forkledning. Altså jeg har jo klart å lure alle sammen pluss meg selv. Altså – jeg har hatt en egen drivkraft framover – men når noe har gått meg i mot – så har jeg bare gitt fan. Liksom – ja, ja jeg skiter nå i det der. Det er bare å brette opp armene og fortsette...” (Sissel)

Forventning om mestring

Marit har tidligere gitt uttrykk for at hun som barn hadde svært lett for å gi opp ting hun følte hun ikke mestret, og hun mener at hun fortsatt har svært lett for å gi opp i forhold til utfordringer:

”... jeg gir opp sånne ting (spilling). Det samme hvis jeg skal strikke. Jeg er glad i å strikke, og jeg strikker mønster, i hodet. Jeg er helt sikker på at jeg kunne ha leste et mønster, men jeg gjør det ikke, for at i utgangspunktet så vet jeg at jeg ikke kan det. Jeg ser det ikke, jeg ser det, uten å forstå det på en måte. Jeg forstår det, men jeg forstår det ikke likevel.” (Marit)

Det Marit forteller om vansker med å lese strikkemønster, bør ses i sammenheng med lese- og skrivevanskene hennes. Hun forteller at hun strikker mønster i hodet. Ut fra konteksten kan dette forstås i betydningen av at hun strikker mønster som hun selv dikter. Dette tyder på at det ikke er strikkeferdigheten som sådan det er noe i veien med, men forståelsen når hun skal lese mønsteret. Å lese strikkemønster krever relativt stor grad av konsentrasjon og nøyaktighet, og de som har

erfaring med dette vil kunne bekrefte at det kan være en utfordring for de fleste. Det er derfor lett å tenke seg at det kan by på ekstra vansker for den som har dysleksi. Det virker ikke som Marit ser dette, men derimot uten videre attribuerer vanskene til egen mangel på innsats.

Selvattribusjon

Margaret har helt fra hun gikk i barneskolen visst om at hun hadde dysleksi. Dette forhindret ikke negative skoleopplevelser med prestasjonsangst og mobbing, lavt selvvverd og attribuering til manglende evner. Hun forteller at selv om hun fortsatt kan være misfornøyd med mange sider av seg selv, har hun likevel nå sluttet å tenke om seg selv at hun er dum:

”Jeg tenker ikke negativt, sånn negativt om meg lenger. Jeg vet jeg er smart. (Ler)”
(Margaret)

Når hun blir spurt hva det er som gjør at hun ikke lenger tenker slik om seg selv, svarer hun:

”Nei, jeg har jo bare vist meg selv hvor flink jeg egentlig er. Hva jeg får til og hvor mye jeg forstår..”
(Margaret)

Det er verdt å merke seg at Margaret bruker uttrykket ”vist meg selv”. I teorikapittelet ble det gjort rede for Banduras teori om ”self-efficacy”. I følge denne er egne erfaringer med mestring den viktigste kilden til positiv selvvurdering. Gjennom gjentatte erfaringer med mestring av sentrale oppgaver styrkes en persons forventning om at hun/han vil mestre lignende oppgaver i framtiden. Margarets utsagn kan tyde på at de positive erfaringene med mestring av jobb og deltidsutdanning, samt opplevelsen av å kunne fungere som likeverdig partner i et arbeidsfellesskap har påvirket hennes selvvverd i positiv retning.

Overidentifikasjon

Arne synes å ha utviklet en ekstra sensitivitet i forhold til å registrere når andre har dysleksi. Han beskriver dette i det han forteller om sin søster som han mener også har dysleksi.

”Nei, hun har ikke sagt det, men jeg ser det. For jeg har vært oppmerksom på å følge med, så jeg har mange ganger vært redd for at hun tok på seg saker og ting – at hun ikke skulle greie det. Men det har jeg aldri sagt til noen – det er nå noe som jeg bare har tenkt. Det er veldig snart å se det på andre når de har det.”
(Arne)

Utsagnet støtter fortolkningen av at Arne unngår å snakke med andre om vanskene sine. Ikke desto mindre synes han å være oppmerksom og gjenkjenne symptomer på at andre har dysleksi. Det ser som Arne identifiserer seg med dem og lever seg inn i de vanskene han forestiller seg at de har:

”Ja, jeg får liksom sånn – ja, jeg blir redd på deres vegne, kan du si.” (Arne)

Arne bruker ordet ”redd” om følelsen som oppstår når han oppdager at andre sliter med dysleksi. Dette kan tolkes som et uttrykk for at det vekkes til live følelser han tidligere har hatt i lignende sammenhenger. Han bruker, noe nølende, betegnelsen redsel for å beskrive denne følelsen. Med psykologisk fagterminologi betegnes følelser av lignende art som angst. Angst kan beskrives som en kombinasjon av følelser som frykt, engstelse og bekymring. Følelsen følges ofte av fysiologiske reaksjoner som økt hjerterefrekvens, svetting og uro. Unngåelsesatferd kan, som tidligere omtalt, også beskrives atferd for å unngå angst. Det vil si at en unngår situasjoner der en tror eller vet at en vil komme til å oppleve angst. Når Arne blir bedt om å beskrive følelsen litt nærmere, sier han:

*”Nei, det er vanskelig å si. Du, - du prøver faktisk å gå inn og gjøre det sammen med dem.”
”Ja, ja. Det gjør jeg. Det gikk også ei stund før jeg oppdaget det, men det gjør jeg faktisk.”
(Arne)*

Når Arne observerer at andre har samme type vansker, virker det som han identifiserer seg så sterkt med dem, at noe av det samme ubehaget som han selv opplever i lignende situasjoner vekkes. Han føler trang til å hjelpe dem ut av situasjonen. Beskrivelsen minner om symptomer på ”overidentifisering”. Men til forskjell fra beskrivelser av problemet i profesjonell sammenheng, har ikke Arne en stilling eller yrke der overidentifiseringen kan føre til fare for å miste andres behov av syne.

Selvbeskyttelsestrategier

Marit gir uttrykk for at hun etter hvert har utviklet et skall for å beskytte seg mot forventede nederlag. Men inni skallet er hun følsom og sårbar:

"...jeg er jo fortsatt sjenert overfor å utgi meg selv, jeg er veldig – hard – på mange måter." (Marit)

En får inntrykk av at Marits image av hardhet kan fungere som et vernende skjold mot skuffelser og nederlag. Marits dysleksi ble i ungdomsskolen ikke attribuert til evner, men forklart med at hun ikke gidde å anstrenge seg. Det ble med andre ord sett som latskap.

Ser en Marits uttalelser om seg selv i sammenheng med dette, samsvarer det med den oppfatningen hun synes ha av seg selv i dag. En mulig fortolkning av Marits utsagn om skallet hun omgir seg med, blir da å se det som en form for selvbeskyttelse mot stadige krav om å anstrenge seg mer.

"Ja, det har gjort meg til den jeg er...det harde mennesket jeg har blitt, for jeg er egentlig ikke det, jeg er egentlig så snill og veldig mjuk, men jeg har ei maske som... Jeg var veldig sint, - før. Nå er jeg ikke så sint lenger. Men jeg kan fortsatt bli sint, etter noen øl – så blir jeg fortsatt sint – og føler meg – og føler ting veldig urettferdig uten at jeg kan sette ord på hva som er urettferdig." (Marit)

Gjennom dette utsagnet gir Marit uttrykk for at hun ikke helt vet hvem hun skal rette sinnet og følelsen av urettferdighet mot. Tidligere var sinnet i stor grad rettet mot familien.

"...jeg vet ikke, jeg sier faren min altså, men jeg har sikkert kunnet sagt mange, for jeg har vært sint på mange. Uten grunn – uten at jeg egentlig har vært sint på dem." (Marit)

Tidligere har Marit fortalt om opposisjon til både skole og foreldre. Hun var også sint på den flinkeste eleven i klassen da hun gikk første året i videregående. Som voksen innser Marit at foreldrene egentlig bare ville hennes beste, selv om hun ikke klarte å matche forventningene deres. Marit forteller videre at nå er hun mest sint på seg selv:

"Jeg er bestandig sint på meg selv." "For det at jeg går veldig mye inn i ting med åpne øyne - og vet...som jeg sier - ADHD nesten altså, og det er helt - jeg blir skremt...jeg går inn i ting med åpne øyne og vet at jeg gjør noe galt, ... noe jeg ikke skulle gjort" "Det er nesten som en liten trassig fjortenåring.." "Det har vært mange ganger – mange ganger. Jeg har ødelagt mye for meg selv med sinnet mitt." (Marit)

I dette utsagnet bruker Marit bildet av tenåringstrass som en metafor for sine egne reaksjoner. Bak tenåringers alderstypiske trass ligger ofte ønsket om løsrivelse fra andres kontroll kombinert med frustrasjonen over egen maktesløshet, der det store behovet for uavhengighet blir styrende

og leder til handlinger som ikke alltid er like veloverveide. Utsagnet kan derfor tolkes som et uttrykk for at Marit blir sint på seg selv på grunn av at hun gjør valg som får negative konsekvenser for henne selv. Når Marit assosierer til trassen fra tenårene, kan det også være et tegn på at mye av den samme følelsen fra denne tida ennå sitter i henne. Hun forteller videre om hvordan sinnet har ført til at hun har gjort valg som har såret foreldrene og fått varige følger for henne selv. I en periode i livet førte destruktive tendenser henne inn i et miljø som må karakteriseres som kriminelt. Opplysninger om dette miljøet har liten relevans for temaet i denne avhandlingen, og blir derfor ikke videre kommentert.

Marit føler dessuten at hun har såret og sviktet foreldrene sine, og at dersom ting går galt for henne er det ikke mer enn hun fortjener. Hun sier:

*”... jeg føler at jeg skal straffes – for et eller annet på en rar måte...”
”Det er liksom for godt for meg, jeg vet ikke helt hvorfor... Det er nå, - nesten som jeg tenker nå, hva som kommer til å skje nå i løpet av disse årene – kommer jeg til å bli utvist av skolen liksom. Ja, hvis du skjønner – jeg tenker sånn – jeg vet jeg klarer det – men det er en sånn stygg liten jævel som sier at: Å, må’kke være for hovmodig nå, ...”.*
(Marit)

Utsagnet tyder på at når noe i en periode går bra for henne, forventer hun at det må komme et tilbakeslag. Hun tør derfor ikke helt å tro på at hun er inne i en positiv utvikling. Dette utsagnet kan, slik jeg opplever det, ses som et uttrykk for essensen i Marits selv vurdering, der de positive mestringserfaringene attribueres til tilfeldigheter og utenfor hennes kontroll. Utsagnet *”må’kke være for hovmodig nå”* kan ses som et uttrykk for hvordan hun frykter og forventer at det kan komme tilbakeslag og ruster seg mentalt for å tåle nye angrep mot selvverdet.

Sammendrag og drøfting

Informantene beskriver hvordan at lese- og skrivevanskene har vedvart opp gjennom voksenalder. Selv om de fortsatt sliter med rettskrivingsfeil, synes det å være leseforståelsen og evnen til å uttrykke seg skriftlig som skaper størst problemer. Et felles trekk ved dem alle er at de ikke synes å oppleve glede ved fritidsrelatert lesing, det vil si lesing i forskjellige typer aviser, blad og bøker. Dette medfører at de mister den gode opplevelsen av god litteratur, den generelle

kunnskapen som indirekte følger med., og at de heller ikke får den jevnlige lesetreningen som fritidsrelatert lesing medfører.

Gjennom å fortelle om seg selv, har informantene også sagt noe om hva som betyr noe for dem i voksen alder. Hva som oppleves som viktig, vil nødvendigvis også avhenge av alder. Den som står ved begynnelsen av sin yrkeskarriere, vil ha et annet perspektiv enn den som er i ferd med å avslutte den. På grunn av dette vil personene i dette avsluttende sammendraget bli presentert hver for seg:

Arne synes å være avhengig av konas skrivehjelp, enten det dreier seg om arbeid eller privat liv. Ut fra det Arne forteller om seg selv kan det se ut som han har en velutviklet tendens til å unngå situasjoner der lese- og skrivevanskene blir synlige for andre. Det kan også virke som unngåingsatferden har blitt et mønster som vanskelig lar seg endre. Når han observerer at andre har lignende vansker, identifiserer han seg sterkt med dem. Han synes å projisere egne følelser fra lignende opplevelser til dem, og føler trang til å hjelpe dem ut av situasjonen.

Det ser ut for at Arne har kompensert for sin lave selvvurdering på det akademiske området, gjennom å hevde seg i praktisk arbeide. Det betyr å være rask, arbeidsom og pålitelig, og gjennom dette skaffe seg et godt renommé. Dette er samtidig egenskaper som han verdsetter høyt. I teorikapittelet ble det gjort rede for prinsippet om psykologisk selektivitet og dens betydning for motivasjon og selvverd. Det er viktig å hevde seg på områder som samfunnet omkring en verdsetter høyt. Samtidig har vi som mennesker en tendens til å verdsette høyere de tingene vi er gode på, og devaluere områder vi ikke mestrer. Det vil i praksis være umulig å skille hva som er ”høna eller egget”, eller hva som er årsak og virkning i dette systemet. Trolig var det slik at det som ble opplevd som psykologisk sentralt i Arnes oppvekst og det han selv kom til å verdsette, fordi det var egenskaper han mestret, stort sett var sammenfallende. Det er grunn for å tro at dette sammenfallet er hovedårsaken til at Arne, tross sin lave selvvurdering i forhold til lese- og skriverelaterte oppgaver, likevel synes å ha opprettholdt et positivt globalt selverd.

Kristin gir uttrykk for kunnskap og bevissthet overfor hvordan lese- og skrivevanskene har hatt følger for selvverdet hennes. Hun understreker at støttende familie og sosialt nettverk har vært

avgjørende for hennes generelle utvikling, og gir uttrykk for at disse områdene har fungert som kompensasjon for det lave selvbildet hun opplever å ha i forhold til lese- og skriverelaterte ferdigheter. Dette har medført at hun er i stand til å se også de områdene hun mestrer og er god på. Samtidig har det bydd på utfordringer å skulle arbeide i et akademisk miljø der de skriftlige prestasjonene teller så mye, og hvor det finnes få arenaer for å synliggjøre annen faglig kompetanse. Det kan derfor se ut som dette systemet i seg selv har ført til mange nederlag og skuffelser med konsekvenser for selvverdet.

Harald gir uttrykk han fortsatt er på vakt for at det skal bli avslørt for omverdenen at han har gått på spesialskole, og han synes å være usikker på hvilke konsekvenser det kan få dersom han forteller om sine dysleksi. Hans samlede informasjon kan tolkes i retning av at opplevelsene med lærevansker i kombinasjon med farens avvisning i tidlig barndom, synes å ha fått omfattende og varige følger for det globale selvverdet.

Marit er opptatt av å ikke skuffe foreldrene flere ganger. Det kan virkes som om deres skuffelse har gjort hennes egne nederlag tyngre å bære. Hun synes å ha et sterkt behov for å bli respektert av sin egen familie, gjennom å matche familiens standard for et godt liv. Samtidig går Marit går med en vedvarende frykt for tilbakeslag, og våger ikke helt å tro på egen positiv utvikling. Det kan virkes som hun rustet seg for å kunne tåle et kommende nederlag, og at hun gjennom mental forberedelse sikrer seg at hun tåler belastningen når den kommer. Det kan derfor se ut som Marits opplevelser har medført relativt omfattende følger for hennes globale selvverd.

Sissels utsagn peker mot at det viktigste for henne er å oppnå respekt og aksept for den hun er. Dette kommer blant annet fram gjennom hennes behov for å vise alle de som tidligere ikke har trodd på henne at de tar feil. Gjentatte opplevelser med at det har blitt satt likhetstegn mellom dysleksi og evner, synes å ha ført til en generell frykt for å bli undervurdert. Dette kommer blant annet til syne gjennom negative forventninger til hvordan hun vil bli vurdert av autoritetspersoner, som for eksempel lærere, bankfunksjonærer og lignende. Det ser ut som at disse negative forventningene gjør at hun går inn i dialoger rustet til forsvar. Dette lar seg vanskelig skjule, og påvirker samtalepartneren og kommunikasjonen i negativ retning. Når Sissel så opplever de negative følgene av dette opplevs det som en bekreftelse på forventningene.

utdanning. Det kan derfor se ut som at Sissels skoleopplevelser har fått varige følger for hennes generelle selvverd.

Margaret er den eneste av informantene som fikk konstatert dysleksi tidlig i barneskolen. Selv om hun har mange negative opplevelser knyttet til spesialundervisning, prestasjonsangst og stigmatisering, og selv om Margaret er lite motivert for fritidsrelatert lesing har hun likevel klart å følge opp et voksenopplæringsopplegg der hun går på skole på halv tid, og jobber på halv tid. Dette opplegget synes hun å ha et konstruktivt og realistisk forhold til, virker å ha god oversikt over de ulike milepælene. Ut fra det Margaret forteller kan det se ut som at hun har lyktes i å isolere lese- og skrivevanskene sine som et fenomen som ikke har noe med hennes generelle kompetanse å gjøre. Hun synes realistisk i sin målsetting, og viser lite tegn til forsvarsmekanismer knyttet til lese- og skriveferdighetene. Lese- og skrivevanskene synes derfor i dag å ha relativt lite innflytelse på hennes globale følelse av selvverd.

8.0 TOLKNING OG REFLEKSJON

”Erfaring er ikke hva som hender oss, men hva vi gjør med det som hender oss.” (A. Huxley)

8.1 Tema, metode og problemstilling

Denne undersøkelsen har vært avgrenset til å gjelde voksne mennesker med dysleksi. Jeg ønsket å rette søkelyset mot hvordan de har opplevd og fortsatt opplever utfordringer knyttet til lesing og skriving som redskap i skole, arbeid og privatliv. Målet med undersøkelsen har vært å utvikle empirisk kunnskap om karakteristiske selvbeskyttelsesstrategier knyttet til opplevelsen av lærevansken, og hvordan disse får innflytelse på troen på egen mestringsevne og motivasjon for teoretiske oppgaver.

Det empiriske datamaterialet bygger på kvalitative intervju med seks voksne i ulike alder.

Problemstillingen ble formulert i tre forskningsspørsmål.

- 1) Hvilke erfaringer og opplevelser har mennesker med dysleksi med skolen.
- 2) Hvilke erfaringer og opplevelser har de med arbeidslivet i relasjon til lese- og skrivevanskene.
- 3) Hvilke erfaringer og opplevelser har de i privatlivet i relasjon til sine dysleksi.

Aktuelle spørsmål i tilknytning til det første forskningsspørsmålet var:

- Hvilke utfordringer opplevde informantene at grunnskoleopplæringen førte med seg?
- Hvilke strategier brukte de for å hanske med situasjonen?
- Hvilken innflytelse fikk opplevelsene i grunnskolen på motivasjonen for videre utdanning?

Spørsmål som fulgte av det andre forskningsspørsmålet var:

- Hvilke utfordringer opplevde informanten i forhold til arbeidslivet?
- Hvilke strategier brukte de for å hanske med disse utfordringene?
- Har opplevelsene fra grunnskolen hatt noen innflytelse på arbeidslivet?

Spørsmål som fulgte av det tredje forskningsspørsmålet var:

- Hvilke utfordringer opplevde informantene i forhold til privatlivet.
- Hvilke strategier brukte de for å takle utfordringene?
- Har opplevelsene fra grunnskolen hatt innflytelse på privatlivet?

Hvilke erfaringer og opplevelser har mennesker med dysleksi med skolen

Menneskers egne opplevelser med et gitt fenomen kan enten beskrives som individuelle sammenhengende historier eller som utsagn om tema på tvers av de individuelle historiene. Jeg har valgt den siste formen, fordi målet var å synliggjøre hvordan enkeltpersoners opplevelser, til tross for at de beskrives med ulike begreper og personlig språkdrakt, viser klare fellestrekk. På tvers av de individuelle fortellingene til hver av informantene kommer det således fram felles erfaringer og opplevelser som danner visse mønstre. Gjennom å se disse fellestrekkene i lys av utvalgt teori, ønsker jeg å drøfte i hvilken grad disse kan betraktes som nye eksempler på teoriens gyldighet.

Først presenteres noen refleksjoner rundt det som kan betegnes som grunnlag for sosial sammenligning. Deretter ser jeg på karakteristiske trekk ved opplæringssystemet som kan knyttes knyttet til primærvanskene i lesing og skriving. Det er disse vanskene som har ført til at informantene har utviklet strategier rettet mot kompensering og unngåing av problemene som vanskene skaper i opplæringssituasjonen. Strategiene blir drøftet og sett i sammenheng med behov for mestring og selvbeskyttelse.

Hvilke utfordringer opplevde informantene at grunnskoleopplæringen førte med seg?

En opplæring bygd på skriftspråket

Kunnskap tilegnes på flere måter gjennom et menneskes liv. Hjem og nærmiljø er en av de viktigste læringsarenaene for de aller fleste barn. Ved å observere og imitere voksne og andre barns virksomhet, og gjennom gjentatt prøving og feiling, lærer barnet etter hvert å mestre dagliglivets ferdigheter. Denne læringsformen skjer i tett samspill med andre, og gir vanligvis barnet hjelp og støtte når det har behov for det. Det offentlige skoleverket kan ses som en forlengelse og en utvidelse av hjemmets opplæring. Skoleverket kan imidlertid ikke by på samme voksentetthet. Det offentlige skoleverket som system må forvalte sine ressurser slik at flest mulig får sin opplæring, til lavest mulig omkostninger. Utbredelsen av en systematisk opplæring for allmennheten kom først da boktrykkerkunsten gjorde det mulig å bruke skriftspråket til formidling av kunnskap. Det var skriftspråket som gjorde det mulig å kommunisere et budskap uten personlig tilstedeværelse, og dermed mulig å nå ut til de mange med en relativt begrenset ressursbruk. Det meste av skolesystemets undervisnings- og arbeidsformer, slik de fleste av oss kjenner det, har vokst fram som en følge av disse rammevilkårene. Derfor er kunnskapsformidling gjennom skriftspråket er en av skolesystemets viktigste bærebjelker, og vi kan vanskelig forestille oss en skole uten skriftlig kunnskapsoverføring. Skriftspråket har på denne måten en grunnleggende funksjon i utdanningssystemet, fra grunnskole til universitetsnivå.

Formelle skriftspråklige kunnskaper viktigst

Informantene i denne undersøkelsen gir alle, på hver sin måte, uttrykk for at de oppfattet skole og utdanning som viktig. Ingen av dem forteller om store vansker i forbindelse med innlæringen av bokstavene. Vanskene oppsto først da lesetekstene ble lengre, og når de selv skulle skrive tekster. De forteller om hvordan de leste sakte med mange feil, hvordan de misforsto innholdet, og om mange rettskrivingsfeil som ble rettet med rød penn. Etter hvert som de kom oppover i klassene, og kravene til lesing og skriving som redskap for kunnskapstilegning økte, fikk de problemer i mange fag. Derfor ble fag som de tidligere hadde behersket også vanskelige etterhvert. Selv om det er betydelig forskjell i informantenes alder, er det lite variasjon i det de forteller om undervisning og arbeidsformer i skolen. Alle beskriver en skole med en akademisk kultur, lik undervisning for alle og tradisjonelle arbeidsformer, der de skriftlige sidene av fagene ble tillagt størst betydning. Noen fag og fagområder, som for eksempel norsk, matematikk og engelsk – dvs skolens redskapsfag, ble oppfattet som viktigere enn andre. Flere av informantene forteller om at

de i utgangspunktet likte å dikte og fortelle historier. Men de opplevde at skolen først og fremst verdsatte de formelle sidene ved skriftspråket. Derfor besto fag som norsk og engelsk først og fremst av høytlesing, samt avskrift, diktater og andre former for skriftlige oppgaver. Flere av informantene beskriver hvordan innholdet i stilene ikke fikk særlig oppmerksomhet, til tross for at de selv følte at de behersket dette best. Noen forteller også om hvordan feil og mangler i skrivebøkene ble rettet med rødt og hvordan de måtte skrive om igjen som en ekstra hjemmelektse. Poenget er selvfølgelig ikke den røde fargen eller rettingen som sådan, men synliggjøringen av manglende prestasjoner, og hvordan ekstraarbeidet ble opplevd som en form for straff.

Mens de eldste informantene bare beskriver individuelle arbeidsformer, nevner de yngste også arbeidsformer som gruppearbeid. Inntrykket er likevel at fellesaktivitetene besto av høytlesing, leksehøring, og skriving og regning på tavla. Noen forteller om at de måtte komme fram til tavla for å vise sine prestasjoner, mens resten av klassen så og hørte på. Skolen uformelle vurdering ble uttrykt gjennom lærernes kommentarer til de faglige prestasjonene og kunne overhøres av klassekameratene. Av og til kom også medelever med kommentarer til de faglige prestasjonene.

Skolen skaper grunnlag for sammenligning

Det finnes spesifikke forhold ved skolen som system som skaper ekstra godt grunnlag for sammenligning av prestasjoner. Den deler for eksempel elevene inn i grupper etter kronologisk alder og gir dem felles undervisning, beregnet på gjennomsnittseleven. Dette medfører få muligheter for tilpassede utfordringer for elever som av forskjellige årsaker måtte ligge utenfor den normale variasjonen for sin aldersgruppe.

Informantene har beskrevet hvordan de gjennom å observere og sammenligne egne og andres prestasjoner og gjennom tilbakemeldinger fra lærere og klassekamerater gradvis oppdaget at de ikke mestret de skriftspråklige aktivitetene like godt som klassekameratene. Så kom skolens formelle vurdering senere, og da som nå, skjedde det gjennom at elevene gjorde de samme oppgavene, og at det ble satt karakterer ut fra et normalfordelingsprinsipp. Mye av undervisningen foregikk i samlet klasse, og alle gjorde det samme til samme tid. Aktiviteter som høytlesing, leksehøring, skriving og regning på tavla, er også aktiviteter som legger forholdene

særskilt godt til rette for sammenligning. (Gecas, 1982; E. Skaalvik, 1982; S. Skaalvik, 1999) Det samme må sies om karaktersystemet. Skolesystemet la på denne måten godt til rette for at også elevene selv kunne sammenligne sine skolefaglige prestasjoner. Manglende kunnskap hos lærerne om dysleksi som fenomen, førte trolig til at dysleksi ofte ble oppfattet som diffuse lærevansker, og de av informantene som mottok noen form for tilpasset undervisning har beskrevet den som stigmatiserende og lite effektiv. Flere av informantene opplevde at vanskene ble årsaksforklart med manglende evner, og at de ble vurdert som dumme. For noen ble vanskene årsaksforklart med manglende innsats, det vil si latskap, eller uvilje.

De fleste av oss behersker skriftspråket og tilpasser oss skolens arbeidsformer uten problemer. Men for den gruppen mennesker som har problemer med å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter, blir skriftspråkets rolle i opplæringen et problem. Når arbeidsformene i skolen i så stor grad baserer sin virksomhet på skriftspråklige aktiviteter, kommer dette til uttrykk også i skolens kontrollsystemer. Kontrollen med elevenes kunnskapsnivå utøves gjennom skriftlig reproduisering av kunnskap. Det vil si gjennom elevenes skriftlige innleveringer; stiler, prøver, eksamener og lignende. Og når konkurranse i form av offentliggjøring og sammenligning av karakterer og lignende får så stor plass i skolens hverdag, flyttes fokuset fra opplevelsen av utvikling og gradvis mestring, og over til sosial sammenligning. Når mennesker i lærings situasjoner er mer opptatt av hvordan de selv framstår for andre enn av hva de lærer, betegnes dette som *ego-orientering*. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i det minste unngå å bli oppfattet som dum. Sterk grad av ego-orientering assosieres med manglende utholdenhet i prestasjoner, høyere angst, tendenser til å unngå å be om hjelp når en trenger det, bruk av mye energi for å skjule problemer, og dermed lite hensiktsmessige læringsstrategier.

Hvilke strategier brukte de for å hanske med situasjonen?

En person som stilles overfor en situasjon som innebærer ubehag eller angst, kan i prinsippet reagere på to forskjellige måter. Det kan handle for å forsøke å mestre situasjonen, eller dersom det ikke forventer at dette vil lykkes, kan det ta i bruk psykologiske mekanismer som tilslører kilden til angsten. Selvbeskyttelsesmekanismene kan derfor ta form av mestringsstrategier eller forsvarsstrategier. Alle mennesker bruker begge former for selvbeskyttelsesmekanismer, og de forskjellige psykiske aktivitetene har ofte både beskyttende og tilpassende elementer i seg. Men

for å opprettholde en følelse av selvverd vil det altså noen ganger være nødvendig med selvbedrag og unngåelse av situasjoner som utløser angsten. På lang sikt mener en likevel at tilsøring av konflikten kan være uheldig og forhindre fornuftig tilpasning. (Les fra s.113)

I et opplæringsystem som er bygd opp rundt skriftspråket, vil elever med dysleksi lett møte problemer. De fleste vil prøve å takle dette etter beste evne, men hvordan de takler disse problemene vil variere mye. Noen vil forsøke å kompensere gjennom å streve ekstra mye hjemme. Andre vil prøve å kompensere via andre strategier; være særlig oppmerksom i timene, prøve å huske mye av den muntlige gjennomgangen eller skaffe seg informasjonen på annet vis. Noen vil kanskje rett og slett gi opp, og heller rette kreftene inn mot å skjule vanskene sine for andre, for eksempel avlede andres oppmerksomheten eller beskytte seg på andre måter.

Anstrenge seg mer

Kristin forteller om hvordan hun pugget og skrev ordene med skrivefeil om og om igjen. Både fra hjemmet og idrettsmiljøet hadde hun lært holdninger som tilsa at en ikke skulle gi opp når en møtte motgang, en skulle streve med ting. En slik strategi vil trolig gi bedre resultater på kort sikt, men vil også kunne få en høy pris, dersom innsatsen blir så høy at den fortrenger andre nødvendige aktiviteter.

Kompensering

Flere av informantene forteller om andre strategier de tok i bruk for å mestre kravene til lesing og skriving. Sissel beskriver hvordan hun gjennom en godt utviklet visuell hukommelse ”avfotograferte” tekster, og Arne forteller om pugging, og hvordan han framførte dette som lesing. Arne forteller også om hvordan han utviklet knep for å få andre til å lese for seg, slik at han kunne gjengi innholdet muntlig. Dette er strategier som fungerer som kompensasjon for den opprinnelige strategien de var ment å bruke. Kanskje valgte de slike kompenserende strategier fordi de fra begynnelsen av ikke helt oppfattet eller forstod hvilken strategi det var forventet at de skulle bruke. Eller kanskje valgte de dem fordi de til å begynne med opplevdes som effektive, og ga dem en følelse av mestring. Men etter hvert som tekstmengden økte, holdt de kompenserende strategiene likevel ikke mål. Fordi skoleprestasjonene ble sett som et uttrykk for generelle evner, opplevde informantene det som ubehagelig når dette ble synlig for alle andre, og ønsket å skjule

dem. Dette fikk dem etter hvert til å ta i bruk til å ta i bruk ulike strategier for å beskytte seg mot ubehaget som fulgte med nederlagene.

Unngåelse

En vanlig måte å hankses med ubehaget som følger av å ikke kunne leve opp til omgivelsenes forventninger, er å unngå å sette seg selv i en situasjon der den negative forskjellen blir tydelig. (Brockner, m.fl.1993) Margaret nektet etter hvert helt å lese høyt. Marit forteller hvordan hun ga opp når noe ble vanskelig på skolen, og i stedet bråkte og var klassens skuespiller. På denne måten flyttet hun kanskje klassekameratenes oppmerksomhet bort fra sin manglende kompetanse. Sissel skulket de timene der hun forventet nederlag, og Harald skulket for å unngå direkte konfrontasjon fra medelever angående sin fortid i spesialskolen. Arne utviklet et register av avanserte strategier for å unngå; gjorde seg usynlig, meldte seg frivillig til andre oppgaver, utnyttet lærernes vaner, passet på at innleveringene hans kom midt i bunken, posisjonerte seg slik at hans tilmålte tid av lærerens oppmerksomhet ble brukt på det han mestret, - alt for å unngå eksponering av det han ikke mestret.

Frustrasjon og sinne

En frustrerende situasjon kan utløse en opplevelse av sinne, og føre til aggressive handlinger som rettes mot det som framkaller frustrasjonen (Lazarus, 1991). Margaret ble utsatt for mobbing og utviklet betydelig prestasjonsangst i forhold til høytlesing i klassen. Hun forteller om hvordan hun var sint nesten hver dag. Sinnet kan sees som en reaksjon på frustrasjonen hun opplevde. Sissels handlingsmønster tok form som en maske av tøffhet og aggresjon. Også dette kan ses som en reaksjon på frustrasjonen over å ikke mestre ungdomsskolens krav.

Ut fra det informantene selv forteller om sine strategier, er det generelle inntrykket at de til å begynne med benyttet seg av kompensierende strategier. Det vil si at de forsøkte å matche forventningene til framgang gjennom pugging, visuell kopiering eller lære seg utenat gjennom å lytte på de andre. De anstrengte seg på ulike måter ekstra for å prøve å holde tritt med skolens krav. Etter hvert holdt de kompensierende strategiene ikke lenger mål. Avstanden mellom deres og klassekameratenes prestasjoner ble mer og mer åpenbar. Dette førte til ubehag og skamfølelse. Stadig mer av oppmerksomheten måtte brukes for å skjule denne forskjellen. I denne fasen synes

det som de i stadig større grad gikk over til strategier for å unngå nederlagsfølelsene, det vil si selvbeskyttelsesstrategier.

Hvorfor noen velger å kjempe mens andre velger å flykte avhenger av mange sammensatte og innfløkte forhold. Bevisst eller ubevisst gjør vi alltid en vurdering av situasjonen og en kalkulasjon over hvor store sjanser vi har for å lykkes. I sosial kognitiv teori betegnes dette som "forethought" (Bandura; 1986). (Se fra s.69) Den enkeltes forventning om mestring vil i stor grad påvirke hva han/hun velger å gjøre. Har en person hatt gjentatte opplevelser av at ekstra anstrengelse lønner seg på dette spesielle området, vil disse erfaringene støtte et slikt handlingsmønster. Har derimot flukt eller unngåing vist seg som en mer lønnsom strategi, vil dette forsterke fluktpregede handlingsmønstre. I følge forventningstradisjonen, vil manglende tro på egen evne til å kontrollere eller mestre ubehagelige eller angstskapende hendelser gi næring til frykt og unngåingsatferd. I følge Bandura vil beskyttelsesatferd vedlikeholdes på grunn av sin evne til å avverge eller hindre forekomsten av truende hendelser:

"Once established, defensive behavior is difficult to eliminate even when the hazard no longer exist. This is because protective avoidance prevents individuals from learning that what they perceive to be dangerous is actually quite safe." (Bandura, 1986: 189)

Innenfor selvvurderingstradisjonen ses beskyttelsesatferd som *reaksjoner* på gjentatte nederlag som medfører en trussel mot selvverdet og vekker behovet for forsvar. Over tid utvikles strategier for å forsvare selvpoppfatningen mot tilsvarende eller lignende trusler. Forskjellen i hvordan de to tradisjonene betrakter selvbeskyttelsesstrategier har i praksis liten betydning. Strategien ses i alle tilfelle som rettet mot noe en *frykter* skal skje. Innenfor begge tradisjonene sees beskyttelsesatferd som handlingsmønstre som kan bite seg fast og vedvare selv om trusselen forsvinner. Dette flytter oppmerksomheten over til neste spørsmål:

8.2 Hadde opplevelsene i grunnskolen innflytelse på motivasjonen for videre utdanning?

Etter at informantene var ferdig med grunnskoleutdanningen måtte de ta stilling til hva de skulle gjøre videre. Arne som hadde gått i 7-årig folkeskole fortsatte et år i framhaldsskole. Harald gikk aldri mer på skole. Kristin fortsatte på gymnaset. Marit, Sissel og Margaret fortsatte på yrkesfaglig studieretning i videregående skole. I informantenes beskrivelser fra videregående skole er det to hovedtrekk som kommer til syne:

Manglende motivasjon for videregående skole

Av de seks informantene var det bare Kristin som selv syntes å ønske å gå mer på skole. De andre fem uttrykte lite motivasjon for mer utdanning, og Harald minst av dem. Fire av dem fortsatte likevel som følge av ytre press. Arne gikk framhaldsskolen fordi de fleste andre gjorde det og fordi foreldrene ønsket det. Harald gikk rett ut i arbeid. Marit begynte på handel og kontor etter press fra foreldrene. Sissel begynte på resepsjonslinja fordi hun ville bort fra farens familie. Margaret, som hadde blitt mobbet i grunnskolen, begynte på en skole langt hjemmefra. Kristin var den eneste som syntes å begynne i videregående skole fordi hun hadde et mål med det.

Lite målrettede valg

Det andre fellestrekket er at valget av linje og utdanningsform syntes å være tilfeldig. Ingen av informantene valgte en linje i videregående skole fordi de hadde en plan for videre utdanning og yrkesliv. En del av årsaken fantes kanskje i dårlige karakterer fra ungdomsskolen og reduserte valgmuligheter. Vi hører for eksempel at Marit søkte på teaterskole, men kom ikke inn. Men ingen av de andre informantene gir opplysninger som peker mot at de fikk avslag på skolesøknader. Dette kan tolkes som uttrykk for manglende engasjement i valg av linje fordi de egentlig ikke hadde forventninger til å lykkes uansett. Jo større psykologisk sentralitet som er knyttet til måloppnåelse, jo større blir nederlaget dersom en ikke lykkes. Mangel på engasjement er en måte å redusere den psykologiske sentraliteten denne måloppnåelsen har, og kan derfor fungere som forebygging mot et eventuelt framtidig nederlag. Manglende engasjement i egen framtidig utdanning kan på denne måten forklares som en selvbeskyttende strategi. (Se s. 120) Informantenes manglende motivasjon for videre utdanning, bør ses i sammenheng med deres erfaringer fra grunnskolen. Etter å ha opplevd mange nederlag i grunnskolen, hadde de trolig lave forventninger til mestring i videregående skole. Kanskje medførte dette at de i liten grad maktet å forholde seg til hvordan valg av linje kunne være en reell kvalifisering for framtidig yrkesliv.

I så tilfelle er dette et eksempel på hvordan lese- og skrivevanskene fikk innflytelse på deres motivasjon for videre utdanning.

Opplevelser og erfaringer med arbeidslivet i relasjon til lese- og skrivevanskene

I følge Høien og Lundberg (1997) vil svikten på det fonologiske området som så fører til dysleksi vedvare opp i voksen alder (Se s. 33 ff). Mange har dermed i voksen alder fortsatt dysleksi, og det er grunn for å tro at dette kan hemme mulighetene i arbeidslivet. De skriftspråklige ferdighetene berører ikke alene evnen til å lese- og skrive, men vil påvirke kompetansen også på andre områder. Lesing og skriving er redskap for læring i videre forstand, og vansker på dette feltet kan få følger for verbal kommunikasjon, problemløsning og generell kunnskapstilegnelse. Når voksne med udiagnostiserte dysleksi får arbeidsoppgaver som eksponerer vanskene deres, vil det kunne oppstå en kritisk fase. Det samme vil kunne skje dersom arbeidsgiver eller arbeidskolleger kjenner til vansken, men ikke tar hensyn til den.

Problemene knyttet til lese- og skrivevanskene kan på denne måten skape hindringer, begrensede mestringsopplevelser og lav selvvurdering i arbeidslivet.

Arbeidslivets krav

I det moderne arbeidslivet har mange oppgaver blitt automatisert. Det som står tilbake blir først og fremst de oppgavene som krever menneskelig fleksibilitet og evne til å sortere informasjon. IT-baserte hjelpemidler medfører at arbeidstakerne må orientere seg på egen hånd ved hjelp av skriftlig informasjon. Oppgavene blir mer og mer spesialisert, noe som gir lite muligheter for å søke muntlig bistand fra kolleger. Dagens arbeidsliv stiller derfor større krav til arbeidstakerenes skriftspråklige kompetanse. Dette er en utvikling som har skutt fart fra begynnelsen av 1980 - årene etter at datateknologiske hjelpemidler for alvor begynte å bli tatt i bruk i arbeidslivet. Samtidig er forholdene i arbeidslivet er forskjellig fra skolen på mange måter. For det første finnes det større variasjon i typen av arbeidsoppgaver, fra de helt teoretiske til de helt praktiske. Dette medfører at mange ulike kvalifikasjoner etterspørres. Derfor behøver ikke skriftspråklige ferdigheter nødvendigvis å få samme avgjørende betydning som i skolen. En kan nok dermed si at arbeidslivet gir større muligheter for mestring på alternative områder. For det andre må

arbeidsoppgavene ofte løses i et samarbeid mellom arbeidstakere med ulike former for kompetanse. Dette gir mindre mulighet for direkte sammenligning, og det viktigste blir gruppens samlede kompetanse. Altså om gruppen som helhet innehar nødvendig kompetanse for å løse sitt oppdrag. Slike forhold legger til rette for at arbeidslivet kanskje kan oppleves mindre preget av ego-orientering og mer av oppgaveorientering.

Viktig å klare seg selv

På ulike måter har alle informantene gitt uttrykk for at jobb ble opplevd som viktig. Arne, som den eldste av informantene, la vekt på at han alltid hadde klart seg selv og aldri vært arbeidsledig. Harald var glad for å kunne dra hjemmefra slik at han ikke lenger var en byrde for faren. Marit uttrykte uro for at hun ikke skulle klare utdanningen, og dermed skaffe seg et yrke. Gjennom ulike historier signaliserte alle informantene at det var viktig å være et likeverdig samfunnsmedlem, og ikke bli betraktet som en byrde for andre. Dette var først og fremst knyttet til deltakelse i arbeidslivet. Et fellestrekk ved informantene var derfor at de uttrykte motivasjon i forhold til en slik målsetting, enten gjennom iherdig innsats i det arbeidet de hadde, eller gjennom å streve for videre kvalifisering.

Jobb gir identitet, et signal til omverdenene om hvem vi er, og det gir uavhengighet og egen kontroll. Det å ha en fast inntekt og et arbeidsfellesskap man trives i har derfor stor betydning for selvverdet. Gjennom ulike historier gir alle informantene uttrykk for at det er viktig å klare seg selv. Dette betyr å mestre de oppgavene arbeidet medfører. Men flere av dem har støtt på problemer i forhold til dette. Arne, som er selvstendig næringsdrivende, forteller for eksempel om sin avhengighet av at kona tar seg av alt skrivearbeid. Harald fortalte ikke til noen at han har gått på spesialskole, og prøvde også å hemmeligholde lese- og skrivevanskene sine. Dette førte til kritiske situasjoner når han ble satt til oppgaver som medførte skriving. Marit mestret ikke bruken av digitalt kasseapparat i frisørjobben. Dette betydde at hun stadig måtte ha hjelp, noe som synliggjorde hennes manglende kompetanse. Ryan og Deci (2000, 2006) har pekt på behovet for autonomi i forbindelse med motivasjon. (Se s.87 ff). Sett ut fra arbeidslivets kontekst, bekrefter det betydningen av selv å mestre de oppgavene en blir pålagt. Det er selvfølgelig ikke uvanlig at selvstendig næringsdrivende har tilgang til sekretær for skrivearbeidet, som for eksempel i Arnes tilfelle. Men det avgjørende er at Arne vet at uten skrivehjelp kan han ikke

drive bedriften som før. For Arne er derfor ikke konas skrivehjelp en praktisk arbeidsfordeling, men en del av kompetansen i firmaet. Når Arne gir uttrykk for avhengighet, handler dette om at han opplever avhengigheten som en reduksjon av hans totale arbeidskompetanse. Iflg Deci, Kostner & Ryan (1999) kan følelsen av kompetanse beskrives som en emosjonell opplevelse, som bidrar til å dekke psykologiske behov.

Yrkesvalg

Etter å ha fullført grunnskolen, gir informantene i denne undersøkelsen generelt sett uttrykk for at de hadde lav motivasjon for videregående skole. En valgte skolen helt bort, og for de andre syntes valgene å være preget av manglene plan og målsetting. Fellestrekket synes å være at veien fram til yrkeslivet har vært kronglete og fylt av mange tilfeldige valg, hindringer og avbrudd. En mulig forklaring kan være at mangelen på mestringsopplevelser har medført en ambivalent holdning til yrkesfaglig kvalifisering. På den ene siden hadde informantene, som alle andre, ønsker om yrkesmessige prestasjoner. På den andre siden visste de at yrkeskvalifisering innebar skole og teoretisk utdanning, og tidligere erfaring med dette tilsa en potensiell trussel mot selverdet. Motivet for selvbeskyttelse hadde i grunnskolen ført til etablerte unngåingsstrategier i situasjoner der de fryktet mulige nederlag. Kvalifisering gjennom videregående skole innebar en potensiell trussel for nye nederlag, og kanskje var det denne ambivalensen som i sin tur førte til en lite målrettet atferd i forhold til yrkeskvalifisering.

For å få et bedre innblikk i sammenhengen mellom lese- og skrivevanskene og kravene i arbeidslivet, må en se på hvordan informantene opplever dem i hverdagen nå i voksen alder.

Problemer knyttet til skriftlig formulering

Informantene forteller om rettskrivingsfeil, der bruken av dobbelt konsonant, ikke-lydrette ord og fremmedord skaper størst problemer. Det synes også å være vanskelig å oppdage egne rettskrivingsfeil via kontroll-lesing. Flere av informantene forteller dessuten om hvordan de opplever at den skrevne teksten ikke uttrykker det budskapet de hadde planlagt. Dette kommer for eksempel til syne gjennom vansker med å skjønne hva en selv har ment med det de har skrevet, så snart de får den kontekstuelle støtten på avstand. De beskriver også betydelige vansker med å formulere seg skriftlig slik at det gir sammenhengende og presist uttrykk for det de ønsker

å formidle. Det virker som den logiske setningsstrukturen bryter sammen underveis fra tanke til papir.

Problemer knyttet til leseforståelse

Flere av informantene beskriver også problemer med å få tak i innholdet i det de leser. De misforstår opplysninger og informasjon i mange ulike sammenhenger, på alt fra korte vei- og informasjonsskilt til lengre tekststykker. Dette gjør at de ikke stoler på sin egen lesing, og ofte frykter at de har misforstått noe som har avgjørende betydning for dem.

Hvordan tror informantene at andre vurderer deres innstas i arbeidslivet

Arne vet at når det gjelder selve utføringen av oppdragene, har han andres anerkjennelse og regnes for å være rask, arbeidsom og pålitelig. Men når Arne sammenligner egen lese- og skrivekompetanse med andres, finner han at de fleste er bedre enn han. Det ser likevel ut for at Arne har beholdt en positiv vurdering av seg selv som yrkesutøver, til tross for lese- og skrivevanskene. Det kan se ut som at troen på egen evne til å mestre praktiske oppgaver har fått han til å holde ut den krevende prosessen det ofte er å etablere og drive egen virksomhet. Kristin vet at hun kan mye om faget sitt, og at hun kan formidle kunnskap om det. Men hun har opplevd at lese- og skrivevanskene hennes har blitt oppfattet som mangel på generell kompetanse og ser at i akademisk tradisjon teller skriftlige produkter mer enn andre steder. Hun gir uttrykk for en ambivalent holdning til andres vurderinger. På den ene siden oppleves det krenkende og ubehagelig når hennes kompetanse nedvurderes som følge av lese- og skrivevanskene, men på den andre siden liker hun ikke å få ros for noe som kan forbindes med skriftlige prestasjoner, for det tør hun ikke helt å tro er ærlig ment. Harald har gjentatte ganger opplevd at lese- og skrivevanskene har ført til negativ vurdering av hans generelle evner. Han har en lang rekke med kortvarige arbeidsforhold bak seg, og har flere ganger opplevd å bli oppsagt eller ikke få forlenget jobben med litt vage begrunnelser. Ingen har noen ganger sagt til han at det skyldes lese- og skrivevanskene hans, men Harald mistenker likevel at det finnes en sammenheng. Marit har også opplevd flere nederlag i arbeidslivet. Hun prøvde med egen frisørsalong, men mestret ikke byråkratiet. Hun mestret heller ikke bruken av ny teknologi i jobb hos andre. Hun vet imidlertid at hun mestret den praktiske siden av arbeidet, selve frisørarbeidet.

Margaret synes å ha opplevd arbeidslivet som en positiv erfaring. Hun hadde tidligere opplevd mye avvissning og mobbing på skolen, og det var viktig for henne å ha et godt forhold til arbeidskollegene. Hun har gitt uttrykk for at arbeidslivet har styrket hennes tro på seg selv.

Hvilke strategier brukte de for å hankses med utfordringene i arbeidslivet?

Anstrenge seg ekstra mye

Før Arne giftet seg strevde han på egen hånd med å gi inn skriftlige overslag og tilbud på arbeidet han skulle utføre. Han kjøpte skrivemaskin, og skrev opp og opp igjen for å få det slik at han syntes han kunne sende det av gårde. Kristin har til tross for lese- og skrivevanskene gjennomført en akademisk utdanning. Noe av strategien hennes har vært å diskutere mye. Muntlig aktivitet fører for hennes del til at hun husker stoffet bedre. Men hun har også måttet lese mye om og om igjen. Hun har derfor kompensert for lese- og skrivevanskene gjennom å anstrenge seg ekstra mye.

Være åpen og be om hjelp

Harald har gjort spede forsøk på å være åpen om lese- og skrivevanskene sine. Han gir imidlertid uttrykk for en viss mistanke om at dette ikke har slått heldig ut. Han synes derfor å vakle litt mellom hvilken strategi som er best. Så lenge han er usikker på hvordan arbeidsgivere egentlig ser på dysleksi, vil han trolig nøle med å være åpen om det. Margaret har fra tidlig skolealder visst at hun hadde dysleksi. I skoletiden attribuerte hun alle sine problemer, inkludert mobbingen til at hun var dum. I arbeidslivet synes dette forholdet å ha bedret seg, og Margaret gir uttrykk for høyere selvvurdering. Hun har valgt å være åpen på lese- og skrivevanskene sine og be om hjelp når hun trenger det. Dette synes å være en strategi for å unngå å gjøre feil og for å senke arbeidskameratenes forventninger til henne. Gjennom å fortelle *hvorfor* hun må spørre så mange ganger og ha alt så nøye forklart, unngår hun at vanskene attribueres til generelt evnenivå eller til andre forhold som kan gjøre samspillet med kollegene vanskelig. Selv om de har helt ulike krav til skriftlighet i jobbene sine, har Kristin i likhet med Margaret valgt å være helt åpen om vanskene sine. Gjennom dette får omgivelsene en forklaring på problemene med rettskriving og

skriftlig formulering. Samtidig reduseres faren for at den skriftspråklige kompetansen skal feiltolkes i retning av generell mangel på fagkompetanse, manglende innsatsvilje eller feiltolkninger som kan virke negativt inn på samspillet på arbeidsplassen. Å si i fra om sine svakheter på et avgrenset område, kan betraktes som en mestringsstrategi.

Unngåelse

Flere av informantene forteller om direkte bevisste strategier de bruker for å unngå å eksponere rettskrivingsfeilene sine. Marit setter hermetegn rundt ord når hun er usikker på skrivemåten, Margaret skriver dialekt, og Kristin unngår vanskelige ord ved å skrive rundt dem. Arne unngår helst å skrive i det hele tatt, han får andre til å skrive for seg. Harald skriver ikke mer enn han må og han sier kort og godt at skriving er pyton. Noen av dem forteller også om emosjonelle forsvarsmekanismer som trer i kraft når de møter på større tekstmengder eller vanskelig ord. Sissel opplever at hun kobler ut, at hodet streiker, og Kristin beskriver det som en emosjonell blokkering. Informantene fikk mye av informasjonen om egen kompetanse gjennom å sammenligne seg med andre. Arne sammenlignet seg med andre og fant at hans prestasjoner i lesing og skrivng var dårligere enn de fleste andres. Dette har medført er at han også i arbeidssammenheng unngår situasjoner der han frykter den manglende kompetansen kan bli eksponert, for eksempel gjennom å få andre til å overta denne typen arbeid for han. I de fleste tilfellene er det kona som får den oppgaven, men når det kniper om får han datteren eller til og med arbeidsgivers representant til å overta. Kristin har sjelden mulighet for å unngå situasjoner der vanskene eksponeres. Vi har likevel tidligere hørt om hvordan hun igjen og igjen utsatte å kontinuere i de fagene hun måtte ha for å komme inn på ergoterapeututdanning. Et lignende mønster ser ut for å gjenta seg i forhold til skriving av hovedfagsoppgave. Siden hovedfagskompetansen egentlig er et formelt krav i jobben hennes, vil fullføring av oppgaven sannsynligvis være knyttet yrkesmessig selvvurdering. Motivmessig ambivalens kan ses som et uttrykk for at personer er fanget mellom et emosjonelt basert ønske om forsterking av selvverdet og et kognitivt basert behov for å vedlikeholde eksisterende selvoppfatning. Dette betyr at personer med lav selvvurdering på et område, blir tvunget til å komme fram til en konservativ middelvei. Forsiktigheten med å tro på positive erfaringer, representerer dermed en likevekt som holdes i sjakk av to konkurrerende krefter (Se s. 110 ff).

Også Harald sammenlignet egne og andres lese- og skriveferdigheter fant at de fleste andre mestret bedre enn han. Haralds tidlige erfaringer med nederlag var trolig relativt traumatiske, og han ønsker for en hver pris å skjule sin fortid på spesialskole. Vi har hørt om prestasjonsangsten i forbindelse med lesing, og i situasjoner der Harald frykter at vanskene skal eksponeres synes angsten å vekkes og medføre trang til å flykte bort fra situasjonen. Denne trangen synes å være så sterk at han nesten ikke klarer å prestere noe som helst. Han beskriver det selv som at ”alt låser seg”. Harald har mange kortvarige arbeidsforhold bak seg, og selv om Harald ikke selv uttrykker det direkte, kan en ikke unngå å forestille seg sammenheng med behovet for flukt fra situasjoner som kan eksponere vanskene hans. Marit sier om seg selv at hun alltid har hatt lett for å gi opp. Hun har også fortalt om hvordan hun ganske tidlig ble klassens skuespiller. Når hun i dag forteller om sine mange feiltrinn i skole og arbeidsliv gjør hun det med en selvironisk og underholdende vri. Fortellingene hennes preges av galgenhumor. Det virker som også dette er en form for beskyttelse som skal avvæpne eventuell kritikk. En mulig fortolkning er å se galgenhumor og ironi som en videreføring av forsvarsstrategier hun brukte allerede som barneskoleelev.

8.3 Har opplevelsene fra grunnskolen fått noen innflytelse på arbeidslivet?

Når opplevelser fra et bestemt erfaringsområde får innflytelse på et annet, handler det om overføring av oppfatninger, holdninger og forventninger. I denne sammenhengen handler det da om hvorvidt oppfatninger, holdninger og forventninger som ble skapt i grunnskoletiden har blitt overført til arbeidslivet. I utgangspunktet er det vanskelig å tenke seg at opplevelser fra grunnskoletiden *ikke* skulle få innflytelse på arbeidslivet, for det ville jo bety at grunnskoleopplæringen var uten verdi. Men en kan si at samfunnet opprettholder skolesystemet i forventning om at det skal ha positiv innflytelse på menneskers læring og utvikling. I denne sammenhengen må spørsmålet derfor handle om *uvanlig eller uventet lite positiv eller negativ innflytelse*, sett i forhold til hva en normalt forventer.

Vi har hørt hvordan flere av de strategiene som viste seg allerede i grunnskolealder, også kom til uttrykk i arbeidslivet. Det kan virke som en del av disse strategiene ble etablert i forbindelse med nederlagsopplevelser i grunnskolen. Ovenfor har vi hørt hvordan opplevelsene fra grunnskolen førte til manglende motivasjon for videre utdanning. For informantene i denne undersøkelsen er dette kanskje den alvorligste konsekvensen. I dagens arbeidsliv med krav til anvendelse av komplisert teknologi og formell kompetanse blir utdanning en avgjørende inngangsbillett. Den som har utdanning blir mer attraktiv i arbeidsmarkedet og får flere valgmuligheter. Det blir enklere å finne jobber en kan trives i. Arbeidsledigheten er lavere blant personer som har høyere utdanning enn personer som har utdanning inntil videregående skole (Nav, 2009). Når flere av informantene har hatt problemer med å skaffe seg varig arbeid, kan det henge sammen med arbeidsmarkedets behov for kvalifisert arbeidskraft. For flere av informantene i denne undersøkelsen har dette medført at de er i utdanning i voksen alder. Det innledende spørsmålet kan derfor ikke besvares uten å se på hvordan de takler dette.

Utdanning i voksen alder

Målet for utdanning i voksen alder er varig tilsetning i nåværende arbeidsforhold (Margaret), tilgang til andre typer arbeid (Marit og Sissel) eller videre utvikling og avansement innenfor eksisterende yrke (Kristin). Siden alle informantene gir uttrykk for at arbeid er viktig, blir utdanningen de tar viktig. Utdanningen innebærer derfor på sikt en personlig gevinst for dem i yrkesmessig sammenheng. Kristin har et fast tilsettingsforhold, og er ikke i attføring. Men manglende formell kompetanse gjør at hun ikke alltid oppfattes jevnbyrdig med sine kolleger. Dette skaper for eksempel hindringer når forsknings- og utviklingsmidler (FoU) skal deles ut. Oppnåelse av utdanningsmålet ville gitt formell likeverdighet og aksept i jobben, og har derfor stor psykologisk sentralitet for henne. Hun har beskrevet problemene hun har med å motivere seg for fullføring av arbeidet som en emosjonell blokkering. Sissel har gitt et lignende uttrykk for manglende motivasjon for de jobbene hun kan få med den utdanningen og erfaringen hun har i dag. Hun har gitt uttrykk for en tendens til å sette seg mål som kan synes urealistisk høye, og drømme om stillinger med mye ansvar og større intellektuelle utfordringer.

Mange av de beskyttelsesstrategiene informantene brukte i grunnskoletiden har kommet til syne i forbindelse med utdanning i voksen alder. Flere av informantene er til en viss grad bevisst på

dette og har forsøkt å bearbeide dette på et kognitivt nivå. Men en del av strategiene synes å være knyttet til aktivisering av emosjoner som informantene har et mindre bevisst forhold til, og mindre kontroll over. Emosjoner oppstår ubevisst ved opplevelser som følge av tidligere erfaringer. Hjernen registrerer alle sanseinntrykk og lagrer dem i hukommelsen. En måte å forklare mekanismen på er at det dannes et biokjemisk spor i forhold til denne opplevelsen. Ved gjentagelse av tilsvarende sanseinntrykk vil hjernen sende ut signaler til nervesystemet i henhold til erfaringene. På denne måten kan opplevelser som vekket sterke emosjoner i tidlig barndom, få atferdsmessige konsekvenser også i voksen alder. En mulig forklaring i denne sammenhengen blir derfor at oppfatninger, holdninger og forventninger overføres fra grunnskolen til utdanning i voksen alder gjennom aktivisering av emosjoner som i sin tur får følger for motivasjon og troen på egne mestringsmuligheter.

Tilpasning og strategi

Selvregulering av læring beskrives som en syklisk prosess hvor studenter overvåker og evaluerer sine egne læringsmetoder og strategier, og løpende modifierer og tilpasser dem for best mulig læringsutbytte (Se s.126 ff). Marit har tidligere hatt lett for å gi opp, men i det hun forteller om utdanning i voksen alder, er det informasjon som tyder på at hun til dels har endret strategi. Det virker som hun har større motivasjon for utdanning i voksen alder, og hun virker mer fokusert mot å utnytte de evnene hun har og snu tidligere erfaringer til noe positivt. Dette kan tolkes i retning av at Marit har endret sine strategier i forhold til skole og utdanning. Selv om hun riktignok fortsatt sliter med lese- og skrivevanskene, gir hun likevel uttrykk for en endret bevissthet i forhold til eget handlingsmønster.

Også Margaret ser også ut til å ha endret noen av sine strategier i voksen alder. Hun har vært åpen om vanskene sine og hvilke problemer de skaper for henne. Hun har opplevd å bli akseptert både på arbeidsplassen og på skolen. Margaret synes ikke å være i samme forsvarsposisjon som i det hun har beskrevet fra ungdomsskolen. Den viktigste strategien hennes synes nå å være å be om hjelp når hun har behov for det.

Vi har tidligere hørt hvordan Sissel skulket i de fagene hun ikke mestret og hvordan hun følte at hun måtte ha det siste ordet i orddueller med lærerne på ungdomsskolen. I ungdomsskolen

forsøkte Sissel å hevde seg gjennom å være tøff og usårlig. Det virker som behovet for selvforsvar fremdeles er stort hos Sissel, og at hun fortsatt har noe av den samme forsvarsholdningen som hun hadde i ungdomsskolen. Hun synes fortsatt ganske rask til å tolke utsagn fra lærerne i attføringsopplegget i negativ retning, og som signal på mistro til hennes evner. Hun synes fortsatt å vegre seg mot å vise svakhet, noe som kommer til uttrykk i den ambivalente holdningen til å ta i mot hjelp som følge av lese- og skrivevanskene. Selvbeskyttelse handler primært om å beskytte sin egen opplevelse av selvverd. Når mangelen på kompetanse på et område så mange ganger tidligere har blitt assosiert med evner, kan det være vanskelig å fri seg fra tidligere etablerte strategier for selvbeskyttelse. Sissel assosierer det å ta i mot hjelp med at hun har gjort noe galt, en slags irttesettelse. Dette tyder på at opplevelsen setter i gang forsvarsmekanismene hos henne. Til tross for at hun med fornuften innser at slik er det ikke, så setter opplevelsen i gang affektive prosesser og aktiverer beredskapen for forsvar. Svaret på det innledende spørsmålet blir dermed at det synes som informantenes opplevelser fra grunnskoletiden har fått negativ innflytelse for arbeidslivet. Dette kommer til syne gjennom manglende motivasjon for videre utdanning, og gjennom en tendens til å unngå situasjoner der lesing og skriving inngår i arbeidsoppgavene. Dette kommer også til syne gjennom en tendens til ego-orientering og selvbeskyttelse i forbindelse med videre utdanning for enkelte. Men samtidig har mange av informantene i voksen alder utviklet bedre evne til å overvåke og bearbeide egne reaksjoner på en måte som har mange likhetstrekk med prinsippene for selvregulert læring. Det ser derfor ut for at når de i voksen alder igjen tar fatt på utdanning, har de noe større bevissthet i forhold til hvordan de kan påvirke egen motivasjon.

Utfordringer i forhold til lesing og skriving for egen nytte

Kunnskapen om at mennesker med dysleksi kan ha problemer både i opplæring og arbeidsliv har økt gradvis ute blant folk flest. Dette kan blant annet knyttes til fokus på fenomenet i media, og kanskje også til bedre rettigheter og tilgang til hjelpemidler. En har, naturlig nok, i mindre grad rettet oppmerksomheten mot hvordan lese- og skriveferdigheter kan få følger for aktiviteter i privatlivet. Men lesing og skriving inngår etter hvert i mange av privatlivets daglige gjøremål, og mye av den informasjonen vi tilegner oss i privatlivet får vi gjennom selv å lese oss til den via ulike kilder. Mange bruker også økende del av sin tid utenom arbeidstiden til å ta

telefoner, og lese og besvare e-post hjemmefra, og en ser at grensene mellom jobb og fritid blir mer flytende (Vaage, 2002).

Det er som regel opp til den enkelte hvor mye av den private tiden som skal gå med til lese- og skriverelaterte aktiviteter. Samtidig får denne friheten til å velge aktiviteter som privatlivet både skal og må innebære, følger for den enkeltes ferdigheter. Øver en mye på å stå på hendene, kan en regne med å bli bedre i dette. Leser en mye, kan en regne med å bli flink til å lese. Og siden lesing jo er et redskap for tilegnelse av informasjon, medfører dette økt kunnskap. En kan derfor se for seg økende forskjeller i teoretisk kunnskapsnivå mellom den som velger lesing som fritidsaktivitet, og den som ikke gjør det. Informantene har gitt forholdsvis sparsomme opplysninger om lesing i privat sammenheng. Men det de har sagt har de sagt fordi det inneholdt opplysninger som de opplevde som viktig. En del felles trekk synes å gå igjen i dette materialet:

Manglende glede og trening

Bortsett fra avislesing, forteller ingen av informantene om lesing som lystbetont aktivitet. Margaret sier for eksempel rett ut at hun liker ikke å lese. Når lesing ikke oppleves lystbetont, vil en ikke få del i opplevelsen og gleden som følger med god litteratur. Slik lesing bidrar også med kunnskap i et bredt spekter utover ren nytteverdi. Dette kaller vi ofte for kulturell dannelse. Leseglede fører også til lesetrening. Når en ikke finner glede i lesing vil en heller ikke få samme trening og vedlikehold som den som leser for fornøyselsens skyld. Det kan dermed bli slik at lese- og skrivevanskene inngår i en negativ sirkel der vanskene vedlikeholdes og forsterkes som følge av manglende lesetrening.

Egne barn

For de fleste mennesker er barna det kjæreste de har, og barnas framgang og utvikling blir derfor et sterkt motiv i all vår virksomhet. Fire av de seks informantene har barn. Det falt derfor naturlig å spørre om noen av barna har arvet lese- og skrivevanskene og om hvilke tanker informantene har gjort seg i den forbindelse. Selv om informantene har ulike erfaringer med om dysleksi hos barna er det en del trekk som går igjen.

Engstelse og årvåkenhet

Alle informantene som har barn forteller at de har vært særlig oppmerksomme om barna skulle få dysleksi. Arne tror at den eldste datteren har arvet lese- og skrivevanskene hans. Han føler derimot stor lettelse over at den yngste datteren ikke det, og er optimistisk for framtida hennes. Harald har også fulgt med døtrene sine, og følt lettelse når han opplevde at ingenting tydet på at de hadde arvet hans vansker. Marit følger fortsatt med datterens artikulasjonsutvikling og frykter at artikulatoriske småfeil kan være varsel om framtidige vansker. Sissel fryktet at barna skulle oppleve det samme som hun, ba skolen være på vakt fra første dag.

Et samlet inntrykk er at det ikke er primærvanskene i form av problemer med lesing og skriving som informantene har fryktet mest. De synes derimot å være mer opptatt av eventuelle følger for selvverd og motivasjon. En mulig fortolkning av dette er at de har tillit til at skolen gjør det som er mulig å gjøre med selve lese- og skrivevanskene, men at det er for lite fokus på sekundærvanskene. En annen mulig fortolkning er at de selv har opplevd at det er sekundærvanskene som har hatt størst konsekvenser for livet deres.

Hvilke strategier bruker de for å takle utfordringer i privatlivet?

Skjule vanskene eller være åpen

Det å oppdage at ens egne barn opplever samme vansker som en selv, må nødvendigvis vekke til live mange minner fra egne opplevelser. Noen vil tenke at dette skal barna deres ikke måtte bære på alene, mens hos andre vil kanskje skamfølelse og tendens til selvforsvar være så sterkt at de ikke ønsker eller klarer å snakke om det. Gjennom det Arne forteller virker det som om han aldri har snakket med noen av døtrene sine om lese- og skrivevanskene. Han har også beskrevet hvor sterkt unngåingsstrategiene er forankret i atferden hans. Arne bruker mye energi og omtanke på å skjule vanskene sine i privatlivet. Selv om han på den ene siden synes å være helt bevisst på dette, synes han fortsatt å mangle mot og kraft til å gjøre endringer i dette forholdet. Når han ikke har snakket med døtrene om vanskene sine, til tross for at han frykter den eldste kanskje har det som han, kan dette tyde på han ikke har *maktet* å ta tak i det. Harald har satt sin lit til at tidlig barnehagestart skulle forebygge eventuelle dysleksi. Utover dette har han satset på å holde god kontakt med døtrene sine, og engasjere seg i livet deres så mye han har maktet. Sissel er den eneste av informantene som forteller om aktiv forebygging av sekundærvansker. Gjennom å vise

fram sine egne vansker, signaliserer hun åpenhet og aksept for barnas vansker. Når hun opplever at den eldste sønnen virkelig har dysleksi, sørger hun for å fungere som modell for hvordan han kan gjøre det beste ut av situasjonen, ved bruk av alle tilgjengelige hjelpemidler. Målet med dette har hele tiden vært å forhindre at han attribuerer vanskene til generelle evner, fordi hun selv har opplevd at dette fikk så store følger for selvet.

Marit føler sinne og frustrasjon i møtet med skjemaer som hun ikke skjønner seg på. Men i stedet for å be om hjelp, utsetter og utsetter hun heller å ta fatt på dem, selv om det får ubehagelige følger for henne. Både Arnes og Marits atferd kan ses som ulike former unngåingsatferd. Sissel og Margaret ser ut for å være bedre i stand til å be om hjelp i møtet med oppgaver de ikke mestrer. Sissel forteller riktignok ikke alltid noe om årsaken til at hun må ha hjelp, og synes ofte det er forsmedelig, mens Margaret er helt åpen på dette. Begge anvender likevel en strategi som gir dem mulighet for å få hjelp til det de ikke mestrer. På denne måten kan både Sissels og Margarets atferd beskrives som mer mestringsorientert. - eller tilpasningsatferd.

8.4 Har opplevelsene fra grunnskolen fått følger for privatlivet?

Som gjort rede for tidligere i dette kapitlet ser det ut for nederlagene fra skoletida har ført til redusert selvet på skolefaglige områder. Men for å kunne si noe om hvorvidt disse opplevelsene har fått langsiktige og generelle følger for privatlivet, har jeg valgt å sammenstille opplysninger om hvordan informantene ser på seg selv i dag, og hvordan de tror de oppfattes av andre.

Hvordan ser informantene på seg selv i dag?

Et felles trekk for informantene i denne undersøkelsen er at lese- og skrivevanskene fortsatt synes å være til stede i voksen alder, og det virker som den reduserte leseforståelsen er det som skaper størst problemer i dagliglivet. Men *hva* som oppleves som viktig i dagliglivet, bør også ses i forhold til alder; Det å stå i starten av voksenlivet medfører andre perspektiv enn det å nærme seg pensjonsalder. For å kunne si noe helhetlig om hvordan de ser på seg selv blir personene i dette avsnittet presentert hver for seg:

Arne

I teorikapittelet ble det gjort rede for prinsippet om psykologisk selektivitet og den generelle tendensen til at personer verdsetter høyere de områdene de mestrer og devaluere områder de ikke mestrer. Det samlede inntrykket av Arne er en person som har slitt med lese- og skrivevanskene hele sitt liv, og vanskene har vært en kontinuerlig bremsefaktor i utdanning, arbeidsliv og privatliv. Han synes å være like avhengig av konas skrivehjelp i privat sammenheng som han er det i arbeidet. Han unngår helst situasjoner som krever at han må skrive, og det virker som unngåingsatferden har blitt et mønster som vanskelig lar seg endre. Han gjenkjenner symptomer på dysleksi hos andre og projiserer sine egne følelser fra lignende situasjoner til dem.

Men Arne framstår som en person som har klart å utnytte de ressursene han har på andre områder. Han synes å ha kompensert for sin lave selv vurdering på det skolefaglige området, gjennom å være rask, arbeidsom og pålitelig, og på denne måten skaffe seg et godt renommé innenfor arbeidslivet. Dette er også egenskaper som han selv synes å verdsette høyt. Han har mestret den krevende oppgaven det må ha vært å etablere seg med sin egen virksomhet, med ansvar for andre arbeidstakere. Det samlede inntrykket av Arne er en reflektert og ressurssterk person som har et bevisst og gjennomtenkt forhold til sine muligheter og begrensninger. Selv om lese- og skrivevanskene har vært et problem, har han likevel klart å opprettholde troen på egen evne til mestring på andre områder. Det er imidlertid vanskelig å la være å reflektere over hva Arne kunne ha drevet det til, med sine praktiske og teknologiske ferdigheter og uten den bremseklossen lese- og skrivevanskene har vært. Med større tro på seg selv, litt mer utdanning, og litt mindre forsiktighet ville han trolig ha nådd langt.

Kristin

Det samlede inntrykket av Kristin er på samme måte som med Arne; en person som har slitt med lese- og skrivevanskene hele sitt liv, og der vanskene har vært en kontinuerlig bremsefaktor for utdanning, og arbeidsliv. Hun framstår som en person som har kjempet i motstrøm hele sitt liv, blant annet gjennom valget av et yrke der nettopp lese- og skriveferdighetene har så stor betydning. Dette medfører trolig en kontinuerlig kamp for å mestre arbeidslivets hverdag. Kristin har i stor grad selv satt ord på hvordan hun ser på seg selv i dag. Selv om hun vet hun har mange

ressurser, erkjenner hun at alt hennes kunnskap om dysleksi ikke hjelper mot de følelsene som ligger dypt begravd og påvirker hennes handlingsmønster. Hun beskriver dette som en emosjonell sperre som påvirker motivasjonen for å fullføre oppgaver som betyr mye for henne. Kristin har utvilsomt store personlige ressurser og mye å tilføre i yrket hun utøver. Men en kan ikke la være å reflektere over at en slik innsats og kampvilje sannsynligvis også har sine omkostninger. Kanskje er det elementer av dette som kommer til syne når hun beskriver sin manglende evne til å tro på at ros for skriftlige prestasjoner kan være oppriktig ment.

Harald

Harald sliter fortsatt mye med lese- og skrivevanskene og er lite motivert for lesing. Han synes fortsatt å være på vakt mot at det skal bli avslørt for omverdenen at han har gått på spesialscole. Han skammer seg over dette og er usikker på hvilke konsekvenser det kan få om han forteller at han har dysleksi. For Harald synes lese- og skrivevanskene å ha vært et betydelig hinder i forhold til både utdanning, arbeids- og privatliv, og det ser ut som mye av fokuset til enhver tid er rettet mot selvforsvarsstrategier. En kan se for seg en mulig sammenheng mellom dette og barndommen, blant annet med farens reaksjoner på sønnens vansker.

Marit

Også Marit har slitt med dysleksi opp gjennom hele livet uten å vite noe om det. Marit framstår som verbalt sterk og flink til å snakke for seg. Det er ikke lett å forestille seg at dette er en person med dysleksi. En kan se for seg at kanskje var det slik med foreldrene hennes også. De opplevde henne trolig som et ressurssterkt barn som de hadde høye forventninger til da hun begynte på skolen, og kunne kanskje ikke finne annen forklaring på nederlagene hennes enn at hun måtte mangle vilje til innsats. Marit synes å skamme seg over alle sine nederlag, og særlig synes hun å frykte at hun skal skuffe foreldrene flere ganger. Deres skuffelse ser ut for å ha vært en smertefull byrde for henne, og hun synes å ha stort behov for deres anerkjennelse og respekt. Men Marit uttrykker samtidig engstelse for at hun ikke skal mestre den utdannelsen hun har begynt på. Hun tør ikke helt å tro på at hun kommer til å klare dette. Det synes som hun ruster seg mentalt på et kommende tilbakeslag. Dersom noen i løpet av barneskolens første år hadde kunnet fortelle Marit og foreldrene om lese- og skrivevanskene hennes og forklart hva det innebar, ville kanskje byrden kunne vært betydelig lettere. Både foreldre og lærere ville hatt mer realistiske

forventninger, og vært bedre i stand til å se hennes styrke, uten å fordømme hennes svakheter. Marit kan dermed framstå som et eksempel på hvordan nederlagene i skolen har fått mange slags konsekvenser, også for privatlivet.

Sissel

Sissel kom i ungdomsskolen på kant med lærerne. Hun opplevde at lese- og skrivevanskene ble oppfattet som tegn på generelt lavt evnenivå og uvilje. Hun synes fortsatt i dag å ha en generell mistillit til autoritetspersoner, og hun forteller i flere omganger om negative forventninger til hvordan hun vil bli vurdert av slike. Det synes som disse forventningene fører til en tendens til å være rustet til forsvar når hun går inn i kommunikasjon med dem. Dette hemmer mulighetene for åpenhet og tillit i kommunikasjonen, og når Sissel møter motstand, oppleves dette som en bekreftelse på at hun igjen blir nedvurdert på grunn av mangel på kompetanse. Noe som lett kan utvikle seg til en negativ spiral med forventninger og bekreftelse av disse. På den ene siden synes Sissel å ha reflektert over hvordan hun kan beskytte egne barn fra samme nederlagsopplevelser, fordi hun ser hvordan dette har vært skadelig for henne selv. Men på tross av denne innsikten, klarer hun ikke helt å kvitte seg med tendensen til å gå i selvforsvar når hun føler seg utsatt.

Margaret

Margaret er den eneste av informantene som har kjent til lese- og skrivevanskene sine fra hun gikk i barneskolen. Heller ikke Margaret er særlig motivert for å lese på fritiden, men klarer likevel å følge opp en kombinasjon av jobb og skole. Det virker som Margaret best av alle informantene har lyktes i å isolere lese- og skrivevanskene sine som et fenomen som ikke har noe med hennes generelle kompetanse å gjøre. Hun synes realistisk i sin målsetting, og viser relativt lite tegn til forsvarsmekanismer knyttet til lese- og skriveferdighetene. Lese- og skrivevanskene må nok fortsatt sies å ha innflytelse på hennes privatliv, idet de kanskje er hovedårsaken til at hun har så liten glede av underholdningslesing. Men de synes likevel å ha liten innflytelse på andre sider av hennes privatliv, og relativt lite innflytelse på hennes globale følelse av selvverd. En mulig forklaring på ulikheten i atferdsmønster hos informantene kan være at uidentifiserte vansker skaper større problem, fordi de lettere attribueres til indre, stabile forhold som for eksempel generelle evner og viljestyrke. Dermed vil de kunne påvirke selvverdet i negativ retning. Det kan da oppleves frigjørende å vedkjenne seg en spesifikk og avgrenset vanske som

det går an å sette navn på, og kanskje gjøre noe med. Identifisering og bevisstgjøring av hvilke vansker en har, kan på denne måte komme til å ha en positiv innvirkning på valg av strategi.

8.5 Det foreliggende studiets bidrag i relasjon til eksisterende kunnskap

Den foreliggende undersøkelsen presenterer kvalitative data og analyse og har ikke som mål å presentere nye teorier knyttet til relasjonen dysleksi og selvoppfatning. Målet har vært å eksemplifisere og konkretisere forhold som kan generaliseres til eksisterende teorier. Hensikten er å anskueliggjøre sammenhenger som kan oppfattes og gjenkjennes som risikofaktorer for manglende motivasjon hos personer med dysleksi, både i opplæring og arbeid.

Et utgangspunkt for min undersøkelse var Skaalviks (1994) avhandling om voksne dyslektikere og deres skoleopplevelser. I kapittel 4 (se s.135 ff) har jeg gjort rede for resultater fra et utvalg av undersøkelser foretatt på sammenhenger mellom dysleksi og selvverd.

Både Taubes (1988) rapport om svenske og Humprey & Mullins (2002) rapport om britiske skoleelever med dysleksi, konkluderte med at elever med dysleksi viste mindre positiv holdning til skole og opplæring, lavere forventninger til egen mestring og signifikant lavere opplevd selvverd enn sine kontrollgrupper. Både Taubes (1988) og Humprey & Mullins (2002) resultater kan ses i lys av teori om psykologisk sentralitet (se s. 77) og teori om dissonant kontekst (se s. 82 ff). Det som oppleves som viktig for enkeltindividet samsvarer som oftest med det som anses som viktig i personens sosiale miljø. Slik danner verdiene et felles grunnlag både for andres vurdering og for den enkeltes selvverdinger. I skolen der elevene grupperes etter kronologisk alder, vil elevene lett skaffe seg grunnlag for vurderingene gjennom å sammenligne seg med sine klassekamerater. Dersom de fleste det er naturlig å sammenligne seg med, presterer bedre enn en selv, vil dette fort kunne få følger for selvverdet. Som Humprey & Mullins (2002) selv uttrykker det:

“the self does not operate in isolation.” (Humphrey & Mullins, 2002: 197)

Den foreliggende undersøkelsen bygger på en kvalitativ metode og presenterer således ikke signifikante data. Men tolkes summen av informasjon fra de voksne informantene i min undersøkelse gir de i likhet med det en finner hos Taube (1988) og Humphrey & Mullins (2002) også uttrykk for at de som skoleelever hadde mindre motivasjon for skole og opplæring, og lavere forventning til egen mestring.

I Humphrey & Mullins (2002) studie, der én gruppe elever fulgte ordinær undervisning, og én gruppe segregert spesialundervisning, fant de at elevene i ordinær undervisning følte seg alene og isolert. Opp mot halvdel av dem rapporterte at de jevnlig ble ertet og mobbet på skolen. Dataene fra min undersøkelse peker til en viss grad i samme retning. Tre av de seks informantene forteller om opplevelser med utestenging, erting og mobbing i forskjellige former, både fra elevenes og fra lærernes side.

I likhet med Skaalvik (1994) og Singer (2007) tyder dataene fra den foreliggende undersøkelsen på at personer med dysleksi lett kan komme til å utvikle lavt selvverd. I følge de presenterte teoriene om selvoppfatning vil personer som opplever skolens læringsaktiviteter som truende, primært være motivert for å beskytte selvverdet. Dataene i den foreliggende undersøkelsen synes å støtte en slik antakelse. Alle informantene har beskrevet flere strategier som kan identifiseres som strategier for beskyttelse av selvverdet. Videre støtter mine data Singers hypotese om to motsatte typer strategier for vedlikehold av selvverdet. Den første typen strategier hadde som mål å unngå sammenligninger med jevnaldrendes prestasjoner, unngå sammenligninger med en gitt standard, og å skjule sine skolefaglige nederlag. Den andre typen strategier var rettet mot å motta støtte og forsterking av eksisterende selvverd. Dette uttrykkes gjennom informantenes konkrete beskrivelser, og besto i et bredt spekter av handlinger tilpasset den enkeltes konkrete situasjon og muligheter. Eksempler på dette kan være hvordan Sissel veksler mellom å skulke svensktimene, eller tar på seg en tøff mine og er oppkjefstig og uregjerlig. Skulking kan identifiseres som unngåelsesstrategi, mens ved å framstå som tøff og usårlig, beskyttet hun konsistensen i den identiteten og rollen hun hadde i den eksisterende konteksten.

I Riddick et. al's (1999) undersøkelse om personlig velbefinnende hos universitetsstudenter med dysleksi, rapporteres en signifikant forskjell i mestringsforventninger hos studenter med dysleksi. De beskrev seg selv som mer engstelig og trodde de hadde lavere studieprestasjoner i

sammenligning med sine medstudentene enn realiteten viste. I tillegg ga de oftere uttrykk for at dere skriftlige prestasjoner ikke reflekterte deres virkelige evner. Det relativt lave selvverdet hos disse studentene med dysleksi, samsvarer iflg. Riddick et. al (1999) med framstillingen de gir av sine samlede mestringsopplevelser. Helland (2002) gjengir i sin avhandling for graden Dr. Polit en empirisk undersøkelse om førskolelærerstudenter med dysleksi. I avhandlingen konkluderes det med at vanskene skaper stort tidspress og mye stress i studiehverdagen til studenter med dysleksi. Det er viktig at studenter med dysleksi møter forståelse for sine vansker i høyere utdanning. Mange av dem er mennesker med gode ressurser på andre områder og de har ofte stor motivasjon for å overkomme utfordringene. De har ofte utviklet mange ulike strategier for å kompensere for sine vansker (ibid).

Dysleksi er et problem som er avgrenset til situasjoner der det stilles krav til lese- og skrivekompetanse. Ellers er tilstanden i prinsippet ikke til noen plage. Et interessant moment i Riddick et. als (1999) rapport er at flere studenter gir uttrykk for at universitetet representerer en stor forbedring på utdanningsområdet i forhold til *holdninger* til dysleksi. En mulig forklaring på dette kan være at de opplever at fokuset rettes mot kvalitative sider av faglige prestasjoner. Dette kan belyses gjennom et utsnitt av et tidligere gjengitt sitat i min egen undersøkelse, der informanten Marit for første gang opplevde at noen fokuserte på innholdet i det hun skrev:

” ...merkelig nok, det første hun skrev til meg var ”Du skriver så hårene reiser seg i vemmelse” (Marit)

Siden fokuset skulle være på den dramatiske effekten i historien fikk Marit god tilbakemelding på kladden. Positiv tilbakemelding på innhold var en ny og positiv opplevelse for henne. Dette illustrerer betydningen av å isolere de skriftspråklige vanskene fra generelle faglige prestasjoner hos personer med dysleksi. dysleksi

Det de fortsatt ikke får svar på, iflg. Riddick et. al (1999), er om lavt selvverd primært er knyttet til studentenes nåværende prestasjoner og erfaringer eller om tidligere negative prestasjoner *fortsetter å ha innflytelse* på selvverdet. De tidligere omtalte britiske oppfølgingsstudiene av elever med dysleksi i ungdomsskolen (Bruck, 1985; Spreen, 1987) rapporterer om betydelig nedgang i tilpasningsproblemer så snart ungdommene hadde forlatt skolen. Det var heller ingen signifikante forskjeller mellom dem og kontrollgruppene, i forhold til globalt selvverd. Som

voksne opplevde de imidlertid fortsatt seg selv som dårlige lesere, og uttrykte lavere selvvurdering i forbindelse med skriftspåklige oppgaver. McNulty's (2003) narrative analyse av de emosjonelle erfaringene til følgene av 12 voksne som hadde dysleksi som barn, tyder på at det lave selvværdet debutterer i ung alder, og følger utviklingen av den primære lærevansken opp gjennom skoleårene. Likevel tyder analysen på at de av deltakerne som i voksen alder oppnådde mestring på alternative områder, opplevde økt selvværd og mindre emosjonelle problemer. Analysen av dataene i den foreliggende undersøkelsen kan ikke gi generell og valid informasjon om hvorvidt tidligere negative opplevelser fortsetter å ha negativ innflytelse på selvværdet. Hos noen av informantene kan det virke som et lavt selvværd vedlikeholdes gjennom veletablerte strategier for selvbeskyttelse, forankret i emosjonelle reaksjoner som vekkes i gitte situasjoner (se s.96). Dette er imidlertid ikke et bilde uten nyanser. Blant de seks informantene virker det som om dysleksien har hatt ulik grad av sekundære følger. For eksempel ser det ut for at Sissel, som på mange måter viser så god innsikt i egne reaksjonsmønstre, likevel sliter ganske mye med tendenser til forsvar. Margaret, som hele tiden har visst at hun har dysleksi, gir tross alle opplevelsene med mobbing, uttrykk for selvaksept og tro på seg selv. Hun trives i jobben, og har klare planer for framtida.

Harald framstår nok som den av informantene som fortsatt sliter mest med sine vansker, noe som kan henge sammen med graden av vanskene og omgivelsenes reaksjoner i for- og nåtid. Ingessons (2007) tredje delstudie om dysleksi og salutogene faktorer konkluderes det med at evnen til å isolere og akseptere sine vansker er avgjørende. Det samme er gode vennerelasjoner og støtte fra nærfamilie, samt mestring på alternative interesseområder. En salutogen modell fokuserer på helsebringende og sykdomsforebyggende sammenhenger. Begrepet er hentet fra den israelske sosialmedisineren Antonovskys (1987; 2000) forskning på hvordan kvinner som hadde sittet i konsentrasjonsleir senere kunne leve videre og at de var lykkelige. I følge Antonovsky kunne helse forstås som et kontinuum på en akse mellom absolutt sykdom (dis-ease) og fullstendig sunnhet (ease). Salutogene faktorer med betydning for den enkelte person beskrives gjerne som to forhold. Det første er den enkeltes generelle motstandsressurser, og det andre personens opplevelse av sammenheng i betydningen; forståelighet, håndterbarhet og meningsfullhet. I følge Antonovsky (2000) er en viktig salutogen faktor evnen til å oppleve

verden som relativt forutsigbar og sammenhengende. Begrepet har mange likhetstrekk med begrepet ”*empowerment*” eller myndiggjøring, der opplevd mestring står sentralt.

Med utgangspunkt i Ingessons (ibid) rapport er det mulig å plassere de beskrevne salutogene faktorene (isolere og akseptere sine vansker, gode vennerelasjoner, positiv støtte fra nær familie) inn under det som innenfor selvverdstradisjonen kan betegnes som positiv ”*sosial speiling*” (Mead, 1934), og i sosial-kognitiv teori (Bandura, 1986) som ”*autentiske mestringserfaringer*” på alternative områder. I min undersøkelse framstår Harald som den av informantene som har opplevd flest dramatiske konsekvenser av sin dysleksi. Han fikk for eksempel ikke den støtten fra venner og familie som i følge Ingesson (2007) fungerer som forebyggende mot sekundære vansker. Harald kan imidlertid ikke sies å være representativ for gjennomsnittet av mennesker med dysleksi. Hans historie kan heller ses som et ytterpunkt på kontinuumet mellom mestringshemmende og mestringsfremmende faktorer. Det er mulig å se Kristin som en representant for den motsatte siden. Det virker som hun har akseptert sine vansker og klart å isolere dem fra sitt generelle selvverd. Hun har beskrevet støtte fra nær familie og venner, og opplevd mestring på andre interesseområder. På denne måten understreker dataene fra den foreliggende undersøkelsen Ingessons (2007) beskrivelse av salutogene faktorer i forhold til dysleksi, og kan ses som en anskueliggjøring av sammenhengene mellom motivasjon og selvoppfatning i forhold til dysleksi.

Det foreliggende arbeidet må sies å være én måte å forstå disse sammenhengene på, uten å gjøre krav på at bildet som skapes er det eneste riktige. En slik forståelse legger til grunn at mennesket er et subjekt som handler fritt og på grunnlag av mening den enkelte tillegger konkrete situasjoner. Det betyr at ikke alle menneskelige handlinger kan kausalforklares (Jfr. Skjervheim, 1974). I stedet er det nødvendig å gripe den mening og intensjon som ligger til grunn for handlingen. I praksis betyr det at intensjonale forklaringer erstatter kausale forklaringer (ibid). Fenomenologi handler om å studere bevisstheten slik den fungerer i prerefleksiv tilstand i personers tilværelse, der hensikten er å finne ut hvordan fenomener konstitueres for bevisstheten, og hvordan bevisstheten forholder seg til det.

Studiet reiser også nye spørsmål. Et av dem går ut på hvordan personer med dysleksi opplever økningen av internettbaserte informasjonskilder. Disse informasjonskildene kommuniserer pr i dag i hovedsakelig gjennom skriftspråk i en eller annen form. Etter hvert synes disse kildene å begrense bruken av alternative og muntlige former for informasjonstilgengivelse. Eksempler på dette er nettbankøsninger, Nav-sidene, telefonkatalogen på nett og for eksempel læringsplattformer i videregående og høyskolesystemer. I hvilken grad påvirker denne omstillingen dyslektikers muligheter i skole og arbeidsliv.

Andre spørsmål som har meldt seg er knyttet til organiseringen av skolens læringsaktiviteter. Oppløsningen av regelverket for klassestørrelse i grunnskolene skapte da det ble innført en mulighet for organisering på tvers av klassene, og dermed muligheter for at den enkelte elev kunne arbeide mer i takt med sin egen målsetting.

"...gruppene må ikke være større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarlig" (Opplæringslovens § 8 – 2) :

Spørsmålet blir om dette virkelig har skjedd, eller om det nye regelverket bare har blitt en mulighet for rasjonalisering av voksenressursene i skoleverket.

9.0 SLUTTORD

”Noe av det viktigste vi kan gjøre er å styrke elevenes selvoppfatning og skolesystemets toleranse og aksept for forskjellighet.”

(Marschhäuser, 2004)

Økt fornyingstakt i arbeidslivet

Dagens samfunn endrer seg i et stadig raskere tempo, og flere vil hevde at kompetanse gir et konkurransefortrinn i arbeidslivet. Muligheten for utdanning er mange og de fleste skaffer seg en eller annen form for kompetanse via en utdanningsinstitusjon. Arbeidslivet skaffer seg den ønskede kompetansen ved å ansette personer som har den eller gjennom kurs og kompetanseutvikling for sine ansatte. Evnen til rask omstilling antas å bli en hovedutfordring for arbeidstakere i årene fremover. Det vil både bli stilt krav om bred orientering for å kunne se sammenhenger, og evne til fordypning og utvikling av spisskompetanse og spesielle ferdigheter. Arbeidstakernes evne til stadig å lære noe nytt, og kunne møte nye utfordringer kommer til å bli viktig (NOU 1991: 4). Kompetanse og kompetanseutvikling vil være et felt som får stadig større aktualitet. I teorier om samfunnsutvikling og økonomisk vekst understrekes sammenhengen mellom utdannet arbeidskraft og innovasjon og økonomisk utvikling (Lucas, 1988; Nelson & Phelps, 1966; Romer, 1990). Arbeidet blir en stadig viktigere del av livet, og derfor en stadig viktigere kilde for selvforståelse og identitet. Selvoppfatningen kan sies å bestå av et hierarki av rolleidentiteter der en samtidig kan være for eksempel kvinne og familiemedlem og yrkesutøver. Støtte fra omgivelsene fungerer som en bevisst eller ubevisst bekreftelse på individets idealiserte selvbylde, og som vist i denne undersøkelsen, oppleves rollen som yrkesutøver som svært viktig. En kan vanskelig se for seg noe som skal erstatte skriftspråkets rolle som verktøy i denne utviklingen, og tilfredsstillende ferdigheter i lesing og skriving blir da en nøkkelfaktor for utvikling av yrkesrollen for den enkelte. Det vil derfor være samsvar mellom samfunnets og enkeltindividets behov på dette området.

Risikofaktorer

Det kreves god lese- og skrivekompetanse for å delta i arbeidslivet og være aktiv samfunnsborger. Mange voksne i Norge har ikke tilstrekkelige ferdigheter til å mestre dagens utfordringer når det gjelder lesing og skriving. Selv om Norge er den nest beste nasjonen i en omfattende OECD-undersøkelse om voksnes leseferdighet, ALL-2003 (Gabrielsen, Haslund & Lagerstrøm, 2005) men likevel har én av tre nordmenn problemer med å forstå informasjon fra tekstlig materiale og er i risikogruppen når det gjelder lesing. Men hva betyr egentlig dette. Undersøkelsens oppdragsgivere; OECD og Statistics Canada, har trukket bekymringsgrensen ved lesere som befinner seg nivå 2 av i alt 5 nivåer. Det innebærer at de bare kan løse oppgaver hentet fra helt enkle tekster, der informasjonen er konkret, rett fram og lett å forstå, og tekstene krever lite fortolkninger (Lagerstrøm, 2005).

”OECDs bekymringsnivå er satt til nivå 2, det vil si en skår på 275 poeng eller lavere. I forhold til prosaskalaen betyr nivå 2 at man skal være i stand til å finne frem til én eller flere opplysninger i en tekst, foreta logiske slutninger eller sammenligne gitte opplysninger. Høyere nivåer på skalaen medfører at man aktivt må bruke hele teksten, sammenligne opplysninger fra ulike deler av teksten, trekke ut abstrakte opplysninger fra lange tekster, trekke mer kompliserte logiske slutninger fra en fortettet tekst eller en tekst med avledende opplysninger.”(ibid).

”På dokumentskalaen betyr de laveste nivåene at man skal kunne identifisere gitte opplysninger i teksten eller fylle inn angitte opplysninger på et skjema/blankett og trekke enkle logiske slutninger. Høyere nivåer omfatter mer kompliserte logiske slutninger, det å ta betingede opplysninger i betraktning eller finne frem til rett svar ved hjelp av flere ulike opplysninger. Noen oppgaver krever at leseren integrerer opplysninger fra ett eller flere oppsett (for eksempel tabeller) (Gabrielsen, 2005b, Statistics Canada og OECD 2005).” (ibid)

Nordmenn har høyest gjennomsnittsskåre på begge leseskalaene. I Norge finner en også minst forskjell i ferdighetsnivå mellom de svakeste og sterkeste på prosaskalaen. Omtrent to av tre nordmenn befinner seg over kritisk grense, eller bekymringsnivået på nivå 2 (67 prosent). De yngste har høyest gjennomsnittsskåre, og først etter 45-årsalder vi ser betydelige fall i leseferdighetene. Utdanningsnivå er helt klart en av de største kildene til variasjonen i leseferdigheter, etter alder. Den forrige leseferdighetsundersøkelsen (IALS 1994-1998) viste

hvordan utdanning hadde stor betydning for nivået på leseferdighetene. Disse resultatene bekreftes i den nåværende undersøkelsen (ibid).

Rapporten indikerer at mer enn 430 000 voksne i Norge antas å mangle tilstrekkelige ferdigheter i lesing og tallforståelse til å mestre utfordringene i dagens arbeids- og samfunnsliv. Mange av disse innser ikke selv at de har et opplæringsbehov og har større risiko for å falle utenfor ved omstillinger. Mange av disse er i arbeidslivet, men en stor gruppe står også utenfor. Kunnskap om følgene av manglende lese- og skriveferdigheter har fått nasjonale skolemyndigheter til å sette i gang ulike satsningsprogram som for eksempel "Gi rom for lesing!" (2005) og Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA).

Resultatene fra ALL 2003 er ingen dokumentasjon på at alle disse har dysleksi som følge av fonologisk svikt. Undersøkelsen har i hovedsak målt leseferdigheter i form av leseforståelse. Den sier derfor ingen ting om vansker med rettskrivning og skriftlig formulering. Den forteller heller ingen ting om bakenforliggende årsaker, som for eksempel generelle lærevansker, hørselstap, fonologisk svikt, og så videre. Det viktigste med ALL 2003 i forhold til min egen undersøkelse, er at den beskriver en risikogrense for å kunne fungere tilfredsstillende i arbeidslivet. Informantene i min undersøkelse har ikke blitt målt med ALL 2003. Det er imidlertid grunn for å tro at de ville kommet på nivå 2 eller 1.

For den som ikke makter å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter på linje med de fleste andre, kan dette få vidtrekkende konsekvenser, med fare for at han eller hun ikke får tatt i bruk sine ressurser på flere ulike områder. Både i internasjonal sammenheng og her hjemme i Norge har en lenge vært oppmerksom på dysleksi og de følgene dette kunne ha for læring. En kan nok si at forskning på dysleksi i hovedsak har hatt et naturvitenskapelig preg. Fokus har vært rettet mot måling og standardisering av lese- og skriveferdighet, og grunnleggende nevropsykologiske forutsetninger knyttet til dette. På denne måten har en klart å utvikle kunnskap om karakteristiske symptomer og tegn som kan brukes som indikatorer på dysleksi i en tidlig fase av barns opplæring (Se s. 17). Det foreligger også en god del forskningsresultater på hvordan det oppleves å ha dysleksi og skrivevansker, og hvilke følger dette kan få for motivasjon for læring. Sammenholdt med andre forskningsrapporter, peker dataene fra foreliggende undersøkelse mot at dette likevel kan være

undervurderte faktorer i tilknytning til dysleksi. I så tilfelle vil det være viktig at skolesystemet og lærerne har kunnskap både om tidlige indikatorer, og om hvordan en best mulig kan forebygge sekundærvansker knyttet til selvforsvar og uhensiktsmessige læringsstrategier. Det vil gi redusert risiko for at dysleksi skal få omfattende konsekvenser både i yrkesliv og fritid.

Enighet om mål

Høsten 2008 pågikk det en offentlig debatt i etterkant av offentliggjøringen av PISA- og PIRLS-undersøkelsene. PISA (Programme for International Student Assessment) kartlegger ferdighetene til 15-åringer i lesing, matematikk og naturfag. PISA-undersøkelsen fra 2006 viser at norske elever lå under gjennomsnittet i OECD både i naturfag, matematikk og lesing. De norske elevene er svakest i Norden i alle fagene, og for første gang lå de norske leseresultatene *under* gjennomsnittet for OECD. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) kartlegger leseinnsats, leseferdighet og holdninger til lesing blant elever på 4. årstrinn. PIRLS-undersøkelsen for 2006 viser ingen framgang i leseferdighet fra 2001 hos norske elever på 4. og 5. årstrinn. Sverige er best i Norden med Danmark rett bak. Deretter kommer Island. Norge ligger sist blant de OECD-landene som er med. I en pressemelding pr. 07.01. 2008 ga statsminister Jens Stoltenberg uttrykk for uro over disse resultatene, og bebudet en styrking av leseopplæringen i grunnskolen. Det synes ikke å være politisk uenighet om denne målsettingen. Det gjenstår imidlertid å se om det finnes politisk enighet om hvilke tiltak som kan føre til bedring av situasjonen. La oss håpe at det de nasjonale skolemyndighetene i begrepet ”*god kompetanse*” legger at det å styrke leseopplæringen i skolen ikke bare kan være en instrumentalistisk tilnærming, der fokuset rettes mot ren opplæringsmetode. La oss håpe at god kompetanse hos lærerne også betyr kunnskap og innsikt i selvpoppfatning og motivasjon, som medierende faktorer for god opplæring.

Didaktiske betraktninger

Hvordan en i praksis kan oppnå inkluderende læringsmiljø i den konkrete klasseromssituasjonen uten at tilretteleggingen oppleves som stigmatiserende eller segregerende er et kontinuerlig diskusjonstema i skolen. Hvor langt kan man og bør man gå i organisatorisk og pedagogisk integrering, og fra hvilket grunnlag bør det gjøres?

På tross av at pedagogikk og spesialpedagogikk kan regnes for søsterdisipliner, har fagene ganske ulik historie. Pedagogikken har som fag sitt utspring i fagene filosofi og teologi, senere i historiske tilnærmelser til utdanning. Spesialpedagogikken har på sin side alltid vært sterkt preget av medisin og psykiatri. I senere tid har imidlertid en positivistisk orientert individualpsykologi fått fokus både i pedagogikk og spesialpedagogikk. Den spesialpedagogiske vitensdisiplinen står i et spenningsfelt mellom den biomedisinske og humanistisk orienterte fagtradisjonen, men denne spenningen har ikke alltid kommet like mye til overflaten.

Den vanlige måten å tilnærme seg fenomenet dysleksi på, har vært kompensering gjennom spesialundervisning. Spesialundervisningsdebatten i Norge har i lang tid handlet om ressurser og rettigheter, og kanskje i for liten grad om vitenskapelig forsøk med hva som virker. Som logoped i PP-tjenesten har jeg møtt utallige spesialundervisningsopplegg som kort kan sammenfattes under betegnelsen: ”*Mer av det samme*”. Men dersom motivasjonen er rettet mot å unngå at manglende kompetanse blir eksponert for omverdenen og beskyttelse av selvvurderingen blir det viktigste, vil ”*mer av det samme*” neppe være noen god framgangsmåte.

Skolen som system, er bygget opp rundt lesing og skriving som redskap, noe som innebærer at alle elever *må* forholde seg til lesing og skriving på de fleste fagområder. For personer med dysleksi, medfører dette et vedvarende hinder, i tillegg til de faglige utfordringer som alle andre elever møter. Derfor vil elever med dysleksi ha få arenaer der de kan oppleve mestring. De vil jevnlig bli stilt overfor oppgaver som overstiger deres muligheter for å lykkes. Dersom kravet til likhet i prestasjoner økes, vil også mengden elever som opplever nederlag i forhold til disse prestasjonene øke. Da blir det viktig å tenke over hvor hensiktsmessig det er med et krav om at alle skal følge samme progresjon i lese- og skriveopplæringen. Mange elever kunne helt sikkert vært tjent med å få bruke mer tid, og dermed oppleve større grad av mestring. Mye av selvvurderingen i alle skolefag skjer gjennom at elever sammenligner seg med hverandre. Skolen vil aldri helt kunne skjerme elever med dysleksi mot den naturlige trangen til sosial sammenligning. Den finnes i alle mennesker som en grunnleggende psykologisk drivkraft og er et viktig ledd i en sunn utvikling.

Selvoppfatning er personers oppfatninger, vurderinger, forventninger og kunnskap om seg selv. Betegnelsen rommer egne oppfatninger om roller, egenskaper og muligheter, oppfatninger som kan være forskjellige arenaer og prestasjonsområder. Oppfatningene som en person har om seg selv, er bygget på tidligere erfaringer. Men de er også subjektivt tolket og forstått slik at de ikke behøver stemme overens med oppfatninger andre har av personen. Det er viktig at skolen er klar over hvilken betydning slike oppfatninger har for motivasjon og atferd. Alle mennesker har et grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv. I skolen kan elever med dysleksi oppleve at selvverdet trues gjennom de krav, oppgaver og forventninger de stilles overfor. Opplevd selvverd virker inn på deres motivasjon ved at de foretrekker oppgaver de tror de vil lykkes med, mens de søker å unngå aktiviteter som innebærer risiko for nederlag. Viljen til risiko gjennom eksponering av sine ferdigheter blir da lav, og læringsutbyttet tilsvarende lite. Det er heller ikke uten betydning hvordan prestasjonene årsaksforklares. Det er vanlig å forklare skoleprestasjoner med ulike årsaker; evner, innsats, vanskegrad, egenskaper ved lærerne eller flaks. De fleste har en tendens til å forklare gode resultater med egenskaper hos seg selv, mens dårlige resultater forklares med forhold utenfor dem selv. Det ligger mange muligheter for selvbeskyttelse i dette. Noen ganger ser en motsatte tendenser i attribusjonsmønstrer, der personen mener at når det gikk bra så skyldtes det flaks. Mange oppfatter evner som en stabil og upåvirkelig faktor, mens innsats kan variere. I valget mellom å tillegge til innsats eller evner virker det i vår kultur å være mer belastende å forklare dårlige resultater med dårlige evner enn med dårlig innsats. På denne måten kan innsats innebære risiko og trussel. Dersom en mislykkes etter stor innsats tvinges en til å forklare det dårlige resultatet med dårlige evner. Selvhåndikapping, lært hjelpeløshet, latskap, tilsynelatende mangel på interesse, negativ holdning til skoleaktiviteter og lignende, kan ut fra et slikt synspunkt være tegn på usikkerhet på om en vil med en oppgave. De er strategier som skal beskytte selvverdet.

Innenfor nyere motivasjonsforskning rettes det stor oppmerksomhet mot elevenes målorientering. Elever er forskjellige når det gjelder hvor villige de er til å arbeide med oppgaver og yte stor innsats. Dette kan blant annet forstås ut fra ulike former for målorientering. I teoridelen ble det gjort rede for to hovedformer (se s.126), men i denne framstillingen må de betraktes som idealtyper. Det betyr at elever kan være tilbøyelig til den ene eller andre formen for målorientering uten at de framstår så rendyrket som i beskrivelsen.

Den oppgaveorienterte (mestringsorienterte) er primært opptatt av å utvikle sin kompetanse, vil lære ferdigheter og forstå sammenhenger. Oppgaveorientering innebærer tro på at innsats vil gi utbytte over tid, og kommer ofte til syne form av utholdenhet. Dette innebærer også evne til å fortsette selv om en møter vansker. En slik målorientering innebærer at evner oppfattes som foranderlige gjennom innsats. Tendens til oppgaveorientering gir grunnlag for selvreguleringsstrategier (Ames 1992, Covington 1985).

Den egoorienterte (prestasjonsorienterte) er primært opptatt av å vise kompetanse, eller å unngå avsløring av inkompetanse. Ego-orientering fører ofte til at eleven forsøker å unngå oppgaver han forventer vil være vanskelige. Det kan også føre til at eleven gir lett opp når han møter vansker. Elever med tendens til prestasjonsorientering kan noen ganger velge oppgaver som er så vanskelige at det ikke medfører tap av prestisje med å mislykkes. Elever med tendens til ego-orientering vil typisk yte høy innsats bare når de forventer å lykkes. De tenderer til å attribuere gode resultater til evner, og dårlige resultat til manglende evner.

For elever med dysleksi kan det være spesielt uheldig med en tilbøyelighet til ego-orientering. Det vil si at de i læringssituasjonen først og fremst vil være opptatt av å skjule sine manglende ferdigheter. Disse elevene får problemer med å motta tilpasset opplæring dersom den er synlig for andre elever. De vil ha vanskelig for å spørre om hjelp når de møter på problemer og de vil unngå å velge stor innsats som strategi. Enda verre er kanskje de emosjonelle komplikasjonene som kan oppstå i tilknytning til læringssituasjonen. Følelsen av nederlag og opplevelsen av trusler mot selvværdet, gjør at de lettere vil ta i bruk uheldig strategier for selvbeskyttelse som bare forverrer situasjonen. Den foreliggende undersøkelsen har vist eksempler på at dersom skolens lese- og skriveopplæring premierer feilfrihet og toleransen for feil blir for lav, vil aktivitetene kunne oppleves som en trussel mot selvværdet. Når en vet hvor stor betydning elevenes selvværd har for deres skoleprestasjoner så vel som for deres atferd, helse og følelsesliv, blir det særdeles viktig å fokusere på de forholdene som påvirker selvværdet. Hvilke faktorer vil kunne bidra til positivt selvværd hos elever med dysleksi og hvordan kan disse faktorene operasjonaliseres?

Det finnes ingen enkel oppskrift på å skape et læringsmiljø som styrker elevenes tendens til oppgaveorientering. Tiltakene kan tenkes å rettes inn mot to ulike forhold. Det første og viktigste tiltaket vil handle om klassens generelle læringsmiljø, der det vil være viktig med takhøyde, rom for ulikhet og rom for å gjøre feil. Det betyr blant annet å vise respekt for elevene, og aldri vise tegn til ironisering. Et slikt læringsmiljø vil gi økt trygghet, mindre skyld og skamfølelse, og mindre angst og aggresjon. Dette innebærer ikke fravær av krav til elevene, men derimot krav som gir mulighet for opplevd mestring for den enkelte. I tillegg vil det være viktig å bidra med økt kunnskap om dysleksi som fenomen både for elevene selv, deres klassekamerater og for foreldregruppen. Dette vil bidra til åpenhet om fenomenet, og at lese- og skriveferdigheter i større grad kan oppfattes som isolert fra evnenivå. Utover dette vil det være viktig å tilpasse kravene til skriftspråklig mestring. Det innebærer å ta hensyn til at elevene trenger ulik tid for å løse oppgaver, for eksempel gjennom differensiering av oppgaver og undervisning. Det betyr at elever med dysleksi bør få tilgang til lærebøker der det faglige innholdet presenteres gjennom forenklet og forkortet tekst. De bør få tilgang til lærebøker fra lydfiler på Cd-rom, DVD eller PC eller lignende slik at kunnskap gjøres like tilgjengelig for dem som for elever uten dysleksi. De bør få anledning til å besvare oppgaver på en slik måte at de kan gi uttrykk for sine kunnskaper og ferdigheter uten unødig forhindring av skriftspråklige krav. Lærerne bør i større grad legge til rette for frivillig eksponering av prestasjoner. De bør ikke overdrive ros for prestasjoner, men gi desto flere positive tilbakemeldinger på forslag og spørsmål som viser engasjement i lærestoffet. Det betyr vektlegging av prosess framfor produkt. Det bør legges vekt på mindre sammenligning mellom elevene og legges bedre til rette for måling av egen framgang.

Lærerne kan til en viss grad forsøke å skjerme elever med dysleksi ved å unngå aktiviteter som legger *for mye* til rette for individuell sammenligning og ved å styrke tendensen til oppgaveorientert motivasjon. Eksempler på dette kan være å legge til rette for at *alle* elever i større grad får følge en individuell progresjon tilpasset sine egne forutsetninger. Det har vært gjort spede forsøk på å legge til rette for dette gjennom oppløsning av klassebegrepet. Det betyr blant annet at skolene ikke lenger er bundet til å organisere undervisningen etter kronologisk alder. Mange lærere forteller imidlertid at skoleeierne har brukt denne friheten først og fremst til rasjonalisering av personalressursene, og at dette har gitt redusert lærertetthet i skolen. Dersom dette er en gjennomgående tendens har en ikke klart å utnytte endringen til et bedre

opplæringstilbud. For at elever med dysleksi skal kunne lykkes bedre gjennom individuell tilpasning av lærestoffet kreves det etter min vurdering en vesentlig økning av kompetansen i hele skolesystemet. Det betyr selvfølgelig kompetanse hos læreren i klasserommet. Men det betyr i minst like stor grad kompetanse hos dem som har ansvaret for de store grepene i skolesystemet; kurs og etterutdanning, organisering og fordeling av personalressurser og læremidler og utstyr. Uten deres bistand blir de fleste lærere og elever marginaliserte bønder i samfunnets sjakkspill.

Referanser:

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, p 32-48.
- Adams, H. (1990): *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Alexander-Passé, N., (2006): How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12, 256 – 275.
- Allport, G.W. (1961): *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994): *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Ames, C. (1992a): *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. *Journal of Educational psychology*, 84, p 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderson, C. A., Deuser, W. E., & DeNeve, K. M. (1995): Hot temperatures, hostile affect, hostile cognition, and arousal: Tests of a general model of affective aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 434–448.
- Andreassen, A.B, Knivsberg, A.M. & Niemi, P. (2006): Resistant readers 8 months later: energizing the student's learning milieu by targeted counselling. *Dyslexia Volume 12, Issue 2, Date: May 2006*, p 115-133
- Antonovsky, Aa. (1987): *Unraveling the mystery of health*. Jossey- Bass, San Francisco
- Antonovsky, Aa. (2000) *Helbredets mysterium* København: Hans Reitzels forlag
- Arbeids og inkluderingsdepartementet (1997): *Stortingsmelding nr. 34.(1996-97)*. Resultater og erfaringer fra Regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede og veien videre.
- Arlov, T.B. (2003): *Svalbards historie*, 2. reviderte utgave. utg., s. 335 – Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Atkinson, J. W. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand
- Atkinson, J. W. & Feather, T.F. (1966): *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley
- Athey, I. (1971): Language Models and Reading. *In Reading research Quarterly. Vol. VII, nr.1*, p. 16 –110. Newark: IRA (International Reading Association)

- Asbjørnsen, A. (2002) Dysleksi. Teoretiske og kliniske aspekter. I B. Gjørnum og B. Ellersten (red.): *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. 2. utg. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall. London
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (1990): Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. J. Stenberg & J. Kolligan, jr. (Red.): *Competence Considered*. New York: Yale University Press.
- Bandura, A. (2000): Health promotion from the perspective of social cognitive theory. I: P. Norman, C. Abraham & M. Conner (Red) (2000). *Understanding and changing health behaviour. From health beliefs to self regulation*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- Bandura A (2004): Health promotion by social cognitive means. *Health education and behaviour*. 31(2), 143-164.
- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bannatyne, A. (1971): Language, reading and learning disabilities: psychology, neuropsychology, diagnosis and remediation. Springfield, Ill.: Thomas
- Bakker, D.J. (1990): *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, 91, 3-26.
- Baumeister, R., Bushman, B. & Campbell, K. (2000) Self-Esteem, Narcissism and Agression: Does Violencme Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? *Psychological Science*, 9, 26-29.
- Baumeister, R. & Tice, D. & Hutton, D. (1989): Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. In *Journal of personality vol. 57, 3*, pp. 547-579
- Beaton, A. (2004): *Dyslexia, reading, and the brain : a sourcebook of psychological and biological research*. Hove : Psychology Press

- Befring, E. (2004): *Skole til barnas beste*. Oslo. Samlaget.
- Bernstein, R.J. (1985): *Beyond objectivism and relativism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Best, M. & Demb, J.B. (1999): Normal planum temporale symmetry in dyslexics with magnocellular pathway deficit. *NeuroReport* 10: 607–12.
- Blascovich, J., & Tomaka, J. (1991): Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.) *Measures of personality and social psychological attitudes, Volume I*. San Diego, CA: Academic Press.
- Borstrøm, I. & C. Elbro, (1997): Prevention of dyslexia in kindergarten: Effects of phonological training. In C. Hulme, & M.J. Snowling (Eds): *Dyslexia: Biology, Cognition, and Intervention*. (pp. 235–253)
- Branden, N. (1969): *The psychology of self-esteem*. New York: Bantam.
- Brockner, J., Wiesenfeld B. M. & Raskas, D.F. (1993): "Self-Esteem and Expectancy-Value Discrepancy: The Effect of Believing That you Can (or Can't) Get What You Want. In Baumeister, R (Ed.): *Self-Esteem, The Puzzle of Low Self-Regard*.
- Brown, J. D. (1993): Motivational Conflict and the Self. The double-bind of low self-esteem. In Baumeister, R. F. (Ed.) *Self-esteem. The puzzle of low self-regard*. Plenum Press. New York.
- Brox, Ottar (1984): *Nord-Norge fra allmenning til koloni*.
- Bruck, M. (1990): Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 23, 138–153. In (Baumeister, R. F.. Ed.) *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. Plenum Press. New York.
- Bråten, I. (2002): Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2002): Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv. *I Pedagogisk Profil nr. 4 2002*. årgang 9.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998): A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309–319.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005): Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of Special Education* 32 (2), 100–104

- Burden, R. (2005): *Dyslexia and self-concept: seeking a dyslexic identity*. London: Whurr Publishers
- Butler, R. & Neuman, O. (1995): Effects of task and ego-achievement goals on help-seeking behaviours and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 261-271.
- Butkowsky, I. S. & Willows, D. M. (1980): Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: evidence for learned helplessness in poor readers. *In Educ. Psychology* 72(3):408-422
- Byrne, B. M. (1996): Measuring self-concept across the life span: issues and instrumentation. Washington, D.C.: *American Psychological Association*
- Bø. I. (2005) Påvirkning og kontroll - om hvordan vi former hverandre. Fagbokforlaget
- Campbell, J.D. & Lavalley, L.F. (1993): Who am I. The role of self-concept confusing in understanding the behavior of people with low self-esteem. In Baumeister, R. (Ed.): *Self-esteem, The Puzzle of Low Self-Regard*. New York: Plenum
- Collins, J. L. (1982): *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Collins, W. A. & Laursen B. & Willard, W.H. (1999): Relationships as developmental contexts. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates..
- Combs, A.W. & Snygg, D. (1959): *Individual behavior : a perceptual approach to behavior*. New York : Harper & Row.
- Coopersmith, S. (1967). Parental characteristics related to self-esteem. In, *The antecedents of self-esteem* (chap. 6, pp. 96-117). San Francisco: Freeman.
- Coopersmith, S. (1981), Self-esteem Inventories, Palo Alto CA: *Consulting Psychologists Press*.
- Cooley, C.H. (1902): *Human Nature and the Social Order. (Revised edition)*. New York: Charles Scribner's Sons (1922).
- Coppius, M. H. & Kennedy, C. H. (2008): The rewarding effect of aggression is reduced by nucleus accumbens dopamin receptor antagonism in mice: *Psychopharmacology; Vol.197 No. 3*. Springer Berlin/Heidelberg.
- Crosby, F. (1976) A model of egoistical relative deprivation. *Psychological Review. Vol 83(2)*, Mar 1976, 85-113.
- Covington, M. V. (1992): *Making the Grade. A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York: Cambridge University Press.

- Covington, M.V. (1985): *Strategic Thinking and The Fear of Failure*. In J. W. Segal, S. F.
- Covington, M.V. (1984): The motive for self-worth. *Research on Motivation in Education, 1*, 77-113, Orlando, Florida, Academic Press.
- Covington, M.V. (1984): The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal, 85*, 5-20.
- Covington, M.(1997) *The Will to Learn. A Guide for Motivating Young People*, University of California, Berkeley
- Covington, M. & Beery, R. (1976): *Self-worth and school learning*. New York: Reinhart, & Winston.
- Covington, M., & Omelich, C. (1979): It's best to be able and virtuous too: Student and teachers evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology, 71*, 688-700. (b)
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979): Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 169-182.
- Creswell, J.W. (1998): *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage
- Darwin, C. (1904): *The Expression of the emotions in man and animals*. London.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*, 105-115.
- Deci E. L. (1996). *Self-Determined Motivation and Educational Achievement. Advances in Motivation*. T. Gjesme og R. Nygård (ed). Scandinavian University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165-183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2002): *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006): Quote from SDT's homepage:
<http://www.psych.rochester.edu/SDT/index.html> (08.04.2007)
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 399*

125, 627-668.

- De la Ronde, C. & Swann, W. B. Jr. (1993): Positivity and Self-verifications. In (Baumeister, R. F. (Ed.): *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. Plenum Press. New York.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2000): (Eds.): *Handbook of qualitative research. 2nd ed.* Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Denzin; N.K. (1989): *The research Act. A theoretical Introduction to sociological Methods*. Prentice Hall, New Jersey
- Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1980): An analysis of learned helplessness: (II) The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dollard, J. Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & R.R. Searset al. (1939): *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992): Dimensions of Achievement Motivation in School and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, No. 3, 290-299.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. (1999): *Self-theories*. Their Role in Motivation, Personality and Development. *In Essays in Social Psychology*. Psychology Press: Philadelphia.
- Dweck, C. & Elliot, E. (1983): Achievement motivation. I Hetherington, E.M. (red.): *Handbook of child psychology. (Vol. 4)* p. 643 – 691). New York. Wiley.
- Dweck, C. & Elliott, E. (1988): Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Dweck, C. & Leggett, E.L. (1988): A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S., & Sorich, L. (1999): Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder (Ed.): *Coping: The psychology of what works* (pp. 232-251). New York: Oxford University Press.
- Eccles, J. (1983): Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motives* (pp. 75- 146). San Francisco: Freeman.
- Eden, F. G.; Vanmeter, J.W., Rumsey, J.M., & Zeffiro, T.A. (1996): The visual deficit theory of developmental dyslexia. *Neuroimage*, 4, S118-S.
- Eden, F. G. & Zeffiro, T.A (2000): Techniques of functional neuroimaging: functional magnetic resonance imaging (fMRI) In Ernst, M & J. M. Rumsey (Eds.) *Functional neuroimaging*

- in child psychiatry Cambridge*. Cambridge University Press
- Edvardsen, E. (1889): *Den gjenstridige Allmue. Skole og levebrød I et nord-norsk kystsamfunn ca. 1850-1900*. Solum.
- Edwards, J. (1994): *The Scars of Dyslexia*. Casell. London
- Ekman, P. (1982): (Ed.) *Emotion in the human face*. Cambridge : Cambridge University Press
- Elbro, C., Nielsen, I. & Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items. *Annals of Dyslexia*, 44, 205-226.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 149-169.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 72, no. 1. 218-232.
- Elvemo, J. (2003): *Dysleksi : teori, diagnose og metoder*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Ethnologue. Languages of the world: 2009: (web-utgaven)
http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=sju Tilgjengelig: kl. 17.00 07.02.2009
- Fagerheim, T. et al. (1999): Exclusion of linkage to 1p, 6p and chromosome 15 in a large Norwegian family with dyslexia. In: T. Lundberg, Finn Egil Tønnessen, I. Anstad (eds.): *Dyslexia: Advances in theory and practice*, Boston, Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers,
- Faglioni, P. Scotti, G. & Spinnler; H. (1969): Impaired recognition of written letters following unilateral hemispheric damage. *CORTEX*. vol. 5, pp. 120-133
- Fawcett, A.J. & Nicolson, R. I. (2001): Dyslexia: the role of cerebellum. In A. Fawcett (ED.), *Dyslexia: Theory and good practice* (pp. 65-88). London. Whurr.
- Fawcett, A. & Reid, G. (2004): *Dyslexia in context: research, policy and practice*. London: Whurr Publishers
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Fineman, S. (2003): *Understanding emotions at work*. London Thousand Oaks, London.
- Fitch, R.H., Miller, S. & Tallal, P. (1997): Neurobiology of speech perception. *Annual Review of Neuroscience*, 20, 331-353.

- Fog, J. Bruhn Jensen, K., Kristensen, O. S. og Kvale, S. (1987): *Interviewet som forskningsmetode*. Psyk. Inst. Aarhus Universitet.
- Fog Jette (1994): *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- FOR 2006-06-23 nr 724: *Forskrift til opplæringslova*.
- Foorman, B.R. (2003): *Preventing and remediating reading difficulties: bringing science to scale*. Baltimore: York Press
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (Revidert 2006)
- Franken, R. (1994): *Human motivation*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Frith, U. (1999): Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Frith, U. (2002): Culture, the brain and dyslexia. In E. Hjelmquist, & C. von Euler (Eds.): *Dyslexia & literacy*. (pp. 179 – 191). London. Whurr.
- Gabrielsen, E., J. Haslund og B. O. Lagerstrøm (2005): *Lese- og mestningskompetanse i den norske voksebefolkningen. Resultater fra "Adult Literacy and Life skills" (ALL)*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsen, E. (2000): *Slik leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16-65 år*. Senter for leseforskning. Stavanger.
- Galaburda, A.M., Rosen, G.D. (2001): Neural plasticity in dyslexia: A window to mechanisms of learning disabilities. In J.L. McClelland & R.S. Siegler (Eds.); *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives*. (pp. 307-323) Mahwah, NJ: Erlbaum
- Galaburda, A.M., Sherman, G.F., Rosen, G.D., Aboitiz, F. & Geschwind, N. (1985): Developmental dyslexia: Four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, 18, 222-233.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gecas, V. (1989): The social psychology of self-efficacy. *Annals of Rev. Sociology*, 1, 291-316.
- Geertz, C. (1973): Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. In: *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gjessing, H.J. (1977): *Dysleksi: dyslexi: problemorientering, analyse og diagnose, behandling og undervisning*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Gjessing, H.J., Nygaard, H.J. og Solheim, R., m.fl. (1988: *Studier av barn med lese- og*

skrivevansker og andre lærevansker. Universitetsforlaget.

- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1999): *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- Goulandris, N. K (2009) "Is dyslexia a form of specific language impairment? A comparison of dyslexic and language impaired children as adolescents". *Annals of Dyslexia*.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996): Theories and principles of motivation. I: D.C.Berliner, & C.C., Robert (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin.
- Goswami; U. (1999): Causal connections in beginning reading: The importance of rhyme. *Journal of Research in Reading*, 22, 217 –240.
- Gottardo, A., Siegel, L. S. & Stanovich, K. E. (1997): The assessment of adults with reading disabilities: what can we learn from experimental tasks? *Journal of Research in Reading*, 20, 42-54.
- Gytz Olesen, S. & Møller Pedersen, P. (2004): *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv : en presentation av: Karl Marx & Friedrich Engels, Émile Durkheim, Michel Foucault, Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Thomas Ziehe, Anthony Giddens*. Studentlitteratur AB
- Geschwind, N. & Galaburda, A. (1987): Cerebral Lateralization (1930) The Genetical Theory of Natural Selection. Oxford. Clarendon Press pp. 145)
- Hackett, G., Betz, N. E., O'Halloran, M. S., & Romac, D. S. (1990): Effects of verbal and mathematics task performance on task and career self-efficacy and interest. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 169-177.
- Hagtvet, B.E. (1996): *Fra tale til skrift: Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire- til åtteårsalderen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Haidt, J. & Rodin, J. (1999): Control and efficacy as interdisciplinary bridges. *Review of General Psychology*, 3, 317-337.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for children. *Child Development*, 53, 87-89.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum.

- Harter, S. , Fischer, K.W., Harter, A. B. & Serwator, R. (1999): *The construction of the self : a developmental perspective*. New York: Guilford Press
- Harter, S., Whitesell, N.R., & Junkin, L.J. (1998): Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal* 35(4), 653-680.
- Helland, S. (2002): *Å vere student med diagnosen dysleksi. Empirisk analyse av studiesituasjonen for førskulelærerstudentar med spesifikke lese- og skrivevanskar*. Avhandling for dr.polit.graden, Institutt for for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelege fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Helland , T. Og Asbjørnsen, A. (2000): Executive Functions in Dyslexia. *In child Neuropsychology, Vol. 6. p. 37-48.*
- Helstrup, T. & Kaufmann, G. (2000): *Kognitiv psykologi*. Fagbokforlaget.
- Higgins, E.T., Klein, R., & Strauman, T.J. (1985). Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51-76.
- Holter, H. og Kalleberg, R. (1998): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2002): *Social psychology*. Harlow : Prentice Hall
- Huitt, W. (2004): *Self-concept and self-esteem. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, A: Valdosta State University.
- Hulme, C. (1981): *Reading retardation and multi-sensory teaching*. London : Routledge & Kegan Paul
- Humphrey, M. & Mullins, P.M. (2002): Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs, no 2.*
- Hyman, Herbert H. (1942) "The psychology of status." *Archives of Psychology*, 269, 5-91. Reprint in H. Hyman & E.Singer (Eds.), *Readings in reference group theory and research* (pp. 147-165). New York: Free Press, London: Collier-Macmillan Limited.
- Høien, T. (2005): *Håndbok til LOGOS : teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica
- Høien, T og Lundberg, I (1999); *Dysleksi, identifikasjon og behandling*. Medicinsk

- årbog 1999, Munksgaard, København)
- Høien, T. & Lundberg, I. (1989): *MRI evaluation of the size and symmetry of the planum temporale in adolescents with developmental dyslexia*. Stvg.: Leseforskningssenteret
- Høien, T og Lundberg, I (1997): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Ad Notam, Gyldendal.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi Fra teori til praksis*. Revidert utgave Ad Notam, Gyldendal.
- Høien, T og Lundberg, I (2007): *Dysleksi*. Herning : Special-pædagogisk Forl.
- James,W. (1890): *The principles of Psychology. Vol.2*. Dover Publications 1950
- Ingesson, G. S. (2007): *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Department of Psychology, Lund University
- Jary D., and Jary, J. (1995): *A Dictionary of Sociology*. Harper Collins, Glasgow
- Johnson, M. H. (1997): *Fundamentals of cognitive neuroscience*. Cambridge, Mass.; Oxford: Blackwell
- Johnson, D.J. & Myklebust, H. R. Blalock, J.W. (1967): *Learning disabilities : educational principles and practices*. New York: Grune & Stratton
- Justis og politidepartementet: St.meld. nr. 37 (2007-2008) *Straff som virker – mindre kriminalitet – tryggere samfunn*.
- Jørgensen, P. Schultz. (1989): *Om kvalitative analyser – og deres gyldighet*. I: *Nordisk Psykologi, 41. 1*, s.25 – 41.
- Kalleberg, R. (1996): *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. I H. Holter and R. Kalleberg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behaviour in defense of self*. New York: Academic Press.
- Kaufmann, A. (2003): *Hjelper til Psykologi i organisasjon og ledelse*.
- Kelley,H. H. (1970): *Social Interaction Basis of Cooperators' and Competitors' Beliefs About Others*. *J Personality Soc Psychol, 16, 1*, 66-91.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet: NOU 1991:4 ; *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000): *Studenter med spesifikke lese-, skrive- eller matematikkvansker*. Inst. Fra arb.gruppe.
- Kolb, B. & Wishaw, I. Q. (1990): *Fundamentals of human neuropsychology (3rd Ed.)*. New York: W. H. Freeman.

- Kringlen, E. (2001): *Psykologi*. Gyldendal akademiske forlag.
- Klømsten, A. T. (2006): "A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls / En studie av flerdimensjonal fysisk selvoppfatning og verdier blant unge gutter og jenter." Avhandling for graden Dr. Polit. Pedagogisk Institutt, NTNU
- Konsmo, T. (1995): *En hatt med slør – Om omsorgens betydning i sykepleie*. Tano
- Kruse, E. (1996): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Dansk psykologisk forlag.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Kvale, S. (1992a): The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Methode of Understanding. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om Interviews*. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 9-34.
- Kvale, S. (1992b): Om tolkning av kvalitative forskningsinterviews. I Fog, J. og Kvale, S.: *Artikler om Interviews*. Aarhus Universitet, Psykologisk Institut, Center for kvalitativ metodeutvikling, s. 151-161.
- Lagerstrøm, B.O. (2005): Nordmenn flest forstår det de leser. Sammendrag fra resultatene fra Adult Literacy and Life skills survey (ALL) 2003. *Samfunnsspeilet* 5/2005
- Lawrence, D. (2006): *Enhancing Self-esteem in the Classroom*. 3rd. Sage pub. London.
- Lazarus, R.S. (1991): *Emotion and Adaption*, Oxford University Press. New York.
- Leary, M. R., Schreindorfer, L. S., & Haupt, A. L (1995). The role of self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 14, 297-314.
- Lecky, P. (1945): *Self-Consistency: a theory of personality*. Island Press
- Leonard, C.M. (2001): Imaging brain structures in children: differentiating language disability and reading disability, *Learning Disability Quarterly*, 24(3), 158-176.
- Leonard, N., Beauvais, L. & Scholl, R. (1995) *A self-Concept Based Model of Work Motivation*. Academy of Management Journal. Best Papers Proceedings, 322-328.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001): Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica* nr. 4/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Nasjonal hovedrapport PISA 2000: Universitetet i Oslo.

- Livingstone, M. S., Rosen, G. D., Drislane, F. W., & Galaburda, A. M. (1991): Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 88, 7943–7947.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lossius, K. og Romøren, E., E. (1994): *Følelser og samspill*. Cappelens forlag.
- Lucas, Robert E. (1988): On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42.
- Lundberg, I. (1999). Towards a sharper definition of dyslexia. In I. Lundberg, F.E. Tønnessen, & I. Austad (Eds.), *Dyslexia. Advances in theory and practice*. Dordrecht NL: Kluwer.
- Lundberg, I. (2002): 25 years of reading research as a basis for prediction of future development. In E. Hjelmquist & C. von Euler (Eds.), *Literacy in the new millenium*. London: Whurr.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. P. (1988): Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 33, 263-284.
- Lundberg, I & Høien, T. (2001): Dyslexia and phonology. In A. Fawcett (Ed.) *Dyslexia: Theory and Good Practice*. London: Whurr, pp 109-123.
- Lundberg, I. & Guron, L. M. (2000): Dyslexi – hur formas et handikapp? I S.G. Carlsson, E. Hjelmquist og I. Lundberg. (red) *Delaktig eller utanför. Psykologiska perspektiv på hälsa och handikapp*. Borea. Finland.
- Magnussen, S. (2004): Selvbiografisk langtidshukommelse. *I NOU 2004: 23: Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945-1980*.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concept: An internal/external flame of reference model. *American Educational Research Journal*, 13, 129-149.
- Marsh, H. W. (1990). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions and adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1993): Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.): *Psychological perspectives on the self*, 4. pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998): Structure, stability, and development of young

- children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69 (4), 1030-1053.
- Marsh, H. W. and Craven, R.G. (1997) Academic self-concept: Beyond the dustbowl, in G. Phye (ed) *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment*, San Diego: Academic Press
- Marsh, H. W., Craven, R. G. & McInerney, D.M. (Eds) (2003): *International advances in self research*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. New York: Harper & Row
- McClelland, D. C. (1961): *The achieving society*. New York: The Free Press
- McClelland, D. C. (1971): *Motivational trends in society*. New York: The Free Press
- McClelland, D. C. & Steele, R. S. (1973): *Human motivation: a book of readings*. Morristown, N.J.: General Learning Press
- McCombs, B.L. (2001): A Framework for the Redesign of K-12 Education in the Context of Current Educational Reform, In: *Theory Into Practice - Volume 42, Number 2*, Spring 2003, pp. 93-101
- McLoughlin, D., G. Fitzgibbon & V. Young (1994): *Adult Dyslexia: Assessment, Counselling and Training*. Whurr Publishers Ltd, London.
- McNulty, M.A.(2003) Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4, pp 363-381.
- Mead, H. George (1976). *Medvetandet jaget och samhället:från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Arogs
- Mead, G.H. (1967): *Mind, Self, and Society*. In C. W. Morris: Works of George Herbert Mead, volum 1. Mind, self, & society, from the Standpoint of a Social Behaviourist. Copyright 1934, by the University of Chicago. Renewal Copyright 1962 by C. W. Morris. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mead, G.H. 1982. *The Individual and the Social Self: Unpublished Essays by G. H. Mead*. Ed. by David L. Miller. University of Chicago Press.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. og Hoyle, R.H. (1988): Student's Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Mellin-Olsen, S. (1996); red. Nora Lindén. *Samtalen som forskningsmetode: tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Caspar forlag.

- Merton, R. K., & Kitt, A. (1950): "Contributions to the theory of reference group behavior."
Glencoe, Illinois: Free Press. (Reprinted in part from *Studies in the scope and method of "The American soldier."* Edited by R.K. Merton & Paul Lazarfeld. Glencoe, IL: Free Press.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997): Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Miles, T.R. (2004): *Dyslexia and stress*. London : Whurr
- Miles, T. R. & Miles, E., (1999): *Dyslexia: a hundred years on*. Buckingham: Open University Press
- Miller, S.M. & M. E. P. Seligman (1980): The reformulated model of helplessness and depression: Evidence and theory. I: Neufeld, R. (Red.): *Psychological Stress and Psychopathology*. New York: McGraw-Hill
- Morgan, E. & Klein, C., (2000): *The Dyslexic Adult in a Non-dyslexic World*, London: Whurr,
- Moragne, W. (1997): *Dyslexia*. Millbrook medical library. Brookfield, Conn.: Millbrook Press
- Moxnes, P. (2000): *Positiv angst i individ, gruppe og organisasjon : et organisasjonspsykologisk perspektiv*. Oslo : P. Moxnes
- Nelson, Richard R. og Edmund S. Phelps (1966): Investment in Humans, Technological Diffusions, and Economic Growth, *American Economic Review*, 61, 69-75.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychol. Rev.*, 91 (3),328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls; J., Cobb, P, Yackel, E., & Patashnick, M. (1990): Assessing student theories of success in mathematics: Individual and classroom differences . *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nicolson, R. and Fawcett, A.J. (1999): Developmental dyslexia: the role of the cerebellum. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice* 5: 155-7.
- Nicolson, R.I. et al. (2001): Dyslexia, development and the cerebellum. *Trends Neurosci* 24 (9), 515-516
- Nicolson, R. (2002): The dyslexia ecosystem. *Dyslexia* 8, Department of Psychology, University of Sheffield.

- Norges offentlige utredninger; *NOU 2004: 23. Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945-1980*
- Norges offentlige utredninger; *NOU 2003: 16: I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001*
- Norges offentlige utredninger; *NOU 1991:4: Veien videre til studie-og yrkeskompetanse for alle.*
Universitetsforlaget. Oslo
- OECD and Statistics Canada (2005): *Adult Literacy and Life Skills.*
- OECD-rapport (2006): *Background report Norway. What works in innovation in education Improving education for adults with basic skills needs through formative assessment - a part of the OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI) study of teaching and assessment for adults with basic skills needs.* Oslo 22. March 2006
- Oftedal, M. Petersen. (2000): *Diagnostisering av ordavkodingsvansker : en prosessanalytisk tilnæringsmåte / Marit Petersen Oftedal.* Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen.* Rapport. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden; T.(2004): *Kvalitetsskolen.* Gyldendal Akademisk.
- Olaussen, B.S. & Bråten, I. (2001): *Believe it or not: An interview study comparing Norwegian college students' beliefs about academic motivation to those of American students.*
Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Switzerland.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere.* Bergen: Alma Mater forlag.
- Olweus, D. (2004): *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre. (10 oppl.)* Gyldendal Akademisk.
- Ordnnett.no : Kunnskapsforlagets blå språk- og ordboktjeneste. Oslo : Kunnskapsforlaget
- Ortony, A., Clore, G.L. & Collins, A. (1988): *The cognitive structure and emotions.* Cambridge : Cambridge University Press.
- Osmond, J. (1993): *The Reality of Dyslexia,* Weidner & Sons Publishing, London
- Pajares, F. (1997): *Current directions in self-efficacy research.* In M. Maehr & P. R. Pintrich

- Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (Volume 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. & Miller, D. (1995): Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Performances: The Need for Specificity of Assessment. *Journal of Counseling Psychology*, v42 n2 p190-98
- Pape, A. (2003): På høy tid. Om utviklingen I norsk skipsfart og konsekvensene for norske sjøfolk I kyst- og nærskipsfart. Fafo notat. 2003:3.
- Parkinson, B og Colman, A. (1995): *Emotion and Motivation*. Longman Essential psychology. New York.
- Patton, M.Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. Thousand Oaks, Calif. Sage publications.
- Pennington, B.F., Orden, G., Smith, D., Green, P. & Haith, M. (1990): Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development*, 61, 1753-1778.
- Pennington, B.F. (1999): Toward an integrated understanding of dyslexia: Genetic, neurological, and cognitive mechanisms. *Cambridge Journals. Development and Psychopathology*. Vol. 11: 629-654 Cambridge University Press
- Peterson, C., S. F. Maier & M. E. P. Seligman (1993): *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & M. E. P. Seligman (1984): Causal Explanations as a Risk Factor from Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review* 1984/91:347-374.
- Pettigrew, T.F. (1967): Social evaluation theory: convergences and applications. In D. Levine, (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation, 1967*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press. Pp. 241 – 311.
- Pintrich, P.R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990): Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991): Student goal orientation and selfregulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 371–402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002): *Motivation in education: Theory, research, and*

- applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Potter, J., Wetherell, M., (1988): *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*, London: Sage.
- Power, M. J.& Dalglish, T. (1997): *Cognition and Emotion, from order to disorder*. Wileys & Sons Ltd.
- Purkey, W. (1988:) *An Overview of Self-Concept Theory for Counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich.
- Rack, J. (1997): Assessment of phonological skills and their role in the development for reading and spelling skills. In J. R. Beech and C. H. Singleton (Eds): *The Psychological Assessment of Reading*. London: Routledge, pp. 124-142.
- Rand, P. (1991): *Mestringsmotivasjon: en teoretisk studie*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo: Universitetsforlaget
- Reid, Gavin & Kirk, Jane. (2001): *Dyslexia in Adults. Education and Employment*. Wiley & Sons Ltd. Chichester.
- Repstad, P. (1998): *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforl.
- Riddick, B (1996): *Living with Dyslexia. The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. Routledge, 2. ed, London.
- Riddick, B. M. Farmer & C. Sterling. (1997): *Students with Dyslexia. Growing up with a specific Learning Difficulty*. Whurr Publishers. London
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S. (1999): Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia Volume 5, Issue 4*, Pages: 227-248
- Rogers, Carl (1959): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context. III*.
- Robertson, J. (2000): *Dyslexia and reading : a neuropsychological approach*. London: Whurr.
- Roland, E. og Vaaland, G. S.(2003): *Zero, SAF's program mot mobbing. Lærerveiledning*.
- Romer, Paul M. (1990): Endogenous Technological Change, *Journal of Political Economy*, 98,

- S71-S102. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979): *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Rosenberg, M & Kaplan, H.B. (1982): (Eds.) *Social psychology of the self-concept*. Arlington Heights, Ill. : H. Davidson
- Rothbaum R, Weisz JR, Snyder SS. (1982): Changing the world and changing the self: a two-process model of perceived control. *J Personal & Social Psychology*, 42:5-37.
- Rotter, J.B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Journal of Educational Research*, 74(3): 185-190.
- Rotter, J. B. (1982): *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger
- Runciman, W.G. (1966) *Relative Deprivation and Social Justice*. Routledge,
- Ryan, R.M. (1998): Commentary: Human psychological needs and the issues of volition, control, and outcome focus. In J. Heckhausen & C.S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life-span* (pp. 114-133). New York: Cambridge University Press
- Ryan, R.M. & E. L. Deci (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. I: *Contemporary Educational Psychology*. 25/2000, p.54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74,1557-1585.
- Rørnes, K. (2004): Morten mobber Mona – Hvem har skylda? Årsaksforklaringer og dynamikk i utviklingen av en Mobbodyade. *Skolepsykologi nr 6/2004*
- Schrauger, J.S., & Rosenberg, S.E. (1970): Self-esteem and the effects of success and failure feedback on performance. *Journal of Personality*, 38, 404–417.
- Schrauger, J. S., & Sorman, P. B. (1977): Self-evaluations, initial success and failure, and improvement as determinants of persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 784-795.
- Searle, John R. (1999): *Konstruksjonen av den sociala verkligheten*. Daidalos

- Seligman, M. E. P. (1992): *Helplessness: On depression, development and death*. New York: Freeman.
- Shavelson R. J.; Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976): Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46: 407-441
- Schuster, B., Ruble, D. N. & Weinert, F. E. (1998): Causal inferences and the positivity bias in children: The role of the covariation principle. *Child Development*, vol 69 nr. 6 pp1577-1596
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995): Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 886 -398.
- Sherman, G.F., Stone, J.S., Press, D.M., Rosen, G.D. & Galaburda, A.M. (1990): Abnormal architecture and connections disclosed by neurofilament staining in the cerebral cortex of autoimmune mice. *Brain Research*, 529, 202-207.
- Sherman, G. F., Galaburda, A. M., & Geschwind, N. (1985): Cortical anomalies in brains of New Zealand mice: a neuropathologic model of dyslexia? *Proc Natl Acad Sci U S A*, 82(23), 8072-8074.
- Sherman, G. F., Morrison, L., Rosen, G. D., Behan, P. O. & Galaburda, A. M. (1990): Brain abnormalities in immune defective mice. *Brain Res* 532, 25-33.
- Skaalvik, Einar M. (1982), *Selvopfatning og skoleerfaringer*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim
- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvopfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim, Tapir.
- Skaalvik, E. M. (1990). Prison education in Norway. In S. Duguid (Ed.): *Yearbook of Correctional Education, 1990*. Institute for the Humanities, Simon Fraser University, Canada.
- Skaalvik, E.M. (1994): Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 1994, 64, 133-143.
- Skaalvik, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. In M. Meahr & P. Pintrich: *Advances in motivation and achievement*, Volume 10. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Skaalvik, S. (1993): *Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies*.

- Scandinavian Journal of Educational Research, 37, 305-315.
- Skaalvik, S. (1994): *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine erfaringer*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Skaalvik, S. (1999): *Hverdag, arbeid og utdanning: en studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt
- Skaalvik, E. M., & Bong, M. (2003). Self-concept and Self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities. In Marsh, H. W., R. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research* (pp. 67-90). Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: TANO
- Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel 1993: *Selvoppfatning og forventninger: Sentrale motivasjonsfaktorer i voksenopplæring*. I Haugerud/Kvam (red.) *Livslang læring*, Trondheim
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Skaalvik, E. M., & Valås, H. (2001): Achievement and self-concept in mathematics and verbal arts: A study of relations. In R.J. Riding & S.G. Rayner (Eds.). *International Perspectives on Individual Differences, Volume 2: Self Perception*. London, Ablex Publishing.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990): What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Skjervheim, H. (1974): *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Ny utg. av mag. avh. frå 1959. Oms. Atle Måseide. Oslo: Gyldendal,
- Snowling, Margaret (2000): *Dyslexia*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., and Stothard, S. E. 2000. Is pre-school language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 587-600.
- Solvang, P. (1993): *Biografi, normalitet og samfunn : en studie av handikappedes veier til utdanning og arbeid i Skandinavia*. Sosiologisk institutt/Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Bergen

- Solvang, P.(1999) Dysleksidebatten - to usammenlignbare posisjoner som begge er nødvendige. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 1,
- Spencer, S.J., Josephs, R.A., Steele, C.M. (1993): Low self-esteem: the uphill struggle for self integrity., Baumeister, R.F. (Eds), *Self-esteem: The Puzzle of Low Self-regard*, Plenum Press, New York, NY, pp.21-36.
- Sprugevica, I. & Høien, T. (2003): Enabling skills in early reading acquisition: A study of children in Latvian kindergartens. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 169-177.
- Stanovich, K. E. (1988): *Children's reading and the development of phonological awareness*. Detroit : Wayne state university press
- Stanovich, K. E. (1996). Toward a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia*, 2, 154-166.
- Starrin, B. Og Svensson, P.G.(red) (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur ab. Lund.
- Statsarkivet i Tromsø 1995; *Elvemo skole*, Arkivkatalog1960-1992
- (Strauss, A. & Corbin J. (1998): *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications,
- Stein, J. and Walsh, V. (1997): To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurological Science* 20: 147–52.
- Stipek, D. (2002): *Motivation to learn. From theory to practice*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sullivan (1953) *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, (ed. by H. S. Perry and M. L. Gawel, 1953, repr. 1968)
- Svensson, I. & Jacobson, C., (2003): How persistent are phonological difficulties? A longitudinal study of reading retarded children. In Idor Svensson (Ed) *Phonological dyslexia. Cognitive, behavioral and hereditary aspects*. Doctoral Dissertation at Gøteborg University. Department of Psychology. Gøteborg, Sweeden.
- Swann, W. B. ,Griffin, J.J., Predmore, S. & Gaines, B.(1987): The cognitive-affective crossfire: Whens self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 881-889.
- Swann,W. B. ,Jr., & Read S. J. (1981): Self-verification processes: How we sustain our self-conceptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 351-372.
- Swann, W. B. (1983): Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. In J.

- Sulson & A.G. Greenwald (Eds.), *Social psychological perspectives on the self*. (Vol. 2, pp. 33-66). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Swann, W. (1987) 'Statements of intent: an assessment of reality', in T. Booth and W. Swann (eds), *Including Pupils with Disabilities*, Milton Keynes: Open University Press.
- Swann, W. B. , Wenzlaff, R. M., Krull, D. S. & Pelham, B. W. (1992): The allure of negative feedback: Self-verification strivings among depressed persons. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 293-306.
- Säljö, R. (2001): Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Cappelen akademiske Forlag
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole
- Tallal, P. (1980): Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9, 182-198.
- Tallal, P. (1984): Temporal or phonetic processing deficit in dyslexia? That is the question. *Applied Psycholinguistics*, 5, 167-169.
- Tallal, P. (1999): How new knowledge about the brain improves school learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taube, K. (1988). *Reading Acquisition and Self-concept*. Doctoral dissertation, Department of Psychology, University of Umeå, SE-901 87 Umeå, Sweden.
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget. Oslo.
- Thomson, M., & Hartley, G. M. (1980): Self-esteem in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16(1), 19-36.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister. (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard*. New York: Plenum
- Trageton, Arne (2003): *Å skrive seg til lesing: IKT i småskolen*. Oslo Universitetsforlag
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987): *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell
- Tønnesen, F.E. (1997). How can we best define dyslexia? *Dyslexia*, Vol. 3, No. 2, 78-92.
- Tønnesen, L. K. B. (2004): *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Fagbokforlaget.

- Zeffiro, T., & Eden, G. (2000): The neural basis of developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 50, 3-30.
- Undheim, A. M. (2004) *Short and long-term outcome of emotional and behavioural problems in young adolescents with and without reading difficulties*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det medisinske fakultet, Institutt for nevromedisin. Doktoravhandling, med artikler
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Informasjon om nasjonale prøver. Til foresatte som har barn på 5. og 8. trinn*.
- Utdannings og forskningsdepartementet (2005): *Strategiplan Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 – 2007*
- Van der Stoel, S. (1990): *Parents on Dyslexia*. Clevedon.
- Vaage, O. F. (2002): *Til alle døgnets tider. Tidsbruk 1971-2000, Statistiske analyser 52*, Statistisk sentralbyrå.
- Wagner, R. K. & Torgersen, J. K. (1987): The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Weiner, B.(1985): An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *In Psychological Review 1985, Vol. 92, No. 4, 548-573*.
- Weiner, B. (1992): *Human Motivation: Metaphors, theories and research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Wikipedia (08.05.2009 kl. 21.30):
http://no.wikipedia.org/wiki/S%C3%B8rsamisk_spr%C3%A5k
- Wolters, C. A. & Pintrich, P.R. (1998): Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. *Instructional Science. Volum 26, Numbers 1-2* , pp 27-47. Springer.
- Wormnes, B. Og Manger, T. (2005): *Motivasjon og mestring: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

