

Line Bryntesen Lund

# ”Skal du ha noe gjort må du gjøre det selv”

---

*En kvalitativ intervjustudie om hvordan personer med dysleksi mestrer utdanning og arbeidsliv, og under hvilke rammebetingelser de lykkes.*



Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

NTNU, Norges teknisk- vitenskapelige universitet

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Trondheim

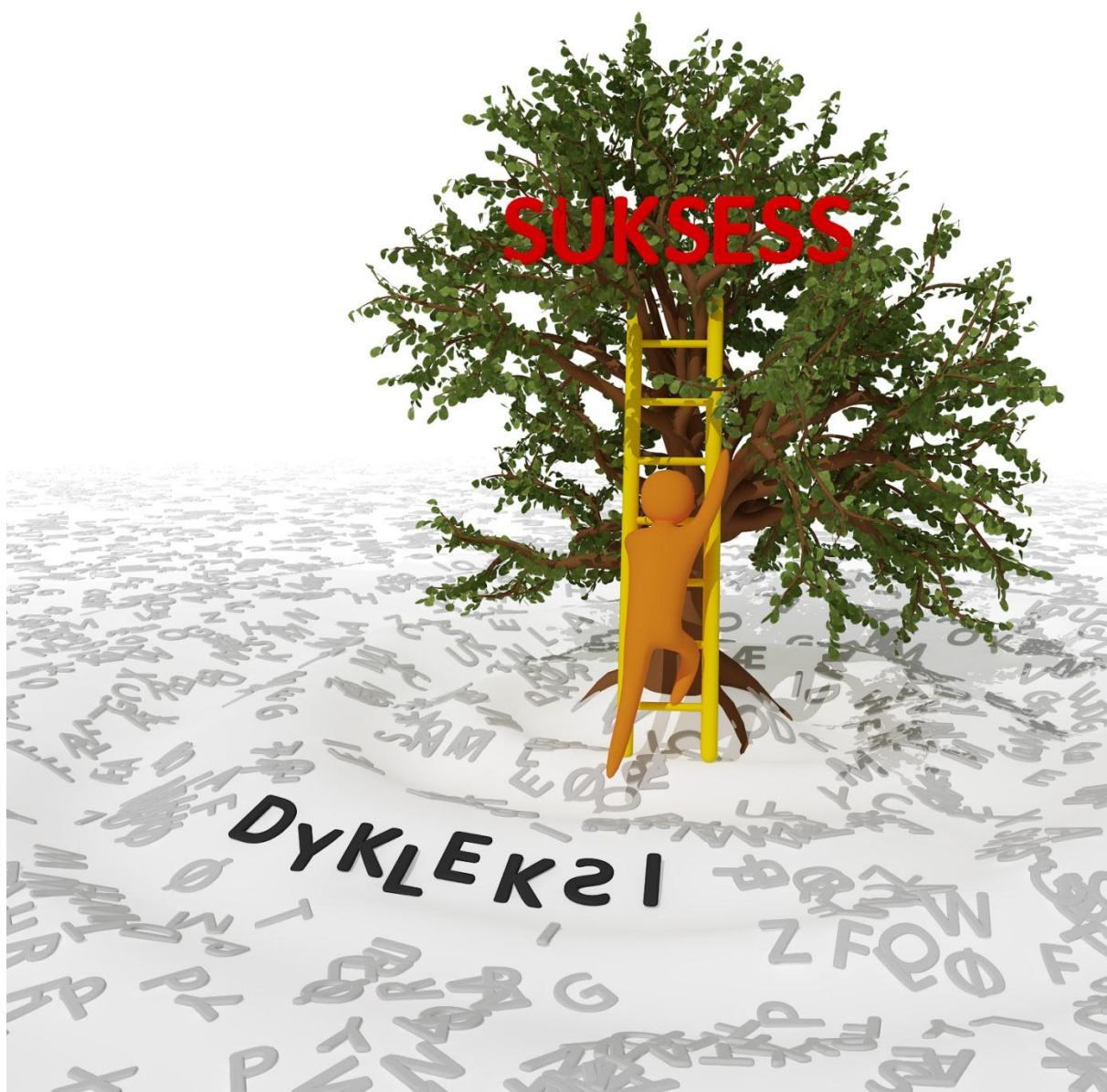
Høst 2011

# ”Skal du ha noe gjort må du gjøre det selv”

*En kvalitativ intervjustudie om hvordan personer med dysleksi mestrer utdanning og arbeidsliv, og under hvilke rammebetingelser de lykkes.*

Masteroppgave i spesialpedagogikk

**Line Bryntesen Lund**



*Illustrasjon designet til oppgaven av Øyvind Stillerud*

## Forord

*Jeg liker å tenke  
at vi er summen  
av våre erfaringer..*

Hovedvekten av dagens dysleksiforskning handler om å sammenligne ”normallesere” og dyslektikere, eller å sammenlikne dyslektikere seg imellom for å finne særtrekk og forskjeller. Denne oppgaven er ment som en inspirasjon til personer med funksjonsnedsettelse.

Oppgaven viser at vansken ikke skal holde en person tilbake, det er fullt mulig å realisere sine ønsker og drømmer her i livet. Retten til å forme sin egen verden ligger i individet. En må bevisst ta tilbake kontrollen og sette seg i førersetet. Inspirasjonen for denne masteroppgaven bygger på prinsippet om å ta tilbake kontrollen i eget liv. Her starter det med en bevisstgjøring hos personen, hvor en bestemmer seg for at funksjonsnedsettelsen ikke skal definere hva en kan få til. Deretter lager man en konkret plan for hva en vil oppnå i livet, og begynner å handle deretter. Jeg lever etter slagordet; **”Skal du ha noe gjort må du gjøre det selv”**. Slagordet illustrerer essensen i oppgaven, hvor en person aktivt jobber mot målet om å bli en selvstendig person som former sitt eget liv.

Selv om en masteroppgave er et individuelt arbeid har jeg ikke stått alene. Jeg vil takke min veileder Sidsel Skaalvik for konstruktiv kritikk og god veiledning. Hun har vært en enorm ressurs for meg under dette arbeidet, og har alltid hatt tid til å slå av en prat. Jeg vil takke mine medstudenter, spesielt Kristin Seim, Lindis Osland og Anne Marte Elvsrud, for gode fagdiskusjoner, utveksling av ideer og støtte under arbeidet med oppgaven. Jeg vil også takke mine fire informanter som har stilt opp på intervju, og gitt meg et grundig datamateriale å jobbe med. Takk for at dere ville dele deres erfaringer og tanker med meg.

Det må rettes en stor takk til Øyvind Stillerud som har designet bildet til min masteroppgave.

Den største takken går imidlertid til mine foreldre, Helle og Per, som har gjort det mulig for meg å ta en høyere utdanning. De har lest litteratur høyt for meg, lest korrektur, gitt støtte og veiledning når jeg merket stresset av masteroppgaven som verst. De har også opprettholdt troen på meg når jeg ikke har hatt det selv. Min far har sagt til meg; *”kan du ikke bli psykolog, så kan du alltid bli lege”*. Med det mente han at jeg, selv med dysleksi, kan bli hva jeg ønsker å bli. Det handler bare om å ta et valg!

Trondheim, august 2011

*Line Bryntesen Lund*

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	III
Kapittel 1: Innledning.....	1
Kapittel 2: Teori .....	3
2.1 Teori knyttet til primærvansken .....	3
2.1.1 Hva er lesing og skriving?.....	3
2.1.2 Lese- og skriveutvikling .....	4
2.1.3 Hva er lese- og skrivevansker, og hva er dysleksi?.....	6
2.2 Teori og forskning knyttet til sekundære vansker .....	8
2.3 Teori om selvoppfattning og motivasjon.....	11
2.3.1 Selvvurderingstradisjonen .....	13
2.3.1.1 Kilder til selvvurdering.....	13
2.3.1.2 Forsvar av selvverd.....	14
2.3.2 Forventningstradisjonen .....	16
2.3.2.1 Kilder til forventning om mestring.....	16
2.3.3 Agent i eget liv - ”Human Agency” .....	17
Kapittel 3: Metodisk tilnærming .....	18
3.1 Den kvalitative metode.....	18
3.1.1 Generaliseringsproblemer og teoriens rolle.....	18
3.1.2 Reliabilitet og validitet .....	19
3.2 Min forskningsprosess.....	20
3.2.1 Valg av informanter.....	20
3.2.2 Intervju som metode .....	21
3.2.3 Bearbeiding, analysering og kategorisering av data .....	23
3.2.4 Min rolle som forsker .....	24
3.2.5 Etske betraktninger.....	25
Kapittel 4: Presentasjon av empiri og teoretisk analyse .....	26
4.1 Elevenes opplevelser og tanker rundt dysleksi.....	26
4.1.1 Opplevelsen av å ha dysleksi i den offentlige skolen .....	27
4.1.2 Yrkesvalg.....	29
4.1.3 Utviklingen av sekundære vansker.....	29
4.1.4 Familien som støtteapparat.....	30
4.1.5 Å ta tilbake kontrollen over eget liv .....	30
4.2 Erfaringer og tanker rundt opplæringen i bedriften.....	30

4.2.1	Læringsmetoder og hjelpemidler.....	32
4.2.2	Kunnskap om vansken: fokusere på de sterke sidene og kompensere for de svake.....	32
4.2.3	En sammenlikning mellom det å være elev i den offentlige skolen kontra i bedrift.....	33
4.3	Utbytte av å være elev i bedrift.....	33
4.4	Oppsummering av elevene.....	35
4.5	Pedagogenes erfaringer og tanker rundt opplæringen i bedriften.....	36
4.5.1	Tilrettelegging av undervisning.....	37
4.5.2	Hvem er elevene som er under opplæring i bedriften.....	38
4.5.3	Veiledning og oppfølging av elevene.....	39
4.5.4	Tilrettelegging av undervisningen.....	40
4.5.5	Hvordan motivere elevene.....	41
4.5.6	Utfordringer ved opplæringen.....	42
4.5.7	Opplæringen i bedriften skiller seg fra den offentlige skolen.....	43
4.5.8	Faktorer som gjør at elevene lykkes i opplæringen hos bedriften.....	44
4.6	Oppsummering av pedagogene.....	45
Kapittel 5:	Avsluttende drøfting.....	47
5.1	Hva kjennetegner personer med dysleksi som mestrer utdanning og arbeidsliv?.....	47
5.2	Under hvilke rammebetingelser har elevene i bedriften mulighet for å lykkes?.....	50
5.3	Hvorfor er det viktig at personer med dysleksi lykkes?.....	52
5.4	Avsluttende kommentar.....	55
Kilder.....		56
Vedlegg 1: Modell, utviklingsforholdet mellom lesing og skriving.....		58
Vedlegg 2: Modell, Friths analyse av en funksjonsnedsettelse.....		59
Vedlegg 3: Modell, Employment Success.....		60
Vedlegg 4: Modell, Redskap for dataanalyse.....		61
Vedlegg 5: Baumeister modell om selvmord.....		62
Vedlegg 6: Mail til informantene.....		63
Vedlegg 7: Beskrivelse av forskningsprosjekt til informantene.....		64
Vedlegg 8: Intervjuguide ansatte.....		66
Vedlegg 9: Intervjuguide elever.....		70
Vedlegg 10, Godkjennelse av forskningsprosjekt fra NSD.....		75

## Kapittel 1: Innledning

I våre dager er det som ansees som ”optimale” lese- og skriveferdigheter definert av det samfunnet vi lever i – ut fra hvilke kompetansekrav vi stiller til det enkelte individ (Gabrielsen et.al, 2003). Her påpeker Gabrielsen og Gabrielsen (2010) at lesekompetansen står sentralt i individets streben etter å nå sine mål, både de nære målene som å fullføre eksamen, skaffe seg jobb, men også de mer udefinerte og fjerne målene som er med på å heve enkeltmenneskets livskvalitet. Samfunnets krav til individet er stadig blitt utvidet og forsterket på de fleste yrkesområdene, samtidig som det er langt mer språklig informasjon å bearbeide i folks hverdagsliv (Gabrielsen, 2008).

På grunn av teknologiske fremskritt og et økt fokus på kunnskapsformidling møter vi informasjon i form av tekst på ulike arenaer; vi sender e-post, tekstmeldinger, chatter på Facebook – alt for å være i kontakt med andre. Vi leser bøker, bruksanvisninger og aviser for å tilegne oss kunnskap og for å holde oss oppdatert på hva som skjer i verden. Med andre ord, har man dårlige lese- og skriveferdigheter i dagens samfunn møter man utfordringer både sosialt og akademisk ved at en ikke klarer å holde det samme tempo som de andre.

Gabrielsen (2008) trekker frem at metaforen 2/3 samfunnet blir tatt i bruk for å beskrive dagens situasjon. Med dette menes det at 2/3 av befolkningen fungerer henholdsvis til samfunnets forventninger og krav, mens den siste tredjedelen i ulik grad risikerer å bli marginalisert og ikke fungerer som fullverdige samfunnsborgere (ibid). Kirsch (2001) definerer det å fungere i dagens lesetunge samfunn som todelt, både at individet skal bidra til samfunnet, og at samfunnet skal være til nytte for individet.

Det hevdes at det å ha lese- og skrivevansker er det primære problemet for enkelte personer, men siden vi har et samfunn som stiller høye krav til disse ferdighetene kommer det også sekundære problemer fordi personen ikke mestrer hverdagen sin (Gabrielsen et.al, 2003; Høien & Lundberg, 2000; Lyster, 1998). Dette kan blant annet føre til depresjon, sosial angst og manglende tro på seg selv. For å unngå en slik nederlagsfølelse er det flere ”drop-outs” blant ungdom når de skal begynne på videregående skole. Tradisjonelle yrkesrettede fag er ved reform 94 endret slik at yrkesvalg stiller strengere krav til skriftlighet og teori. Dette kan føre til at det er færre som gjennomfører videregående utdanning. I en nettartikkel fra

Fedrelandsvennen i 2006 presenteres tall fra Statistisk sentralbyrå som viser at én av fire elever aldri fullfører videregående skole, og på yrkesfaglig studieretning er frafallet 36 %.

Gabrielsen og Gabrielsen (2010) har studert tall fra undersøkelsene IALS, *International Adult Literacy Survey*, og ALL, *Adult Literacy and Life Skills Survey*. Her er det antydninger til at 15 % av Norges befolkning mellom alderen 16-65 har leseferdigheter på et nivå som ifølge kriterier til OECD, *The Organisation for Economic Co-operation and Development*, er satt som utilstrekkelige i dagens samfunn. Gabrielsen og Gabrielsen (2010) trekker frem at dette innebærer at 400.000 voksne i Norge ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne være aktive deltakere i dagens samfunn som stadig blir mer leseintensivt i arbeids- og hverdagsliv. De påpeker at sjansen for tidlig avgang i arbeidslivet er fire ganger større for lesesvake sammenliknet med de som er flinke til å lese, når det kontrolleres for andre risikofaktorer.

Den samfunnsmessige gevinsten for å få flere dyslektikere ut i arbeidslivet eller til å ta utdanning er høy, men jeg tør si at den høyeste gevinsten for dette er imidlertid for individet selv. Det å få tilbake sin verdighet, det å få troen på egne ressurser, og å oppleve mestring selv om man har vansker er noe som vil stå sterkt i dette forskningsprosjektet. I prosjektet vil jeg studere en privat bedrift som gir opplæring til elever som har falt ut av den videregående skolen. Felles for disse elevene er at de har lese- og skrivevansker, og at de etter å ha fulgt opplæringen i bedriften lykkes i utdanning og arbeid. For å få innblikk i hvordan elevene får generell studiekompetanse eller fagbrev, som åpner for mulighetene til høyere utdanning eller at en starter i arbeid, har jeg valgt å intervjuer to pedagoger på bedriften og to tidligere elever. Denne oppgaven er inspirert av forskningen til Reiff, Gerber og Ginsberg (1993; 1997), hvor de har utviklet en modell for hvordan personer med en lærevanske kan oppnå suksess i utdanning og arbeidsliv. Mine funn vil bli sett i lys av forskning på området og Banduras sosial kognitiv teori med vekt på mestringsforventning og ønsket om å være agent i eget liv (1986; 1997). Rosenbergs tanker om kilder til selvoppfatning og teorien om psykologisk selektivitet (1979) vil også være sentrale i denne oppgaven. På bakgrunn av dette teorigrunnlaget vil jeg, gjennom mine intervjuer, se hvorvidt personer med funksjonsnedsettelse som lykkes i utdanning og arbeid, er de som erkjenner sine egne styrker og svakheter, og tar kontroll over eget liv. Min problemstilling er tredelt:

- *Hva kjennetegner personer med dysleksi som mestrer utdanning og arbeidsliv?*
- *Under hvilke rammebetingelser har elevene i bedriften mulighet for å lykkes?*
- *Hvorfor er det viktig at personer med dysleksi lykkes?*

## Kapittel 2: Teori

### 2.1 Teori knyttet til primærvansken

Den primære vansken er knyttet til mestring av skriftspråket. For å få en innsikt i utfordringene til en person med lese- og skrivevansker velger jeg først å gi en kort innføring i det som ansees som den normale lese- og skriveutviklingen, for deretter å gå nærmere inn på hva som er lese- og skrivevansker, og hva som kjennetegner dysleksi.

#### 2.1.1 Hva er lesing og skriving?

Både lesing og skriving handler om å kommunisere, enten ved å motta andres budskap eller å dele sitt eget med andre. En kan hevde at lesing og skriving har to sider, både en teknisk side ved ordavkodning og staving, og en innholds- eller meningsside som består av tekstforståelse og tekstproduksjon (Gabrielsen et.al, 2003). Tar vi først for oss lesing blir det definert som: ”...en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng.” (Lyster & Frost, 2008, s. 251). Det dreier seg om en bevisst språkprosess hvor bearbeiding ofte kan bli omtalt som tolking eller avkodning. En kan dele denne språkprosessen opp i tre områder; *meningsskapende*, som refererer til språkets innhold, *symbolbearbeiding*, som omhandler språkets form, og *hensikt* som dreier seg om å lære å bruke lesing til forskjellige formål. Det er ønskelig at eleven går i aktiv dialog med teksten, for å gjenskape meningen som forfatteren har forsøkt å formidle. For å kunne gå i dialog med teksten, som Lyster og Frost (2008) kaller det, er det grunnleggende at eleven har knekt den alfabetiske skriftkoden. Dette gjøres ved at eleven blir fortrolig med talespråkets formside, lærer seg å manipulere språkets minste bestanddeler, og det å koble denne kunnskapen til bokstaver og ord. Leseren vil oppleve at lesingen har mange formål; å tilegne seg kunnskap, å oppleve, å orientere seg i teksten og få overblikk, å få konkret veiledning osv. Det er naturlig å se lesing i sammenheng med skriving, hvor skriving blant annet handler om å kunne berette, å kunne argumentere presist, og å kunne reflektere (ibid).

Når vi skriver betnytter vi flere ulike prosesser, og en kan se på skriving som en kreativ prosess der tekst skapes. Finbak (2005) trekker frem tre prosesser som inngår i skriving; *staving*, *tekstproduksjon* og *motorikk*. Hun trekker frem at disse prosessene kan sees i en sammenheng. Vi er avhengige av at både rettskrivingsferdighetene og de motoriske ferdighetene i stor grad er automatiserte hvis vi skal få nok konsentrasjon til å rette oppmerksomheten mot meningsinnholdet i den teksten vi skriver.



I Norge brukes det et alfabetisk skriftspråk hvor det er relativt logiske og regelmessige forbindelser mellom språklydene, *fonemene*, som vi benytter ved uttalen av ordene og bokstavene, *grafemene*, som benyttes når vi skriver de samme ordene. Her kan ordenes stavemåte grovt deles i to prinsipp, *det fonologiske prinsipp*, som baserer seg på ordenes lydmønstre, og *de ikke-fonologiske prinsippene*, som baserer seg på regelverk og på hva ordene betyr. (Finbak, 2005).

Språkets innholdsside, *lingvistikk*, styres av den fonologiske, morfologiske og syntaktiske strukturen for det aktuelle språket. *Det fonologiske systemet* bygger på et fonologisk grunnlag som dreier seg om hvordan ulike språk utnytter det lydlige arsenal mennesket kan frembringe. *Den morfologiske bevisstheten* refererer til evnen av å kunne fokusere på ordets morfologiske elementer slik som forstavelser, grammatiske elementer, og de enkelte ord i sammensatte ord (Lyster, 2008). *Den syntaktiske strukturen* dreier seg om språkets grammatikalske oppbygging, hvor syntaktisk utvikling handler om hvordan barn lærer seg å stille ord sammen til større innholdsmessige enheter som setningsledd og setninger (Høien & Lundberg, 2000). Det er stor enighet om at leseutviklingen vil påvirke staveutviklingen og at staveutviklingen vil påvirke leseutviklingen (Finbak, 2005; Høien & Lundberg 2000; Lyster, 1998). Det vil nå bli presentert hvordan disse utviklingene forekommer ut fra et teoretisk grunnlag.

### **2.1.2 Lese- og skriveutvikling**

Modellen som blir brukt i denne oppgaven er en stadiemodell av Høien og Lundberg (2000) som de har videreutviklet fra Friths (1985) leseutviklingsmodell. De første to stadiene i en lese- og skriveutvikling er pseudostadiet og det logografisk-visuelle stadiet. På *pseudostadiet* ”leser” man konteksten, og barn rabler gjerne ned noe som kan ligne på bokstaver. På *det logografisk-visuelle stadiet* ”leser” og tegner man ord som bilder, og det er vanlig å bytte rundt på sekvensen eller retningen til bokstavene. Det er først når man kommer på det tredje stadiet, *alfabetisk-fonologisk stadiet* at man kan si at man leser. På dette stadiet har man knekt lesekoden og forstått at det er en sammenheng mellom bokstav og lyd, eller fonem og grafem. Her kan personer ofte skrive fonologisk korrekt, lydrett, men det er ikke alltid vektlagt ortografi, konvensjoner og regler – grammatikk. Det høyeste stadiet av lesing er når deler og hele ord er automatisert, man ser ordet og vet øyeblikkelig hva som står der. Dette heter *det ortografisk morfemiske stadiet*. (Gabrielsen et.al, 2003; Høien & Lundberg, 2000).

Frith (1985) illustrerer, i sin modell, forholdet mellom lesing og skriving i et utviklingsperspektiv (se vedlegg 1). Teorien trekker frem at det er et startpunkt i hver språkfase hvor det er forskjeller mellom strategier som brukes til lesing og skriving, og deretter vil forskjellene naturlig sammenslås. Denne utviklingsmessige fremdriften er tenkt som et vekslende skifte av balansen mellom skriving og lesing (ibid). I denne modellen ser man at lesing er den språkprosessen som driver frem den logografiske strategien, med skriving kommer innlæringen av den alfabetiske strategien, mens lesingen fører eleven inn i den ortografiske strategien.

Hvordan selve lesingen foregår som en mental prosess blir beskrevet i *dual-route-modellen* av Morton og Frith (1995, i Høien & Lundberg, 2000), som Høien og Lundberg (2000) i senere tid har videreutviklet. Hovedkjennetegnet ved dual-route-modellen er at den opererer med to typer avkodingsstrategier; den non-leksikalske og den leksikalske strategien.

*Den non-leksikale veien*, omtalt også som *den fonologiske strategien* (Høien & Lundberg, 2000), til ordavkodning kjennetegnes ved at ord ikke er lagret i språkminnet, omtalt som *leksikon*, og refererer til alle kunnskaper om ord og morfemer som leseren har lagret i langtidsminnet. Ved bruk av denne strategien skjer det en lydmessig omkodning av bokstavene i ordet før ordet kan gjenkjennes, altså at en lyderer eller staver seg igjennom ordet. Det som kjennetegner *den leksikale veien*, omtalt også som *den ortografiske strategien* (ibid), er muligheten til en umiddelbar gjenkjenning av ordet. Ved bruken av den leksikale strategien aktiveres den fonologiske informasjonen etter at kontakt med leksikon er oppnådd.

Den normale lese- og skriveutviklingen fortoner seg slik at eleven starter med den non-leksikale strategien til en har bygd opp sitt språkleksikon. Dette skjer med mengdetrening. Etter hvert som eleven får bygd opp leksikon og automatisert flere ordbilder vil en ta i bruk den leksikale strategien. Forskning har sett en tendens til at lese- og skrivesvake derimot bare blir værende igjen i den non-leksikalske strategien fordi de har problemer med fonologien, og dermed stopper utviklingen opp (Høien, 2008). Videre trekker forskning frem at personer med adekvate lese- og skriveferdigheter er mindre avhengige av konteksten for å oppfatte det som står skrevet. Gode lesere kan ta i bruk ulike avkodingsstrategier ut fra ulike typer tekst (Høien & Lundberg, 2000). Personer med lese- og skrivevansker vil derimot ikke oppnå det øverste stadiet i lesing, og kan bli stående fast med en langsom lyderingsstrategi. De kan kanskje ha automatisert små ord, men ellers baserer lesingen seg på kvalifisert gjetting ut fra hvordan ordet er formet, eller fra hvilke bilder som er i boken. Personer med lese- og skriveproblemer

kan også ha et svekket korttidsminne som gjør det vanskelig å huske hva de leser, eller at nye ord ikke blir memorert. Høien og Lundberg (2000) påpeker at hvis mer enn 20 % av ordene i en tekst er ukjente for leseren oppfatter man ikke mye av det en leser. Disse personene vil også ha vansker med å oppfatte at de leser feil, og de vil heller ikke ha den samme muligheten til og veksle mellom lesestrategier som en god leser har (Bråten, 2007).

### **2.1.3 Hva er lese- og skrivevansker, og hva er dysleksi?**

Innen lærevansker skiller man mellom de som har *generelle vansker* med lesing og skrivning og de som har *spesifikke vansker*. De som har generelle vansker kan være personer som kanskje har en forsinket lese- og skriveutvikling i forhold til resten av elevene på sitt årskull, som har fått manglende eller dårlig undervisning, eller som er psykisk utviklingshemmet. De som derimot har spesifikke vansker har en vanske på et konkret område som er vedvarende og uavhengig av intelligens. Frith (1999) har utarbeidet en analysemodell som kan bli tatt i bruk for å samle de ulike perspektivene på lese- og skrivevansker. Frith (1999) trekker frem i sin modell at hvis en skal få en fullstendig forståelse av en lærevanske, så trenger man å se sammenhengen mellom de biologiske, kognitive og behavioristiske nivåene og ta i betraktning miljøets påvirkning (se modell i vedlegg 2). Denne modellen illustrerer hva som kan karakteriseres som dysleksi, og hva som kan karakteriseres som pedagogisk dysleksi, hvor vanskene skyldes dårlig eller manglende lese- og skriveopplæring (Høien & Lundberg, 2000). I denne oppgaven fokuseres det på de med spesifikke vansker, elever med dysleksi.

**Dysleksi.** Selve ordet dysleksi betyr ”*vansker med skrevne ord*”, hvor ”*dys*” betyr vansker og ”*lexia*” betyr ord (Høien & Lundberg, 2000). For å karakterisere normalbegavede eller overbegavede personer med store lese og skrivevansker er termer som spesifikke lese- og skrivevansker, ordblindhet eller dysleksi blitt brukt (Høien, 2008). Begrepet dysleksi er ganske omfattende, og er ofte et missoppfattet begrep. Her i Norge ser man en tendens til at spesialpedagoger kvier seg for å bruke dette begrepet, og en årsaksforklaring kan være at det er et ladet ord som er assosiert med mye negativt. Et eksempel på oppfatningen ”mannen i gaten” har når han hører begrepet dysleksi kan være at ”de med dysleksi er dumme, eller dummere enn resten av befolkningen”. På bakgrunn av samfunnets forutinntatte holdninger rundt det å ha lærevansker har dette medført at det har vært sterkt skambelagt å innrømme at en har lese-, skrive- og regnevansker. Missoppfatningen samfunnet har hatt til personer med dysleksi har gitt grobunn til en vrangforestilling av en diagnose som i sin opprinnelse ble

brukt til å diagnostisere de som var høyt intelligente, men som ikke klarte enten å skrive eller lese – *diskrepansteorien*. (Helland, 2008; Høien & Lundberg, 2000; Lyster, 1998).

**Definisjon av dysleksi.** Det har vært uklarheter i forhold til defineringen av dysleksi. Helland (2008) hevder at årsaken ligger i at forskningsfeltet har vært svært tverrfaglig, og at fagfeltet er relativt nytt. Innen nyere dysleksiforskning er ofte *fonologisk defekt-hypotesen* blitt tatt i bruk for å definere dysleksi (Høien, 2008). Ifølge denne hypotesen kan en forvente å finne dysleksi på alle intelligensnivåer, og at det primære problemet blir avkoding av tekst som leder til det sekundære problemet med forståelse av tekst (ibid). I denne oppgaven vil to definisjoner av begrepet dysleksi bli brukt, den norske av Høien og Lundberg (2000, s. 24), som definerer dysleksi på følgende måte: ”*Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i koding av skriftspråket, forårsaket av svikt i det fonologiske systemet.*” Lyons definisjon er derimot mer utfyllende i og med at hun trekker med betydningen av kontekstuelle faktorer:

*“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological 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.”* (Lyon, 2003, s. 2).

Ut fra disse definisjonene fremkommer det at dysleksi er en spesifikk lærevanske som har et biologisk opphav, mulig arvelig. Det kjennetegnes ved problemer med ordgjenkjenning, vansker med rettskriving, avkoding av tekst og problemer med koblingen mellom bokstav, *grafem*, og lyd, *fonem*. På bakgrunn av dette sier en at det er en svikt i det fonologiske systemet, noe som skiller seg fra resten av befolkningen med ”normale” lese- og skriveferdigheter, men at det ikke trenger å være noen andre kognitive svikter, for eksempel det å være mindre intelligent. Når en har dårlige lese- og skriveferdigheter vil en konsekvens også være at det blir vanskelig å få med seg innholdet i teksten når en skal lese, eller å få frem budskapet i en tekst når en skal skrive.

**Forekomst av dysleksi.** I forskningslitteraturen finner en varierende tall på forekomsten av lese- og skrivevansker og dysleksi. Utbredelsen av lese- og skrivevansker varierer fra tall på 2,5 % til 20 % av befolkningen. Denne variansen av forekomst er avhengig av hvilke diagnosekriterier forskerne opererer med i utvalgene sine. Hulme og Snowling (2009) påpeker at dysleksi er en relativt vanlig vanske som gjelder 3-6 % av befolkningen, Høien (2008) estimerer at 3-5 % av elever blir klassifisert som dyslektiske, og på hjemmesiden til Norges Dysleksiforbund estimerer de at 5 % av Norges befolkning har dysleksi.

Kunnskapsdepartementet opererer derimot med høyere tall på forekomst av lese- og skrivevansker i befolkningen. I Stortingsmelding nr. 30 Kultur for Læring (2003-2004) kommer det frem at nesten 20 % av norske grunnskoleelever har så dårlige leseferdigheter at det vil være et hinder for deres videre utdanning, og at det vil få sekundære konsekvenser; ”*Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse av mestring og et sprik mellom deres egen innsats og oppnådde resultater.*” (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 13).

## **2.2 Teori og forskning knyttet til sekundære vansker**

De sekundære vanskene som ofte følger ved det å ha lese- og skrivevansker oppstår i møte med miljøet. Sekundære symptomer kan være følelsen av hjelpeløshet, lavt selvvverd, lav selvvurdering, lave forventninger om mestring, stressrelatert atferd, sosio-emosjonelle tilpasningsproblemer, depresjon og angst (Høyen & Lundberg, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det å kunne lese og skrive er basalferdigheter i vårt samfunn, som det forventes at alle skal beherske. Det ligger prestisje i å lykkes med å lære disse ferdighetene. Hvis en skulle mislykkes med dette vil det være et betydelig nederlag i seg selv for individet, samtidig som det øker faren for og mislykkes ved andre sider av skolegangen og livet forøvrig.

Bru (2008) trekker frem forskning som hevder at det å ha lese- og skrivevansker medfører sosiale belastninger. Dette vises blant annet ved at barn og unge med lese- og skrivevansker er mer utsatt for mobbing. Denne formen for mobbing kan ha opphav i at disse personene blir oppfattet som annerledes og mindre kompetente av sine jevnaldrende. Bru (2008) trekker videre frem at relasjoner med lærere og foresatte kan få eleven til å føle at han eller hun kommer til kort i møte med sitt miljø. Her kan skolearbeid som elever med lese- og skrivevansker leverer til læreren virke uryddig, og dermed gi et negativt inntrykk til læreren og foresatte hvor de tolker elevens prestasjoner som et resultat av latskap. Forskning gjort av E. Skaalvik og Lauvdal (1984) viser betydningen av å mestre ferdighetsfag som lesing, skriving og matematikk i skolen. De fant at gode ferdigheter i lesing og skriving var høyt verdsatt av lærere og foresatte, og det lå mye prestisje i å mestre disse ferdighetene. På bakgrunn av dette prestasjonspresset kan eleven føle at en konstant arbeider på grensen av sin egen kapasitet og erfarer å komme til kort når det gjelder å oppnå de mål en selv eller omgivelsene setter for gode skoleprestasjoner (Bru, 2008). Resultatet av slike erfaringer kan være skyldfølelse, frustrasjon eller en opplevelse av redusert selvvverd.

I doktorgradsavhandlingen til Sæthre fra 2009, om dysleksi og selvoppfatning, kommer det frem at individet har et grunnleggende behov for å tenke positivt om seg selv, og at dette får konsekvenser for den enkeltes atferd i prestasjonssituasjoner som i skolen. Motivasjonen for skolens læringsaktiviteter påvirkes av selvverdet, og her vil elevene 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 et mer grunnleggende behov enn for eksempel det å bli flink i lesing og skriving eller andre skolefag.

Sætre (2009) hevder videre at skolen som organisasjon er bærer av en kultur der den enkeltes prestasjoner vurderes og sammenlignes opp mot standardiserte aldersrelaterte forventninger. Ut fra dette konkluderes det med at personer med funksjonsnedsettelse lever i en kultur som medfører økt risiko for gjentatte nederlagsopplevelser, og et økt behov for å beskytte selvoppfatningen – som da blir en bevisst prosess.

***Sammenhengen mellom lærevansker og psykisk helse.*** Det har i senere tid vært flere forskningsprosjekt som har sett på sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og psykisk helse. Ut fra befolkningsundersøkelsen, ”Barn i Bergen”, har Heiervang og Torsheim (2008) konkludert at barn i grunnskolen med store lesevansker som gruppe har høy risiko for å utvikle adferdsmessige og emosjonelle problemer, som ikke kan forklares ut fra sosiale forhold eller andre utviklingsforstyrrelser. Forskningen viste at de elevene med tidlige og vedvarende vansker utviklet de sterkeste psykiske vanskene. Disse funnene stemmer med britisk forskning av Carroll og Iles (2006), som målte stress- og angstnivå for studenter med lese- og skrivevansker på høyere utdanning. De fant høy forekomst av angst hos studentene, hvor angst og stress ikke bare var knyttet opp til skoleprestasjoner, men at det også gjør seg gjeldene i sosiale sammenhenger. Disse studentene føler angst i alle situasjoner relatert til deres lese- og skriveferdigheter og prestasjoner, og siden studentenes sosiale liv er sterkt knyttet opp til deres akademiske liv har dermed angsten spredd seg til disse nært relaterte områdene. Carroll og Iles (2006) hevder at denne følelsen av stress og angst kommer fra tidligere og gjentakende utfordringer med lese- og skrivevansker. Det kommer frem i forskningen til Carroll og Iles (2006) at de er inspirert av tidligere forskning gjort av Riddick og kollegaene hennes (1999), hvor det trekkes frem at studenter med dysleksi har betydelig lavere selvtilitt enn kontrollgruppen. Forskningen til Riddick et.al (1999) konkluderer med at langtidsvirkningen av angst øker risikoen for lært hjelpeløshet, depresjon og irrasjonelle tanker, som å ta sitt eget liv, og at dette har sammenheng med et skifte fra eksterne til interne attribusjoner hvor en klandrer seg selv for sine nederlag.

**Sammenhengen mellom lærevansker, suicidale tendenser og frafall i skolen.** I en amerikansk forskningsstudie gjort av Daniel og hennes kollegaer (2006) prøver de å belyse korrelasjonen mellom suicidale tendenser, det å ”droppe ut” av skoleløpet og spesifikke lærevansker. Sammenliknet med elever som har normale leseferdigheter har de med spesifikke lesevansker tre ganger høyere risiko for å utvikle suicidale tendenser, og seks ganger høyere risiko for å droppe ut av skolen. I et forsøk på å forklare at elever med spesifikke lærevansker har høyere risiko for selvmord tar Daniel et.al (2006) i bruk modellen Baumeister (1990) har utviklet for å forklare hvorfor noen forsøker å begå selvmord, og hans sentrale argument er at ”... *suicide is often an escape from the self*” (Baumeister, 1990, s.90). Denne modellen prøver å belyse at personen, i en kombinasjon av gjentatte nederlag, høye forventninger til seg selv, og å sammenlikne seg med andre, får en opplevelse av stadig tilkortkomning som truer selvoppfattningen. Denne frustrasjonen blir så sterk at personen prøver å rømme fra disse vonde følelsene, og at personen til slutt blir så desperat at han ser selvmord som den eneste flukten fra de vonde følelsene (for nærmere beskrivelse av modellen, se vedlegg 5). Daniel et.al (2006) mener at flukten fra følelsen om å stadig komme til kort kan være noe av grunnen til at elever dropper ut fra skolen, da elevene prøver å rømme fra nederlagene sine. Dersom elevene ikke finner noe sted å flykte, kan de bli så desperate at de tenker på å ta sitt eget liv.

**Mestringsmodellen - ”Employment Success”.** Reiff, Gerber og Ginsberg (1993; 1997) har på grunnlag av sin forskning utviklet en modell som viser hvordan en person med en lærevanske kan mestre utdanning og arbeidsliv. Det starter med en bevisstgjøring hos personen hvor man søker etter å ta kontroll over eget liv. En person med en lærevanske kan ha mistet kontrollen ved at en ikke vet hva som er ”galt” med seg selv, hvorfor man ikke klarer å henge like godt med på skolen, leser senere eller skriver dårligere enn de andre i klassen. Personen kan eventuelt også føle at en har blitt umyndiggjort i eget liv, hvor samfunnet og fagpersoner bestemmer hva en kan eller ikke kan klare på bakgrunn av diagnosen.

I modellen starter det med et ønske om å komme seg videre i livet, å realisere sine drømmer. Vi har alle noen ting vi ønsker å oppnå i livet, og det blir en motivert handling å oppnå disse målene. For personer med en lærevanske vil det kreve kunnskap om sin funksjonsnedsettelse for at den ikke skal være en hindring. Her må en først akseptere at en har en funksjonsnedsettelse, deretter få kunnskap om funksjonsnedsettelsen, og identifisere sine sterke og svake sider. Med andre ord å omdefinere sitt eget syn på seg selv. Denne selverkjennelsen gjør det mulig for personen å spille på sine styrker for å nå sine mål.

Reiff, Gerber og Ginsberg (1993) trekker frem at de personene som oppnår suksess er de som er bevisst hva de ønsker å oppnå og som jobber målrettet. At man har et klart fokus vil hjelpe i møte med miljøet. Forskerne påpeker at det kreves sterk utholdenhet hvis en har en funksjonsnedsettelse som tynger en ned, og her vil personlig motivasjon være en avgjørende faktor for hvor utholdene man er. På bakgrunn av dette vil det være viktig å lage noen strategier for at funksjonsnedsettelsen skal være så lite forstyrrende som mulig. Med andre ord, hvordan personen tilpasser seg miljøet. Her kan personen prøve å finne en strategi hvor ens styrke er en fordel, og hvor en ikke eksponerer sine svake sider i like stor grad. Her er det lov å være kreativ og lage egne strategier for hvordan en kan utføre en oppgave, ved å gå rundt vansken sin, som for eksempel å ha muntlige eksamener fremfor skriftlige. En siste form for tilpasning er at personen lærer seg å utnytte ressursene i miljøet, evnen til å spørre om hjelp og til å ta imot hjelp. Det handler om å lage et nettverk av støttende personer som kan hjelpe individet på vei mot sine mål. Her vil tilpasningsdyktighet i stor grad bestemme hvor suksessfull man er i å realisere sine ønsker og drømmer.

Konklusjonen er at personer med lærevansker tenker og lærer annerledes. Imidlertid påpekes det at de kan lære, det bare læres på en annen måte enn resten av befolkningen. Modellen antyder at med den rette innstillingen, viljestyrken, selverkjennelsen av vansken, hvordan man tilpasser seg miljøet og/ eller får miljøet til å tilpasse seg personen, og med hjelp av andre, så kan disse personene bli veldig suksessfulle og oppnå mestring i utdanning og arbeidsliv. Det handler om hvor man selv legger listen for hva man ønsker å oppnå, og hvor villig man er til å jobbe for det. Samtidig må det også være realistiske og oppnåelige mål, men her er det personen som selv må sette grensen fordi de kjenner sine styrker og svakheter best. Reiff, Gerber og Ginsberg (1997) påpeker at dette er en strategi som kan læres og at graden av suksess er avhengig av hvor hardt personen ønsker en endring, hvor funksjonsnedsettelsen ikke lenger setter begrensninger. For å se en illustrasjon av modellen, se vedlegg 3.

### **2.3 Teori om selvoppfattning og motivasjon**

Selvoppfattning er et samlebegrep av hvordan individet oppfatter seg selv, og er en viktig forutsetning for individets handlinger, motiver, tanker og følelser. Skaalvik og Skaalvik (2005, s.75) definerer selvoppfatning slik: ”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv”. Forskerne peker på at selvoppfatning er en bevisst prosess som både har beskrivende, vurderende og emosjonelle dimensjoner. Rosenberg (1979) ser på personens selvoppfatning som en fundamental



referanseramme for individet, og at en alltid handler ut fra en implisitt eller eksplisitt forestilling om hva slags person en er. Disse oppfatningene dannes på bakgrunn av personens tidligere erfaringer, og hvordan disse erfaringene er tolket og forstått. Rosenberg (1979) vektlegger at det er de subjektive oppfatningene personen har om seg selv, som er sentrale. Dette viser at det er en nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon, og mellom selvoppfatning og livskvalitet.

Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller mellom en indre og ytre kilde til selvoppfatning. *Den indre kilden til selvoppfatningen* springer ut av erfaringer med å mestre oppgaver uavhengig av miljøets tilbakemelding. *Den ytre kilden til selvoppfatning* kommer av erfaringer individet gjør i sosiale sammenhenger, hvor det er miljøet rundt individet som bedømmer om han eller hun har lyktes eller mislykkes.

Individets selvoppfatning baserer seg på en vurdering av seg selv, både på generelle og spesifikke områder, og kan bli illustrert som både hierarkisk og multidimensjonell (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Den generelle formen for selvutvurdering kaller Skaalvik og Skaalvik (2005) *selvverd*. Selvverdet kan deles opp i fire hovedområder av vurdering; *akademisk, sosial, emosjonell og fysisk*. Her trekkes det frem at en persons selvutvurdering vil kunne variere på spesifikke områder avhengig av betydningen personen vektlegger den, men at selvverdet som helhet vil være mer stabilt.

Skaalvik og Skaalvik (2005) nevner tre dimensjoner ved selvoppfatning; den ideelle, den reelle og den persiperte selvoppfatningen. *Den reelle selvoppfatningen* er den oppfatningen personen har av seg selv. *Den persiperte selvoppfatningen*, også omtalt som den sosiale selvoppfatningen, er hvordan individet ser seg i interaksjon med andre. *Den ideelle selvoppfatningen* er personens oppfatning av hvordan han eller hun ønsker å være. Hvis det blir for stor avstand mellom egne prestasjoner og det ønskede bilde personen har av seg selv, kan dette være sykdomskapende. Med andre ord, hvis det ideelle selvbildet blir uopnåelig for individet vil det kunne føre til psykiske problemer. De psykiske problemene oppstår fordi individet vil føle frustrasjon og oppleve en stadig tilkortkomning fordi målene individet har satt er for høye, og at en da ikke klarer å realisere sine drømmer. Det er her Rosenberg (1979) skiller mellom to typer ideelt selvbildet; et som er sunt fordi det er et realistisk ideelt selvbilde vi prøver å strekke oss mot, og et ideelt selvbilde som er glorifisert, uopnåelig og knyttet til våre drømmer.

### 2.3.1 Selvvurderingstradisjonen

Forskere innen denne tradisjonen vektlegger individets selvvurderinger på de områder det gjøres erfaringer. Her er det viktig å fremheve at selvvurderinger på psykologisk sentrale områder får størst betydning for vårt selvverd. Innen selvvurderingstradisjonen har den emosjonelle dimensjonen stor betydning. Resultatet av våre vurderinger vil både kunne gi følelse av stolthet og av skam. (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

#### 2.3.1.1 Kilder til selvvurdering

Rosenberg (1979) nevner fire faktorer som påvirker vår selvvurdering; *andres vurdering*, *sosial sammenlikning*, *selvattribusjon*, og *psykologisk sentralitet*.

**Andres vurdering.** Rosenberg (1979) trekker frem at mennesket, som et sosialt vesen, er påvirket av andres holdninger både direkte og indirekte, og at individet med tid vil se på seg selv slik andre gjør – at disse holdningene blir internalisert. Det er flere kilder til andres vurderinger; den første er hvordan folk vurderer individet, den andre er hvordan individet tror han eller hun blir vurdert av andre, den tredje er den generaliserte andre (et begrep lånt av Mead), som går ut på at holdninger i miljøet og samfunnet blir internalisert i individet og fungerer som et referansepunkt til hvordan han eller hun ser på seg selv.

**Sosial sammenlikning.** Grunnlaget for sosial sammenlikning er at mennesket lærer om seg selv ved å sammenlikne seg med andre (ibid). Denne sammenlikningsprosessen kan lede til positive, nøytrale eller negative selvvurderinger, som er med på å danne et referansepunkt til hvordan individet kan vurdere seg selv. Rosenberg (1979) trekker frem at personer dømmer og evaluerer seg selv ved å sammenlikne seg med utvalgte individer, grupper eller innenfor sosiale kategorier. Hos Festingers (1954) teori om sosial sammenlikning finner man liknende tanker. Her trekkes det frem at mennesker er motivert for å vurdere seg selv, og hvis det mangler objektive mål å vurdere seg mot, vil sammenlikningen skje ved å sammenlikne seg med andre. Videre kan det å sammenlikne seg med andre få stor betydning for selvvurderingen til individet. Her kan graden av hvor truet selvverdet blir være avhengig av om sammenlikningsgrunnlaget er på et prestasjonsnivå som er ”høyere” eller ”lavere” enn nivået til individet. Individets sammenlikningsgrunnlag kan sees i sammenheng med teorien ”Big-Fish-Little-Pond-effect” lansert av Marsh (1987). Teorien ser på hvor stor betydning klassemiljøet har for selvvurderingen til en elev, og spørsmålet blir om det er bedre å være en stor fisk i en liten dam (relativt flink i en svak klasse) eller en liten fisk i en stor dam (relativt svak i en flink klasse). Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen i kapittel 4.

**Selvattribusjon** handler om hvordan et individ forklarer årsaken til egen atferd, og egne prestasjoner. Her skilles det mellom internal attribusjon, hvor resultater tilskrives noe ved eleven som evner eller innsats, og eksternal attribusjon, hvor resultatene tilskrives noe utenfor individet som flaks, oppgavens vanskegrad, kvaliteten på undervisningen osv. Her er det viktig å se på graden av kontrollbarhet. Med dette menes hvor mye individet kan påvirke utfallet. Ut fra individets selvattribusjon vil individet måle hvor kompetent eller inkompetent han eller hun er, som igjen vil påvirke selvoppfatningen til individet (Rosenberg, 1979).

**Psykologisk sentralitet.** Rosenberg (1979) påpeker at vi har et iboende behov for å tenke positivt om oss selv. Ut fra dette behovet vil individet anstrenge seg for å utmerke seg i det han eller hun verdsetter, og at individet verdsetter det han eller hun utmerker seg i. Psykologisk sentralitet handler om at individet velger ut områder og ting som er viktige for individets selvverd. Det å vurdere seg positivt står så sentralt for individet at hvis en føler at selvverdet er truet vil han eller hun beskytte seg selv ved å bruke forsvarsmekanismer. Personer med lese- og skrivevansker kan oppleve at deres selvverd blir truet i større grad ved at de ikke klarer å prestere de samme resultatene på det samme grunnlaget som resten av samfunnet. (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### **2.3.1.2 Forsvar av selvverd**

For å beskytte sitt selvverd på ulike arenaer viser Rosenberg (1979) til fem beskyttelsesmekanismer; *selektivt valg av verdier*, *selektiv tolkning*, *selektivt valg av standard*, *selektivt valg av referansegruppe*, *selektivt valg av situasjoner og aktiviteter*.

**Selektivt valg av verdier** handler om at individet rangerer egenskaper eller aktiviteter etter høyest verdi, hvor noen egenskaper eller aktiviteter er favorisert fremfor andre. De områdene individet verdsetter høyest vil ha den største påvirkningen på selvverdet. Som konsekvens vil individet verdsette de områdene man mener en behersker, og nedvurdere betydningen av områder en ikke behersker (ibid). For personer med lese- og skrivevansker kan dette gi utslag i at en verdsetter de praktiske fagene som gym og sløyd, fordi en kan hevde seg ved å være i god fysisk form eller kreativitet, mens fagene som engelsk og norsk blir nedvurdert fordi det er lese- og skrivetunge fag som en ikke behersker.

**Selektiv tolkning** er gjeldene når en person foretar en tolkning av et utfall, resultat eller hendelse. Situasjoner hvor selektiv tolkning kan brukes er når en person forklarer, rettferdiggjør, eller kommer med unnskyldninger som gjør at han eller hun blir satt i et godt

lys. Personen prøver å trekke frem faktorer som passer han eller henne for å opprettholde et godt selvvverd (ibid). Selektiv tolkning kan bli brukt som kriterier når man skal avgjøre om en for eksempel er flink til noe, og denne tolkningen kan veie opp for andres vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Eksempelvis kan en person med lese- og skrivevansker kunne se en prøve som urettferdig vanskelig laget fra lærerens side, og ikke ta inn over seg at det var elevens egne evner til å skrive som var utslagsgivende for det dårlige resultatet.

***Selektivt valg av standard.*** En person sammenlikner seg ikke bare med andre personer, men også opp mot standarder som mål og ambisjoner. Denne standarden mener Rosenberg (1979) bygger på personens tidligere erfaringer, andres vurdering og elevens ideelle selvbilde. Skaalvik og Skaalvik (2005) trekker frem at elever med lærevansker ofte befinner seg i et miljø hvor det forventes mindre av dem enn hva de kan beherske, og på bakgrunn av dette justerer eleven aspirasjonsnivået til hva miljøet forventer av dem. En ser også at gjentatte ganger med nederlag vil få individet til å senke standarden for hva en behersker for å beskytte seg selv.

***Selektivt valg av referansegruppe.*** Hvordan andre vurderer individet har en stor betydning for selvvverdet. Individet blir vurdert av dem en har rundt seg, og denne referansegruppen blir sammenlikningsgrunnlaget til individet. Individet kan til dels velge hvem en sammenlikner seg med, og en har en tendens til å velge de personene som er mest lik seg selv og som en blir vurdert positivt av (Rosenberg, 1979). Det er derimot store deler av miljøet individet ikke kan velge selv, som familie, lærere eller klasse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er her en kan vende tilbake til Marsh (1987) sin "*Big-Fish-Little-Pond-effect*", hvor en kan spørre seg om en elev med lærevansker vil ha det best med seg selv i en faglig sterk klasse eller en faglig svak klasse.

***Selektivt valg av situasjoner og aktiviteter.*** Her vil individet beskytte sitt selvvverd ved å oppsøke situasjoner og aktiviteter der en tror man vil bli vurdert positivt (Rosenberg, 1979). Motsatt vil man unngå situasjoner der en vil bli vurdert negativt. I voksen alder vil personer ha større frihet til å velge situasjoner og aktiviteter, og med dette ha muligheten til å velge bort aktiviteter man ikke tror en mestrer. For barn og unge blir valgene deres begrenset da de blant annet må igjennom den obligatoriske grunnskolen, og her vil det være vanskelig å velge bort truende aktiviteter ettersom alle skal gjøre det samme (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### 2.3.2 Forventningstradisjonen

Forventningstradisjonen har sitt tyngdepunkt på den kognitive dimensjonen av selvpoppfatning. Sentralt innenfor denne tradisjonen er den betydningen individets forventninger har for valg av oppgaver, innsats og utholdenhet. Her knyttes individets selvpoppfatning til hva man tror en vil mestre. I denne tradisjonen ser en på hva som skaper forventning om mestring, som er den avgjørende faktoren for om individet tør å ta på seg utfordringer og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Banduras (1997) teori om "*Self-efficacy*" er på norsk oversatt til "*forventning om mestring*", og er en vurdering av hvor godt en er i stand til å utføre bestemte handlinger for å nå bestemte mål. Mestringsforventning er en situasjonsbestemt vurdering som varierer med hvilke oppgaver en blir bedt om å løse, hvor lang tid en har til rådighet, hvilke hjelpemidler som er tilgjengelige, og om oppgaven gir store pedagogiske muligheter (Bandura, 1986). Det skiller mellom forventninger om å mestre en aktivitet, og om forventninger rundt konsekvenser av handlingen.

#### 2.3.2.1 Kilder til forventning om mestring

Det er fire kilder som påvirker forventning om mestring; *mestringserfaringer*, *andres eksempel*, *verbal overtalelse*, og *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* (Bandura, 1986).

***Mestringserfaringer*** er den mest innflytelsesrike påvirkningskilden til forventning om mestring, fordi den er basert på autentiske mestringserfaringer. Suksess vil øke forventningen om mestring, mens det å mislykkes vil senke forventningen. Bandura (1986) trekker frem hvordan individet attribuerer sine prestasjoner. Resultatene kan bli sett på som et resultat av innsats eller strategi, evner, flaks, oppgavens vanskegrad, god eller dårlig undervisning. Attribusjon til innsats eller strategi er noe som individet kan forandre, og dette vil bidra til å bevare og å opprettholde forventningen om mestring. Hvis individet attribuerer resultat til noe uforanderlig som for eksempel evner, vil dette påvirke individets forventning om mestring i en negativ retning. De som har lave forventninger om å mestre en oppgave velger heller bort oppgaven fordi de vil unngå å mislykkes, da er det bedre å ikke prøve i det hele tatt. Dette vil føre til at en ikke får mengdetrening, og kan resultere i færre mestringserfaringer. Lesing og skriving er ferdigheter som kan læres og trenes opp, men det kreves utholdenhet og innsats. For å opprettholde denne motivasjonen trenger en mestringserfaringer. Det som er ønskelig er at individet skal tørre å ta utfordringer, og være mer utholdende når de møter motstand.

**Andres eksempel.** Å se at andre mestrer oppgaver kan øke troen på at en selv kan klare å utføre de samme oppgavene (ibid). Her må det tas i betraktning at det å knytte sin personlige oppfatning av å mestre ulike oppgaver, ut fra hvordan andre gjør det, kan være både positivt og negativt. Hvis en person opplever at noen en identifiserer seg med mislykkes med en oppgave, kan det føre til at personen selv får liten forventning om å mestre den oppgaven. Individuer som mangler erfaringer på områder kan ofte søke noen å identifisere seg med og herme etter. Dette valget av modeller kan en se i sammenheng med sosial sammenlikning, fordi en person er selektiv i valget av modeller.

**Verbal overtalelse** er i vid forstand en måte andre personer kan oppmuntre individet til å tro på seg selv og sine ressurser, slik at individet tør å ta utfordringer og å ta fatt på oppgaver de ønsker å mestre. Som tidligere teori har påpekt er individet opptatt av hvilke signaler miljøet gir, og hvordan vi blir vurdert av andre. Å bli oppmuntret av andre er ikke nok i seg selv for å øke forventningen om mestring (ibid). Imidlertid vil oppmuntringen kunne bidra til at individet får en sterkere tro på seg selv. Så lenge oppmuntringen er oppriktig ment og realistisk for individet vil den kunne gi ekstra styrke, særlig til de som er usikre på seg selv.

**Fysiske og psykiske reaksjoner.** Det refereres her til våre responser når vi for eksempel føler oss stresset eller lettet. Hvis vi får klamme hender, høy puls og store svetteringer under armene vil vi se på dette som et tegn på at vi er stresset. Vi tolker dermed det at vi er stresset med at vi ikke behersker situasjonen. Den følelsen av at individet ikke behersker situasjonen kan tolkes som et tegn på inkompetanse, som da fører til *liten* forventning om mestring (ibid).

### **2.3.3 Agent i eget liv - "Human Agency"**

En overordnet målsetting med pedagogisk arbeid bør være å forberede barn og unge for et produktivt og meningsfylt liv. For å nå dette målet, må vi gjøre dem i stand til å ta ansvar for eget liv. Sagt med andre ord betyr dette å bli agent i eget liv. Begrepet er avledet fra sosial kognitiv teori hvor Bandura (2006) bruker betegnelsen "*human agency*". Han nevner tre former for å være agent i eget liv; *personlig agent*, hvor individet selv påvirker sine egne kognitive prosesser og miljøets påvirkning, *vikarierende agent*, hvor individet får andre til indirekte å handle på deres vegne, *kollektiv agent*, hvor en gruppe individer handler sammen på bakgrunn av en felles oppfatning, verdigrunnlag, forståelse og lignende. Felles for de tre formene for "human agency" er at individet har tro på at en kan være agent i eget liv og at man kan klare å nå de mål en har satt seg i livet.

### **Kapittel 3: Metodisk tilnærming**

I metodedelen av masteroppgaven vil forskningsprosessen bli beskrevet, og her vil jeg begrunne mine metodiske valg. Det er min problemstilling som har vært utgangspunktet når jeg valgte metodisk tilnærming til feltet. Min problemstilling er tredelt:

- *Hva kjennetegner personer med dysleksi som mestrer utdanning og arbeidsliv?*
- *Under hvilke rammebetingelser har elevene i bedriften mulighet for å lykkes?*
- *Hvorfor er det viktig at personer med dysleksi lykkes?*

#### **3.1 Den kvalitative metode**

Metoden som er valgt i dette forskningsprosjektet er fra den kvalitative forskningstradisjonen. Jeg valgte denne tradisjonen fordi den bygger på et ønske om å forstå verden fra informantens side (Fuglseth & Skogen, 2006).

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved fleksibilitet hvor forskeren i stor grad bestemmer måten å innhente data, tolkning av empiri, og presentasjon av forskningsresultatene (Thagaard, 2009). For å få frem informantenes synspunkter valgte jeg et semistrukturert intervju. Dalen (2004) skriver at intervju er en ”utveksling av synspunkter” der man som forsker ønsker å få vite informantens meninger og oppfatninger. Under et slikt intervju har man på forhånd laget en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål. Forskeren følger opp med mer utdypende spørsmål under intervjuet for å få mer utfyllende svar – intervjusituasjonen skal fortone seg som en samtale mellom to personer (Fuglseth & Skogen, 2006). I intervjusituasjonen påpeker Dalen (2004) at det er viktig å vise at en som intervjuer er til stede og er genuint interessert i hva informanten forteller. Det handler om at en skal vise respekt for informantene som velger å dele sine kunnskaper og erfaringer med forskeren.

At noen av informantene har dysleksi har vært en faktor jeg valgte å ta hensyn til ved valg av forskningsmetode. Jeg anså det som mest fruktbart å bruke intervju, muntlig innhenting av data, fremfor et spørreskjema, skriftlig innhenting av data, da mine informanter har problemer nettopp med å lese tekst og formulere seg skriftlig.

##### **3.1.1 Generaliseringsproblemer og teoriens rolle**

Innen kvalitativ forskning brukes ikke begrepet generalisering i stor grad, en skriver heller om begrepet naturalistisk generalisering og overførbarhet. Med dette menes det at personer som leser forskningsrapporten, og som kanskje har kjennskap til temaet fra før, vil kunne kjenne

seg igjen i teksten og dermed bestemme forskningens gyldighet (Thagaard, 2009). Et annet begrep Thagaard (2009) trekker frem er teoretisk generalisering, som omhandler forskningens gyldighet når man ser den i lys av annen forskning på området, eller at studiet gir grobunn til videre forskning på feltet. Hun fremhever at argumentasjonen for overførbarhet må knyttes til spesielle trekk ved utvalget.

I mitt forskningsprosjekt er utvalget for lite til at funnene mine kan generaliseres til resten av befolkningen, men forskningen kan danne et bilde av en konkret situasjon. Det er ved å trekke paralleller mellom mine funn og tidligere og anerkjent forskning at jeg vil styrke gyldigheten av min forskning. Her er det viktig å ta i betraktning at teorigrunnlaget en velger i oppgaven hele tiden vil påvirke forskningsprosessen. Teorien er en påvirkningsfaktor under formulering av problemstilling, utforming av intervjuguide, presentasjon av empiri og drøfting av funn. Postholm (2010) trekker frem at teorien brukes som et redskap for å finne frem til data og analyseringen av den. Teorien gir forskeren knagger å henge data på, og uten en faglig begrunnelse for tolkingen og analysen av mine funn ville drøftingen vært subjektiv synsing. Før jeg startet med intervjuene hadde jeg funnet mye teori og tidligere forskning som jeg var inspirert av. Etter å ha lest forskning fra Rieff, Gerber og Ginsberg (1993; 1997) ønsket jeg å studere hvordan dyslektikere kan lykkes i utdanning og arbeidsliv. For å gi leseren en innføring i hvilke utfordringer en med dysleksi møter valgte jeg også å trekke inn teori om utviklingen av lesing og skriving, hva som er lese- og skrivevansker, og hva som kjennetegner dysleksi. Her ble det også viktig å understreke hvorfor det bør være en satsning på å gi personer med dysleksi muligheten for å lykkes, fordi de står i større fare for å utvikle det som karakteriseres som sekundære vansker som lav selvvurdering, lavt selvverd, lave forventninger om mestring og en følelse av hjelpeløshet. Det var derfor naturlig for meg å trekke inn teorier om selvoppfatning og motivasjon i denne oppgaven.

### **3.1.2 Reliabilitet og validitet**

Forskningslitteraturen representerer ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante for å studere forskningens kvalitet. Corbin og Strauss (i Thagaard, 2009) fremhever begrepet *troverdighet*, og dette begrepet skal fange opp både deltakerens, forskerens og leserens erfaringer ved de fenomenene som studeres og blir presentert. En tar ofte i bruk begrepene reliabilitet og validitet, men det er omstridt innen forskermiljøet om disse begrepene er anvendbare i kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning når man diskuterer forskningens kvalitet (Thagaard, 2009).



Validitet er knyttet til tolkning av data, og her ser en på gyldigheten av forskningen. Kvale skriver at ”*to validate is to investigate*” (i Dalen, 2004), hvor forskeren skal være bevisst, åpen og kritisk til de valgene en foretar seg. En kan styrke validiteten ved å gjøre forskningen gjennomsiiktig. Med dette mener Thagaard (2009) at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkningen av data ved å redegjøre for hvordan analysen har gitt grunnlag for de konklusjonene forskeren har kommet frem til. Med andre ord å gi en god dokumentasjon av valgene forskeren har foretatt og en begrunnelse for valgene sine, slik at leseren kan ta stilling til forskningens gyldighet.

Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat, det blir et spørsmål om repliserbarhet (Thagaard, 2009). Å replisere forskning i kvalitativ metode er ofte vanskelig fordi en opererer med små utvalg, og hver informant har sin subjektive opplevelse og tolkning av verden (Dalen, 2004). Forskeren vil også spille en stor rolle fordi det er han eller hun som tar avgjørelser og valg i prosessen, og former forskningen. I et forskningsprosjekt som dette, med bare fire informanter, kan jeg som forsker argumentere for reliabilitet ved å dokumentere og beskrive hvordan jeg har kommet frem til dataene, og argumentere for de valgene jeg har tatt under forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

### **3.2 Min forskningsprosess**

For å gjøre min forskning troverdig vil jeg nå beskrive min forskningsprosess. Her har jeg blant annet valgt å løfte frem min rolle som forsker siden jeg selv er berørt av området jeg forsker på. Som tidligere nevnt hadde jeg tanker om hvilken teori og forskning jeg skulle bruke før jeg startet dette forskningsprosjektet. Mine informanter fikk jeg gjennom kontakt med en privat bedrift som har fokus på lærevansker. Etter dette startet forskningsarbeidet.

#### **3.2.1 Valg av informanter**

Mine informanter er knyttet til en privat bedrift. Det er deres arbeid med å ”rehabiliterer” og ”reintegrere” personer med lærevansker som gjorde meg interessert i bedriften. Jeg har under hele forskningsprosessen holdt kontakt med bedriften, og har gjennom flere besøk fått en ”før-forståelse” av hva de driver med og hvordan de jobber. Dette er det Dalen (2004) vil betegne som ”*spaning i feltet*”, og kan gi en fordel ved at man tilegner seg kulturkompetanse. Under besøkene fikk jeg vite at virksomhetens sentrale del er oppdrag for NAV ved å gjennomføre testing, avklaring og tilrettelagt opplæring for personer med ulike former for

lærevansker. Bedriften har egne opplæringsenheter som gir et tilbud om tilrettelagt privatistopplæring eller yrkedsrettet attføring gjennom NAV, hvor tilbudet er fokusert på videregående skole - både innen yrkesfag og studiekompetanse. Virksomheten arbeider også med utvikling av tester og opplæringsprogrammer. I bedriften er de tolv medarbeidere; psykologer, spesialpedagoger, fagpedagoger og annen kompetanse.

Blant personalet og elevgruppen i bedriften valgte jeg ut fire informanter; to pedagoger fra bedriften, Hanna og Tom, og to tidligere elever, i voksen alder som har dysleksi, Jon og Mona. For å beskytte informantene har jeg i oppgaven gitt dem fiktive navn. Jeg har vært nøye med det jeg anser som den etiske saksgangen i det å skaffe informanter. Da jeg var på besøk hos bedriften fikk jeg tilgang til deres elevarkiv, etter å ha blitt underlagt bedriftens taushetserklæringer. Ved gjennomgang av arkivet fant jeg forslag til noen elever som kunne være aktuelle informanter på bakgrunn av deres lærevanske og hvor langt de var kommet i livet etter deltakelse i bedriften. Elevene fikk forespørsel fra bedriften om de kunne tenke seg og være med som informanter per telefon. Her godkjente elevene at jeg fikk deres kontaktinformasjon. Jeg tok videre kontakt med elevene over e-post og telefon. Det ble sendt ut et informasjonsskriv til alle informantene, se vedlegg 6 og 7, og alle bekreftet både på e-post og muntlig at de ønsket å stille opp som informanter.

Bakgrunnen for å velge både ansatte og elever var for å se om de har samme oppfatning av hvordan en kan legge til rette opplæring for å gi personer med dysleksi mestringserfaringer. Dalen (2004) påpeker at det innenfor mange fagområder er viktig å få belyst hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold, og jeg vektet svar fra begge gruppene likt. Jeg studerte også elevenes erfaring med å leve med dysleksi for å se hvilken betydning mestring har for en person med en lærevanske.

### **3.2.2 Intervju som metode**

Det finnes flere former for intervju, og skillet går etter hvor strukturert de er lagt opp på forhånd (Thagaard, 2009). Dalen (2004) skiller mellom åpne og strukturerte intervjuer, samt semistrukturerte eller halvstrukturerte intervjuer. I det semistrukturerte intervjuet, som er valgt i dette forskningsprosjektet, stiller en åpne spørsmål for at informanten kan gå i dybden der det er mye å fortelle. Siden informanten kan snakke friere enn i et strukturert intervju kan det også hende at informanten trekker frem momenter forskeren ikke tenkte på forhånd og gi intervjuet ny retning. Intervjuet kan dermed gi innsikt i menneskers livsverden ved at informanten forteller og reflekterer over meninger, holdninger og erfaringer. Dalen (2004)

kaller dette ”*traktprinsippet*”, hvor en begynner med åpne spørsmål og spisser formuleringen underveis.

**Intervjuguide.** Det er viktig å ha en plan over et intervju, være forberedt slik at en får det beste datagrunnlaget. Dalen (2004) påpeker at en intervjuguide skal omfatte temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien er tenkt til å belyse. Dermed blir det å ha en ferdig og godt gjennomarbeidet intervjuguide viktig som redskap for innsamling av data. Det trekkes frem fordeler ved å tilegne seg kulturkompetanse, både for utformingen av intervjuguiden og under selve intervjusituasjonen. På bakgrunn av det Dalen (2004) betegner som ”spaning” i feltet kom jeg frem til aktuelle tema for intervjuguiden når jeg var på besøk hos bedriften.

*Tema for intervju med pedagogene;* Hva legger lærerne vekt på i opplæringen for at elevene skal mestre faglige utfordringer og ta ansvar for eget liv? Hva anser de som de største utfordringene? Hva er det som forteller lærerne at de har lykket med arbeidet, og hva mener de er årsaken til at de lykkes, eller ikke lykkes? For fullstendig intervjuguide for ansatte, se vedlegg 8.

*Tema for intervju med elevene;* Hva er elevenes umiddelbare opplevelser knyttet til den opplæringen de fikk i bedriften? Hva er det i opplæringen som har gjort at de har kommet seg videre i utdanning og arbeid? Hos elevene ble det også spurt om deres erfaringer og tanker rundt det å ha dysleksi, hvilke konsekvenser eventuelt dysleksien har medført, og hvordan de selv mener de har lykket i livet. For fullstendig intervjuguide for elevene, se vedlegg 9.

**Gjennomføring av intervju.** Før jeg startet med datainnsamlingen gjennomførte jeg flere prøveintervju med mine medstudenter. Her fikk jeg testet ut hvilke spørsmål som var gode, hvilke som var utydelige, og hvilke som måtte endres. Jeg fikk også prøvd meg i rollen som intervjuer, og det var flott med tilbakemeldinger om hvordan jeg ble oppfattet av informanten. Mitt grundige forarbeid ga meg trygghet i intervjusituasjonen, og jeg fikk et spennende datamateriale å jobbe med.

Jeg gjennomførte intervjuene med elevene først. Disse intervjuene foregikk over telefon da de bodde i ulike byer, og reisekostnadene for meg som student ble for høye. Tidspunkt for intervjuet kunne informanten velge selv, de måtte bare befinne seg et sted hvor de kunne snakke uforstyrret og at de hadde anledning til å sett av to timer til å snakke i telefonen. Jeg satt på møterommet på pedagogisk institutt med en høytalertelefon og en digital opptaker som

tok opp intervjuet. Her brukte jeg mye verbal bekreftelse, som ”mhm”, ”hmm”, ”sier du det ja”. Dette for å vise interesse og å få informanten til å fortelle mer siden vi ikke var i samme rom. Intervjuene med pedagogene i bedriften ble foretatt på deres møterom på hovedkontoret deres. Det var lettere for meg å intervju dem personlig siden jeg hadde bekjente jeg kunne bo hos i den byen. Jeg har reflektert rundt det å ha nærhet eller distanse til den man intervjuer i intervjusituasjonen, om jeg fikk like gode data av å intervju noen av informantene over telefon og noen i person. Min oppfatning er at jeg fikk like gode data fra alle mine informanter, og at valgene ble tatt ut fra min økonomiske situasjon som student.

### **3.2.3 Bearbeiding, analysering og kategorisering av data**

I tråd med Postholm (2010) sine anbefalinger ble det tatt lydopptak av intervjuene, for så å transkribere dem til skriftlig tekst etterpå. Etter intervjuene var ferdig satt jeg igjen med omtrent 7 timer lyd som skulle transkriberes. Å transkribere innebærer at man nedskriver intervjuene og dermed klargjør intervjumaterialet for analyse og tolking (Kvale, 1997). I følge Fangen (2010) finnes det to måter å transkribere på; lydfilen kan enten skrives ned identisk og detaljert, eller med språklige endringer som tilrettelegger mer for skriftlig tekst. Her valgte jeg den siste varianten og skrev ned alt som jeg anså som meningsbærende ord og skrev på bokmål. De transkriberte sidene er mitt eget redskap for dataanalysen og presentasjon av empiri, og derfor valgte jeg å fjerne lyder som ”ehh..” eller ”hmmm..” under transkriberingen. Poenget med å omforme tale til tekst er at jeg skal kommunisere med leseren, og at leseren får et inntrykk av hva som kom frem i intervjuene. Noen ganger måtte jeg ”klippe og lime” sammen sitater. Jeg har valgt å bruke en markering når jeg har satt sammen sitater, eller flyttet rundt på rekkefølgen til noe som ble sagt, i teksten markert som [...]. Jeg har også markert redigerte setninger med en klamme, blant annet ved å sette inn ord som mangler. Dette ble gjort da det kunne være upresise formuleringer fra informantene.

Crang og Cook (2007) ser på analysering og kategorisering i kvalitativt datamateriale som en kumulativ prosess, og jeg tok kontinuerlig med meg tanker og antakelser om mulige mønstre i empirien på bakgrunn av min teori. Jeg laget kategoriene ut fra min intervjuguide, hvor det ble tre hovedkategorier for elevinformantene, og en hovedkategori for pedagogene. Denne måten kaller Dalen (2004) tematisering, og den tar ofte utgangspunkt i temaene som blir belyst i intervjuguiden. Det er her jeg så verdien i å ha en godt gjennomarbeidet intervjuguide.

Jeg så det som viktig å danne et bilde av totalsituasjonen til elevene som lever med en lærevanske; hvilke utfordringer de møter, hvilke konsekvenser denne vansken har hatt,

hvordan oppholdet i bedriften endret deres syn på lærevansken og dermed deres syn på seg selv, og hvordan de har oppnådd det de selv definerer som suksess i sitt liv.

Videre fokuserte jeg på hva bedriften gjør for å fange opp elever som har falt ut fra utdanningsløpet, hvordan de klarer å få elever til å fullføre et fagbrev eller en studiekompetanse når det er et høyt frafall i den offentlige skolen. Jeg valgte derfor å trekke frem hvordan bedriften jobber, hvem som er elever, og hvordan de tilrettelegger og veileder elevene for at de skal fullføre et utdanningsløp. Hva som kan være utfordringer i opplæringen, og hva pedagogene oppfatter som grunnen til at bedriften har en høy gjennomføringsprosent og tilslutt hva de anser som elevenes utbytte av oppholdet i bedriften.

Under tematiseringen og dataanalysen løftet jeg frem essensen i informantenes utsagn og synspunkter. Sitatene blir brukt som en begrunnelse for den tolkningen som er foretatt. Her trekker Thagaard (2009) frem at det er viktig å beholde fokuset og se helheten. Jeg hadde til tider utfordringer med å velge ut hva som var det viktigste informantene sa fordi de sa så mye bra. Det ble rett og slett et luksusproblem.

### **3.2.4 Min rolle som forsker**

I en forskningsprosess er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Her går forskeren inn i prosessen med en forforståelse sammensatt av eget teoretisk ståsted og egne erfaringer. Forskningen vil dermed bli verdiladet da det ikke lar seg gjøre å opptre nøytralt (Thagaard, 2009), noe Bae (1996) også argumenterer for ved å uttale at et menneske ikke kan forklare et annet menneskes væremåte fullstendig objektivt. En må være seg bevisst at forforståelsen vil være der fra før en begynner. Dette kan en se i sammenheng med det Fetterman (1998) trekker frem om at en skal tre inn i forskningsfeltet med et åpent sinn, men ikke et tomt hode. Her skal forskerens forforståelse ikke legges bort, men en skal være bevisst at den verdiladede forskerrollen vil farge prosessen (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Siden jeg forsker på et område som jeg selv er berørt av har jeg reflektert mye rundt min rolle som forsker. Jeg ønsket ikke at mine egne erfaringer skulle prege informantenes svar, derfor valgte jeg å ikke opplyse dem om at jeg har dysleksi selv. Denne oppgaven er ikke ment som selvterapi, men jeg kan ikke legge skjul på at tematikken har vært inspirert av personlige erfaringer. Her trekker Dalen (2004) frem fordeler og ulemper ved å forske på noe en selv er berørt av. Det negative kan være at det oppstår solidaritetsproblemer, hvor grensen mellom hva som bør formidles, hva som må formidles, og hva som kan gjemmes i forskerens hjerte eller skrivebordsskuff, kan være vanskelig å trekke. Jeg har prøvd etter beste evne å legge

mine personlige erfaringer til side, og latt min empiri tale for seg sammen med teorien som er valgt ut. På den andre siden trekker Dalen (2004) frem at den personlige kjennskapen til feltet som studeres kan bli sett på som en fordel ved at forskeren lettere kan sette seg inn i livsverdenen til informanten, og dermed få et rikere datagrunnlag. Dette har for meg vært en balansekunst som har vært utfordrene.

### **3.2.5 Ethiske betraktninger**

Forskningsetikk handler om å bry seg om og verne rundt informanten og deres integritet, og å ta deres perspektiv med tilknyttende tanker og følelser. Forskeren bør avklare sin rolle ovenfor informanten. Det kan noen ganger oppstå skjøre balanser mellom den forskende og den mer terapeutiske samtalen – for eksempel hvis det blir snakket om noe som er konfliktfylt og/eller vanskelige situasjoner (Fuglseth & Skogen, 2006). Dette er noe jeg har tatt hensyn til siden jeg forsker på et område som det er knyttet sterke følelser til hos informanten.

Informantene skal vite hva de går til, og de må bli gjort kjent med eventuelle byrder eller arbeidsbelastninger knyttet til informantrollen (Postholm, 2010). På bakgrunn av retningslinjer til NESH, *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, har alle informantene fått informasjon om hvilken forskning de skal være med på, og de har alle gitt sitt frie samtykke til å delta. Her informerte jeg alle forskningsdeltakerne gjentatte ganger om at de kunne trekke seg når som helst i forskningsprosessen, at de hadde full innsynsrett i deres materiale og at de i intervjusituasjonen kunne velge å ikke svare på spørsmål. Det ble også gitt informasjon om at de blir anonymisert i masteroppgaven og arbeidet rundt den. Dette er i tråd med NESH sine retningslinjer om at *”de som er gjenstand for forskning har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt”* (NESH, 2006, s.18).

Det ble også sendt inn søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste) om prosjektgodkjennelse, som ble godkjent (se vedlegg 10). Her har det også vært et fokus på anonymisering og håndtering av data, da mitt datamateriale inneholder temaer som blir karakterisert som sensitive personopplysninger.

## Kapittel 4: Presentasjon av empiri og teoretisk analyse

I dette kapittelet er empiridelen todelt hvor det trekkes frem tanker og erfaringer fra pedagogene Tom og Hanna, og fra de tidligere elevene Mona og Jon. I empiridelen til pedagogene blir det sett på deres erfaringer og tanker rundt opplæringen i bedriften, med ulike underkapitler. I empiridelen til de tidligere elevene er det tre hovedkategorier; deres opplevelser og tanker rundt dysleksi, erfaringer av oppholdet og utbyttet de fikk av å være elev i bedriften. Under disse hovedkategoriene er det også laget underkategorier, og det blir sett på likhetstrekk mellom de to informantgruppene. Jeg har valgt å trekke inn forskning på områdene som blir belyst og teori fortløpende i dette kapittelet, for så å samle alle trådene i en avsluttende drøfting i kapittel 5.

### 4.1 Elevenes opplevelser og tanker rundt dysleksi

Når en ser på elevenes tanker og opplevelser rundt det å ha dysleksi må en ta i betraktning at det er tretti år som skiller informantene i alder, at de er i ulike livsfaser, og at det var forskjell i den hjelpen og oppfølgingen de fikk. Jon vokste opp i en tid hvor det ikke var mye kunnskap om dysleksi i skolen, og tilretteleggingen var timer hos en logoped. Det var ikke før Jon selv tok tak i vanskene og søkte hjelp hos bedriften, i voksen alder, at han ble utredet for dysleksi. Mona forteller derimot at hun ble utredet for dysleksi gjennom PP-tjenesten da hun gikk på ungdomsskolen, og med denne utredningen fulgte tilrettelegging som bruk av pc og lydbøker. Begge informantene trekker frem at det har vært en utfordring å ha dysleksi, selv med ulik grad av tilrettelegging i skolen. De forteller at de i lang tid har levd med en følelse av å være dummere enn de andre i klassen, og resten av deres miljø.

”Jeg må si at det har vært et slit opp igjennom, en ble stemplet som en som ikke kunne noe. [...] Det er jo tydelig at hadde en gjort en bedre jobb tidligere så hadde man kanskje sluppet mye arbeid i etterkant.” (Jon)

”En følte seg veldig usikker på en selv, og prøvde å være som alle andre, men det funket ikke fordi en ikke klarte, og en skjønte ikke hva som var galt. [...] Jeg var ganske ”lost” egentlig. [...] Jeg forsto gjennom hele barndommen at det var noe galt med meg, for eksempel hvorfor klarte jeg ikke å følge med i timen, hvorfor klarer ikke jeg å lese. Jeg var ikke helt som alle andre.” (Mona)

At elevene føler en sosial belastning ved å ha en lærevanske kan stemme med det Bru (2008) trekker frem. Elever med lesevanter er mer utsatt for mobbing, de kan av medelever bli ansett som mindre kompetent og lærerne kan vurdere dem negativt.

**Hvordan lærevansken arter seg.** Begge informantene trekker frem at de har vansker med lesing og skriving. De beskriver ulike aspekter hvor Jons hovedvanske er skriving, mens Monas utfordring er lesing.

”Jeg hadde litt problemer med å skrive enkelte ord, doble konsonanter, og glemme bokstaver. Man fikk et annet ord når man skulle skrive eller lese det. [...] Det er jo tungt å begynne et skrivearbeid, så når man skulle begynne å skrive så hoppet en gjerne over det.” (Jon)

”Det er vanskelig å lese en hel bok eller et kapittel, det er vanskelig å følge med og det tar utrolig lang tid. [...] Det er ikke alltid ord som en forstår, og en del som blir feil, og da oppfatter en setningen annerledes. Da må en gå tilbake og lese det en gang til hvis man ikke har forstått teksten. Du må liksom stave ordet veldig, og hvis det er et langt ord så er det vanskelig å lese det med en gang. Jeg må lese det tre-fire ganger før jeg skjønner hva som faktisk står der. [...] Og jeg sliter litt med staving, det å skrive ord helt riktig, for eksempel med dobbelkonsonanter.” (Mona)

Når Mona beskriver sine lesevaner kommer det også frem at hun har problemer med leseforståelsen. Det kan tyde på at Jon har de samme problemene siden han forteller at han må lese teksten flere ganger før han oppfatter hva som står skrevet.

”Lesingen blir kanskje litt hakkete. Det flyter ikke så lett og så blir det litt oppstykket. At det tar lenger tid, som jeg sa, for å komme frem til det som står der.” (Mona)

”Jeg må, som dyslektiker, lese noe to eller tre ganger, men da sitter det ti ganger bedre i hukommelsen.” (Jon)

Informantenes beskrivelse av lærevansken har likhetstrekk med forskning hvor en ser at lesing og skriving påvirker hverandre (Frith, 1985). Et fellestrekk ved informantenes lærevansker er at de glemmer bokstaver, blander ord, og at dobbelkonsonanter er en utfordring. Deres lærevanske kan komme av at de har problemer med ordgjenkjenning, rettskriving, og grafem-fonem koblingen, som er kjennetegn ved dysleksi (Lyon, 2003). Ut fra hvordan de beskriver vanskene kan en se sammenhengen med at de ikke har oppnådd det høyeste stadiet i lesing. De bruker kanskje en lyderingsstrategi som gjør at lesingen blir oppstykket og tar lenger tid. Forskning viser at hvis avkodingen er dårlig vil også forståelsen bli svekket, (Bråten, 2007; Høien & Lundberg, 2000). Dette finner en igjen i det informantene beskriver.

#### **4.1.1 Opplevelsen av å ha dysleksi i den offentlige skolen**

I dagens samfunn kan en se på den videregående skolen som en forlengelse av grunnskolen, hvor det er forventet at alle skal komme ut med generell studiekompetanse eller et fagbrev. Jon vokste derimot opp i en annen tid, hvor de teoretiske dokumenterte kravene for å gjøre en jobb ikke var like høye. Han beskriver en skole som eksponerte hans lese- og skrivevaner i stor grad, men at han fullførte grunnskolen på grunn av at han hadde gode venner.



”I det skolesystemet jeg gikk opp i så skulle man av og til lese høyt, så skulle man skrive, og det kunne jo ikke jeg. Da sto man der og stotra, og da følte jeg meg dum. Man fikk lite hjelp rundt dette problemet. [...] Man ga jo opp i de skriftlige fagene, og brydde seg ikke om det til slutt, det gikk jo på sin egen selvfølelse! [...] Men jeg var heller ikke noen skulker. Jeg var aktiv og kjempesosial i andre sammenhenger som svømming og idrett. Jeg ble aldri noen ”outsider” like vel. [...] Jeg tror ikke man har søkt til spesifikke venner på grunn av dysleksien, men [vennegjengen] var jo ikke akkurat de mest skoleflinke.” (Jon)

Mona fullførte grunnskolen med den tilretteleggingen hun hadde fått i form av bruk av pc og lydbøker. Det var da hun begynte på videregående at lærevansken ble mer synlig og situasjonen endret seg til det verre. Det resulterte i at hun sluttet etter et halvt år.

”Det var mye styr og krancling, med lærere og skolen fordi de ikke forsto mitt problem, det var som å prate til en vegg. Det var ikke noen hjelp eller noen tilrettelegging. [...] Jeg tror kanskje at jeg hadde klart å holde ut hvis jeg hadde hatt gode venner, hvis en hadde hatt noen å prate med, men det hadde jeg jo ikke i det hele tatt. [...] Jeg hadde jo ingen! Jeg hadde heller ingen forståelse hos lærerne, de fortalte daglig at jeg var dum. Dette gidder jeg ikke, da var det egentlig ganske nok for meg.” (Mona)

Ut fra situasjonen Jon beskriver kan en hevde at han har prøvd å beskytte sitt eget selvverd ved at han nedvurderte betydningen av de skriftlige fagene han gjorde det dårlig i, og kompenserte ved å være aktiv i fag som gym, hvor han ikke ble hemmet i like stor grad av sin lærevanske. Han fant seg også venner på det samme lave faglige nivå som han kunne vurdere sine skoleprestasjoner mot, som kan ha resultert i at skolens prestasjonsorientering ikke ble oppfattet som like truende på selvet. Dette kan en se i sammenheng med Rosenbergs (1979) tanker hvor Jon har klart å opprettholde en positiv selvoppfatning og fullført grunnskolen fordi han identifiserte og verdsatte det han mestret, og nedvurderte det han ikke mestret. Mona klarte derimot ikke å opprettholde en positiv selvoppfatning fordi hun ble mobbet av både lærere og medelever, og hun hadde dermed ikke noen positive holdepunkter i miljøet som oppfordret henne til å holde ut. En kan hevde at Mona ikke hadde noen beskyttende faktorer som Jon, han hadde et nettverk av venner som gjorde skolesituasjonen mindre truende. At Mona droppet ut av videregående kan en også se i sammenheng med forsvar av selvverd hvor en selektivt velger situasjoner og aktiviteter (ibid). Det ble en motivert handling å fjerne seg fra den vonde situasjonen. Som Sæthres forskning (2009) trekker frem har alle et ønske om å bli positivt vurdert i skolen, og det er en stor utfordring for elever med lærevansker. Ved å komme til kort i en slik prestasjonsorientert situasjon er det flere elever som dropper ut av videregående, og dette finner en igjen i forskning til Daniel et.al (2006) hvor elever med lærevansker har seks ganger høyere fare for frafall.

### 4.1.2 Yrkesvalg

Jon beskriver at dysleksien var en hindring siden han ikke startet på gymnaset og fikk den utdanningen han ville. Han fremhever at dysleksien har vært en faktor for valg av praktiske yrker. En kan hevde at Jon hadde liten forventning om å mestre gymnaset og at han derfor valgte det bort, for å skjerme seg for nye nederlag (Bandura, 1986).

”Dysleksien har vært et stort hinder i forhold til at jeg kunne gjennomføre et yrkesvalg i tidlig ungdomstid, og at jeg ikke turte å gjennomføre de ønskene jeg egentlig hadde. [...] Jeg har kompensert dette med jobbing, og det enkleste er jo å ta en jobb som trailersjåfør, det er jo et praktisk yrke.” (Jon)

### 4.1.3 Utviklingen av sekundære vansker

Forskning av Bru (2008) og Skaalvik og Skaalvik (2005) viser at en kan utvikle sekundære vansker hvis en ikke lever opp til egne og samfunnets forventninger. Opplevelsen av å komme til kort på et så sentralt område som lesing og skriving gjør noe med selvoppfattningen.

Utviklingen av sekundære vansker kan sees i sammenheng med forholdet mellom avstanden av det reelle og det ideelle selvbildet til informanten (ibid). Med andre ord, hvor stor avstand det er mellom hvordan personen er og hvordan personen ønsker å være. Ut fra hva informantene forteller om depresjon og alkoholmissbruk kan en hevde at de har utviklet det som kan kategoriseres som sekundære vansker rundt det å ha lærevansker.

Jon beskriver et stadie i livet hvor han utviklet et alkoholmisbruk, og det varte i åtte år inntil andre rundt han tok initiativet til å skaffe han hjelp. Han anser selv bakgrunnen for sekundærvansken som en kombinasjon av å være trailersjåfør av yrke, ha lett tilgang på billig alkohol og å sitte med nederlagsfølelsen av å ikke få realisert sine drømmer.

”Det har tatt tid å realisere sine drømmer, og dette har kjørt meg på skråplanet i en periode.[...] Jeg tror det ligger mye i den håpløsheten og den mislykkethet som man har opplevd i tidlig ungdomsalder. Man har jo blitt mobbet opp igjennom, og det har satt sine spor. Jeg hadde en tid med et høyt inntak av alkohol, alkoholen ble en trøst. Man satt jo der med et lite tap [...] Dysleksien ga jo ikke noe mer tillitt til mestring så da var det lett å kompensere med andre ting, og da ble alkohol en viktig del av det. Man fikk en mestringsfølelse rundt bruken av alkohol.” (Jon)

Mona forteller om en livssituasjon preget av flere år med depresjon. Hun beskriver en følelse av å være fysisk og psykisk utslitt, og at det å holde avstand fra skolen hjalp.

”Der og da var jeg så sliten av hele ungdomsskolen og utredningen, jeg var så langt nede på grunn av det. Det hadde tatt så mye krefter, mye tid, det var så mye styr med PP-tjenesten, og det ble så alt for mye. Når jeg da begynner på videregående tenkte jeg at dette skulle bli en ny start, og så ble det bare enda verre fordi lærerne ikke var utdannet nok til å se at klassen var individer. [...] De var ikke behjelpelige i det hele tatt, de bare kalte meg for dum og lat. [...] Jeg klarte ikke gå lenge der, da sa det bare pang, nå orker jeg ikke mer.” (Mona)

#### **4.1.4 Familien som støtteapparat**

Både Mona og Jon trekker frem familien og nære venner som gode støttespillere i møte med skolen og samfunnet. Informantene ser verdien av at det var noen som opprettholdt troen på dem, selv om de fikk dårlige karakterer, og selvtilliten var lav.

”Hadde jeg ikke hatt den hjelpen fra familien og andre når jeg var ungdom, så tror jeg nok at jeg lett kunne ha havnet ut på skråplanet på grunn av alle de nederlagene. De sto der og støttet meg selv om jeg fikk dårlige karakterer.” (Jon)

”Foreldrene mine har vært en enorm støtte og kjempet for min sak. [...] De har alltid vært på min side.” (Mona)

At familien fungerte som en motivator kan ha gitt elevene en sterkere tro på seg selv fordi personer er opptatt av andres vurdering. For både Jon og Mona kan denne støtten ha resultert i en forventning om mestring siden familien opprettholdt troen på dem (Bandura, 1986; Rosenberg, 1979). Elevenes støtteapparat kan også ha vært en beskyttende faktor for utviklingen av sekundære vansker siden familien til en viss grad har vært med på å opprettholde en positiv selvoppfatning hos elevene, og dermed stoppet den negative utviklingsspiralen før det kunne gått så langt at de utviklet suicidale tendenser (Baumeister, 1990; Daniel et.al, 2006).

#### **4.1.5 Å ta tilbake kontrollen over eget liv**

Begge informantene beskriver et ønske om å endre sin livssituasjon etter at de fikk behandling for depresjon og alkoholmisbruk. De beskriver et ønske om å gjøre noe mer med livet sitt, og at de gjorde noe med det ved at de bestemte seg for at lærevansken ikke lenger skulle være en hindring. Ønske om å ta tilbake kontrollen er noe en finner igjen i forskningen til Reiff, Gerber, og Ginsberg (1993; 1997), og det står sentralt hvis en ønsker å oppnå suksess i livet.

”Jeg ville noe mer med livet mitt. Jeg ønsket ikke at dysleksien skulle få lov til å hindre meg i dette. [...] Jeg kunne sikkert vært uføretrygdet i dag, men det var ikke det jeg ønsket med livet mitt.” (Jon)

”Jeg tenkte at jeg [måtte] begynne å bygge meg opp. [...] Jeg hadde jo lyst til å få studiekompetanse, jeg har lyst til å kunne studere videre, og å bli noe liksom.” (Mona)

#### **4.2 Erfaringer og tanker rundt opplæringen i bedriften**

Begge informantene kom til bedriften gjennom et tilbud fra NAV. De beskriver opplevelsen av å være elev i bedriften som noe positivt. Mona og Jon trekker frem at bedriften har gitt dem trygghet gjennom å bli sett og å bli bekreftet. De har blitt møtt med forståelse og respekt når det gjelder lærevansken, og elevene har lært å ta vare på hverandre.

”Det blir et nærhetsforhold i en læringsprosess, det at man blir sett.” (Jon)

”Her blir man møtt med en forståelse, en blir godtatt for den man er, og man blir ikke stemplet. Man blir mottatt med åpne armer, møtt med en varme og en innstilling av at dette skal vi få til. Det er veldig deilig å ikke føle seg alene. Lærerne på [bedriften] har vært der hver dag, vært en del av hele prosessen. [...] De klapper deg på ryggen, du får en klem, man blir en del av en liten familie.” (Mona)

For Jon var det viktig å få en bekreftelse og forståelse av den lærevansken han har levd med. Han trekker frem at den pedagogiske lederen i bedriften, som også har dysleksi, møtte elevene på en positiv måte ved at han hadde personlige erfaringer med vansken. Jon trekker frem at han ble møtt med respekt og fikk nytt håp om mestring i møte med denne pedagogen.

”Pedagogen i bedriften som hadde dysleksi, han var en sånn person som forsto at en hadde et problem på en bedre måte. [...] Man har lettere for å forstå et annet menneske når man selv har opplevd samme situasjon, ikke sant? En utenforstående har det vanskeligere med å forstå hva en dyslektiker sliter med, bare ved å ha lest spesialpedagogikk. Det er viktig at man møter mennesker med respekt, altså likeverd og ikke minst holdning og menneskesyn, det å formidle håp og tro på at man kan.” (Jon)

At Jon møtte noen som klarte seg bra med en lærevanske kan ha påvirket hans eget syn på seg selv. Denne pedagogen kan ha fungert som en rollemodell for Jon. Her kan en se sammenheng mellom det Jon beskriver, og tidligere nevnt teori fra Bandura (1986) hvor andres eksempler fungerer som en kilde til forventning om mestring.

Pedagogenes støtte er viktig for elever som har falt ut av utdanningsløpet på grunn av lærevansker, og her kan det kreve mer tilpassing i læringssituasjonen enn selve kompenseringen for vansken som bruk av pc og lydbøker. Jon og Mona beskriver en hverdag som var tilpasset den enkeltes behov hvor man utarbeidet en fremgangsplan i fellesskap.

”Det ble laget en felles plan som jeg også fikk et eierforhold til. Det er viktig å se på løsninger for å få denne mestringsopplevelsen. [...] Den strukturerte og gode hjelpen og de hjelpemidlene som en hadde rundt seg, ga meg en mestringsfølelse slik at man lyktes med det man holdt på med. [...] Noen ganger trodde man ikke på seg selv, så det å da få den selvtiliten, det var viktig.” (Jon)

”[Pedagogene] gir ikke opp de heller, de er veldig rolige og sier at ”dette skal vi få til” og ”får du det ikke til i dag så gjør vi det i morgen”. [...] De gir undervisning til en og en, og her blir du virkelig sett som noen som kan noe. Du får veldig god selvtilitt av å gå der egentlig.” (Mona)

Både Jon og Mona trekker frem at det var viktig at pedagogene opprettholdt troen på dem når de var i ferd med å miste motivasjonen, og at pedagogenes tro på at de kunne klare å utføre oppgaver ga dem en sterkere tro på seg selv. Elevenes svar kan en se i sammenheng med Banduras teori (1986) hvor han nevner verbal overtalelse, i form av oppmuntringer som en kilde til forventning om mestring. En kan også trekke paralleller mellom det informantene sier om at de fikk mer tro på seg selv når pedagogene hadde troen på dem og det Rosenberg (1979) trekker frem med at individet er opptatt av andres vurderinger av en selv. At pedagogene ikke ga opp på elevene, gjorde at elevene heller ikke ga opp på opplæringen. Ros og oppmuntring er noe alle trenger, men en kan hevde at Jon og Mona trengte dette i større

grad fordi de har hatt mange negative opplevelser i en skolesituasjon. Det har vært helt avgjørende at elevene fikk denne støtten og tryggheten for at samarbeidet med bedriften ikke skulle gi en følelse av nederlag og et truet selvvverd.

#### **4.2.1 Læringsmetoder og hjelpemidler**

Mona og Jon beskriver ulike læringsmetoder som ble tatt i bruk, og at pedagogene vekslet på metodene. Mona forteller at hun foretrakk konkrete instruksjoner og brukte mye visuelle verktøy som tankekart, mens Jon trekker frem at pensumet ble lettere når det var relatert til hans interesser. Begge informantene trekker også frem lydbøker som et viktig hjelpemiddel.

”Jeg har fått lov til å skrive om mine interesser, og jeg har brukt veldig mye lydbok. [...] Jeg måtte opp til eksamen på lik linje som andre, men den tilretteleggingen jeg fikk var flott.” (Jon)

”I begynnelsen måtte en finne ut av hvordan en lærer, og hvordan det var bra å lære. Det som hjalp meg var å tegne tankekart, bruke farger og sånt. [...] Du lærte litt forskjellig, og det gjorde det litt gøy, det ble nesten som en lek. De viste meg andre metoder å lære på, for eksempel å bruke lydbøker.” (Mona)

#### **4.2.2 Kunnskap om vansken: fokusere på de sterke sidene og kompensere for de svake**

Mona og Jon var begge elever i to år ved bedriften. De påpeker viktigheten av å få kunnskap om sine vansker. Informantene beskriver det som en prosess hvor en identifiserer hva som var vanskelig for dem, for så å komme med kompenserende tiltak.

”Jeg tok tre fag hvert halvår i to år. [...] Når jeg begynte der så viste ikke jeg hva jeg slet med. [...] Selv om det var mye blod, svette og tårer så var det jo en utrolig følelse av å bli ferdig, det å mestre, at en faktisk har klart den eksamen, det var jo helt fantastisk.” (Mona)

”Jeg var elev der i to år for å kunne få gjennomført den videregående skolen min. [Bedriften] ordnet en sånn test hvor jeg fikk vite hva som var skylden i disse problemene. Hvilken dysleksi man hadde, og hva man burde jobbe med.” (Jon)

Videre forteller Jon og Mona at bedriften fokuserte på deres sterke sider, og at dette var en god strategi for å opprettholde motivasjonen.

”De fokuserer på det du kan, og ikke på det du ikke kan. Det er jo klart at man blir mer bevisst. [...] De har hjulpet meg med å bygge opp igjen de sidene som var tunge.” (Mona)

”Jeg tror [bedriften] var flinke til å finne de sterke sidene, og at man da fikk en mestringsfølelse. De stimulerte og videreutviklet dette på en positiv og god måte.” (Jon)

Elevenes beskrivelse av at det var en fordel å identifisere deres styrker og svakheter rundt lærevansken finner en igjen i forskningen til Rieff, Gerber og Ginsberg (1993). Her trekkes det frem at det er viktig å få kunnskap om sin lærevanske for at den ikke lenger skal være en hindring. Teori fra Bandura (1986) kan støtte opp under argumentet om at det å fokusere på ting elevene mestrer kan ha hjulpet dem med å opprettholde troen på at de kunne mestre

oppgavene. At elevene får mestringsopplevelser rundt akademiske oppgaver, som før har vært en negativ opplevelse for dem i den offentlige skolen, kan bidra til å forsterke troen på at de kan utføre nye oppgaver, også de som blir mer krevende for elevene.

#### **4.2.3 En sammenlikning mellom det å være elev i den offentlige skolen kontra i bedrift**

Det er interessant å få frem elevenes oppfatninger av hvor bedriften skiller seg ut fra den offentlige skolen, og hva bedriften eventuelt er flinkere på. Begge elevene trekker frem at de fikk en opplevelse om at bedriften så på dem uten å være forutinntatt, og at de fikk en oppfølging tilpasset den enkelte. Mona trekker også frem at alle hadde en lærevanske hvor det unormale ble det normale. Her var det lov å ha en vanske, og alle ble behandlet med respekt.

”Jeg kunne være meg selv på [bedriften]. Jeg kunne komme der og være fullstendig hjelpeløs uten at det skulle være et problem. Det ble uansett sagt noe positivt til deg. Pedagogene hang ikke over deg. [...] Her kunne man ta det i det tempoet man ville.[...] Alle hadde liksom så mye mer problemer enn det jeg hadde, men etter hvert så forstår en at folk er forskjellige og at de har forskjellige behov. Jeg syntes det er veldig bra at de ikke tar alle under en kam, at ikke alle er like. En blir mye mer respektert.” (Mona)

”[Bedriften] ser deg, og her kan man tilrettelegge for personen det gjelder. Den offentlige skolen har et system som er styrt av mange, der tar det lenger tid å få den hjelpen man trenger.” (Jon)

Elevenes utsagn kan tolkes ut fra betydningen av sosial sammenlikning (Festinger, 1954; Rosenberg, 1979), hvor Mars (1987) sin teori om ”Big-Fish-Little-Pond-effect” kan forklare hvorfor Mona føler at hun kan være mer seg selv på bedriften, enn i den offentlige skolen. Hun blir ikke lenger en liten fisk i en stor dam. Under oppholdet i bedriften blir hun en fisk i en dam hvor alle fiskene er like store, alle har en lærevanske og alle er der fordi de ønsker å overkomme denne hindringen. For elever i bedriften kan også valg av referansegruppe endre seg fordi alle er tilnærmet like faglige sterke (Rosenberg, 1979). Elevenes selvverd vil kanskje ikke bli truet i like stor grad fordi det ikke er den samme konkurransen mellom elevene som det var i den offentlige skolen. I bedriften jobber de i eget tempo og med ulike fag.

#### **4.3 Utbytte av å være elev i bedrift**

Betydningen av å ha en lærevanske har endret seg for begge elevene. Både Jon og Mona forteller at de har kommet til et punkt hvor lærevansken ikke hemmer dem i like stor grad som før, og at de har blitt mer trygge på seg selv og tørr å ta utfordringer.

”[Dysleksien] er jo alltid der, den er en stor del av meg, men jeg føler meg mer selvsikker enn det jeg var før. Det tror jeg er fordi at jeg har klart å mestre så mye, nå har jeg kommet til et punkt hvor jeg faktisk får noe til.[...] Man skjønner at en ikke trenger å se på skolen som noe skummelt lenger.” (Mona)

”Jeg må si at det hemmet meg veldig mye tidligere. [...] Man hadde jo frykt for å lese som dyslektiker. Men i dag har jeg ikke problemer med å lese høyt i forsamlinger, og det gjør også at jeg tør å ta andre utfordringer og har pågangsmot.” (Jon)

Både Mona og Jon trekker frem at det har vært viktig å bevise ovenfor seg selv, og omverdenen at de har klart å ta en studiekompetanse. En ser også at elevene har endret sitt syn på seg selv og lærevansken ved at de ser lyst på fremtiden.

”Når man først får til noe så blir man jo sterkere som person. Jeg har faktisk fått en mestringsfølelse av at jeg har gått igjennom vonde ting og klart det. [...] Når jeg finner ut av hva det er jeg vil så kommer jeg til å gjøre hva som helst for å få det til. Hvis jeg må lese hundre bøker for å få noe til, ja vel, da må jeg gjøre det da. Jeg må bruke disse læringsmetodene jeg har lært, og finne god hjelp, og det tror jeg går veldig bra. Jeg ser lyst på fremtiden. [...] Folk er da normale selv om de har dysleksi.” (Mona)

”Alle kan komme dit de ønsker bare de får god nok tilrettelegging. [...] Den tilretteleggingen som man fikk [på bedriften] var jo utslagsgivende for at jeg har tatt en master og en videreutdanning. Dette har gitt meg en mulighet til å realisere mine drømmer, en ny mulighet og en ny start. [...] Opplæringen i bedriften gir tro på en selv og er med på å skape håp og trygghet for en dyslektiker, at man får tilbake selvtiliten ved at man i utgangspunktet kan noe. [...] Jeg har jo nå bevist, ikke minst for meg selv, men også for resten av både familie og venner at jeg ikke er dum like vel. Det er jo ikke hodet det er noe galt med. Det er mulig å lykkes, det å komme videre, selv om man har dysleksi.” (Jon)

Ut fra hva elevene beskriver kan man se deres endring av syn på seg selv i sammenheng med at mestrings erfaringer påvirker forventning om fremtidig mestring (Bandura, 1986). Det kan tyde på at elevene, på bakgrunn av sine erfaringer i bedriften, har endret sitt syn fra å være en som var unormal og ikke klarte seg i skoleprestasjoner til en som kan bli hva en vil. Dette kan en også se i sammenheng med Rosenbergs (1979) tanker om selvattribusjon. Det kan tyde på at elevene har endret sitt syn på seg selv fra inkompetent til kompetent, hvor deres selvattribusjon har skiftet fra noe som er ukontrollerbart til noe kontrollerbart. Med andre ord, de har skjønt at de ikke er dumme.

**Nye strategier.** Både Jon og Mona trekker frem at nederlag har blitt lettere å takle. For Jon er alkoholen ikke lenger en trøst hvis han møter utfordringer, og Mona føler seg mye sterkere som har overvunnet depresjonen.

”Før når en fikk et nederlag så tok en jo kanskje en fest istedenfor. [...] I dag så bruker man andre strategier på hvordan en håndterer et nederlag.” (Jon)

”Jeg har virkelig lært at livet ikke tar slutt hvis man møter litt motstand. [...] Jeg har vokst som et menneske, jeg har lært hvordan jeg skal håndtere problemer.” (Mona)

Elevene har lagt noen strategier for hvordan de skal møte utfordringer og begge bruker familie og venner som aktive støttespillere. Evnen til å spørre om hjelp finner man igjen i forskningen til Reiff, Gerber og Ginsberg (1997) hvor de trekker frem at det er bra å utnytte ressursene i miljøet hvis en ønsker å oppnå suksess.

”Jeg sier rett ut at jeg har dysleksi, det tør jeg i dag. Det er lov å skrive feil, jeg aksepterer det. Jeg spør om hjelp når jeg skal skrive en rapport.[...] Det er en kamerat av meg som leser korrektur. Hvis ikke spør jeg noen kollegaer av meg på jobben.” (Jon)

”Det er greit å si at dette forstår jeg ikke, dette trenger jeg mer hjelp til. Jeg har blitt mye mer vant til det nå. [...] Er det noe jeg føler jeg ikke får til så kontakter jeg noen som kan hjelpe meg.” (Mona)

Videre kommer det frem at Mona har en venninne med de samme lærevanskene. Det kan trekkes en parallell mellom det Mona forteller og Banduras (1986) teori om andres eksempler, hvor Mona får en sterkere forventning om mestring siden venninnen klarer seg bra. En kan også se Monas erfaringer i sammenheng med Rosenberg (1979) tanker rundt sammenlikning, hvor mennesker lærer om seg selv ved å sammenlikne seg med andre. Her kan Mona lære seg å håndtere sin lærevanske i det daglige ved å observere og herme etter venninnen, og dette kan bidra til en positiv utvikling for Monas selvbilde.

”Jeg har en venninne som også har dysleksi. Hun har vært en stor støtte og hjelp for meg. [...] Jeg ser at hun har mestret ting i livet, og hun har også hatt det tungt, men det har gått kjempebra for henne. Jeg tror det er godt å se noen på sin egen alder som får det til. [...] Jeg føler ikke at jeg har nådd det punktet enda, men jeg er på god vei.” (Mona)

#### **4.4 Oppsummering av elevene**

Ut fra hva Jon og Mona forteller ble de begge utredet for sin lærevanske i sen alder, enten i ungdomstiden eller som godt voksen. De har begge dysleksi hvor deres vansker består av avkoding av tekst, at leseforståelsen er svekket, og at de har skrivevansker. Elevene beskriver skoletiden som en utfordring. Mona forteller om manglende forståelse rundt sin lærevanske fra sitt miljø, at hun ikke hadde venner og at hun ble mobbet av lærere. Dette førte til at hun droppet ut av første klasse på videregående. Jon forteller at han fullførte barneskolen ved å nedvurdere de skriftlige fagene, som han fikk dårlige karakterer i, og at han kompenserte ved å være aktiv i fag som vektla lite skriving og lesing, for eksempel gym. Han fant også venner som var på det samme faglige nivået som han selv. Videre forteller Jon at lærevansken har styrt hans karrierevalg hvor han har hatt praktiske yrker, fremfor å realisere drømmen om høyere utdanning. På bakgrunn av at informantene har møtt på mange utfordringer i sitt miljø har de utviklet det som kan karakteriseres som sekundære vansker. I deres tilfeller dreier det seg om utviklingen av et alkoholmissbruk som pågikk i flere år, eller en tung depresjon. Etter behandling og hvile ønsket elevene selv å gjøre noe mer med livet sitt og fikk et tilbud gjennom NAV hvor de kunne få studiekompetanse. Jon og Mona forteller at gjennom opplæringen i bedriften har de fått en sterkere tro på seg selv, de har fått en bedre selvtillitt ved at de mestret fag som de før ikke trodde var mulig. De er blitt mer åpne om at de har en lærevanske, og at de nå tør å ta utfordringer. De trekker frem at de fikk et nytt syn på seg selv



under oppholdet på bedriften hvor alle elevene hadde en lærevanske, og at de da ikke lenger følte seg unormale og alene. Det er i senere tid at de har forstått at dysleksi ikke har en sammenheng med å være mindre intelligent. Informantene trekker også frem at familie og venner har vært, og fortsatt er, en stor støtte og oppmuntring i møte med utfordringer, og at de har lært seg nye strategier for hvordan en håndterer nederlag. Jon og Mona forteller at de har blitt aktive til å spørre om hjelp etter oppholdet i bedriften, og de har lært seg mange læringsmetoder og hjelpemidler som skal kompensere for deres lærevanske. Et fellestrekk for informantene er at de ikke vil la læringsvansken ta styringen over deres utdanning og arbeidsliv. De tar gradvis tilbake kontrollen i deres liv, hvor læringsvansken ikke skal få holde dem tilbake i å realisere deres drømmer.

#### **4.5 Pedagogenes erfaringer og tanker rundt opplæringen i bedriften**

Pedagogene Hanna og Tom har ansvar for ulike fagområder, men beskriver at bedriften som helhet jobber med utredning av lærevansker, og opplæring for elever som ikke klarer å fullføre generell studiekompetanse eller fagbrev i den offentlige skolen. Hanna, spesialpedagogen i bedriften, forteller at de jobber med et område hvor det er et fokus på de elevene med spesifikke lærevansker, dysleksi og dyskalkuli.

”Vi driver med individuell tilrettelagt opplæring som skal være tilpasset hver enkelt elev, og alle skal få en opplæringsplan som er for akkurat de. [...] Opplæringen går inn mot mennesker som har en dysleksi eller dyskalkuli, og eventuelt andre lærervansker eller psykiske lidelser.” (Hanna)

De ansatte ved bedriftens hovedkontor har ulik bakgrunn, de er fem lærere, en spesialpedagog, en psykolog og en daglig leder. Det er variasjon i alder, kjønn og faglig kompetanse. Tom har utdanning som dataingeniør, og har i tillegg tatt praktisk pedagogisk utdanning og matematikk grunnfag. Hanna har mastergrad i pedagogikk, og sammen med psykologen har hun ansvaret for utredningen av elevene. Begge pedagogene trekker frem at bedriften har en unik kompetanse siden den pedagogiske lederen også har dysleksi.

”Vi har en pedagogisk leder som har dysleksi selv, og der føler elevene seg veldig forstått. Det kan gjerne bli et slags ”halleluja møte” med han. Han har jo en kunnskap som jeg ikke har muligheten til å ha, fordi jeg har jo ikke lese- og skrivevansker. Han bruker sine negative erfaringer på en positiv måte ved å fortelle om det til disse elevene som har lese- og skrivevansker.” (Hanna)

”Han har erfaring som vi andre aldri har gjort oss, og han får en sånn ”connection” med elevene som er helt unik. [Han] øser ut med sine egne personlige erfaringer. [...] Men i hverdagen så krever det jo at [sjefen] må passe på [han], må korrekturlese det han skriver, og holde orden på avtalene han har. [...] Altså det er store fordeler for elevene, men sånn administrativt så er det kanskje ikke akkurat en fordel. Men generelt for bedriften så er [den pedagogen] en kjemperessurs.” (Tom)

Som begge informantene trekker frem kan det være en fordel at en av de ansatte er berørt av de samme vanskene som elevene. Dette understreker hvor diffust og usynlig dysleksi kan være selv for fagpersoner, og at den pedagogiske lederen var en unik kunnskapskilde til de ansatte i bedriften. Videre kan en trekke frem at det er fordelaktig for elevene å se at det er noen som klarer seg i arbeidslivet selv om en har dysleksi. Dette kan styrke troen på at elevene også kan mestre utdanning og arbeidsliv, og at den pedagogiske lederen fungerer som en rollemodell (Bandura, 1986). Samtidig trekker Tom frem at det kan være en utfordring administrativt å ha en ansatt med dysleksi. Dette utsagnet bekrefter at det vil være utfordringer for en person med lærevansker i sitt miljø, og at det derfor er viktig å spille på sine styrker og å ha evnen til å spørre om hjelp.

#### **4.5.1 Tilrettelegging av undervisning**

Tom forteller at de underviser i forskjellige fagretninger og fagbrev. Fordelingen av elevene mellom pedagogene går først etter fag, og omfanget av vanskene til elevene. Begge pedagogene forteller videre at hver lærer har hovedansvar for sine elever, men at de har pedagogmøter hvor de diskuterer oppfølging og progresjon.

”Vi fordeler eleven mest i forhold til fag, eller kapasitet. Noen elever er mer krevende enn andre, og hvis det er slik trenger ikke læreren å ha så mange elever. [...] En lærer har det helhetlige ansvaret for elevene sine, og målet er at hver lærer skal ha fem til åtte elever hver dag. [...] Vi har også pedagogmøter hvor vi går igjennom elevene og tar opp ting slik at en lærer ikke sitter med ansvaret og skal ta alle avgjørelser alene.” (Tom)

Tom forteller videre at når elevene er fordelt, så er det pedagogen som har ansvaret for eleven. Det kommer frem at pedagogene jobber med å skape trygge og forutsigbare rammer for eleven i lærings situasjonen.

”Den som får ansvaret for eleven skal ta den i mot og forklare hvordan undervisningsopplegget vil bli for å skape forutsigbarhet. [...] Vi legger opp undervisningen for enkelteleven, og at han får sin plass. Det er jo ikke klasser selv om vi samler elevene i grupper. Det blir tatt hensyn til den enkelte, og at eleven kan følge sitt tempo.” (Tom)

Hanna og Tom forteller at det første de gjør når en ny elev kommer til bedriften er å utrede elevens lærevanske. Ut fra testresultatene lager de en læringsprofil, og på grunnlag av den legger de opp en undervisningsplan som fokuserer på hva elevene kan slik at de får bygget opp elevens selvtillitt og at de opplever faglig mestring. Hanna trekker også frem at det er viktig med et godt sosialt miljø for å fremme elevenes trivsel og læring.

”Det første vi gjør det er jo at [vi] tester dem og ser om de har lærevansker eller ikke. Så skriver vi en sakkyndig vurdering.” (Tom)

”Vi jobber med at elevene skal bli bevisst hva de kan, og å lære hvilke verktøy de skal bruke får og oppnå ny kunnskap. [...] Vi lager planer som skal være tilpasset elevens styrker, og på grunn av dette blir eleven sett. Eleven blir også sett ved at vi hilser på dem om morgenen, oppfordrer dem til å komme, at vi har felles lunch, snakker med dem der, hører hvordan det går. Vi jobber jo for å få til et godt sosialt miljø, og det tenker jeg er viktig i forhold til tilretteleggingen for læringen.” (Hanna)

#### **4.5.2 Hvem er elevene som er under opplæring i bedriften**

Pedagogene forteller at i skrivende stund har de omtrent 40 elever, fordelt på tre opplæringsenheter. De fleste er elever som er på tiltak hos NAV, men det er også noen privatister. Alderen på elevene varierer fra 16-50 år. Tom beskriver at variansen av oppfølging er stor hvor det er noen elever som skal lære å etablere rutiner hvor målet kan være å få dem til å møte opp, og helt til elever som går på universitet. Noen elever er der noen dager i uken, mens andre er fulltidselever. Hvor lenge de er elev kan variere fra noen måneder til tre år, og Tom påpeker at de merker stor forskjell på elevene.

”For noen hjelper det bare de får lydbøker og lærer å bruke dem, det er det som skal til for å vippe dem rundt, da fungerer de greit og blir ganske selvstendige, mens noen elever er slik at vi må ha en lærer hele dagen for å følge dem opp.” (Tom)

Bedriften har et stort fokus på elevgruppen med spesifikke lærevansker, og ut fra pedagogenes erfaringer trakk de frem ulike aspekter som de anså som utfordrende for elevene.

”Ting som kommer veldig lett for vanlige elever sånn sett, det krever mye mer for en dyslektiker. Ja, lese en bok for eksempel, har en dårlig lesehastighet så bruker en dobbelt så lang tid, eller tre ganger så lang tid på å lese den boken. Han får ikke med seg det en leser heller.” (Tom)

”En dyslektiker møter ofte et nederlag i forhold til at det kan være et ork å lese. Jeg vet at det er mange som er redd for å skrive når andre ser på, og høytlesning er de redd for. [...] Jeg tror jo også at det kan være at en del ikke føler at de kan være med i en del sosiale settinger, at de ikke har lest de bøkene som det er snakk om. De må hele tiden bevise at de er flinke. Det er utfordringer der, altså både i skolen og i hverdagslivet så har du jo det med å være avhengig av å kunne lese. Det har jo med all forståelse av det du møter i aviser, bøker og handlelapper.” (Hanna)

Pedagogenes erfaringer kan en se i sammenheng med forskning som viser at personer med lærevansker vil komme til kort i et miljø dominert av skriftlig kommunikasjon. I våre dager er det samfunnet som definerer hva som ansees som optimale lese- og skriveferdigheter, og disse kompetansekravene er bare økende (Gabrielsen et.al, 2003; 2008). På bakgrunn av å komme til kort i møte med samfunnets forventninger vil kanskje personer med dysleksi prøve å skjule sine lese- og skrivevansker for å beskytte sitt selvverd, noe som igjen kan bidra til utviklingen av sekundære vansker.

### 4.5.3 Veiledning og oppfølging av elevene

Begge pedagogene trekker frem at det er en viktig del av jobben å veilede elevene inn på et utdanningsløp de tror eleven vil klare. Hanna og Tom trekker frem at det er en balansekunst mellom å realitetsorientere dem i forhold til hvilken vansker de har og hvor krevende deres utdanningsløp vil bli, samtidig som de ikke må frata dem deres ønsker og drømmer.

”Jeg gir dem bekreftelse på det de kan, gir dem oppmuntring, og realitetsorienterer dem. Det er tulle av dem å starte på en studiekompetanse hvis de ikke klarer løpet. Vi tror vel ikke det er realistisk, og at elevene da vil oppleve nye nederlag.” (Hanna)

”Vi må veilede eleven i forhold til de ønsker eleven har, og under hvilke forutsetninger vi tror eleven kan klare det. Vi forsøker jo å være veldig nøye på at vi ikke tar avgjørelsen for eleven, og jeg må passe på at jeg ikke tar fra han noen drømmer eller fremtidsplaner. [...] Vi har en tommelfingerregel på at hvis vi har en elev med generelle lærevansker så vil vi ikke tilrå høyere utdanning, kanskje heller ikke fagbrev, men at de kan gå mot en delkompetanse. [...] Mange av elevene har avbrutte løp, og vi vil sikre at de fullfører det de begynner på, slik at de ikke får enda en nedtur. Det er både i forhold til eleven og NAV, når vi gir et løp så skal det være et løp som gir eleven store sjanser for å lykkes.” (Tom)

Pedagogenes veiledning av eleven kan en se i sammenheng med Rosenbergs (1979) tanker om andres vurdering, hvor eleven vil være påvirket av hva pedagogene mener de vil mestre. På den ene siden kan pedagogenes anbefalinger fungere som en oppmuntring til elevene, og at de får øynene opp for en utdanning som de før ikke trodde var mulig. På den andre siden kan pedagogenes anbefalinger medføre at elevene velger en annen lavere standard enn hva de egentlig kunne mestret. Dette finner en igjen i forskning til Skaalvik og Skaalvik (2005) hvor eleven kan justere sitt aspirasjonsnivå til hva miljøet forventer av dem. En kan her stille seg spørsmålet om hvor høyt pedagogene setter listen for hva elevene klarer, siden de fleste går på tiltak fra NAV, som bevilger penger til bedriften. Her blir det et spørsmål om pedagogene veileder elevene ut fra et utdanningsløp som er så ”faglig lett” at alle elevene er garantert å fullføre, noe som opprettholder bedriftens høye fullføringsstatistikk, eller om de veileder ut fra den forutsetningen om at elevene skal ha noe faglig utfordringer som de kan strekke seg mot. Dette vil hele tiden være en balansekunst for bedriften.

Tom forteller at han syntes det er en utfordring å veilede elevene i forhold til et utdanningsløp, der pedagogene må veie elevens læringskapasitet opp mot fremtidsplaner. Han trekker frem et eksempel hvor han fraråder elever med dysleksi å ta fagbrev som elektrikere fordi han mener de kan være brannfarlige hvis de leser feil i tabeller når de kobler kabler. Tom ønsker å skjerme disse elevene for den belastningen et slikt yrke vil ha.

”Jeg har hatt en del undervisning for elektrikere, og her har jeg sett at det er et veldig tøft fagbrev for dyslektikere. Hvis vi får elever som ønsker å bli elektriker bevisstgjør vi eleven om hva som kreves for å ta fagbrevet, og det er et yrke hvor det kreves nøyaktighet. Hvis du gjør en feil der så kan du risikere at huset brenner ned. Så for å få en dyslektiker til å gå inn i en tabell, lese hvilken kabelstørrelse som

skal brukes, og hvis det da blir feil, så kan det jo være en stor psykisk belastning og ha et slikt yrke.”  
(Tom)

Hanna trekker videre frem at det er elevens opplevelse av læringen som er viktig. Hun forteller at bedriften aktivt jobber for at elevene skal oppleve trygghet og får tillitt til pedagogene som veileder og underviser.

”Jeg jobber med at elevene skal klare å sette seg mål, og jeg setter opp planer for dem. [...] Det handler om å gi bekreftelse på hva eleven kan, og at den faglige tilretteleggingen er tilpasset akkurat dem. Elevene skal ha noe å strekke seg etter, samtidig som at det ikke er noe som går langt over hodene på dem. [...] Ved å justere planen underveis opplever eleven at her blir jeg sett, og her er det min måte å lære på som er i sentrum. Jeg lytter til dem, jeg bekrefter det de sier, slik at de føler seg forstått. Jeg prøver å komme med løsninger hvis de har problemer. På den måten opplever de en trygghet, og på sikt får de tillit til meg.” (Hanna)

Pedagogene beskriver en hverdag hvor elevene får en grundig oppfølging fordi lærerne har god tid til den enkelte. Samtidig ser de at elevene kan bli avhengig av hjelpen de får, og at det er en prosess å gjøre elevene selvstendige – det å bli agent i eget liv (Bandura, 2006).

”Jeg skiller mellom hva jeg hjelper dem med og ikke. De er veldig mottakelige for hjelpen, det er heller andre veien at de må jobbe for å få troen på seg selv, og ta større ansvar. [...] Det handler om at de ikke er trygge nok på seg selv, og jeg tror en del har opplevd at andre har ordnet opp, og da har elevene ikke blitt bevisste om at det er de som må ta ansvar for eget liv. [...] Jeg har opplevd at elevene ønsker å ansvarliggjøre meg, for da slipper de å ta ansvar selv.” (Hanna)

Om elevene blir selvstendige når de får så mye oppfølging vil være et spørsmål om hvilket perspektiv man tar. Her kan en stille seg spørsmålet om bedriften gjør elevene en bjørnetjeneste. Tom trekker frem at NAV mener lærerne gjør for mye for elevene. Hanna er derimot ikke enig, og påpeker at så lenge elevene får utfordringer i et trygt miljø vil elevene få en sterkere tro på seg selv og dermed bli mer selvstendige.

”Nei, jeg mener at vi ikke gjør dem en bjørnetjeneste, men her snakker jeg jo som en pedagog. Jeg tenker at læring handler om at du må legge grunnlag for at det skal være en trygghet i bunn, hvis de skal være mottakelig for å lære. Og jeg tenker at det er det vi jobber med for at de skal få den tryggheten og er mottakelig for læring. De vil gradvis kunne løsrive seg etter hvert som de får troen på seg selv, og bli mer selvstendige. Men vi gjør de en bjørnetjeneste hvis vi holder igjen for mye. Hvis vi passer på for mye, og syr puter under armene på dem. De må jo stadig få utfordringer og de må ordne ting selv mener jeg.” (Hanna)

#### **4.5.4 Tilrettelegging av undervisningen**

Pedagogene trekker frem at det er en prosess hos elevene hvor de må bli bevisst deres sterke sider, og at de får kunnskap om sin lærevanske. Dette er en strategi som en finner igjen i forskningen til Rieff, Gerber og Ginsberg (1997). Forskerne trekker frem at det er viktig å få kunnskap om lærevansken, for deretter å identifisere elevenes svake og sterke sider hvis en vil oppnå mestring i utdanningsløpet for elevene i denne bedriften.

”Det er mye bevisstgjøring i forhold til deres lærevansker, og veldig mange har tilleggsvansker. Vi snakker om hvordan vi skal jobbe med å få opp selvtilliten igjen, og at dysleksi ikke har noe med intelligens å gjøre, det handler om at du lærer på en annen måte. Det blir mye snakk om hva som er deres sterke sider, og deretter blir det å kompensere med hjelpemidler.” (Hanna)

Pedagogene trekker også frem at det er viktig at elevene konfronterer sine vansker.

”Det er mange elever som vegrer seg mot å begynne å skrive i det hele tatt. Da oppfordrer vi de til å begynne å skrive, og hvis du skriver feil så gjør det ingen ting. Det er bedre at du skriver feil, enn at du ikke skriver.” (Tom)

**Bruk av hjelpemidler.** Pedagogene forteller at testresultatene til elevene er avgjørende for hvilke tilretteleggingstiltak som vil være mest effektive. De forteller at elevene blant annet blir testet for auditiv og visuell prosessering, og at de da enten tilrettelegger ved hjelp av lydbok og talesynteseprogram, eller ved hjelp av farger og tankekart.

”Vi ser på den sakkyndige vurderingen, vi prøver å legge opp studieteknikken i forhold til testresultatene. Hvis vi tester en elev for auditiv og visuell prosessering, og at eleven skårer høyt visuelt, men lavt auditivt, da vil han for eksempel ikke ha så stort utbytte av lydbøker. Han vil resonere veldig godt på tankekart og tegne tegninger eller figurer.[...] Hvis en elev derimot er auditivt sterk tilrettelegger vi med lydbøker. [...] Vi ser at det er en tilvenningsprosess å bruke hjelpemidler, for eksempel på disse høytlesingsprogrammene. Når elevene hører den syntetiske stemmen for første gang så har de bare lyst til å slå den av. Men når en blir vant til den så kan en ha gode resultater av å bruke det.” (Tom)

**Lesetrening og lesekurs.** Pedagogene forteller også at de setter inn ekstra tiltak for de som har store problemer med å lese. Bedriften melder også inn elevene i Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB), for at de skal bruke lydbøker mer aktivt.

”Vi kjører lese- og skrivekurs med jevne mellomrom for å øke leseforståelsen og lesehastigheten. Hvis elever har problemer med dette så er det ikke et poeng at de skal lese en bok fra perm til perm, da vil de ikke få det med seg. Da kan vi heller rette spørsmål i henhold til teksten, bruke stikkordslisten bak, og at eleven ser på innholdsfortegnelsen og ser på overskrifter. Slik trenger de å lese minst mulig for å komme frem til svaret. [...] Vi melder også elevene inn i NLB der de kan låne lydbøker gratis. Det er veldig bra hvis de kan bli vant til å høre på skjønnlitteratur, bli vant til å høre på lydbøker. Det kan ha en positiv effekt på de fagbøkene de skal høre på.” (Tom)

#### 4.5.5 Hvordan motivere elevene

Pedagogene har klare meninger om hvordan de opprettholder motivasjonen hos sine elever.

”Repetisjoner og gjentakelser om hva som er målet, og å ha kortsiktige mål så vi ikke mister helt motet.” (Hanna)

”Når eleven får noe til skal det registreres inn på selvtillitskontoen. Det handler om å gi elevene en mestringfølelse. Jeg ser at det faktisk virker, hvis en elev mestrer noe så vil han være motivert til å fortsette.[...] Det er også viktig å prate om andre ting enn bare fag. Hvis eleven har spesielle interesser så kan en putte det faglige inn mot interessene.” (Tom)

Pedagogenes strategi ved at elevene skal lagre alle seiere på veien kan være med på å opprettholde motivasjonen. Dette finner en igjen i teori til Bandura (1986) hvor suksess vil øke forventningen om mestring. Denne forventningen om å mestre er en avgjørende faktor for

om elevene vil ta på seg utfordrende oppgaver, deres utholdenhet og hvor mye innsats de legger i arbeidet. Det kan tyde på at dette er en gjennomtenkt strategi fra pedagogenes side hvor de lager kortsiktig mål slik at en opprettholder motivasjonen til eleven. Lesing og skriving er ferdigheter som kan læres, men det vil være et tyngre arbeid å lære disse ferdighetene for elever med lese- og skrivevansker fordi de starter på et lavere nivå enn andre. Derfor blir det spesielt viktig å skape og opprettholde motivasjonen hos disse elevene.

#### **4.5.6 Utfordringer ved opplæringen**

Pedagogene beskriver flere utfordringer i opplæringen til elevene, og at ikke alle elevene lykkes. De trekker frem at det er flere faktorer som spiller inn når en elev faller ut av opplæringen.

”Det kan være vanskelig å nå inn til en elev som har mange dårlige erfaringer fra før, det er ikke alltid vi greier det.[...] De har innarbeidet seg sine metoder som de bruker. Det kan være veldig vanskelig å avlære de, og å få dem til å bruke andre metoder.” (Tom)

Tom beskriver videre en situasjon hvor de møter elever som har utviklet en læringsvegring.

”Jeg hadde en elev med dyskalkuli som bare satt og gråt, hun ville ikke begynne å jobbe og var livredd. Når vi kom i gang viser det seg at hun ikke var så verst i matte. Jeg begynner jo å lure på om dette er en ordentlig dyskalkuli diagnose, eller om det er så mange vonde opplevelser opp igjennom som har satt sine spor, og når en bare får et positivt fokus så forsvinner de sperrene.” (Tom)

Det pedagogiske spørsmålet Tom trekker frem, om det er elever med en spesifikk lærevanske eller om elevene har fagvansker fordi de ikke fikk rett oppfølging og tilrettelegging i den offentlige skolen, finner en igjen i forskning. Her kan modellen til Frith (1999) brukes for å skille mellom hva som er dysleksi og hva som er pedagogisk dysleksi. En kan ikke se bort ifra at det er noen elever som er så traumatisert av deres mangel på mestring i skolen at de bare ved tanken på å regne matematikk føler seg så truet at de blir stresset og får angst. Denne generaliserte angsten finner en igjen i forskningen til Carroll og Iles (2006), hvor angsten kommer fra tidligere gjentatte utfordringer med lesing og skriving, eller i dette tilfellet matematikk.

Tom forteller at noen personer som kommer til bedriften har en feil motivasjon for å starte der som elev, og at dette kan være en avgjørende faktor for at eleven ikke fullfører opplæringen.

”Det kan være at eleven har litt urealistiske forventninger om hva de skal få her, og som kanskje ikke er motivert. [...] En elev som jeg tenker på spesielt trodde at han kunne få seg en pc ved å begynne her, via hjelpemiddelsentralen, det var motivasjonen.” (Tom)

Pedagogene forteller videre at de aktivt følger elevene opp og er opptatt av elevenes oppmøte.

”Det å jobbe med å få oppmøte er akkurat som skibakker, det er frustrerende og vanskelig å få til. [...] Det kan være at de har ønske om å komme, men de har stor sosial angst som gjør at de ikke klarer og stå opp fra sengen. Så ringer de til meg om at de ikke klarer å komme, og så opplever de det som et nederlag. Jeg kjenner også på den frustrasjonen. Det blir vanskelig å finne noe ”clue” for hvordan man kan bryte denne sirkelen.” (Hanna)

Hanna trekker her frem et annet aspekt ved generalisert angst hvor elevene kan ha utviklet en angst rundt det å møte opp til undervisningen. Dette kan en også se i sammenheng med forskningen til Carroll og Iles (2006) hvor de trekker frem at stress og angst ikke bare er knyttet direkte opp til skoleprestasjoner, men at den også kan bli overført til andre situasjoner relatert til deres akademiske liv.

Tom forteller videre at bedriften har en oppfølgingsrutine for elevene som ikke møter til undervisningen. Bedriften gjør dette aktivt for å vise at det er noen som bryr seg hvis elevene ikke kommer, og pedagogene fungerer da også som et sosialt støttenettverk for eleven.

”Hvis en elev ikke kommer så begynner vi å ringe til eleven, sende melding. Vi har også hatt tilfeller hvor vi henter eleven hjemme og tar dem med til skolen.” (Tom)

Hvis elevene faller ut av opplæringen tar ikke bedriften mer kontakt med elevene, og er det elever som er på tiltak fra NAV blir det deres ansvar å følge de videre opp. Hanna og Tom tror grunnen til at elever faller helt ut er faktorer som ligger utenfor kontrollen til bedriften.

”Stort sett er de som ikke lykkes de som ikke møter, og da er det andre ting som gjør at de ikke lykkes som tung psykiatri, rusproblemer, omgivelsene rundt som gjør at de ikke klarer å holde fokus på det de holder på med.[...] Det kan også være det at de fikk et litt for ambisiøst løp eller mål, eller så burde de hatt lengre tid.” (Hanna)

Hanna beskriver her ulike aspekter av hva som kan karakteriseres som sekundære vansker til det å ha lese- og skrivevansker. Om lærevansken er selve årsaken til hver enkelt elev kan være vanskelig å bevise, men en ser ut fra forskning at det er en sterk sammenheng mellom lærevansker og utviklingen av adferdsmessige og sosio-emosjonelle tilpasningsproblemer (Bru, 2008; Heiervang & Torsheim, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

#### **4.5.7 Opplæringen i bedriften skiller seg fra den offentlige skolen**

Pedagogene tror at de skiller seg fra den offentlige skolen fordi de har færre elever, og mer tid til å tilrettelegge for den enkelte elev.

”Jeg tror vi skiller oss [fra den offentlige skolen] fordi vi har muligheten til å spisse opplæringen i forhold til en elev med lærevansker og gi individuell tilrettelegging. Vi har en helt annen mulighet fordi at vi har færre elever, og derfor har vi mer kapasitet. Jeg tenker at rammene har noe og si.” (Hanna)

”Vi tar kanskje på oss selv ansvaret for elevens læring, i stedet for det de gjør i den videregående skolen som overlater ansvaret av læring til eleven.” (Tom)



Pedagogene trekker frem at rammene for undervisningen er utslagsgivende for om elevene fullfører eller ikke. Det kan virke som at Tom beskriver en garanti om at eleven skal kunne gjennomføre et skoleløp hos dem. At undervisningen foregår i en privat bedrift gjør kanskje at de har en større pedagogisk frihet, og at de derfor kan ta på seg et større ansvar for opplæringen.

#### **4.5.8 Faktorer som gjør at elevene lykkes i opplæringen hos bedriften**

Når pedagogene får spørsmålet om hva de tror er grunnen til at de har en høy gjennomføringsprosent er det flere faktorer de trekker frem.

”Hvis elevene har en lærevanske så har de kanskje dårlig selvtillit, jeg ser det henger sammen. De har ikke mestret tidligere i livet, og har masse negative opplevelser i forhold til læring og skole, de har fått masse læringsperrer. Jeg har opplevd at elever som har gått hos oss har fått den ene positive opplevelsen etter den andre. De blir helt annerledes, de får en helt annen opplevelse og syn på seg selv. [...] Jeg tror mye av dette handler om at elevene får en opplevelse at de ikke er alene, at de ikke er et utskudd som ikke kan noe, her er det mange som er i samme båt, som har lærevansker. [...] Jeg tror at dette fellesskapet er med på å alminneliggjøre at det er mange som har dysleksi eller dyskalkuli. Jeg tror det handler om hvilket miljø de er i, og at de lærer mer om lærevansken i form av fakta. Noe av det viktigste er å fjerne den følelsen av å være dum.” (Hanna)

”Vi fokuserer på hele bildet. Det er den sakkyndige vurderingen som ligger i bunnen i alt det vi gjør. Altså blir de testet, får en diagnose, og så ser vi hvilke styrker og svakheter den eleven har og så legger vi til rette i forhold til det. [...] Er det ting som dukker opp underveis, så kan vi forsøke å hjelpe dem med det også, altså andre problemer. Og så er det at vi følger dem, helt fra [eleven] begynner til de avslutter eksamen, de er aldri alene.” (Tom)

Ut fra det pedagogene forteller kan en se likhetstrekk med forskningen til Reiff, Gerber og Ginsberg (1993; 1997) hvor en starter med å diagnostisere, akseptere og å få kunnskap om sin lærevanske. Deretter retter bedriften opplæringen mot elevenes sterke sider slik at de opplever faglig mestring, og utvikler en forventning til fremtidig mestring (Bandura, 1986). Begge pedagogene trekker frem at det er viktig at elevene føler seg trygge under opplæringen, og at grunnlaget for den tryggheten kommer av at de ikke er alene og at det blir normalt å ha en lærevanske fordi alle elevene har det hos dem. Det blir ikke den samme sosiale sammenlikningen som truer selvverdet, eleven er kanskje ikke lenger en liten fisk i en stor dam (Marsh, 1987; Rosenberg, 1979). På bakgrunn av at eleven ikke befinner seg i en situasjon hvor selvverdet konstant er truet trekker pedagogene frem at de sekundære vanskene gradvis forsvinner, og at elevene får en positiv selvoppfatning.

Pedagogene mener at utbyttet eleven får av opplæringen i bedriften er tredelt. Elevene får enten studiekompetanse eller et fagbrev, de får kunnskaper om sin lærevanske og hjelpemidler som kan kompensere, men det viktigste de trekker frem er at elevene får tilbake troen på seg selv og at de får en bedre selvtillitt.

”Elevene har forhåpentligvis fått noen andre strategier på hvordan de lærer. De kan begynne på skoleløp som de aldri hadde tenkt, altså mange av dem hadde aldri forestilt seg å gå på universitet for eksempel. Ellers er det at de kan bruke hjelpemidler for den vansken de har. Mange får jo mye bedre selvtillit, de skjønner at de kan klare noe de også.” (Tom)

”Elevene sitter igjen med at de har blitt mye tryggere på seg og at de kan oppnå noe her i livet. [...] Målet for oss er at vi skal gjøre dem mest mulig selvstendige, og at de skal ta ansvar for egen læring. At de kan bruke de verktøyene som de lærer her, og at de kan bruke dem ved en senere anledning og på andre områder i livet, både privat, sosialt, og i jobbsammenheng.” (Hanna)

Ut fra pedagogenes erfaringer med sine elever kan en tolke det som at elevene har lært seg strategier og hjelpemidler, som en finner igjen i forskningen til Reiff, Gerber og Ginsberg (1993; 1997), og på bakgrunn av dette kan elevene oppnå suksess i utdanning og arbeidsliv. At pedagogene trekker frem at elevene blir mer selvstendige og tar ansvar for egen læring kan en se i sammenheng med Banduras (1986) teori om å være agent i eget liv. En kan hevde at det er ved å ta kontrollen over sitt liv, og å bli en agent som jobber målrettet, at disse elevene har en stor mulighet i å oppnå suksess og at de kan realisere sine fremtidsplaner.

#### **4.6 Oppsummering av pedagogene**

Pedagogene forteller at de jobber med individuell tilrettelagt opplæring, hvor det første de gjør med nye elever er å utrede dem for lærevansker. Det er den sakkyndige vurderingen som danner grunnlaget for arbeidet pedagogene gjør. Her identifiseres elevenes svakheter og styrker slik at bedriften kan lage et individuelt tilpasset undervisningsopplegg hvor det kompenseres med hjelpemidler. Bedriften tilbyr blant annet lese- og skrivekurs for de svakeste elevene for å øke leseforståelsen og lesehastigheten. Tom og Hanna trekker videre frem at bedriften har en unik kompetanse siden deres pedagogiske leder har dysleksi. Han fungerer som inspirator og mentor for elevene ved å dele egne erfaringer. Under opplæringen i bedriften får elevene et mer alminnelig syn på det å ha en lærevanske siden alle elevene på bedriften har det. Tryggheten og fellesskapet som bedriften skaper mener pedagogene er grunnleggende i læringsprosessen hos deres elever. Dette fordi elevene har så mange negative opplevelser fra tidligere avbrutte skoleløp, og at de har utviklet læringsvegringer. Hanna og Tom forteller at de som ikke fullfører utdanningen er de elevene som har mye problemer utenfor opplæringen og at det derfor er avgjørende å tenke helhetlig. De ser at læringsperrer og sekundære vansker forsvinner gradvis ved at elevene får utfordringer som de mestrer, og at dette øker troen på seg selv, som igjen kan resultere i at elevene blir mer selvstendige og tar ansvar for egen læring. Elevenes utbytte av opplæringen er at de får kunnskaper om sin lærevanske, og at de kan kompensere for den ved bruk av hjelpemidler og læringsstrategier. Bedriften har fokus på å gi elevene mestringsopplevelser som gjør at de er motivert til å ta på

seg nye utfordringer. At elevene får en generell studiekompetanse eller et fagbrev åpner nye dører til arbeidsmarkedet og til høyere utdanning. Hanna og Tom tror årsaken til deres høye gjennomføringsprosent ligger i at bedriften har stor kapasitet til å følge opp hver enkelt elev, og at undervisningen tilpasses etter læringsvansken. Avslutningsvis trekker Hanna og Tom frem at elevenes største gevinst er at elevene lærer at de ikke er dumme, at de får en bedre selvtillit, og at de blir selvstendige individer som tar ansvar for eget liv.

## Kapittel 5: Avsluttende drøfting

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hver av problemstillingene og gi en oppsummerende og avsluttende drøfting, ut fra de tematiserte drøftingene i kapittel 4. Her vil min hovedproblemstilling; *"Hva kjennetegner personer med dysleksi som mestrer utdanning og arbeidsliv?"* være den overordnede drøftingen hvor det trekkes frem elevinformantenes endring før og etter oppholdet i bedriften, og hvordan de mestret utdanning og arbeidsliv. Videre vil underproblemstillingen; *"Under hvilke rammebetingelser har elevene i bedriften mulighet for å lykkes?"* drøfte hvordan bedriftens rammer har fungert. Som avslutning vil jeg i lys av mine funn drøfte *"Hvorfor er det viktig at personer med dysleksi lykkes?"* i et helhetlig samfunnsperspektiv. Her blir det også trukket inn samfunnsmessige og personlige konsekvenser av å ikke lykkes i utdanning og arbeidsliv.

### 5.1 Hva kjennetegner personer med dysleksi som mestrer utdanning og arbeidsliv?

Det som kjennetegner elevinformantene er at de utnytter sine resurser og stiller krav til miljøet for å oppnå suksess i utdanning og arbeidsliv. Både Jon og Mona har tatt et bevisst valg om at deres lærevanske ikke skulle være en hindring for deres fremtidsplaner, og dette vitner om en handlekraft hos informantene.

Ut fra hva informantene forteller om sitt liv med læringsvansken, ser man at de har endret sitt syn på seg selv og hvordan de møter omverdenen. Før Jon og Mona startet som elever i bedriften hadde de vært igjennom en utfordrende tid preget av lite hjelp fra skolen, mobbing og manglende forståelse hos lærere. Det kommer frem at den offentlige skolen ikke har klart å tilpasse undervisningen til deres forutsetninger. De forteller at fagene som var preget av skriving og lesing var utfordrene, og at dette førte til at de utviklet lave forventninger om å mestre faglige aktiviteter. Dette har videre medført at de nedvurderte betydningen av karakterer, og at skolen ikke lenger ble ansett som viktig for dem siden det var et område hvor de presterte dårlig.

Informantene forteller at det var en tid da deres lærevanske styrte utdannings- og yrkesvalg. Jon valgte praktiske yrker fremfor å følge drømmen om å ta en høyere utdanning. Mona forteller at det ble for tungt å ha en lærevanske i et lite tilpasset læringsmiljø på videregående, så hun droppet ut etter et halvt år. Begge elevene utviklet sekundære vansker fordi de var i en situasjon hvor deres læringsvanske ble eksponert og deres selvverd konstant ble truet. Jon forteller at han satt med et tap fordi han ikke fikk realisert sine drømmer. For Jon ble alkoholen en trøst, hvor han prøvde å drukne nederlagsfølelsene av å komme til kort i skolen.

Mona forteller at hun opplevde en konstant kamp med skolen og PP-tjenesten, og at dette brøt henne ned psykisk. Dette resulterte i at hun utviklet depresjon. Begge informantene hadde det tøft i et skolesystem som produserte sekundære vansker. Det var først etter at Jon fikk hjelp med sitt alkoholmissbruk og Mona fikk behandling for sin depresjon at de aktivt søkte etter hjelp for å fullføre en generell studiekompetanse gjennom et alternativt undervisningstilbud hos bedriften.

Jon og Mona beskriver oppholdet i bedriften som vendepunktet hvor vansken ikke lenger hadde styringen. Her fikk de hjelp til å sette en standard, til å sette seg mål, og de erfarte at de ble sett og bekreftet. For første gang i en undervisningssituasjon opplevde de at de mestret noe, og at de ikke var mindre intelligente, noe som lærere før hadde insinuert. Gjennom opplæringen i bedriften fikk de den ene mestringsopplevelsen etter den andre, og det styrket deres selvtillit. Dette førte til at elevene ikke hadde det samme behovet for å beskytte sitt selvvverd, for nå var de i en læringssituasjon hvor de ikke følte seg truet. Dette kan ha resultert i at deres sekundære vansker gradvis forsvant, som eksempelvis et truet selvvverd, angst og lave forventninger om mestring.

Etter oppholdet i bedriften forteller både Mona og Jon at de har fått en sterkere tro på seg selv, og at de er resurssterke personer som kan bli hva de vil. De forteller at før var de hemmet av lærevansken, men at de nå tør å ta utfordringer og at de har fått nytt pågangsmot.

Det er viktig å påpeke at det har vært en endring i hvordan informantene forholder seg til seg selv, men også til sitt miljø. For dem var det vesentlig at de selv erfarte det å lykkes, å oppleve mestring på et område de før trodde var umulig. Her har bedriften vært en støtte for elevene. Den har lagt til rette forholdene for at de kunne mestre akademiske utfordringer, men det er elevene selv som med sin viljestyrke har snudd situasjonen rundt. De har gått fra å være en person som ikke klarte å henge med på skolen, til en som tar utfordringer på strak arm. Et godt eksempel på dette er Monas uttalelse: *”Når man først får til noe, så blir man jo sterkere som person.”*

Det pedagogiske spørsmålet blir hva som kreves for å lykkes når en har dysleksi. Oppskriften er universell. Det som kreves av denne personen er en viljestyrke og besluttsomhet om at dette skal jeg få til, og at man er villig til å yte den innsatsen og utholdenheten som er nødvendig for å lykkes. Å erfare at man lykkes vil gi personen mer energi til å fortsette arbeidet, og dette vil igjen øke forventningen om fremtidig mestring. For en person med en lærevanske vil opplevelsen av å mestre noe de ikke har mestret før, som de kanskje trodde var

umulig, gi dem en ustoppelig kraft. Med andre ord vil mestring avle mestring. Mona er et godt eksempel på dette. Hennes dysleksi gjorde størst utslag på lav lesehastighet og leseforståelse, og lesing av bøker fra perm til perm ble derfor utenkelig. I dag er det å lese bøker ikke en hindring og hun sier at; *"Hvis jeg må lese hundre bøker for å få noe til, ja vel, da må jeg gjøre det da"*. Dette er en helomvending i hennes syn på seg selv. En ser også at både Jon og Mona har akseptert at de har en lærevanske. De har fått kunnskap om den og lært hvordan de kan kompensere for den med strategier og tekniske hjelpemidler. Reiff, Gerber og Ginsberg (1993) trekker frem at det å akseptere at en har en lærevanske er essensielt for at en skal kunne gjøre noe med den, slik at den ikke blir hemmende for læring. Denne selverkjennelsen gjør det mulig for personen å spille på sine styrker for å nå sine mål. Elevinformantene har gjennom egne erfaringer skjønnet at de ikke er dumme, og at de har like muligheter som alle andre, men at de må jobbe hardere for å nå sine mål. Begge informantene beskriver dette på en god måte. Mona sier; *"Folk er da normale selv om de har dysleksi."*, og Jon uttaler også det samme budskapet; *"Jeg har nå bevist at jeg ikke er dum likevel. Det er jo ikke hodet det er noe galt med."*

Lesing og skriving er ferdigheter som kan læres, og alle som har drevet med noen form for idrett vet at skal man bli flink i noe så må en trene – "practise makes perfect". Når en skal trene disse ferdighetene vil det være mer krevende for de som har dysleksi, nettopp fordi de starter med et dårligere utgangspunkt enn de som ikke har en slik vanske. Derfor er det spesielt viktig å skape og opprettholde motivasjonen hos disse elevene, som må jobbe mye hardere for å komme på et relativt likt nivå som de andre.

Det er her det vil være viktig for eleven å bygge opp et nettverk av personer som en kan be om hjelp, og som støtter og motiverer. For Jon og Mona har familien alltid støttet dem, og har opprettholdt troen på dem når de selv ikke hadde den. Det er viktig å ha noen personer rundt seg som dytter en oppover når det blir motbakker. Bedriften har også spilt en viktig rolle hvor lærerne har lagt til rette for faglig mestring. De har skapt et undervisningsmiljø som ikke opplevdes som truende. Elevene har med dette opplevd en trygghet i læringssituasjonen som har gjort at de har turt å ta akademiske utfordringer.

Som elevinformantene har fortalt er det viktig å ta et bevisst valg rundt hvordan de vil forholde seg til lærevansken. Både Jon og Mona valgte å gjøre noe med sin situasjon, fordi de hadde et ønske om å ta høyere utdanning. Jons uttalelse er et godt eksempel på at han har tatt et aktivt valg: *"Jeg kunne sikkert vært uføretrygdet i dag, men det var ikke det jeg ønsket med*

*livet mitt.*” Personens eget ønske om endring er det Reiff, Gerber og Ginsberg (1993; 1997) trekker frem som grunnpilaren i å oppnå suksess i eget liv. Her må personen selv ta stilling til om en vil se på seg selv som et offer for læringsvansken eller om han/ hun vil ta kontroll over eget liv. Dette valget kan en se i sammenheng med teorien ”*The fight-or-flight response*” til den amerikanske psykologen Walter Bradford Cannon. Her har personen et valg om man kjemper eller flykter fra utfordringene som oppstår. Målet bør være å tørre å ta utfordringer og bli det som Bandura (2006) omtaler som ”agent i eget liv”. Målet om å bli selvregulert og selvstendig finner en også igjen i forskningen til Reiff, Gerber og Ginsberg (1997). Her kommer det frem at personer med en lærevanske har store muligheter for å oppnå suksess ved at de overkommer sine vansker og fokuserer på sine iboende ressurser.

Ut fra det Jon og Mona har fortalt om sitt syn på seg selv og lærevansken, og hvordan de forholder seg til sitt miljø, vil jeg hevde at de i dag har blitt agenter i eget liv på bakgrunn av alle deres positive mestringserfaringer.

## **5.2 Under hvilke rammebetingelser har elevene i bedriften mulighet for å lykkes?**

For å finne svar på hvordan det er mulig for elevene lykkes, må en se på hvordan bedriften legger til rette for at elevene skal lykkes. Ut fra hva pedagogene forteller har bedriften et ansvar for å legge til rette en undervisningssituasjon hvor eleven får utfordringer som de mestrer. Samtidig må utdanningsløpet være et gjennomførbart løp slik at elevene som går på tiltak fra NAV fullfører. Bedriften møter eleven med et åpent sinn og prøver å legge til rette opplæringen slik at eleven får brukt sine sterke sider, samtidig som den legger vekt på å bedre ferdighetene som ikke er intakt. Lærerne ser med andre ord eleven der han/ hun er, og er mindre opptatt av hvor eleven burde være. Her ser en at bedriften ikke setter ambisjonsnivået eller standarden høyere enn hva det er mulig for elevene å nå, og at elevene blir realitetsorientert om hva som faktisk er mulig å oppnå. Med andre ord setter pedagogene standarder i forhold til elevenes muligheter. Hvis elevene får et riktig individuelt tilpasset løp, vil det skape forventning om mestring. Mestringsforventning vil føre til økt innsats og utholdenhet, som igjen kan føre til at elevene mestrer det de holder på med, og at de da utvikler en sterkere tro på seg selv og sine muligheter i livet.

Her har det tidligere vært nevnt at det kan være en fallgrube for bedriften hvis de veileder elevene til et utdanningsløp hvor elevene senker aspirasjonsnivået. Samtidig må det trekkes frem at selv om dette er en privat bedrift, hvor store deler av inntekten kommer fra statlige bevilgninger, så har de klart å skape et alternativt tilbud til den offentlige skolen. Hva er det

som skiller bedriften fra den offentlige skolen? Hvordan har de klart å skape noen rammebetingelser i sitt undervisningstilbud som gjør at de holder på elevene? Mange av elevene som kommer til bedriften er elever som har hatt gjentatte nederlag, og ofte har droppet ut av den offentlige skolen. Hanna trekker i den sammenheng frem at pedagogene i bedriften ikke tror at de er bedre enn den offentlige skolen, de er bare organisert annerledes. Et avgjørende aspekt er nok lærerens tid til den enkelte elev. Tom og Hanna trekker frem at de tar seg tid til å småprate med elevene, og at de fokuserer på elevene som helhet ved å ha med det sosiale aspektet rundt læringssituasjonen. De har blant annet hver dag felles lunsj med sine elever hvor de prater om løst og fast, og det knyttes her nære relasjoner mellom lærer og elev. På den måten opplever elevene at de blir tatt vare på og at de får tillitt til sine lærere. Her må en ta i betraktning at mange av elevene med lærevansker har vært i en undervisningssituasjon hvor de har opplevd at de stadig har kommet til kort, at de har blitt mobbet av medelever, og har hatt lærere som ikke har hatt en forståelse eller tilstrekkelig kunnskap om lærevansken. Disse elevene har i skolen følt seg truet og har av den grunn utviklet vegring mot å lære.

Pedagogene trekker også frem at elevene opplever et fellesskap hvor det er lov å gjøre feil. Her sliter alle med noe, og det er ikke lenger tabu å ha en funksjonsnedsettelse. Lærere og elever blir som en stor familie hvor det legges stor vekt på det sosiale fellesskapet. Hanna og Tom trekker frem at det er først når eleven føler seg trygg på omgivelsene og pedagogene at de tør å ta fatt på faglige utfordringer.

Samtidig ser en at bedriften kanskje går litt for langt i å beskytte elevene mot nye nederlag. Pedagogene kan fraråde elever å ta studiekompetanse eller fagbrev hvis de har en omfattende lærevanske. Tom trekker frem at pedagogene kontinuerlig veier læringskapasitet opp mot læringsplaner. Han er på den ene siden opptatt av ikke å ta fra elevene noen yrkesdrømmer, og på den andre siden kan han oppfattes som bastant i forhold til hva som kreves for å ta ulike fagbrev. Mange fagbrev er praktiske yrker som elever med lese- og skrivevansker søker til. Det kan her oppfattes som at Tom setter begrensninger ut fra elevens lærevanske, og det reiser spørsmålet om hvordan en da kan realisere elevenes drømmer. Her kan kompensierende hjelpemidler være en viktig del av undervisningstilbudet. Elevene lærer å bruke nye strategier og tekniske hjelpemidler som gjør det mulig for dem å fullføre skreddersydde utdanningsløp.

Som pedagogene har nevnt er det viktig å fokusere på totalsituasjonen til elevene hvor tekniske hjelpemidler blir en kompensering for lærevansken, men at disse hjelpemidlene ikke



nødvendigvis løser de sekundære problemene. I følge pedagogene trenger noen elever som kommer til bedriften mer oppfølging og støtte i læringssituasjonen enn andre. Det kreves mer tilrettelegging utover det å gi dem lydbøker og pc. Her er det elever som trenger mye oppmuntring og tett oppfølging av lærer for at de skal oppleve at det er deres måte å lære på som er i sentrum. Det har tidligere vært nevnt at lesing og skriving er ferdigheter som kan læres og trenes, men at det kreves motivasjon for å holde ut i det som til tider kan være et tungt arbeid.

Et annet aspekt en må ta i betraktning når en elev med en lærevanske får tekniske hjelpemidler er at eleven ytterligere vil skille seg ut fra de andre i klassen. Det kan oppstå situasjoner hvor medelever blir misunnelige på de tekniske hjelpemidlene, og at dette blir enda et påskudd for å henge ut og mobbe eleven med lærevansker. Dette aspektet med å skille seg ut fra de andre elevene i klassen eksisterer ikke i samme grad i bedriften. Dette kan være enda et argument for at elevinformantene følte seg trygge under opplæringen i bedriften.

Videre kan en påpeke at det er viktig å lære elevene noen strategier ut over de tekniske hjelpemidlene. For hvis ikke, hva skal personen da gjøre når en ikke har hjelpemidlene tilgjengelig? Her kan en se på de tekniske hjelpemidlene som en måte å få akademiske mestringserfaringer, som kanskje før ikke var mulig på grunn av elevens lærevanske. Videre kan summen av alle mestringserfaringene hjelpe elevene til å bygge opp et positivt selvbilde hvor de blir handlekraftige agenter i eget liv, og at de lager seg egne strategier for hvordan lærevansken ikke lenger hemmer dem i utdanning og arbeidsliv.

Hvis en skal rette et kritisk blikk på praksisen til bedriften, kan det være fristene å nevne at her samler de elever med funksjonsnedsettelse og lærevansker under ett tak, og man kan se likhetstrekk med det som før var spesialskoler. Her kan en trekke frem at til forskjell fra spesialskolen hvor elevene ikke selv valgte om de ville gå der eller ikke, så har derimot elever som søker seg til bedriften selv tatt valget ut fra et ønske om å få en opplæring som er tilpasset deres behov og læreforutsetninger.

### **5.3 Hvorfor er det viktig at personer med dysleksi lykkes?**

En kan hevde at det er gjennom lesing og skriving at personer får tilgang til kunnskap, og at skolen er en viktig arena for kunnskapsformidling. At elever mestrer utfordringene de møter i skolen, gjør at de får tro på fremtidig mestring, og at de utvikler et positivt selvbilde. Dette kan medføre at elevene er motivert til å ta på seg nye utfordringer i livet etter den

obligatoriske skolegangen, og at de søker høyere utdanning eller starter i arbeid. En ser en tendens til at de personene som lykkes på en arena ofte blir inspirert til å ta fatt på nye utfordringer på andre arenaer fordi de har en sterk forventning om mestring. Her kan en se på mestring som trinn i en stige, hvor hvert trinn fører personen nærmere realiseringen av sine ønsker og drømmer for sitt liv. Samtidig ser en at for å kunne lykkes i dagens samfunn kreves det at en kan henge med i samfunnsutviklingen, og å være en aktiv deltaker. Det er samfunnet som setter kriterier for hva som ansees som ”optimale” lese- og skriveferdigheter (Gabrielsen et.al, 2003), og en kan hevde at hvis en har dårlige lese- og skriveferdigheter risikerer en å komme til kort på ulike arenaer siden vi lever i et skriftspråklig samfunn. Hvis en ikke behersker disse ferdighetene vil dette ha konsekvenser for hvor suksessfull man er i både utdanning og arbeidsliv. Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at én av fire aldri fullfører videregående skole, og de med dårlige lese- og skriveferdigheter har fire ganger høyere risiko for tidlig avgang i arbeidslivet (Fedrelandsvennen, 2006; Gabrielsen & Gabrielsen, 2010). En kan hevde at det er flere personer som blir hengende etter på grunn av et økt fokus på kunnskapsformidling, og at det her stilles høyere krav til lesing og skriving enn hva mange mestrer. Gabrielsen (2008) trekker frem metaforen 2/3 samfunnet, hvor en trededel av samfunnet har så dårlige leseferdigheter at de ikke fungerer optimalt i forhold til samfunnets krav og forventninger. Pedagogene på bedriften trekker også frem at de oppfatter at flere av deres elever kommer til kort i møte med miljøet. Dette gjelder både i forhold til at de ikke kan delta i samfunnsdebatter, fordi de ikke er oppdatert på hva som står i aviser, eller at de får problemer med hverdagslige ting som å lese en handlelapp eller en bruksanvisning.

Kirsch (2001) trekker frem to aspekt som påpeker hvorfor det er viktig at personer med dysleksi lykkes i utdanning og arbeidsliv. Han trekker frem at samfunnet skal være nyttig for individet, og at individet skal være nyttig for samfunnet. Her kommer det frem at både samfunnet og personer med lærevansker er tjent med at det er et større fokus i skolen på å gi et individuelt tilpasset undervisningstilbud.

Et sterkt argument er hvor kostnadsbesparende det vil være for samfunnet hvis flere får tilrettelagt undervisning ut fra egne ressurser når tall fra ALL-undersøkelsen viser at nesten 1/3 av NAVs klienter innen uførepensjonister har lese- og skrivevansker (Gabrielsen, 2008). Dette vil være samfunnsbesparende ved at flere trygdede i landet kan være ute i arbeid, og dermed bidra til ”fellesskapet”. En kan også trekke frem andre tall hvor Vista Analyse (Rasmussen et.al., 2010) har gjennomført et utredningsarbeid for Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet om samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant

ungdom i alderen 16-25 år. Analysen viser at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å jobbe aktivt for at unge mennesker med lærevansker ikke skal falle utenfor samfunnet. Ved å sette inn tiltak som reduserer antall marginaliserte ungdom med 100 personer, tjener samfunnet ca. 1,1 mrd kroner i nåverdi.

Ser en bort fra det samfunnsøkonomiske aspektet, kan en også argumentere ut fra enkeltindividets livskvalitet hvor de personene som opplever å komme til kort på ulike arenaer kan komme i faresonen for å utvikle sekundære vansker. Som tidligere nevnt er individets selvoppfatning avgjørende for individets handlinger, motivasjon, tanker og følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Her trekker Rosenberg (1979) frem personens selvoppfatning som en fundamental referanseramme, og denne rammen dannes på bakgrunn av personens tidligere erfaringer, og hvordan disse erfaringene er tolket og forstått. En kan videre hevde at det er en nær sammenheng mellom selvoppfatning og motivasjon, og mellom selvoppfatning og livskvalitet. Alle mennesker har et iboende behov for å tenke positivt om seg selv. Det blir derfor en motivert handling å beskytte sitt selvverd hvis en føler seg truet og opplever at en kommer til kort i møte med miljøet, eller at en ikke lever opp til sine egne forventninger. Skaalvik og Skaalvik (2005) trekker frem at hvis det blir for stor avstand mellom egne prestasjoner og det ønskede bildet en har av seg selv kan dette være sykdomskapende. Norske undersøkelser viser at 15-20 % av barn og unge under 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker (Folkehelseinstituttet, 2009). Her vil en opphopningseffekt av svikt på ulike arenaer hos individet forårsake utviklingen av sekundære vansker, men det er ikke en automatikk i at personer med lese- og skrivevansker utvikler emosjonelle og eventuelt atferdsmessige vansker (Bru, 2008). Mulige årsaker til sekundære vansker kan være dårlig oppfølging i hjemmet, manglende forståelse, tilpassning og tilrettelegging i skolen, få eller ingen venner. Hvis det derimot er kompensierende tiltak, eller at individet får god støtte av familie eller venner, vil dette være med å opprettholde troen på seg selv, uansett om en skulle gjøre det dårlig på andre arenaer. En ser blant annet en tendens til de individene som har noen rundt seg, som tror på deres potensial, opprettholder troen på seg selv trass vanskelige omstendigheter. Begrepet løvetannbarn blir ofte brukt om disse personene, og er en metafor for løvetannens motstandsdyktighet i naturen, dens evne til å tilpasse seg, overleve og blomstre selv under tilsynelatende umulige vekstvilkår (Bø & Helle, 2008). Som med planten i naturen finner også barn en måte å utvikle seg forholdsvis harmonisk, blant annet ved å få styrke og troen på seg selv. Dette peker på viktigheten av sosiale hjelpere. Det er fullt mulig å bryte ut av det som kan bli en vond sirkel for personer med lese- og skriveproblemer. For å

gjøre noe med denne vonde sirkelen må en se på hvordan vanskene til individet oppstår, hvordan de oppleves, og hvordan de kan reduseres eller begrenses.

Begge elevinformantene hadde alvorlige sekundærvansker som alkoholmisbruk og depresjon på grunn av at de kom til kort i møte med sitt miljø. De var heldige som hadde familie og venner rundt som var gode støttespillere. En kan videre hevde at bedriften hjalp både elevene med akademiske utfordringer, men også med å utvikle et positivt selvbilde og at de følte seg trygge. Her ser en at det er rammene rundt personen som er avgjørende for hvordan man utvikler sitt selvbilde, om en får et truet selvværd eller om en blir ivaretatt og respektert. Ut fra funnene i denne oppgaven og tidligere nevnt forskning kan en trekke konklusjonen at det er viktig å få flere dyslektikere til å mestre utdanning og arbeidsliv, slik at de blir selvstendige og handlekraftige personer som har et godt liv, og hvor lærevansken ikke setter begrensninger for hva de ønsker å oppnå i livet, og at de dermed ikke er i faresonen for å utvikle sekundære vansker.

#### **5.4 Avsluttende kommentar**

Ser man på tall Gabrielsen (2008) trekker frem fra ALL- og IALS-undersøkelsene viser det seg at andelen lesesvake er på 9 % blant de personene som har gjennomført yrkesfag eller allmennfaglig videregående skole, og det er bare 3 % av de lesesvake som har gjennomført en eller annen form for høyere utdanning. I dagens samfunn har bortfallet av ufaglærte arbeidsplasser, veksten i tjenesteytende sektor og satsingen på mer kompetansekrevende industri, ført til at mange med lav eller ingen utdanning, ikke finner sin plass i arbeidslivet. En kan da spørre seg hvorfor det er så få som tar høyere utdanning av personene i denne gruppen. Er det fordi de ikke har interesse av å ta utdanning, eller er det fordi de ikke tror de kan mestre høyere utdanning?

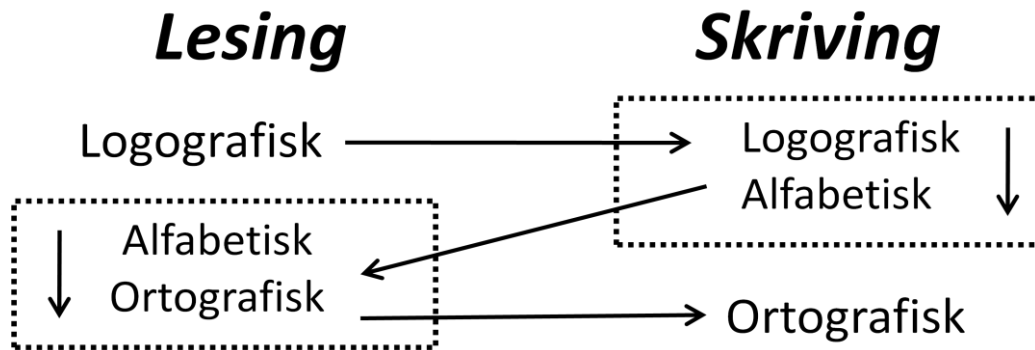
Her vil jeg komme med en oppfordring til alle med lese- og skrivevansker; det er ikke før en går inn for å prøve at en finner ut av hva en kan mestre. Det er personen det angår som avgjør hvor sterkt man ønsker å følge sine utdannings- og yrkesdrømmer. Det er personen selv som må gjøre jobben, hvor det vil kreve innsats, energi og utholdenhet – men når du først lykkes så er du ustoppelig. ”Skal du ha noe gjort må du gjøre det selv!”

## Kilder

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. I F.Pajares & T. Urdan (red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Information Age Publishing.
- Baumeister, R.F. (1990). *Suicide as Escape From Self*. *Psychological Review*. Vol. 97, No.1, pp. 90-113.
- Befring, E. & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bru, E. (2008). *Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen*. I Tønnessen, F. E., Bru, E., Heirvang, E. *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Bråten, I. (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen forlag AS.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carroll, J.M. & Iles, J.E. (2006). *An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education*. *British Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 651-662.
- Crang, M. & Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*. USA: SAGE Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Daniel, S., Walsh, A., Goldston, D., Arnold, E., Reboussin B., & Wood, F. (2006). *Suicidality, School Dropout, and Reading Problems Among Adolescents*. *Journal of Learning Disabilities*. 39, pp. 507-514.
- Dysleksi Norge. Nettartikkel; *Statistikk*. Hentet 12.05.11 fra:  
<http://www.dysleksiforbundet.no/no/dysleksi/Statistikk.9UFRjM5Q.ips>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fedrelandsvennen. (2006). Nettartikkel; *Elevflukten*. Hentet 12.05.11 fra:  
<http://www.fvn.no/mening/leder/article394278.ece?redir=true>
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes*. *Human Relations*, Vol. 7, pp. 117-140.
- Fetterman, D.M. (1998). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Finbak, L (2005). *Analysen av stavefeil*. *Spesialpedagogikk*, 9, s. 20-29. (I kompendiet, PED3542)
- Folkehelseinstituttet (2009) *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Rapport 8/2009.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In M. Coltheart, K. Patterson and J. Marshall (Eds), *Surface Dyslexia*, pp. 301–330. London: Lawrence Erlbaum.
- Frith, U. (1999). *Paradoxes in the Definition of Dyslexia*. *Dyslexia*, 5, pp. 192-214.
- Fuglseth, Kåre & Skogen, Kjell (red.) (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Gabrielsen, E. (2008). *Lese- og skrivevansker blant voksne*. I Tønnessen, F. E., Bru, E., Heirvang, E. *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Gabrielsen, E., & Gabrielsen, N.N. (2010). *Kartlegging av voksnes leseferdigheter*. *Spesialpedagogikk*, Nr.04, s. 6-14.
- Gabrielsen, E., Oftedal, M.P., Dahle, A.E., Skaathun, A. & Gabrielsen, N.N. (2003). *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Heirvang, E. & Torsheim, T. (2008). *Lærerrapporterte lesevansker og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen*. I Tønnessen, F. E., Bru, E., Heirvang, E. *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Helland, T. (2008). *Tidlig diagnostisering av dysleksi*. I Tønnessen, F. E., Bru, E., Heirvang, E. *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Hulme, C. & Snowling, M.J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell
- Høien, T. (2008). *Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pædagogiske tiltak*. I Tønnessen, F. E., Bru, E., Heirvang, E. *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig akademisk.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dysleksi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kirsch, I.S. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was measured*. Princeton: Educational Testing Service.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lyon, G., Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2003). *A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, Vol. 53, pp. 1-14.

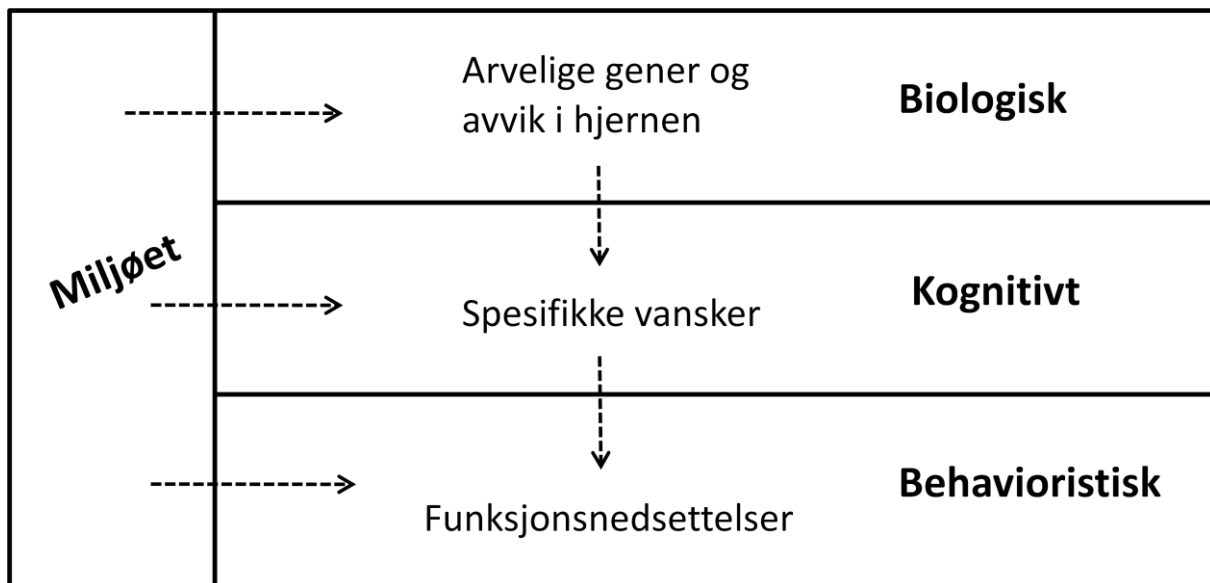
- Lyster, S. (1998) *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marsh, H.W. (1987). *The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept*. Journal of Educational Psychology, Vol. 79, No. 3, pp. 280-295.
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, I, V.A. Dyb, N. Heldal og S. Strøm (2010) *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom*. Rapportnummer 2010/07. Vista Analyse.
- Reiff, H.B, Gerber, P., & Ginsberg, R. (1993). *Learning to Achieve: Suggestions from Adults with Learning Disabilities*. Journal of Postsecondary Education and Disability. Vol 10, No. 1, pp. 11-23.
- Reiff, H.B, Gerber, P.J., & Ginsberg, R. (1994). *Instructional Strategies for Long-term Success*. Annals of Dyslexia. Vol 44, pp. 270-288.
- Reiff, H, Gerber, P.J., & Ginsberg, R. (1997). *Exceeding Expectations*. Texas: Pro-Ed.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). *Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students*. Dyslexia, 5, pp. 227–248.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., Stanton, G.C. (1976). *Self-Concept: Validation of Construct Interpretations*. Review of Educational Research, Vol. 46, No. 3, pp. 407-441.
- Skaalvik, E.M & Lauvdal, T. (1984). *Selvoppfatning, skoleprestasjoner, kulturelle normer og foreldreholdninger*. Trondheim: Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for Læring*. Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement.
- Sæthre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning. En kvalitativ intervjuundersøkelse*. Trondheim: Norges teknisk-vitenskapelige universitet, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, institutt for pedagogikk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1: Modell, utviklingsforholdet mellom lesing og skriving



Frith (1985) viser i sin modell om forholdet mellom lesing og skriving i et utviklingsperspektiv.

## Vedlegg 2: Modell, Friths analyse av en funksjonsnedsettelse

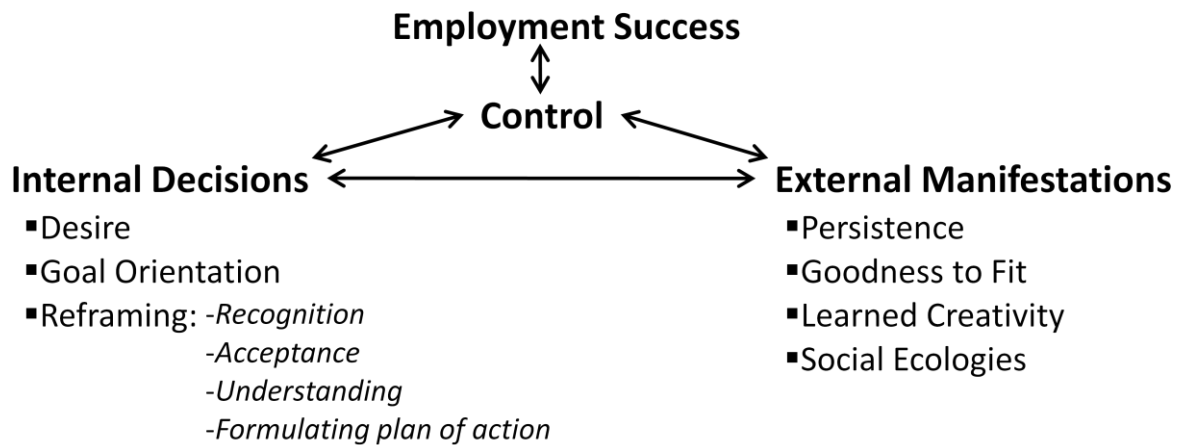


Frith (1999) modell for hvordan en funksjonsnedsettelse må sees i sammenheng med flere faktorer:

*"..The consensus is emerging that dyslexia is a neuro-developmental disorder with a biological origin, which impacts on speech processing with a range of clinical manifestations. There is evidence for a genetic basis and there is evidence for a brain basis, and it is clear that the behavioural signs extend well beyond written language. There may be many different kinds of genes and different kinds of brain conditions that are ultimately responsible for the dyslexia syndrome, but in each case the symptoms have to be understood within the relevant cultural context. The influence of cultural factors is such that in some contexts the condition causes hardly any handicap in affected individuals, but in others it can cause a great deal of suffering. The behavioural signs and the clinical impairments of the syndrome show great variability within and between individuals. In spite of this variability, theories situated within the three-level framework have the potential to unify ideas on the causation and remediation of this fascinating condition." (Frith, 1999, s. 211)*



### Vedlegg 3: Modell, Employment Success

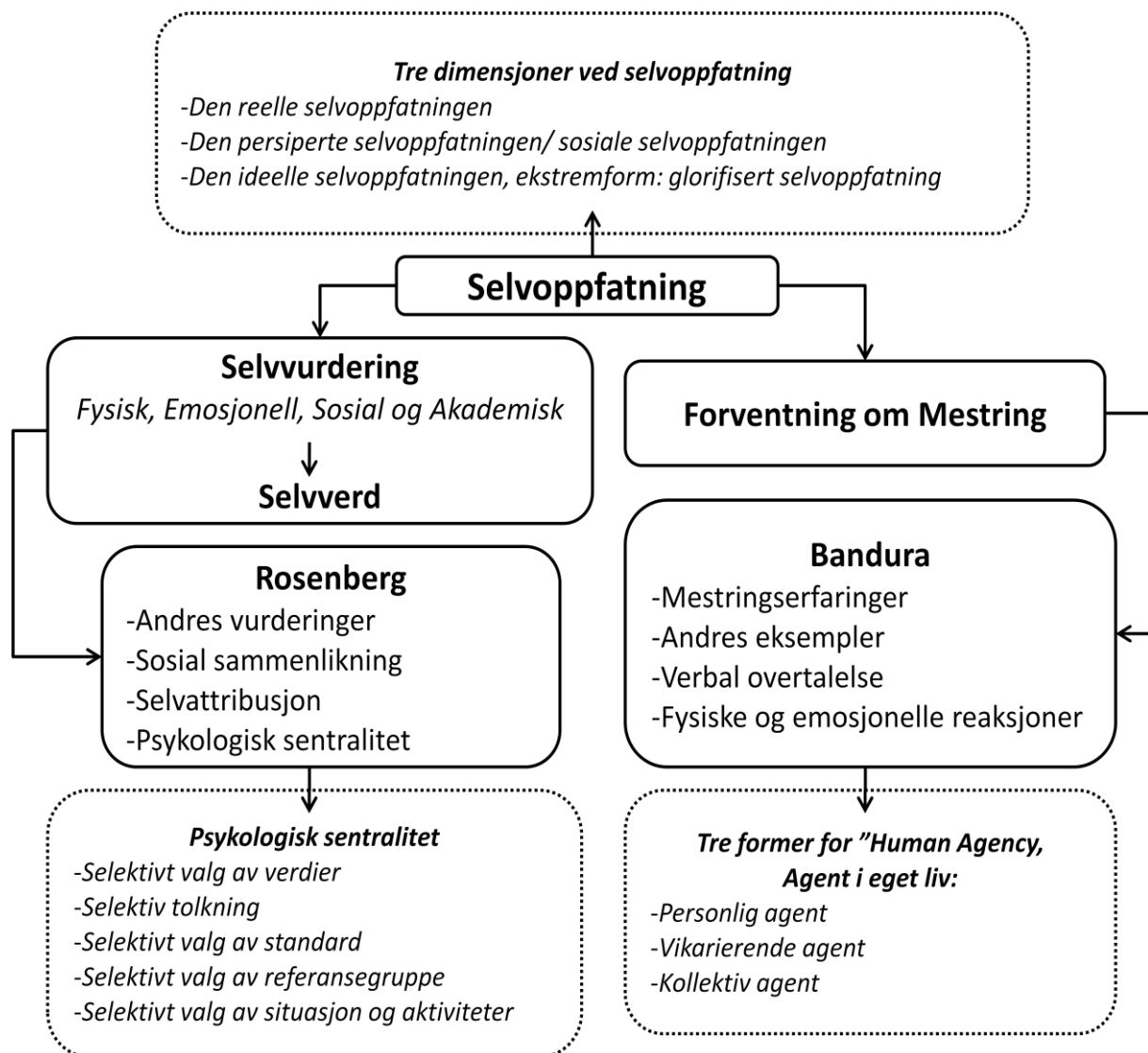


Figur hentet fra Reiff, H.B, Gerber, P.J., & Ginsberg, R. (1994). *Instructional Strategies for Long-term Success*. Annals of Dyslexia. Vol 44, pp. 270-288.

Reiff, Gerber og Ginsberg (1993) mener at det er det underliggende behovet for å ta tilbake kontrollen i ens liv som er drivkraften for suksess: *“A phenomenal sense of desire to succeed seems to be the underlying force, perhaps predicated on the need to regain a sense of control that the disability often takes away.”* (Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993, P.11-23)

Målet med denne modellen er å kapitalisere på de unike ferdighetene til personer med spesifikke lærevansker og at man ser på mestring med en funksjonsnedsettelse i en større betydning: *“In many ways, coming to terms with oneself in relation to learning disabilities represents the very core of how one determines to move on in life.”* (Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993, PP.11-23)

## Vedlegg 4: Modell, Redskap for dataanalyse



Dette er en modell jeg har laget selv, på bakgrunn av modeller og teori i boken til Skaalvik og Skaalvik (2005), og tanker og teorier fra Bandura (1986; 1997; 2006) og Rosenberg (1979).

Jeg laget denne da jeg skulle få et overblikk over teorien jeg kom til å bruke i masteroppgaven. For meg er det lettere å få tak i teorien når jeg ser den visuelt for meg i en modell, og dette har vært et nyttig redskap for meg i dataanalysen.

## Vedlegg 5: Baumeister modell om selvmord

**Denne modellen består av seks trinn:**

I *det første stadiet* av modellen til Baumeister (1990) opplever individet at resultater ikke møter det forventede utfallet av situasjoner eller hendelser. Dette kan være fordi individet har urealistisk høye forventninger, og/eller møter hindringer. For elever med spesifikke lesevansker kan dette vises ved dårlige karakterer og problemer med å mestre skolehverdagen. På *det andre stadiet* danner individet interne attribusjoner av de opplevde nederlagene hvor han eller hun skaper en skyldfølelse og får et negativt syn på seg selv. Individet med lesevansker kan utvikle nedsettende tanker om seg selv og definere seg selv i termer som dum eller lat. *Det tredje stadiet* videreutvikler den negative oppfatningen av seg selv ved at man sammenlikner seg med andre som har gjort det bedre enn hva en selv har prestert. Individet vil på grunnlag av sammenlikningen med andre føle seg mindre kompetent og lite attraktiv. Under *det fjerde stadiet* til Baumeister (1990) vil den negative effekten av sammenlikning videreutvikles til økt frustrasjon hos individet, lav selvtillit, og at han eller hun eventuelt mister motivasjonen for å gjøre en innsats på skolen. Som en respons til misnøyen individet har til livet sitt vil han eller hun i *det femte stadiet* "rømme" fra rasjonelle tanker og flykte inn i en følelsesløs tilstand for å beskytte seg selv mot de negative følelsene. På *det sjette og endelige stadiet* i Baumeisters teori (1990) har individet mistet noen hemninger som kan føre til at de er så desperate etter en utvei fra de negative følelsene om seg selv at de er åpne for tanken på begå selvmord. Selvmord blir for individet den eneste utveien i deres livssituasjon, deres eneste flukt. (Baumeister, 1990; Daniel et.al, 2006). Baumeister trekker frem at denne modellen representerer valg individet foretar i en bestemt rekkefølge. Ifølge Baumeisters teori (1990) vil selvmord forekomme enten fordi standarder er urealistisk høye eller fordi forutsetningene er ekstremt dårlige - eller i en kombinasjon av begge.

## **Vedlegg 6: Mail til informantene**

Hei hei!

Mitt navn er Line Bryntesen Lund, og jeg går siste året på Master i Spesialpedagogikk på NTNU i Trondheim. Jeg har vært i kontakt med \*\*\*\* om å skaffe elevinformanter til mitt masterprosjekt, og har fått din kontaktinformasjon.

Jeg har fått oppgitt din mailadresse og telefonnummer av \*\*\*\* etter at de var i kontakt med deg per telefon. Jeg ønsker å få en snarlig tilbakemelding på om du har mottatt denne mailen, og en bekreftelse eller avkreftelse på om du fortsatt vil være informant. Du må gjerne ta kontakt om du ønsker mer informasjon, eller om det er noe du lurer på angående dette masterprosjektet.

Jeg tenkte at det kunne være greit å gi deg en liten innføring i hva forskningsprosjektet mitt går ut på så du vet mer før du bestemmer deg om du vil delta. Se vedlegg i mailen.

## Vedlegg 7: Beskrivelse av forskningsprosjekt til informantene



### **Mitt forskningsprosjekt:**

I samarbeid med \*\*\*\*\* skal jeg i dette forskningsprosjektet studere en privat bedrift (\*\*\*\*\*) som lykkes i å gi opplæring til elever som har falt ut av den videregående skolen. Felles for disse elevene er at de har lese- og skrivevansker, og at de etter å ha fulgt opplæringen i bedriften lykkes i utdanning og arbeid.

I dette forskningsprosjektet blir det valgt ut fire informanter; to pedagoger fra bedriften, og to tidligere elever som har lese- og skrivevansker. Jeg har tenkt å fokusere på hva pedagogene og elevene sammen ser på som faktorer for mestring for elever med funksjonsnedsettelse.

Ved å ha to pedagoger og to tidligere elever som informanter kan jeg få frem hvordan ulike parter opplever samme situasjon for å fange opp nyanser og mangfold, og jeg vil vekke svar fra begge gruppene likt.

### **Selve gjennomføringen:**

Da dere elevinformanter bor i ulike byer vil disse intervjuene foregå over telefon, de to pedagogene fra bedriften vil jeg intervjuer personlig ved at jeg reiser en periode ned til deres hovedkontor i \*\*\*\*\*.

Intervjuene vil starte opp i slutten av januar, begynnelsen av februar – og du vil få beskjed i god tid i forveien. Jeg er veldig fleksibel på når intervjuet skal forekomme, og tilpasser meg etter dine ønsker.

Selve intervjuet vil vare 1-2 timer, og det er viktig at du sitter et sted der du ikke blir forstyrret. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og du må gjerne få en kopi hvis du ønsker det.

**Ellers er det viktig at du vet at:**

- Alt du sier vil bli anonymisert, og du har krav på innsyn i hvordan dine svar blir brukt i min forskningsrapport. All informasjon du gir om personlige forhold vil bli behandlet konfidensielt.
- Under selve intervjuet kan du velge å ikke svare på spørsmål.
- Som informant kan du trekke deg fra intervjuet om du ønsker det.
- Jeg sender alle informanter en samtykkeerklæring i posten, som må signeres og returneres til meg. Mer informasjon om dette kommer da intervjuet nærmer seg. Dette er en erklæring som sier at du godkjenner at jeg bruker det du sier i mitt forskningsprosjekt og at du er informert om hva forskningsprosjektet går ut på.

Dette forskningsprosjektet vil foregå i tråd med både NESH (Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) og NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) sine retningslinjer.

Min veileder på NTNU, som overser forskningsprosjektet mitt, er Professor Sidsel Skaalvik på Pedagogisk Institutt. Hvis dere skulle ha noen spørsmål rettet til henne kan dere kontakte Skaalvik på telefon: 735 90 285, eller [sidse.skaalvik@stv.ntnu.no](mailto:sidse.skaalvik@stv.ntnu.no)

Har du noen spørsmål så ikke nøl med å kontakte meg eller eventuelt min veileder 😊

Med vennlig hilsen

Line Bryntesen Lund

920 82 862

[linebryn@stud.ntnu.no](mailto:linebryn@stud.ntnu.no)

## Vedlegg 8: Intervjuguide ansatte

Innlede med:

Takke for at personen vil stille opp på intervjuet.

- Dette intervjuet blir tatt opp på bånd. Alle personopplysninger vil bli holdt konfidensielle, og det som brukes i oppgaven vil bli anonymisert. Intervjuet og annen personinfo vil bli makulert ved prosjektets slutt.
- Du kan velge å ikke svare på spørsmål, og du har muligheten til å trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen.
- Du har full innsynsrett i det som angår deg som person i oppgaven. Og hvis det er ønskelig kan du både få kopi av intervjuopptaket og av masteroppgaven når den er ferdig.
- Intervjuet vil vare i 1-2 timer, det er greit å ha god tid.
- Det er spørsmål som går igjen. Dette er bare for å få utfyllende svar. Noen spørsmål kan sikkert oppfattes litt personlig, men det er bare å svare (hvis du vil) så godt du kan.

### Kan du fortelle om \*\*\*\*\* og hva dere driver med?

- Hva er \*\*\*\*\*?
  - Kan du fortelle noe om historikken til bedriften?
    - Hvordan ble den startet?
    - Hvorfor ble den startet?
  - Hva driver dere med her?
    - Hvem er det dere hjelper?
  - Har dere en visjon eller noe dere jobber mot?
- Hvor mange ansatte er dere?

- Hva er bakgrunnen til de ansatte?
  - Sammensetning til de ansatte?
    - Hvilken faglig kompetanse har dere?
    - Variasjon i kjønn og alder?
  
- Hvordan jobber dere? I tema, eller alene?
  - Hvordan samarbeider dere ansatte?
  
- Hva er din stilling i \*\*\*\*?

  - Hva er dine arbeidsoppgaver?
    - Hvilken kompetanse vil du si at du har?
      - Faglig?
      - Erfaringsmessig?
  
  - Hvordan vil du beskrive en typisk arbeidsdag?
    - Hva anser du som det positive med arbeidet du gjør?
    - Hva anser du som det negative i det arbeidet du gjør?

  
- **Hvilke elever har dere?**
  - Hvor mange elever har dere?
    - Hva sliter elevene med?
      - Hvilke diagnoser?
  
  - Hvorfor kommer disse elevene hit?
    - Hvordan kommer elevene hit?
    - Hva gjør dere når elevene kommer til dere?
  
- **Hvordan jobber dere med elever?**
  - Hvordan følger dere opp elever?
    - Hva hjelper dere dem med?
      - Hva jobber dere mest med?
        - Hva anser du som elevenes styrker?



- Hva anser du som elevenes eventuelle svakheter?
- Hva gjør dere for at elevene skal bli sett?
- Hvordan oppnår dere faglig og sosial mestring hos elevene?
  - Mange elever som kommer til dere har dårlige mestringserfaringer fra den offentlige skolen, hvordan angriper dere dette?
    - Klarer dere å snu oppfatningen til elevene?
      - Hvordan klarer dere det?

### **Erfaringer med å arbeide med dyslektiker:**

- Hva tror du innebærer det å være en dyslektiker?
  - Hva er dine erfaringer med å jobbe med elever som har lese- og skriveproblemer/ dysleksi?
- Hvilke utfordringer tror du en med lese- og skrivevansker /dyslektiker møter både i hverdagen og skolen?
- Hvordan vil du beskrive elevene som blir gitt opplæring i bedriften?
  - Hva legger du vekt på i opplæringen for at elevene skal mestre faglige utfordringer, og ta ansvar for eget liv?
- Hva mener du er god tilrettelegging og tilpassing for en dyslektiker?
  - Hvordan følger du opp en dyslektiker som er elev hos dere?
    - Hvordan holder dere elevene motivert?

### **Hva anser du som de største utfordringene?**

- Hva mener du er årsaken når dere ikke lykkes i arbeidet?
- Er det noen risikofaktorer i det arbeidet dere gjør?
  - Hvordan registrer dere de risikofaktorene?

- Hvor mange elever kommer tilbake?
  - o Hvor mange elever fullfører ikke?
    - Hva tror du er årsaken til at det er noen som ikke fullfører?
      - Hvordan tror du det er mulig å hente inn elever som har falt ut?

**Hva tror du er grunnen til at \*\*\*\* klarer å hjelpe elever med lese- og skrivevansker?**

- Hva vil du beskrive som suksessfaktorer i det arbeidet dere gjør i bedriften?
  - o Hva er det som forteller deg at dere lykkes?
- Hva tror du elevene sitter igjen med etter at de har vært hos dere?
  - o Hvorfor tror du det?
- Hva er det som forteller deg at elevene har lykket med arbeidet?
  - o Hva mener du er årsaken til at elevene lykkes?

**Avslutning:**

Er det noe som vi ikke har berørt i intervjuet som du ønsker skal komme frem?

## Vedlegg 9: Intervjuguide elever

Innlede med:

Takke for at personen vil stille opp på intervjuet.

- Dette intervjuet blir tatt opp på bånd. Alle personopplysninger vil bli holdt konfidensielle, og det som brukes i oppgaven vil bli anonymisert. Intervjuet og annen personinfo vil bli makulert ved prosjektets slutt.
- Du kan velge å ikke svare på spørsmål, og du har muligheten til å trekke deg fra prosjektet når som helst i prosessen.
- Du har full innsynsrett i det som angår deg som person i oppgaven. Og hvis det er ønskelig kan du både få kopi av intervjuopptaket og av masteroppgaven når den er ferdig.
- Intervjuet vil vare i 1-2 timer, det er greit å ha god tid. Det er viktig at du sitter et sted hvor du kan prate fritt og ikke blir forstyrret.
- Det er mange spørsmål som går igjen. Dette er bare for å få utfyllende svar. Noen spørsmål kan sikkert oppfattes litt personlig, men det er bare å svare (hvis du vil) så godt du kan.

### Hva er dine umiddelbare tanker til det å være dyslektiker?

- **Hva var det som fortalte deg at du var dyslektiker?**
  - (Når fant du ut at du hadde dysleksi?)
  - Er du kartlagt, og i tilfelle når, hvor og hvordan?
  - Hvilken grad av dysleksi har du?
  
- Hvordan arter vanskene seg?
  - I forhold til lesing...

- I forhold til skriving..
- **Hvordan vil du beskrive deg selv?**
    - Hva anser du som dine sterke sider? Var vil du si du er flink i?
    - Hva anser du som dine svake sider? Var vil du si du er ikke flink i?
- Er det noen personer som du vil trekke frem som har gjort det lettere for deg å takle vanskene?
    - Hvordan har de gjort det lettere?
    - Hvorfor trekker du frem den/ disse personene?
    - Er det greit å ta imot hjelp? Søke hjelp?
      - Hva var grunnen til at du oppsøkte hjelp hos \*\*\*\*?
      - Hvordan tror du andre kan hjelpe deg?
      - Tar du imot hjelpen?
- **Hvor bevisst er du over at du selv har dysleksi, i møte med andre?**
    - Hvilke tanker har du om at du har dysleksi når du møter andre – hvor stor del av deg selv er knyttet opp til det at du har dysleksi?
      - Eks. tenker du på deg selv som en dyslektiker eller en person med dysleksi?
      - Har dysleksi blitt en identitet for deg? At den er en stor del av den du er?
    - Hvordan tror du at andre oppfatter det at du har dysleksi?
- Hvordan formidler du til andre at du har dysleksi, og i tilfelle til hvem og på hvilken måte?
    - Hvor åpen er du om at du har dysleksi?
      - Hva har gjort det at du har blitt mer åpen?
- Vil du si at dysleksi har vært en hindring for deg, og i tilfelle på hvilken måte?

- Hvordan takler du vanskene i hverdagen?
  - Hvordan håndterer du stresset dysleksien medfører?
    - Deprimert? Alkoholmissbruk?
      - Har du noen tanker om hvorfor du var det?
      - Hvordan kom du ut av depresjonen?
        - Fikk du hjelp?
      - Hvordan har denne opplevelsen preget deg?
        - Hvordan takler du nederlag? Vil du si du takler nederlag bedre nå?
          - Har du noen tanker om hvorfor du gjør det?
- **Hvordan har veien i utdanningssystemet vært for deg?**
  - Fikk du noen form for tilrettelegging i den offentlige skolen?
  - Har du fått noen hjelp til å håndtere/mestre dysleksien i den offentlige skolen?
  - Hvorfor droppet du ut? Hva gjorde utslaget?
    - Når droppet du ut?
- **Hva driver du med nå?**
  - Hva slags utdanning og jobb har du i dag?
    - Hvor lenge har du hatt den jobben?
  - Hvorfor tror du at du valgte dette yrket?
  - Hvordan påvirker dysleksien ditt arbeidsliv?
- **Hvordan vil du si at dysleksien har preget deg som person?**
  - (Luk ut sekundære vansker.. Stigmatisert? Angst?)
  - Har din dysleksi hatt noen konsekvenser for de valgene du har gjort?
    - I forhold til venner
      - Vil du si du er en mentor for andre med dysleksi?
    - I forhold til arbeid
    - I forhold til utdanning

- I forhold til planer for fremtiden
  - Føler du at det hindrer fremtidsdrømmer/planer?

**Hva tenker du om \*\*\*\*?**

*Har du noen tanker om hvordan de får til denne varmen?(menneskesyn)*

**Hva er din umiddelbare opplevelser/tanker knyttet til den opplæringen du fikk i bedriften?**

- Hvordan har det vært for deg å være elev der?
- Hvor lenge har du vært elev?
- Hvorfor var du elev der?
  
- Hvilken form for tilrettelegging vil du si at du mottok når du var elev på \*\*\*\*?
  - Hva var forskjellen mellom det å være i den offentlige skolen og på \*\*\*\*?
  
- Hvordan har du hatt utbytte av å være elev på \*\*\*\*?
  - Syntes du at du har fått brukt dine sterke sider på \*\*\*\*?
    - Var det de som trakk frem dine sterke sider, eller var det en prosess?
  - Har du lært deg noen mestringsteknikker når du var der som elev?
    - I forhold til utdanning, arbeid og sosialt liv.

**Hva er det i opplæringen fra bedriften som har gjort at du har kommet deg videre i utdanning og arbeid?**

- Hva sitter du igjen med nå som du er ferdig der som elev?
- Hvilket utbytte mener du at du har fått av å være elev ved \*\*\*\*?
  - (Forstår jeg deg riktig når du sier at du har fått utbytte av det å være elev ved \*\*\*\*?)

**Er du fornøyd med livet ditt sånn som det er nå?**

- Føler du at du oppnår det du vil, uten å bli hemmet av dysleksien?
  - Hvor stor rolle spiller dysleksien for deg i dag?

- (Om dysleksien er en avgjørende og formende/bestemmende faktor for din livskvalitet)

**Avslutning:**

Er det noe som vi ikke har berørt i intervjuet som du ønsker skal komme frem?

Er det greit at jeg tar kontakt med deg igjen hvis jeg skulle trenge noen utdypinger av det som kommer frem i intervjuet?

# Vedlegg 10, Godkjenning av forskningsprosjekt fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Sidsel Skaalvik  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2011

Vår ref: 25913 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25913	<i>Dyslektikere som mestrer utdanning og arbeidsliv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Sidsel Skaalvik</i>
Student	<i>Line Bryntesen Lund</i>

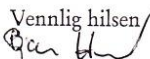
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Line Bryntesen Lund, Snorresgate 48, 4632 KRISTIANSAND S

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)