

Solveig Sofie Bjørn-Hansen

«Det er jo en risiko hvis elevene ikke opplever mestring, tenker jeg. Hvis lese- og skrivevanskene får litt ringvirkninger som fagvansker, og det kan jo også gi utslag i sosiale- og personlige vansker, så det er jo en risiko, men hvis man klarer å avdekke vansken, tilrettelegge og gi mestringsopplevelser, så er det ikke så stor risiko tenker jeg..»

En kvalitativ intervjustudie av fire læreres erfaringer knyttet til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk

Trondheim, april 2015

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

Forord

Denne masteroppgaven nærmer seg nå slutten, og tiden har kommet for å sette et siste punktum i denne studien. Det har vært en lang, men svært lærerik og givende prosess. Det har vært en tid med både oppturer og nedturer, hvor frustrasjonen til tider har vært stor. Det er mange som skal ha en stor takk for at denne drømmen endelig har blitt virkelighet:

Først og fremst, tusen takk til mine fire forskningsdeltakere som til tross for en ellers hektisk lærerhverdag tok seg tid til å dele sine erfaringer, opplevelser og kompetanse med meg. Det hadde ikke blitt noen oppgave uten dere.

Så vil jeg gjerne takke min utrolig engasjerende og støttende biveileder Hanne Kristin Aas. Takk for ditt store engasjement for temaet resiliens, de gode samtalenes, tipsene og ikke minst troen på at jeg ville komme i mål!

Takk til min kjære Martin, som har fått meg på lufteturer, laget middag, trøstet og pushet meg gjennom, når veien til innlevering har virket fryktelig nær og truende. Det er også på sin plass å takke fantastiske venninner som har støttet og oppmuntret. Ingen nevnt, ingen glemt!

Til slutt vil jeg dedikere denne oppgaven til mine mest betydningsfulle resiliensfaktorer i mitt møte med lese- og skrivevansker:

Mamma, uten deg hadde ingenting gått, tusen takk for at du aldri har gitt opp troen på meg og alltid har pushet meg gjennom.

Pappa, tusen takk for all støtte, snille ord og din ubetingede kjærlighet til enhver tid.

Sist men ikke minst, Tante Veslemøy og Onkel Erik, uten dere vet jeg ikke hvor jeg hadde vært! Tusen takk for at dere alltid har vært der for meg!

Onkel Erik jeg vet du hadde vært stolt nå!

Trondheim, april 2015

Solveig Sofie Bjørn-Hansen

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
KAPITTEL 1 INNLEDNING	1
1.1 STUDIENS FORMÅL.....	2
1.2 SENTRALE BEGREPER I DENNE OPPGAVEN.....	2
1.3 STUDIENS OPPBYGGING.....	3
KAPITTEL 2 EN TEORETISK FORANKRING	5
2.1 KAN LESE- OG SKRIVEVANSKER SES I EN RESILIENSSAMMENHENG?.....	5
2.2 TILHØRIGHET.....	7
2.3 KOMPETANSE.....	8
2.3.1 <i>Selvoppfatning</i>	9
2.3.2 <i>Tro på egne krefter og mestringsforventning</i>	9
2.3.3 <i>Motivasjon</i>	10
2.3.4 <i>Attribusjon</i>	11
2.4 AUTONOMI.....	13
2.4.1 <i>Mening og sammenheng i tilværelsen</i>	14
KAPITTEL 3 METODE	17
3.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	17
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	17
3.2.1 <i>Forskerrollen i kvalitative studier</i>	18
3.2.1.1 <i>Forforståelse</i>	19
3.2.2 <i>Valg av forskningsdeltakere</i>	20
3.2.3 <i>Utforming av intervjuguide</i>	22
3.2.3.1 <i>Prøveintervju</i>	23
3.2.4 <i>Datainnsamling</i>	24
3.3 ANALYSE- OG TOLKNINGSPROSESSER.....	25
3.3.1 <i>Transkribering</i>	26
3.3.2 <i>Analyse og tolkning</i>	26
3.4 KVALITET I KVALITATIVE STUDIER.....	29
3.4.1 <i>Troverdighet</i>	29
3.4.2 <i>Gyldighet</i>	30

3.4.3 Overførbarhet	30
3.5 ETISKE REFLEKSJONER.....	31
KAPITTEL 4 EMPIRI OG DRØFTING.....	35
4.1 ” ...SKOLEVEGRING OG PSYKISKE PROBLEMER, DET KAN TA MANGE RETNINGER...”	
- LESE- OG SKRIVEVANSKER OG PSYKISK HELSE	35
4.2 ”DET ER JO DET AT MAN MÅ VÆRE EN TILLITSPERSON..”	
-TILHØRIGHET OG RELASJONER	37
4.3 ”..DET Å MISLYKKES ER EN STOR RISIKO FOR ELEVENES UTVIKLING..”	
- ELEVENES KOMPETANSEFØLELSE	40
4.3.1 Mestring.....	41
4.3.2 Motivasjon	44
4.3.3 Attribusjon	45
4.4 ”..DET Å SØRGE FOR AT ELEVEN FÅR EN GOD SKOLEHVERDAG. JEG VIL NESTEN PÅSTÅ AT DET BLIR DEN VIKTIGSTE OG STØRSTE JOBBEN IKKE AKKURAT DET RENT LESE- OG SKRIVEMESSIGE..”	
- ELEVENES AUTONOMIFØLELSE	49
4.4.1 Mening og sammenheng i tilværelsen	52
KAPITTEL 5 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KONKLUSJON.....	57
5.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN	57
LITTERATURLISTE	59
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	67
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL FORSKNINGSDELTAKERNE	69
VEDLEGG 3 - NSD	71
VEDLEGG 4 – UTARBEIDELSE AV KJERNEKATEGORIENE	73
VEDLEGG 5 – MODELL FOR UTVIKLING AV KATEGORIER.....	74

Kapittel 1

Innledning

Dagens informasjonssamfunn krever stadig høyere kommunikative ferdigheter. Både i arbeidslivet og privat skjer kommunikasjon i større grad over lange avstander ved hjelp av teknologisk overføring. Dette gjør at ikke bare det talte språket, men også at lesing og skriving utgjør to sentrale ferdigheter for at denne kommunikasjonen skal være mulig (Lyster, 2011). På bakgrunn av dette anses det å kunne lese og skrive som basalferdigheter i vårt informasjonssamfunn, som det forventes at alle skal kunne beherske (Bru, 1998, 2011). Denne samfunnsutviklingen har gjort at det på mange måter er et større handikap å være en svak leser og skriver i dag enn det var for noen år siden (Lyster, 2011). Det ligger liten prestisje i å lykkes i lese- og skriveferdighetene, derimot kan det å mislykkes med å lære seg å lese og skrive være et betydelig nederlag i seg selv, samtidig som det øker risikoen for å mislykkes ved andre sider av skolegangen og livet ellers (Bru, 1998, 2011).

Retten til skolegang er en grunnleggende menneskerett (De forente nasjoner [FN], 1966; FN, 1986). I opplæringsloven § 1-3, *Tilpasset opplæring*, slås det fast at opplæringen skal tilpasses evnen og forutsetningene til den enkelte elev, her fremkommer det samtidig at kommunen blant annet skal sørge for at den tilpassede opplæringen på 1. – 4. trinn skal preges av særlig tett læreroppfølgning av elever med svake lese- og skriveferdigheter (Opplæringslova (2008) § 1-3). Til tross for dette viser undersøkelser at om lag 20% av norske elever strever med å lese og skrive (Lesesenteret, 2014). I Stortingsmelding 30, Kultur for læring (2003-2004) fremkommer det at elever med manglende lese- og skriveferdigheter kan komme inn i en negativ utvikling, der manglende mestringsopplevelser og et sprik mellom elevenes innsats og oppnådde resultater vil kunne føre til at elevene utvikler en lav selvoppfatning og svekket motivasjon og mestringsforventning (Meld. St. 30 (2003-2004); Skaalvik, 1999). Dette vil igjen kunne føre til elevene med lese- og skrivevansker står i fare for å utvikle dårlig psykisk helse (Bru, 2011; Thuen, 2011). Når elever utvikler lese- og skrivevansker er en viktig utfordring for skolene og lærerne å hjelpe elevene til å beholde en god selvoppfatning, tro på egne krefter og motivasjon (Lyster, 2011; Lyster & Frost, 2012).

1.1 Studiens formål

Hensikten med denne studien er å løfte frem fire læreres erfaringer med å fremme en positiv utvikling hos elever med lese- og skrivevansker. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt problemstillingen:

Hvilke erfaringer har lærere med å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?

For å kunne undersøke denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Jeg har intervjuet fire lærere hvor alle hadde erfaring med å jobbe med elever med lese- og skrivevansker. Gjennom denne studien har jeg ønsket å finne ut om lærerne opplever at elevenes lese- og skrivevansker kan føre til at elevene utvikler dårlig psykisk helse, og eventuelt i hvilken form dette gir utslag. Jeg har samtidig ønsket å finne ut av hva lærerne anser som viktig for å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker, for å forebygge at elevene eventuelt skal utvikle dårlig psykisk helse. I dette ligger det at jeg har vært interessert i å finne ut av hva lærerne anser som et resiliensfremmende læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker, og hvordan lærerne selv har arbeidet for å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker.

1.2 Sentrale begreper i denne oppgaven

Jeg ser det her nødvendig å gi en kort forklaring av begrepene lese- og skrivevansker og resiliens. I denne oppgaven vil *lese- og skrivevansker* bli benyttet som et samlebegrep som omfatter alle elever som strever med lesing og skriving. På den måten vil begrepet lese- og skrivevansker både favne elever med spesifikke lese- og skrivevansker, *dysleksi*, og elever med generelle lese- og skrivevansker. Dysleksi viser her til en genetisk forklart vanske, grunnet en svikt i det fonologiske systemet som fører til en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket (Høien & Lundberg, 2012). Lese- og skrivevansker finnes det ingen nøyaktig definisjon på, ettersom det kan være mange årsaker til at elever utvikler generelle lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2011). Faktorer som svak evneutrustning, forsinket språkutvikling, synsvansker, hørselsvansker, emosjonelle vansker, motivasjonsvansker, og mangelfull undervisning på et tidlig tidspunkt i elevenes opplæring, kan hindre tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter og føre til lese- og skrivevansker (Høien & Lundberg, 2012). Videre i denne oppgaven vil det ikke gis noe nærmere utdyping av

fagtermen lese- og skrivevansker, ettersom fokuset i denne oppgaven retter seg mot hvordan lærere kan bidra til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker.

Hensikten med denne oppgaven er altså å undersøke hva lærere kan gjøre for å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker. I dette ligger det at oppgaven retter søkelyset mot hva læreren kan gjøre for å fremme en positiv utvikling hos elever med lese- og skrivevansker, med fokus på god psykisk helse (Olsen & Traavik, 2010). Resiliens er en fornorskning av det engelske ordet «resilience», direkte oversatt betyr det «spenst» eller «elastisitet», og i overført betydning «evnen til å hente seg inn». Det finnes ingen helt dekkende oversettelser til norsk, men begreper som mestring og selvoppfatning er noe dekkende (Olsen & Traavik, 2010). Michael Rutter (2000), en av de fremste resiliensforskerne definerer resiliens som prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har vært utsatt for situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik. Med andre ord innebærer resiliens en positiv utvikling, der en nødvendig forutsetning er at barnet har vært eksponert for risiko som vanligvis fører til dårlig psykisk helse (Olsen & Traavik, 2010). Börjesson (2008) påpeker at psykisk helse handler om hva det er som gjør at man har det bra, hva som gir god selvfølelse og hvordan man kan utvikle god selvoppfatning.

Forskning viser at et læringsmiljø som vektlegger de tre resiliensfremmende faktorene *tilhørighet*, *kompetanse* og *autonomi* bidrar til å fremme en positiv og sunn utvikling hos alle elever, men kanskje særlig hos elever med lese- og skrivevansker (Høien, 2011; Olsen & Traavik, 2010; Ryan og Deci, 2000; Thuen, 2011). Disse tre faktorene har betydning for elevenes grunnleggende psykologiske behov (Thuen, 2011). Gjennom et læringsmiljø der læreren vektlegger elevenes følelse av tilhørighet, kompetansefølelse og autonomifølelse, vil læreren kunne bidra til å fremme god psykisk helse og faglig utvikling hos elevene (Thuen, 2011). I dette ligger det at det kreves stor innsats fra læreren for at elever med lese- og skrivevansker skal utvikle tro på at de kan lykkes og motivasjon for skolearbeidet (Thuen, 2011).

1.3 Studiens oppbygging

Denne studien er delt i 5 kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg studiens teoretiske grunnlag som er delt opp i fire underkapitler. Her starter jeg med å gjøre rede for om man kan se lese- og

skrivevansker i en resilienssammenheng, da en nødvendig forutsetning for dette er at lese- og skrivevansker må kunne utgjøre en risiko for elevenes utvikling, og kunne føre til dårlig psykisk helse. Det andre underkapittelet tilhørighet, retter fokuset mot betydningen av tilhørighet og relasjoner mellom lærer og elev, med særlig fokus på hvorfor dette er av betydning for elever med lese- og skrivevansker. I det tredje underkapittelet kompetanse, rettes fokuset mot betydningen av at elever med lese- og skrivevansker opplever kompetansefølelse, og hvordan læreren kan bidra til å fremme en slik kompetansefølelse. Det fjerde underkapittelet er så rettet mot autonomi, med vekt på betydningen av medbestemmelse, elevenes opplevelse av å være aktør i eget liv, og betydningen av mening og sammenheng i tilværelsen hos elever med lese- og skrivevansker.

I kapittel 3 presenterer jeg valg av metodisk tilnærming for studien, og redegjør for egen forskningsprosess ved bruk av kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Hensikten med dette kapittelet er at jeg som forsker ønsker å synliggjøre for leseren mine valg og begrunnelser rundt de ulike prosessene i studien.

I kapittel 4 presenteres empiri og drøfting av de fire kategoriene jeg har komme frem til gjennom tolkning og analyse av studiens empiri. Kategoriene drøftes i forhold til relevant teori om lese- og skrivevansker og sentrale trekk ved et resiliensfremmende læringsmiljø. Den første kategorien er *psykisk helse og lese- og skrivevansker*. I denne kategorien drøftes forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til lese- og skrivevansker og psykisk helse, og hvordan de har erfart at elevenes lese- og skrivevansker kan føre til dårlig psykisk helse. Den andre kategorien er *tilhørighet og relasjoner*. Denne kategorien handler om forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til relasjonens betydning i arbeid med elever med lese- og skrivevansker. Fokuset rettes særlig her mot lærer-elev-relasjonen. Den tredje kategorien er *elevenes kompetansefølelse*. Denne kategorien handler om betydningen styrket kompetansefølelse har for elever med lese- og skrivevansker sett fra forskningsdeltakernes perspektiv. Her vektlegges i særlig grad selvpåfatning, mestringsforventning og tro på egne krefter, og motivasjon. Den siste kategorien er *elevenes autonomifølelse*. Her vektlegges forskningsdeltakernes erfaringer knyttet til å fremme elevens autonomifølelse, og hvorfor nettopp dette er av sentral betydning for elever med lese- og skrivevansker.

I kapittel 5 blir de sentrale funnene fra denne studien oppsummert.

Kapittel 2

En teoretisk forankring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori og forskning relatert til lese- og skrivevansker og resiliens. Videre vil jeg belyse betydningen av at elever med lese- og skrivevansker føler og opplever tilhørighet, kompetanse og autonomi i skolen, og presentere teori og forskning knyttet til dette. Ettersom en nødvendig forutsetning for å se lese- og skrivevansker i en resilienssammenheng er at disse vanskene kan føre til en negativ utvikling, vil jeg derfor innledningsvis presentere forskning relatert til komorbiditet (sammenhengen) mellom lese- og skrivevansker og psykisk helse.

2.1 Kan lese- og skrivevansker ses i en resilienssammenheng?

Det er gjennomført relativt få studier på komorbiditeten mellom lese- og skrivevansker og psykisk helse i de nordiske landene (Heiervang & Torsheim, 2011). Derfor vil det i det følgende bli presentert funn fra tre store undersøkelser som har undersøkt denne komorbiditeten. Dårlig psykisk helse blir her brukt som en samlebegrep for emosjonelle- og atferdsmessige problemer, slik som atferdsvansker, emosjonelle vansker, hyperaktivitet, problemer med jevnaldrende og antisosial atferd (Heiervang & Torsheim, 2011).

Rutter og hans kollegaer (1976) fant i *Isle of wight- studien* at emosjonelle vansker, atferdsproblemer, hyperaktivitet og oppmerksomhetsvansker i langt større grad var vanlig hos elever med lese- og skrivevansker. Det framkom også at elever som opplevde å mislykkes i skolen grunnet sine lese- og skrivevansker, reagerte på dette i form av antisosial atferd, og at den antisosiale atferden enten inntraff før eller i løpet av barneskolen (Maughan & Langton, 2011; Rutter, Tizard, Yule, Graham & Withmore, 1976). Dårlige skoleprestasjoner er en relativt sterk forløpsindikator for atferdsproblemer. Det er imidlertid uklart hvilken rolle lese- og skrivevansker spiller i utviklingen og opprettholdelsen av atferdsproblemer (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2012).

Som en følge av *Isle of Wight-studien* har *1999 ONS British Child Mental Health Survey* oppdatert denne forskningen med en stor nasjonal studie om lese- og skrivevansker og psykisk helse av 9-15 åringer i England (Maughan & Langton, 2011). Her fremkom det at psykiske vansker av klinisk alvorlighetsgrad, kun var gjeldende hos en relativt liten andel elever med lese- og skrivevansker (Carroll, Maughan, Goodman & Meltzer, 2005; Maughan

& Langton, 2011). Studien viste også at elever med tidlige og vedvarende lese- og skrivevansker hadde flest psykiske vansker (Carroll et al., 2005).

I Norge er den mest omfattende studien på komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og psykisk helse *Barn i Bergen-undersøkelsen* (Heiervang & Torsheim, 2011). I denne undersøkelsen framkom det at for elever med tidlige og vedvarende lese- og skrivevansker økte både lese- og skrivevanskene og de psykiske vanskene over tid (Heiervang & Torsheim, 2011; Heiervang, Stormark, Lundervold, Heimann, Goodman, Posserud, Ullebø, Plessen, Bjelland, Lie & Gillberg, 2007). Derimot viste studien at for elever med forbigående lese- og skrivevansker avtok hyperaktiviteten og atferdsproblemene med elevenes lese- og skrivevansker, og elevenes prososiale atferd økte markant (Heiervang & Torsheim, 2011; Heiervang et al., 2007). I følge Heiervang og Torsheim (2011) kan dette indikere at bedring av elevenes lese- og skriveferdigheter kan føre til at elever med lese- og skrivevansker viser mindre uro og atferdsproblemer i skolen.

Slik det fremkommer av undersøkelsene kan lese- skrivevansker utgjøre en risiko for elevenes utvikling, og føre til dårlig psykisk helse. Dette betyr at lese- og skrivevansker kan utgjøre en risiko for elevenes utvikling, og at man dermed kan se lese- og skrivevansker i en resilienssammenheng. Et annet sentralt trekk for å kunne snakke om resiliens knyttet til lese- og skrivevansker er samspillperspektivet, altså forhold i og rundt barnet som til sammen skaper risiko og resiliens (Olsen & Traavik, 2010). I følge Bru (2011) er elevenes evner til å mestre eller takle de utfordringene lese- og skrivevansker innebærer avgjørende for utfallet lese- og skrivevanskene kan få for elevenes psykiske helse. Disse evnene er igjen avhengig av elevenes individuelle egenskaper, og ressursene som finnes i miljøet rundt elevene (Bru, 2011). Dette samsvarer med samspillperspektivet i resilienstenkningen, og på bakgrunn av dette vil derfor lese- og skrivevansker i denne oppgaven bli sett i en resilienssammenheng. Teori som presenteres i det resterende kapitlet vil derfor knyttes til resiliensfaktorene tilhørighet, kompetanse og autonomi, ettersom forskning viser at et resiliensfremmende læringsmiljø som vektlegger disse tre faktorene bidrar til en positiv og sunn utvikling hos alle elever, men kanskje særlig hos elever med lese- og skrivevansker (Høien, 2011; Olsen & Traavik, 2010; Ryan & Deci, 2000; Thuen, 2011).

2.2 Tilhørighet

Tilhørighet refererer til positive sosiale relasjoner, følelse av å bli inkludert og respektert, men også følelse av trygghet og tillit (Deci & Ryan, 2000). Den aller viktigste faktoren for at elevene skal føle tilhørighet til skolen, er læreren. En viktig betingelse for utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev, er at elevene opplever at læreren bryr seg om dem, verdsetter dem og har tro på dem (Thuen, 2011). Luthar (2006) hevder at resiliens hviler på gode relasjoner, og at støttende og positive relasjoner på den måten er selve drivkraften i resiliens.

En relasjon er en forbindelse som to eller flere mennesker inngår i, der de påvirker hverandre gjensidig, betrakter hverandre som selvstendige individer og tar del i en felles virkelighet (Moen, 2011; Nordahl, 2002). Berg (2008) påpeker at lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk. Dette innebærer at læreren i kraft av sin profesjon og posisjon alltid har et overordnet ansvar for å etablere og opprettholde relasjonen, samtidig som relasjonen skal være lærings- og utviklingsstøttende (Moen, 2011). Dette kjennetegner lærerens relasjonskompetanse, der lærerens positive sosiale interaksjon med elevene øker elevlæringen (Juul & Jensen, 2003; Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt & Østergaard, 2008). Lærer-elev-relasjonen kjennetegnes da ved at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Dette gjøres ved at læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivitet og elevmotivering, og hvor læreren tar hensyn til ulike elevforutsetninger (Nordenbo et al., 2008).

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har betydning for trivsel og fungering for alle elever i skolen. Likevel viser studier at en god relasjon mellom lærer og elev har størst betydning for elever som står i risiko for å utvikle vansker (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta & Howes, 2002). Det er derfor viktig at lærere er bevisst på hvordan de møter og støtter elever med lese- og skrivevansker, og at de evner å kommunisere til elevene at de har tro på at de kan lære, og at de kan mestre oppgavene de står overfor (Wormnes & Manger, 2005). I følge Bru (2011) vil elever med lese- og skrivevansker ofte være mer sårbare enn andre elever, og derfor ha et større behov for trygghet. For disse elevene vil både trygghet og positive forventninger være forhold som kan ha stor betydning for elevenes skolefaglige motivasjon, i form av utholdenhet og innsats, og elevens psykiske helse (Murray & Greenberg, 2000). Trygghet og trivsel utgjør da et fundament som gjør at elevene kan frigjøre ressurser til å jobbe med det skolefaglige (Ryan & Deci, 2002). På denne måten blir læreren gjennom gode relasjoner med elevene en viktig motivasjonskilde (Drugli & Nordahl, 2010).

I følge Drugli og Nordahl (2010) er lærerens evne til å være sensitiv helt avgjørende for å kunne klare å etablere nærhet i relasjonen mellom seg selv og elevene. Lærerens sensitivitet viser til at læreren forsøker å sette seg inn i elevenes situasjon, tar elevenes perspektiv og evner å legge til side sine egne oppfatninger (Drugli & Nordahl, 2010). Læreren skal evne å se elevene bak atferden, ikke for å finne forklaringer på atferden, men for å forstå hvordan elevene egentlig har det og hva som ligger til grunn for atferden elevene viser (Juul & Jensen, 2003). Spurkeland (2011) ser tillit som selve kjernen i relasjoner mellom mennesker. Tillit handler om tiltro til en annen persons pålitelighet (Drugli & Nordahl, 2010). Det er lærerens væremåte blant elevene som gir tillit. For at læreren skal opparbeide tillit hos elevene må læreren være forutsigbar og troverdig, holde avtaler, være rettferdig og imøtekomme elevenes behov, samtidig som læreren må være positivt innstilt til elevene (Drugli & Nordahl, 2010).

Gjennom gode relasjoner med elevene vil læreren kunne danne grunnlaget for trygghet og trivsel som igjen kan bidra til at elevene utvikler en positiv og sunn selvoppfatning med et godt selvbilde, god selvtilit og tro på egne krefter (Nielsen, 2010). På den måten vil læreren kunne bli en signifikant andre for eleven, det vil si én eleven har en stabil og nær relasjon til, og som er spesielt viktig for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2002). Forskning viser at det er korrelasjon mellom sosial støtte fra signifikante andre, slik som læreren, og elevenes psykiske helse (Bru, 1998).

2.3 Kompetanse

Med kompetanse menes her kunnskaper, ferdigheter og evner som bidrar til at elevene kan løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver. I den generelle delen av kunnskapsløftet vektlegges et helhetlig kompetansesyn som anser kunnskap, ferdigheter og holdninger som likeverdige komponenter i kompetansen (NOU 2003: 16). Den største utfordringen for skolen og lærere når elever utvikler lese- og skrivevansker er å hjelpe de til å beholde en god selvoppfatning, tro på egne krefter og motivasjon (Lyster, 2011; Lyster & Frost, 2012). Felles for et resiliensfremmende læringsmiljø er at det fremmer elevenes følelse av kompetanse, og felles for de ulike faktorene innenfor kompetanse er de på ulike måter bidrar til å styrke elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Thuen, 2011).

2.3.1 Selvoppfatning

I resilienstenkningen anses lav selvoppfatning for å være en av de sterkeste risikofaktorene for en negativ utvikling. Derimot anses en positiv selvoppfatning som en av de sterkeste faktorene for å oppnå en resilient utvikling (Olsen & Traavik, 2010). Selvoppfatning har mange aspekter og brukes med ulik betydning i faglitteraturen. Olsen og Traavik (2010) definerer selvoppfatning som et paraplybegrep som innebærer selvtillit, selvfølelse, selvbilde, egenverd og tro på egne krefter. Skaalvik og Skaalvik (2013) definerer selvoppfatning relativt likt, som den oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har av seg selv.

I denne oppgaven vil elevenes skolefaglige selvoppfatning vektlegges, det vil si elevenes oppfatning av eget evnenivå og prestasjonsnivå på skolen (Lyster, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013). En dårlig skolefaglig selvoppfatning vil ikke nødvendigvis påvirke elevens generelle selvoppfatning (Lyster, 2011). Derimot er det fare for at elever som opplever å mislykkes i skolen føler seg «faglig dum», og overfører dette til andre situasjoner, som igjen kan påvirke elevenes generelle selvoppfatning (Lyster, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). I følge Skaalvik (1999) kan elevenes lese- og skrivevansker føre til lav selvoppfatning, som igjen kan føre til lav motivasjon og redusert mestringsforventning. I følge Olsen og Traavik (2010) er det derfor spesielt viktig at lærere formidler anerkjennelse og verdsetter elevene for den de er, med sine styrker og svakheter, og ikke kun for hva de gjør og hvordan de presterer på skolen.

2.3.2 Tro på egne krefter og mestringsforventning

I resilienssammenheng regnes mestring som en av de mest sentrale resiliensfaktorene, og knyttes i stor grad til Banduras (1997) begrep self-efficacy (som heretter vil bli omtalt som *tro på egne krefter*) og hans teori om mestringsforventning (Olsen & Traavik, 2010). Tro på egne krefter er knyttet til elevenes forventninger om å lære nytt fagstoff eller nye ferdigheter, mens mestringsforventning er knyttet til om elevene tror de vil mestre de oppgavene og utfordringene de til enhver tid står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På den måten er tro på egne krefter mer områdespesifikk, mens mestringsforventning i større grad er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning om å kunne mestre gitte utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) er det av sentral betydning at lærere tilpasser undervisningen til elevenes evner og forutsetninger slik at elevenes mestringsforventning øker ved at elevene faktisk opplever å mestre. Forskning viser samtidig at elever med høy

mestringsforventning ser større verdi i å arbeide med skolefag, yter høyere innsats, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003). På den måten er elevenes mestringsforventning også av sentral betydning for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I følge Bandura (1997) har elever med tro på egne krefter og forventning om å mestre større pågangsmot og utholdenhet når de møter utfordringer og problemer. For elever med lese- og skrivevansker vil tro på egne krefter og forventning om å mestre være avgjørende for at de holder ut den nødvendige treningen, ettersom disse elevene må gjennom en tung og langvarig prosess for å tilegne seg lese- og skriveferdighetene som andre tilegner seg relativt lett (Bru, 1998, 2011).

I følge Bandura (1997) er den viktigste faktoren for å styrke elevenes tro på egne krefter og mestringsforventning autentiske mestrings erfaringer. Med autentiske mestrings erfaringer menes her erfaringer med å mestre lignende oppgaver og utfordringer. På den måten bidrar mestrings erfaringer til å styrke elevenes forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Autentiske mestrings erfaringer er i følge Bandura (1997) også særlig viktig i begynnelsen av læreprosessen. Dette kommer av at manglende mestring i startfasen av en læreprosess kan svekke elevenes forventning om å mestre, tro på egne krefter, selvpoppfatning og føre til at elevene mister motivasjonen (Bru, 1998, 2011). Et læringsmiljø som fremmer kompetanse, er også kjennetegnet av positive lærer-elev-relasjoner (Ryan & Deci, 2000). Gjennom gode lærer-elev-relasjoner blir læreren i bedre stand til å forstå elevene, denne forståelsen for elevene gjør at læreren enklere kan veilede og hjelpe elevene på en tilpasset måte. Dette vil igjen kunne øke sjansen for at elevene føler seg kompetente og lykkes (Thuen, 2011). Tro på egne krefter og mestringsforventning er på denne måten både relasjons- og kompetansebasert, og forhold som forståelse, opplevelse og mestring står sentralt (Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.3.3 Motivasjon

Slik det fremkommer i definisjonen av kompetanse inngår ikke motivasjon i selve definisjonen. Likevel er motivasjon en sentral faktor innenfor kompetanse både fordi motivasjon er en sentral faktor i all læring og utvikling, og fordi motivasjon påvirker elevenes evne til å utnytte sin kompetanse (NOU 2003: 16; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevenes motivasjon har også sentral betydning for hvordan elevene bevarer sin tro på seg selv og sin

utvikling (Lyster, 2011). For elever med lese- og skrivevansker kreves det stor innsats og utholdenhet for at de skal oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå. For en del elever med lese- og skrivevansker kan de oppleve at de konstant arbeider på grensen av sin egen kapasitet og erfarer at de ikke klarer å innfri de kravene de selv og omgivelsene har satt til deres skoleprestasjoner. Konsekvensene av dette vil kunne bli at elevene med lese- og skrivevansker får skyldfølelse og frustrasjon, og utvikler en negativ selvoppfatning (Bru, 2011). For å få elever som strever med lese- og skrivevansker til å tro at de kan lykkes, og øke deres motivasjon for læringsarbeidet kreves det derfor stor innsats fra læreren (Thuen, 2011).

Dersom elevene skal føle at de har kompetanse, er det ikke tilstrekkelig at de føler at de mestrer læringsaktiviteten eller at de har forventning om å mestre den, de må også føle at aktiviteten har en verdi for dem (Eccles, 1983; Wigfield, Tonks & Klauda, 2009). Forskning viser at når lærere klarer å vise elevene nytteverdien av læringsaktiviteten øker sjansen for at elevene ser nytteverdien i aktiviteten, noe som igjen har stor betydning for elevenes motivasjon (Reeve, Jang, Carrell, Jeon og Barch, 2004).

2.3.4 Attribusjon

Attribusjon referer her til hvordan eleven årsaksforklarer ulike skolefaglige resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er viktig at lærere er seg bevisst at elevene kan gi sine skolefaglige prestasjoner ulike årsaksforklaringer, og at disse årsaksforklaringene påvirker elevenes selvoppfatning, mestringsforventning, tro på egne krefter og motivasjon (Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Skaalvik og Skaalvik (2015) skiller her mellom *internal attribusjon*, *eksternal attribusjon*, *kontrollerbarhet* og *stabilitet*. Internal attribusjon indikerer at elevene årsaksforklarer resultatene sine internalt, ved personlige egenskaper som evner, strategi og innsats. Eksternal attribusjon indikerer at elevene årsaksforklarer resultater eksternt, ved miljømessige forklaringer som flaks eller oppgavens vanskegrad. Kontrollerbarhet refererer her til om årsake til resultatene er noe eleven selv kan kontrollere. Innsats, strategi og oppgavens vanskegrad oppfattes til en viss grad som kontrollerbare for elever, mens evner og flaks kan oppfattes som ukontrollerbare. Stabilitet referer til om elevene attribuerer sine skolefaglige prestasjoner til årsaker som er stabile over tid, eller om de kan endres. Av de internale

årsakene oppfattes evner gjerne som stabile for elever, mens innsats og strategi i større grad oppfattes som foranderlige (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Noen elever, ofte de elevene som over tid har hatt faglige problemer, kan ha et uheldig attribusjonsmønster der de attribuerer faglig suksess med eksterne og ustabile årsaker som for eksempel flaks, mens når de mislykkes attribuerer de det til internale og stabile årsaker, altså til årsaker ved seg selv som for eksempel evner (Bru, 1998, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Et slikt uheldig attribusjonsmønster innebærer høy risiko for at elevene føres inn i en negativ faglig utvikling der elevene kan utvikle lav mestringsforventning og motivasjon, ettersom elevenes faglige suksess ikke bidrar til økt selvoppfatning og tro på egne krefter (Bru, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Attribusjonsforskning viser samtidig at elever har en tendens til å ha et selvbeskyttende attribusjonsmønster (Skaalvik, 1994). Dette betyr at det uheldige attribusjonsmønsteret som en del elever med faglige problemer over tid kan ha, slik som elever med lese- og skrivevansker, ikke trenger å avspeile elevenes manglende motivasjon eller interesse. I stedet kan det være elevenes selvbeskyttende attribusjonsmønster for å unngå nederlagsopplevelser ved at de for eksempel reduserer verdien de tillegger skolearbeidet (Bru, 2011).

Lærerne kan ikke kontrollere hvordan elever attribuerer sine skolefaglige prestasjoner, men lærere kan påvirke dette gjennom særlig tre ulike forhold (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det første forholdet går på at læreren må tilpasse undervisningen og læringsaktivitetene til elevenes evner og forutsetninger slik at oppgavene og utfordringene blir realistiske og overkommelige for elevene. Dette vil kunne bidra til at elevene i større grad attribuerer sine skolefaglige prestasjoner internalt, men det vil også kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning og oppgavens verdi for elevene, og fremme elevenes mestringsforventning, tro på egne krefter og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Ved at lærerne gir elevene realistiske utfordringer, vil elevene kunne erfare at innsats gir fremgang og at endring av strategi gir bedre resultater, og på den måten vil læreren kunne påvirke at elevene i større grad attribuerer egne skolefaglige prestasjoner til innsats og strategi (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det andre forholdet går på at læreren må forsøke å redusere sosial sammenligning. Dette kan læreren påvirke både ved å unngå å sammenligne elevene med hverandre, og ved å hjelpe elevene til å sette realistiske og kortsiktige mål slik at elevene opplever måloppnåelse. Læreren vil også kunne redusere sosial sammenligning ved å gjøre elevene bevisst egen

progresjon og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ved at læreren gjør elevene bevisst egen progresjon og mestring vil læreren kunne styrke elevenes selvoppfatning, tro på egne krefter, mestringsforventning og motivasjon (Bru, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Det tredje forholdet går på at læreren kan påvirke elevene til å attribuere egne resultater internalt ved å gi elevene positive tilbakemeldinger og støtte når de både gjør det bra, og når de trenger veiledning og hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2015). På den måten vil læreren kunne bidra til å redusere sosial sammenligning, og fremme faglig utvikling og forhindre utvikling av emosjonelle vansker (Kistner, Osbourne & Le Verrier, 1988). For elever med lese- og skrivevansker som strever faglig og som må arbeide mer enn sine medelever, vil et læringsmiljø med fokus på egenutvikling og realistiske mål gi gode muligheter for at elever med lese- og skrivevansker blir mer motiverte, samtidig som de vil kunne oppleve å lykkes i sine læringsaktiviteter (Bru, 2011). Dette vil igjen kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning, tro på egne krefter, mestringsforventning, motivasjon og andre aspekter ved elevenes psykiske helse (Bru, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.4 Autonomi

Autonomi viser til elevenes behov for å føle at de er aktører i eget liv, ansvarlige for egne handlinger, fri til å tenke og uttrykke seg og at de kan ta avgjørelser omkring egen lærings situasjon (Ryan & Deci, 2002). Forhold som medbestemmelse anses som viktig for å fremme elevenes autonomifølelse, i dette ligger det at læreren lytter og tar hensyn til elevenes meninger og ønsker, og involverer dem i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (Thuen, 2011). Mestringsforventningsteorien hører til et større teorikompleks som betegnes som sosial kognitiv teori. I sosial kognitiv teori vektlegges det at mennesker har innflytelse på eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette står også sentralt i resilienssammenheng, hvor mestringsbegrepet brukes som et paraplybegrep som rommer *mestringsforventning, tro på egne krefter, autonomi* (Olsen & Traavik, 2010).

For å fremme elevenes autonomifølelse er det av betydning at læreren er *autonomistøttende*, som viser til at læreren gir elevene valgmuligheter, begrunner de valgene man tar, at elevenes synspunkter tas i betraktning og at elevenes initiativ vektlegges (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Til tross for dette viser forskning at elever med lese- og skrivevansker ofte opplever at skolen og læreren tar en rekke beslutninger som gjelder dem, uten at de blir inkludert. Dette kan føre

til at elevenes tro på egne krefter, motivasjon, og opplevelse av å være aktør i eget liv svekkes (Høien, 2011). Det å oppleve at man har kontroll over eget liv, regnes som et grunnleggende behov hos alle mennesker (Waaktaar & Christie, 2000). Den mest sentrale faktoren for at elever skal oppleve å være aktør i eget liv er mestringsforventninger, ved at elevene har tro på at de kan mestre de oppgavene som er nødvendige for å nå sine mål. Mestringsforventning er derfor både av betydning for elevenes motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En slik tro på egne krefter er nødvendig for at elevene skal bli aktører i eget liv, noe som igjen vil kunne gi elevene trygghet og mening (Olsen & Traavik, 2010).

Bru (2011) understreker betydningen av at man i arbeid med elever med lese- og skrivevansker ikke bare fokuserer på å forbedre elevenes lese- og skriveferdigheter, men at man også sørger for at elevene utvikler en positiv selvoppfatning og optimisme for fremtiden (Bru, 2011). Framtidshåp er særlig viktig når man møter store utfordringer, og derfor trolig viktig for elever med lærevansker (Bru, 2011). I håpet om at ting vil ordne seg, ligger det en viktig drivkraft som hjelper elevene til å sette klare mål og finne gjennomførbare veier fram mot målet (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). Å ha håp om fremtiden er derfor viktig for god psykisk helse (Bru, 2011).

2.4.1 Mening og sammenheng i tilværelsen

Resiliens handler i bred forstand om å være rustet til å mestre livets påkjenninger (Befring, 2012; Olsen & Traavik, 2010). Mye av resilienstenkningen bygger på Antonovskys (1969/2012) livsperspektiv *salutogenese*; det som bringer helse, og hans begrep *Sence of Coherence*, som på norsk kalles mening og sammenheng i tilværelsen (Befring, 2012; Olsen & Traavik, 2010). Salutogenese innebar et paradigmeskifte fra *patogenese* hvor man diagnostiserte problemer, skade og sykdom, til *salutogenese* som retter fokuset mot hva som gir muligheter, helse og livskvalitet, og på faktorer som demper eller fjerner risikofaktorer. Salutogenese innebærer at man forsøker å se mennesker som har vært utsatt for risiko som en som har overlevd heller enn et offer for en vanskelig situasjon eller vanske (Olsen & Traavik, 2010).

I følge Antonovsky (1969/2012) og hans livsperspektiv salutogenese, er det å oppleve høy grad av mening og sammenheng i tilværelsen avgjørende for menneskers livskvalitet og autonomifølelse (Antonovsky, 1969/2012; Waaktaar & Christie, 2000). Antonovsky

(1969/2012) vektlegger følgende tre faktorer som bidrar til å utvikle høy mening og sammenheng i tilværelsen: *forståelse*; forståelse av ens egen situasjon, *håndterbarhet*; tro på at man kan finne fram til løsninger, og *mening*; at man finner god mening i å forsøke å finne løsninger på situasjonen (Antonovsky, 1969/2012; Borge, 2010; Olsen & Traavik, 2010). Den siste faktoren *mening*, er i følge Antonovsky (1969/2012) den viktigste komponenten fordi den er en svært viktig motivasjonsfaktor. Dette begrunner han med at mennesker som er motiverte har lettere for å forstå sin situasjon og finne måter å komme videre på enn de som er passive, motløse og umotiverte (Antonovsky, 1969/2012; Olsen & Traavik, 2010).

I følge Olsen og Traavik (2010) må elevene få støtte og hjelp fra læreren for å oppleve økt mening og sammenheng i tilværelsen. Ved at læren støtter og veileder eleven til å forstå sin egen situasjon, styrker elevenes tro på at det finnes løsninger på vansken de opplever, og sørger for at elevene sammen med læreren finner god mening i å finne løsninger på den vanskelige situasjonen, vil læreren kunne øke elevenes grad av mening og sammenheng i tilværelsen (Olsen & Traavik, 2010). For elever med lese- og skrivevansker er det av sentral betydning at de får god informasjon om hva deres vanske innebærer, at de får vite at deres lese- og skrivevanske er en avgrenset vanske, og at de har like gode forutsetninger som andre på alle andre områder (Bru, 1998, 2011). Slik kunnskap er viktig for at elevene ikke skal identifisere seg med vansken, samtidig som en slik holdning til egne vansker vil kunne ha betydelig positiv effekt på elevenes selvoppfatning og tro på egne krefter (Bru, 1998, 2011; Olsen & Traavik, 2010).

I følge Thuen (2011) kan manglende lese- og skriveferdigheter og manglende mestrings erfaringer påvirke elevenes selvoppfatning, mestringsforventning og motivasjon, med emosjonelle vansker og lært hjelpeløshet som konsekvens (Thuen, 2011). Lært hjelpeløshet referer her til den tilstanden man kan komme i etter å ha vært utsatt for situasjoner som man selv ikke har kontroll over, dette kan føre til en passiv eller apatisk reaksjon fordi man opplever å ha liten påvirkningskraft i eget liv (Olsen & Traavik, 2010; Seligman, 1990). Det er derfor av betydning for elevenes selvoppfatning, mestringsforventning, tro på egne krefter og motivasjon at læreren retter fokuset mot salutogenese i form av elevenes ressurser, muligheter og sterke sider. På den måten kan læreren bidra til å snu elevens vanskelige situasjon til noe positivt, i det minste en erfaring som eleven kan lære noe av, og som kan gjøre eleven i bedre stand til å møte utfordringer senere i livet (Olsen & Traavik, 2010).

Kapittel 3

Metode

I det følgende kapittel vil jeg ta for meg studiens metodiske tilnærming. Det vil her bli presentert hvordan jeg som forsker har gått frem i forskningsprosessen i denne studien. Jeg vil nå presentere og begrunne de ulike valgene som er gjort i denne studien knyttet til metode. Dette gjelder valg av metode og valg av forskningsdeltakere¹, samtidig som jeg beskriver hvordan jeg har gått frem under datainnsamlingen og hvordan tolknings- og analysearbeidet er gjort. Jeg vil samtidig redegjøre for leseren hvordan jeg har arbeidet for å styrke kvaliteten av studien, og hvordan jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjene i forskningsprosessen.

3.1 Valg av forskningsmetode

Hvilken forskningsmetode man bør benytte, avgjøres i stor grad av problemstillingen (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i min problemstilling; *Hvilke erfaringer har lærere med å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?*, sto jeg i valget mellom å benytte en kvantitativ eller en kvalitativ forskningsmetode. Disse metodene har ulik forskningslogikk, og valget har konsekvenser for både forskningsprosessen og de dataene forskningen fører til (Thagaard, 2013). Grønmo (2004) presiserer at kvalitative problemstillinger er rettet mot analytiske beskrivelser ved å utvikle en analytisk basert forståelse av sosiale fenomen, mens kvantitative problemstillinger er rettet mot statistiske generaliseringer. Tanken bak denne studien er å få fram læreres tanker, opplevelser, meninger og erfaringer rundt temaet lese- og skrivevansker og resiliens. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte en kvalitativ tilnærming med fokus på intervju, fordi jeg mener denne tilnærmingen egner seg best til å besvare min problemstilling.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I følge Kvale og Brinkmann (2009) betyr intervju egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker om et felles tema som begge er opptatt av. Ved å benytte intervju i en kvalitativ tilnærming blir samtalen til et forskningsredskap, som utgjør forskerens viktigste redskap i innsamlingen av datamaterialet (Guðmundsdóttir, 2011).

¹ I Kvalitativ forskning brukes begreper som informant, forskningssubjekt og forskningsdeltaker om den som blir intervjuet (Nilssen, 2012). Postholm (2010) hevder at innenfor kvalitativ forskning er forskningsdeltakere det mest dekkende begrepet, ettersom dette begrepet fremhever at det skal foregå et samarbeid mellom forsker og den som blir intervjuet. Av den grunn har jeg valgt å benytte begrepet forskningsdeltaker i denne studien.

Dalen (2011) fremhever at forskere som benytter intervju som datainnsamlingsmetode forsøker å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. I denne sammenhengen er ofte betegnelsen *livsverden* benyttet for å belyse dimensjonen ved intervju. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever betydningen av forskningsdeltakernes livsverden ved å uttrykke at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra forskningsdeltakernes perspektiv ved at forskeren forsøker å fremme mening i deres opplevelser, avdekke deres livsverden, for så å gi det en vitenskapelig forklaring. I følge Postholm (2010) finnes det en felles essens, kjerne eller fenomen blant forskningsdeltakerne som det er mulig for forskeren å få tak på og beskrive. Det er denne kjernen i forskningsdeltakernes livsverden jeg har forsøkt å få tak på og beskrive gjennom å intervjuer fire lærere, tolke og analysere deres uttalelser for så å gi det en vitenskapelig forankring.

3.2.1 Forskerrollen i kvalitative studier

Guðmundsdóttir (2011) fremhever at det viktigste formålet med all kvalitativ forskning er å beskrive det *emiske perspektivet*, deltakerperspektivet, det vil si forskningsdeltakernes oppfatninger av sin egen verden. I denne studien er det emiske perspektivet fremmet gjennom valg av kvalitativ forskningsmetode, og ved at jeg har benyttet direkte sitater fra intervjuene i empiri- og drøftingsdelen av oppgaven. I tillegg er denne oppgaven preget av det *etiske og fortolkende perspektivet*, forskerperspektivet, ved at det er jeg som forsker som til slutt har skrevet ned og presentert deltakerens perspektiv slik jeg har forstått og tolket det (Postholm, 2010).

Ettersom målet i kvalitativ forskning er å fremme det emiske perspektivet, er også intersubjektivitet av stor betydning for studiens troverdighet. Med intersubjektivitet menes det at virkelighet, kunnskap og forståelse blir til i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker (Dalen, 2011). Kvalitativ forskning bygger derfor i stor grad på sosial interaksjon. I følge Guba og Lincoln (1988, i Dalen, 2011) skal det i praksis være et tett samarbeid mellom forsker og forskningsdeltaker. I denne studien har samarbeidet tatt utgangspunkt i et intervju med hver av forskningsdeltakerne. Samtidig har jeg benyttet member checking, hvor analysen har blitt sendt til hver av forskningsdeltakerne slik at de kunne gi en tilbakemelding på om mine tolkninger og beskrivelser stemmer overens med deres oppfatning (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Dette er bevisste valg som er gjort for å forsøke å ivareta intersubjektiviteten, samtidig som jeg ønsket at mine tolkninger og beskrivelser av

forskningsdeltakerne skulle være så nær forskningsdeltakernes opplevelse og forståelse som mulig.

Nilssen (2012) hevder at forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Dette begrunner hun med at det er forskeren som samler inn datamaterialet og i stor grad konstruerer det i interaksjon med forskningsdeltakerne, samtidig som forskeren gjennomfører analyse og tolkning av datamaterialet (Nilssen, 2012). På bakgrunn av dette bygger denne studien på min evne til å skape gode relasjoner med forskningsdeltakerne, stille gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål, lytte, tolke og analysere. På denne måten vil kvalitativ forskning også alltid være *verdilatet*, preget av *subjektivitet* og forskeren *forforståelse* (Dalen, 2011). Med dette menes det at mine tolkninger og analyser er gjort på bakgrunn av mine referanserammer, forforståelse og livserfaring.

3.2.1.1 Forforståelse

Å være sin egen forforståelse bevisst er en del av forskerrefleksiviteten, hvor refleksjon er en erkjennelse av at all kvalitativ forskning er *verdilatet* og påvirket av forskerens subjektive og individuelle teorier (Nilssen, 2012). I dette ligger det at kvalitativ forskning uunngåelig reflekterer forskerens erfaringer. Ettersom mye kvalitativ forskning blir utført av forskere som har en spesiell interesse for forskningsfeltet, er refleksivitet i forskningsprosessen og redegjørelse for forståelsen helt nødvendig (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) fremhever samtidig at forskerens forforståelse påvirker alle deler av den kvalitative forskningsprosessen, fra valg av tema og problemstilling, til valg av forskningsdeltakere, tolkninger, koder, kategorier og analyser. Derfor ser jeg det som helt nødvendig at jeg er bevisst min egen subjektivitet, og reflekterer over min rolle og forforståelse.

Interessen for å forstå mer om lese- og skrivevansker kommer av at jeg selv har lese- og skrivevansker, og har slitt med dette siden barneskolen. Interessen for hvordan man som lærer kan fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker kommer av at mine foreldre fikk beskjed om at jeg mest sannsynlig ikke kunne fullføre videregående grunnet mine lese- og skrivevansker og konsentrasjonsvansker. Jeg som forsker har altså ikke vært en nøytral person som har stått på utsiden og sett på forskningskonteksten med et objektivt blikk, tvert i mot. I følge Dalen (2011) er det derfor viktig at forskeren forsøker å legge til side sin forforståelse, slik at forskeren møter forskningsdeltakerne med et åpent sinn, på en slik måte

at det åpner for størst mulig forståelse av forskningsdeltakernes opplevelser og uttalelser. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å være bevisst min egen forforståelse. Jeg valgte derfor i forkant av intervjuene å skrive ned mine tanker rundt temaet, samt forventninger til både meg selv og forskningsdeltakerne, og eventuelle svar jeg forventet å kunne få, slik at jeg kunne forsøke å legge min egen forforståelse litt til side under selve intervjusituasjonen og rette mitt fulle fokus mot forskningsdeltakeren. Jeg skrev også ned alle følelser og erfaringer jeg selv har rundt temaet, og hva jeg selv tror kan bidra til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker, i håp om at min bevissthet rundt egne erfaringer ikke skulle påvirke intervjuet, tolkninger, koder, kategorier og analysen i alt for stor grad. På denne måten har jeg som forsker forsøkt å forhindre at min forforståelse skulle påvirke tolkningsresultatene ved å aktivt forsøke å motvirke dette gjennom å være i dialog med meg selv, og være bevisst på hvilket grunnlag ulike valg er foretatt på. Likevel må leseren være bevisst at min forforståelse og personlige erfaringer rundt temaet kan ha påvirket mine valg, analyser og tolkninger.

3.2.2 Valg av forskningsdeltakere

Måten data til studien blir samlet inn på har stor betydning for hva som kommer fram i de endelige resultatene (Thagaard, 2013). I denne oppgaven benyttet jeg meg av *portvakter*, det vil si aktører med kontroll over adkomstlinjer til forskningsdeltakere (Dalen, 2013). Jeg kontaktet PP-tjenesten og en tidligere praksislærer via mail for å høre om de kunne henvise meg til lærere de trodde hadde lyst til å stille som forskningsdeltakere og som oppfylte bestemte kriterier. Både PP-tjenesten og min tidligere praksislærer virket positiv til studien, og henviste meg videre til lærere jeg kunne kontakte.

Innenfor tilnærmingen kvalitativ metode er valg av forskningsdeltakere særlig viktig for det endelige resultatet av studien. Antall forskningsdeltakere kan ikke være for stort fordi gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen er tidkrevende (Dalen, 2011). Postholm (2010) hevder at tre forskningsdeltakere er nok til å finne en felles kjerne, mens Duke (1984, i Postholm, 2010) forslår tre til ti deltakere ut fra omfang og studiens tidsbegrensning. Derfor har jeg valgt å ha fire forskningsdeltakere i denne studien, både for å ha mulighet til å finne en felles kjerne, og på grunn av studiens omfang og tidsbegrensning.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode finnes det en rekke ulike metoder å velge ut forskningsdeltakere. Jeg har i denne studien valgt å finne forskningsdeltakere på bakgrunn av kriterieutvelging, der forskeren setter opp kriterier for valg av forskningsdeltakere (Dalen, 2011). Jeg hadde tre kriterier for valg av forskningsdeltakere. Det første var at forskningsdeltakerne måtte ha spesialpedagogikk i sin utdanning. Det andre var at forskningsdeltakerne skulle ha erfaring med arbeid med elever med lese- og skrivevansker. Det tredje kriteriet var at de skulle være erfarne, med dette mener jeg at de skulle ha jobbet i barneskolen i mer enn 3 år. Jeg lot meg også inspirere noe av teoretisk utvelging, som vektlegges i Grounded Theory, der man benytter bestemte kriterier for sammensetning av egnede utvalg (Dalen, 2011). Med andre ord betyr dette at jeg både har valgt forskningsdeltakere på bakgrunn av kriterieutvelging slik at forskningsdeltakerne skulle passe til hensikten med studien, samtidig som jeg har forsøkt å sette sammen et utvalg som i noen grad gjenspeiler en variasjon innenfor arbeidet i skolen med elever med lese- og skrivevansker (Corbin & Strauss, 2009, i Dalen, 2011). Den ene forskningsdeltakeren sitter i administrasjonen ved sin skole, og arbeider med å kartlegge og utrede elever med lese- og skrivevansker, en forskningsdeltaker jobber som ressurslærer på sin skole der han i hovedsak jobber med elever med lese- og skrivevansker, og to forskningsdeltakere som til det daglige jobber som kontaktlærer. Nedenfor presenteres mine fire forskningsdeltakere.

Marie er spesialpedagogisk fagleder (inspektør), og sitter i ledelsen med rektor og tre andre. Hun er utdannet allmennlærer, og har et tilleggsår med spesialpedagogikk. Marie er hovedansvarlig for tilrettelegging og utarbeidelse av spesialundervisning ved sin skole, og har i år også en undervisningspost som går ut på å kartlegge elever med dysleksi og lese- og skrivevansker. Mye av jobben hennes går ut på å støtte og veilede lærere som har elever som trenger ekstra hjelp, samt kommunikasjon med foresatte sammen med lærerne. Hun har jobbet i skolen i 18 år, alle årene på samme skole. Videre har hun jobbet som spesialpedagogisk rådgiver og kontaktlærer.

Tom jobber som ressurslærer innfor spesialpedagogikk på et ressursteam ved sin skole. Arbeidet hans går i hovedsak ut på å tilrettelegge og undervise elever med spesifikke faglige lærevansker, og da særlig lese- og skrivevansker for elever på 3.-7.trinn. Tom har jobbet som lærer i barneskolen i nærmere 40 år, og er også utdannet allmennlærer, og har en årsenhet med spesialpedagogikk. Ved å sitte i et ressursteam arbeider han også med å veilede og hjelpe lærere som har elever som strever faglig.

Anita jobber som kontaktlærer på førstetrinn, men har også jobbet på andre- og tredje trinn som kontaktlærer, samt at hun har jobbet som mottakslærer og spesialpedagog. Anita har ansvaret for norskfaget på sitt trinn i form av begynneropplæringen i lesing og skriving. Hun er utdannet barnehagelærer, men har tatt en årsenhet med norsk og spesialpedagogikk.

Gro jobber som kontaktlærer på 6.trinn, men har også jobbet på småskoletrinnene. Hun er utdannet allmennlærer, men har også en årsenhet med rådgiving, sosialpedagogikk og spesialpedagogikk. Gro har jobbet i skolen i til sammen 8 år, og da på to forskjellige skoler. Samtidig som hun er kontaktlærer har hun også ansvaret for smågrupper for elever på 6.trinn som strever i norsk og da særlig med lesing og skriving, men også i matte. Videre har hun også hatt ansvaret for lesekurs som tiltak for elever med lese- og skrivevansker.

3.2.3 Utforming av intervjuguide

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter når det gjelder struktur. Den ene ytterligheten er *åpent intervju* der forskningsdeltaker snakker fritt om et gitt tema, mens det andre ytterpunktet er *strukturert intervju* der forskeren har forhåndsdefinert alle spørsmålene (Thagaard, 2013). I denne studien har jeg valgt å benytte et *semistrukturert intervju*, som ligger mellom disse to ytterpunktene, og som har en delvis strukturert intervjuguide. Med dette menes det at jeg hadde noen temaer og spørsmål fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på disse ble tilpasset samtalens utvikling med forskningsdeltakerne. Dette gjorde at jeg fikk anledningen til å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdyping underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dalen (2011) understreker at intervjuguiden skal omfatte temaer og spørsmål som skal dekke det feltet studien er ment å belyse, samtidig som intervjuguiden skal være relevant for problemstillingen. Jeg startet arbeidet med intervjuguiden ved å lese meg opp på teori og tidligere forskning, om lese- og skrivevansker, dysleksi og resiliens. Dette gjorde jeg fordi jeg opplevde det som viktig å ha et godt teoretisk grunnlag for å kunne stille gode spørsmål som opplevdes relevant for forskningsdeltakerne, samtidig som jeg ønsket å finne spørsmål som hadde betydning for studiens tema. Under selve arbeidet med intervjuguiden hadde jeg den foreløpige problemstillingen foran meg hele tiden, nettopp for å sikre at temaene og

spørsmålene i intervjuguiden dekket det feltet jeg ønsket å belyse med studien, og at intervjuguiden ble relevant i forhold til problemstillingen (se vedlegg 1 for intervjuguide).

Intervjuguiden utarbeidet jeg etter *traktprinsippet* (Dalen, 2011), der jeg startet med enkle bakgrunnsopplysninger som utdanning, antall år i skolen, antall skoler de har jobbet på og hva arbeidet deres går ut på. Dette var spørsmål som var enkle for deltakerne å svare på, samtidig som det ga de mulighet til å bli trygg i intervjusituasjonen og på meg som intervjuer. Deretter gikk jeg over til spørsmål som gikk mer på kjernen av temaet, og som åpnet for at deltakerne kunne beskrive og fortelle om sine meninger, erfaringer og opplevelser. Dalen (2011) vektlegger her at spørsmålene ikke skal være ledende, men åpne slik at de gir forskningsdeltakerne muligheten til å fortelle, beskrive og snakke om det de synes er viktig. Jeg valgte derfor å benytte flere spørsmål der deltakerne skulle beskrive situasjoner, opplevelser og meninger for å på den måten få et bedre innblikk i deltakernes livsverden. Ved å benytte beskrivende spørsmål opplevde jeg at deltakerne i større grad åpnet seg og fortalte om hendelser, utfordringer, tanker og refleksjoner de satt inne med. I tråd med Dalen (2011) valgte jeg å legge de mer sensitive spørsmålene mot slutten av intervjuet slik at deltakerne først fikk snakket seg trygge. Som avslutning valgte jeg å benytte spørsmål som åpnet ”trakten” som ga deltakerne mulighet til å tilføye det de syntes var viktig for temaet, men som vi ikke hadde kommet inn på i løpet av intervjuet.

3.2.3.1 Prøveintervju

Dalen (2011) presiserer at det alltid må fortas ett eller flere prøveintervjuer i en kvalitativ intervjustudie, for å teste ut intervjuguiden, det tekniske hjelpemidlet, og for at forskeren skal få testet seg selv som intervjuer. Jeg valgte derfor å gjennomføre et prøveintervju på en bekjent som har noe erfaring med å være kontaktlærer i barneskolen. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg anledning til å teste ut det tekniske hjelpemidlet, diktafonen, samtidig som jeg fikk tilbakemelding på hvordan hun opplevde meg som intervjuer. De konstruktive tilbakemeldingene fra prøveintervjuet var at jeg måtte gi litt mer tenketid, ikke være så opptatt av spørsmålene og snakke litt saktere. I følge Dalen (2011) er det naturlig at uerfarne intervjuere ofte blir veldig opphengt i de spørsmålene man har, og blir redd for stillheten. Dette var det godt å bli gjort oppmerksom på gjennom prøveintervjuet, slik at jeg i større grad kunne være bevisst på dette under intervjuene med forskningsdeltakerne. Under prøveintervjuet fikk jeg også testet ut funksjonene til spørsmålene, om de åpnet for utfyllende

svar fra forskningsdeltakeren, om de var relevante for problemstillingen, om de var lett forståelige, om de var ledende, om rekkefølgen på temaene og spørsmålene var logisk og om noen av spørsmålene spurte etter omtrent det samme. Dalen (2011) fremhever videre at etter prøveintervjuet vil det ofte være nødvendig for forskeren å omredigere intervjuguiden. Dette var også nødvendig i mitt tilfelle, jeg fjernet noen spørsmål som etterspurte omtrent det samme og omformulerte noen spørsmål slik at det ble tydeligere hva jeg spurte om. Etter å ha gjennomført prøveintervjuet valgte jeg å lytte gjennom hele intervjuet, og transkribere det slik at jeg fikk øvelse i transkripsjonsarbeidet som ventet meg. På den måten fikk jeg et helhetlig inntrykk av intervjuprosessen, og en indikator på hva slags svar jeg kunne forvente å få på de ulike temaene og spørsmålene.

3.2.4 Datainnsamling

Alle de fire lærerne som hadde takket ja til å delta i studien min fikk tilsendt en mail med informasjon om studien (se vedlegg 2), og vi ble sammen enig om tidspunkt og sted for gjennomføringen av intervju. Før jeg startet datainnsamlingen ble studien meldt opp til personvernombudet for forskning, *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)* for å få tillatelse til å gjennomføre studien på planlagt måte, før jeg startet datainnsamlingen (se vedlegg 3, for tilbakemelding fra NSD). Lengden på intervjuene varierte fra 1 time og 10 minutter på de to første intervjuene til 45 minutter på de to siste intervjuene.

Dalen (2011) understreker at det å lytte til forskningsdeltakeren og vise genuin interesse er avgjørende når man skal benytte intervju i forskning. Jeg valgte derfor å benytte diktafon under intervjuet og ikke notere underveis for å på den måten å rette min fulle oppmerksomhet mot forskningsdeltakeren. Dette gjorde jeg ved å lytte aktivt, vise genuin interesse for det forskningsdeltakeren fortalte, slik at deltakeren kunne føle at jeg virkelig hadde interesse av det som ble fortalt. Dette ble gjort gjennom øyekontakt, blick, ikke-verbalkommunikasjon i form av smil og nikk, verbalkommunikasjon og prober i form av utsagn som "hm", "mhm" og "ja". Merriam (1998, i Nilssen, 2012) fremhever i den sammenheng sensitivitet. Det handler om å være en god lytter, være oppmerksom på forskningsdeltakers signaler om hvordan det går og være oppmerksom nok til å stille gode oppfølgings spørsmål dersom noe fremstår uklart. Dette forsøkte jeg å være bevisst på under alle intervjuene, både for å fremme det emiske perspektivet, og for at forskningsdeltakerne skulle føle seg trygge og på den måten åpne seg og fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

Merriam (1998, i Nilssen, 2012) påpeker også at en viktig egenskap ved en kvalitativ forsker er å ha toleranse for ambivalens. Med dette menes det at forskeren må være åpen for de uventede svarene, andre forklaringer eller begrunnelser enn det forskeren hadde forventet. Det er da av sentral betydning at forskeren ikke presser deltakeren til å svare det en selv hadde sett for seg. Dette forsøkte jeg å være svært bevisst på under alle intervjuene ved å la lærerne fortelle, beskrive og utdype sine erfaringer uten kritiske spørsmål. Under alle intervjuene opplevde jeg at det var god atmosfære og at det var et tema som engasjerte forskningsdeltakerne.

Dalen (2011) fremhever viktigheten av å skrive ned egne følelser, tanker, idéer, refleksjoner og reaksjoner umiddelbart i form av memos etter intervjuet, da dette kan ha stor analytisk verdi. Hun påpeker også at koding og fortolkning av memos kan inngå som en del av den kvalitative analysen. Derfor valgte jeg i etterkant av hvert enkelt intervju å skrive ned mine umiddelbare tanker om hvordan intervjuet hadde gått. På den måten fikk jeg satt ord på mine egne følelser knyttet til engstelse, reaksjoner og tanker rundt temaet, og til det forskningsdeltakerne hadde sagt, samtidig som jeg fikk reflektert over ting som kunne ha vært gjort annerledes. På den måten opplevde jeg at jeg fikk en dypere innsikt og forståelse av hele konteksten rundt intervjuene under tolknings- og analysearbeidet.

Under transkripsjonen av det første intervjuet, forsøkte jeg å se etter ting jeg kunne forbedre til neste intervju. Selv om jeg hadde gjennomført prøveintervju for å få litt erfaring med selve intervjusituasjonen, oppdaget jeg at som den uerfarne intervjueren jeg er, kunne jeg med fordel gi deltakeren enda mer tenketid og ikke bli så stresset av stille pauser. I følge Dalen (2011) har utrenede intervjuere ofte vansker med å forholde seg til pauser under intervjuet. Videre vektlegger hun at pauser imidlertid kan være skapende i den forstand at de gir deltakeren tid til å reflektere over spørsmålet som er stilt. Dette var derfor noe jeg forsøkte å vektlegge i enda større grad i de tre resterende intervjuene.

3.3 Analyse- og tolkningsprosesser

I denne studien har jeg opplevd at analyseprosessen har vært til stede gjennom hele forskningsprosessen. Allerede når jeg startet med å finne tema og problemstilling, lese teori og forskning startet min analyseprosess ved at jeg reflekterte over hvilke kategorier jeg kunne ende opp med i det endelige datamaterialet. Analysearbeidet fortsatte også både ubevisst og

bevisst i møte med forskningsdeltakerne, både før og etter intervjuene, der jeg gjorde meg tanker, erfaringer, refleksjoner og fikk idéer til koder og kategorier i forhold til analyse materialet som jeg fortløpende skrev ned. Nilssen (2012) bekrefter denne opplevelsen, ved å presisere at analyseringsarbeidet er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsarbeidet, men at man først og fremst snakker om en sluttanalyse når hele datainnsamlingen er gjennomført.

3.3.1 Transkribering

Nilssen (2012) presiserer at forskeren selv bør transkribere eget datamateriale, både fordi det er en viktig del av analysearbeidet, og for at forskeren selv skal bli godt kjent med eget datamateriale. Dette var også min erfaring. Gjennom transkripsjonsarbeidet gjorde jeg meg mange tanker om hva de fire lærerne vektla knyttet til temaet og problemstillingen, og jeg fikk mange tanker og ideer til analysearbeidet. Nilssen (2012) presiserer samtidig at det er best å transkribere rett etter at intervjuene er gjennomført, og helst før nye opptak gjøres for å sikre at transkripsjonen blir så nøyaktig som mulig. Jeg begynte derfor transkriberingen av intervjuene samme dag som det ble gjennomført, og brukte omtrent to dager på hvert intervju. I transkriberingen ble forskningsdeltakerne anonymisert med fiktive navn, og alle opplysninger som kunne føre til gjenkjenning ble fjernet. Jeg valgte samtidig å transkribere alle intervjuene på bokmål, for å sikre anonymitet, for å bedre lesbarheten for min egen del og fordi jeg ikke hadde nok kjennskap til dialektene til å gjengi de korrekt. Transkripsjonen ble på bakgrunn av dette skrevet så nøyaktig som mulig. Etter at transkripsjonen var gjennomført, lyttet jeg gjennom opptakene for å kontrollere at jeg hadde fått med alt. Da alt var ferdig transkribert, hadde jeg til sammen 74 A4 sider med linjeavstand 1 og skriftstørrelse 12. Kvale og Birkmann (2009) fremhever at det er stor forskjell på muntlig og skriftlig språk, og at direkte sitering av muntlig språk ikke gjør seg så godt i skriftlige sammenhenger. Av den grunn har jeg valgt å fjerne prober, latter og repetitive ord og setninger i de sitatene jeg har benyttet i empiri- og drøftingsdelen av oppgaven.

3.3.2 Analyse og tolkning

Det er i følge Nilssen (2012) et skille mellom analyseprosessen og tolkningsprosessen, ved at forskeren i analyseprosessen kommer frem til funn, mens forskeren i tolkningsprosessen forsøker å finne mening i funnene. Grounded Theory, eller forankret teori, som er en metodisk tilnærming, har utviklet analysemetoden *den konstant komparative analysemetoden*

(Dalen, 2011). Det er denne jeg har hentet inspirasjon fra i min analyse. Et viktig prinsipp i denne analysemetoden er å møte datamaterialet med et åpent sinn, altså med så få forutinntatte holdninger som mulig (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Det er her viktig å presisere at det alltid vil være en interaksjon mellom empiri og forsker (Strauss & Corbin 1990, 1998, i Postholm, 2010), og at det av den grunn ikke er mulig for meg som forsker å legge fra meg all min forforståelse. Derimot prøvde jeg å være den konstant bevisst og ikke la egne interesser for temaet påvirke kategoriene i analysearbeidet.

Da alt materialet var transkribert, startet jeg med å lese gjennom transkripsjonene for å bli enda bedre kjent med materialet. Deretter begynte kodingsarbeidet. Analysearbeidet i den konstant komparative metoden er delt inn i tre ulike faser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Den første fasen, *åpen koding*, går ut på at man som forsker skal møte datamaterialet med en åpen holdning til hva materialet forteller deg (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Her tok jeg for meg ett og ett utsagn i transkripsjonen og forsøkte å stille meg spørsmål om hva hvert enkelt utsagn egentlig handlet om, og hva de representerte. For hvert utsagn satte jeg en kode eller kategori i form av begrep eller en forklaring som jeg mente var dekkende for det forskningsdeltakeren uttrykte. Dette gjorde jeg på hvert enkelt intervju. Når jeg fant nye koder som jeg ikke hadde funnet i det første intervjuet gikk jeg tilbake for å kontrollere om det var noe jeg hadde oversett. Etter dette arbeidet satt jeg igjen med mange ulike koder og kategorier som på ulike måter representerte det forskningsdeltakerne hadde vektlagt i intervjuene. Med utgangspunkt i disse kodene og kategoriene forsøkte jeg å se sammenhenger og mønstre mellom de ulike temaene som forskningsdeltakerne vektla. Jeg satt da igjen med seks kategorier; *relasjoner*, *selvoppfatning*, *mestring*, *motivasjon*, *tilpasset opplæring* og *forståelse av egen vanske*. Denne delen av arbeidet ligner på det Strauss og Corbin (2007, i Dalen, 2011) beskriver som *aksial koding*, hvor forskeren grupperer kodene som ble funnet under åpen koding. Jeg sorterte deretter materialet ut fra disse begrepene for å se om de dekket alle utsagnene til lærerne, eller om det var noe som ikke var blitt plassert. Videre forsøkte jeg å finne kjernekategoriene, det vil si de kategoriene som utgjorde en felles kjerne i forskningsdeltakernes uttalelser og erfaringer som dekket alle kodene, og som til sammen kunne danne en helhet i mitt datamateriale og som var dekkende for alle de fire forskningsdeltakerne. Denne delen av analysearbeidet ligner det Strauss og Corbin (1990, 1998, i Dalen, 2011) beskriver som *selektiv koding* som dreier seg om å finne kjernekategoriene i det innsamlede materialet.

I analysearbeidet benyttet jeg meg av den analytiske tilnærmingen som kalles *hermeneutikk*, og som betyr «læren om tolkningen». Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og tolkning (Dalen, 2011). Hermeneutikk handler om at forskeren gjennom sine undersøkelser forsøker å finne og legge frem meningsperspektivet til deltakerne i studien i form av det emiske perspektivet. I følge Dalen (2011) skapes det mening i tolknings- og analyseprosessen mellom del og helhet, og dette kalles gjerne den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiral i analyseprosessen handler om at delene fører til dypere forståelse av helheten og motsatt. Dette gjør at forskeren gjennom analysearbeidet må veksle mellom å se de ulike delene og hele materialet som ett (Dalen, 2011). Derfor har jeg i analyseprosessen forsøkt å betrakte kodene og kategoriene i lys av delene, og delene i lys av helheten for å på den måten få en dypere forståelse av hva materialet egentlig handler om, og prøver å fortelle.

I tolkningsprosessen tar forskeren i bruk teori for å forstå de funnene som er gjort i analysen (Nilssen, 2012). Dette har jeg gjort ved å benytte den hermeneutiske spiral i forholdet mellom teori og empiri. Dette betyr at forskeren går fra empiri til teori for å forstå mer, se sammenhenger og understøtte de funnene man gjør, for så å gå tilbake til empirien for å undersøke om det stemmer overens med teorien (Nilssen, 2012). Samtidig har det *etiske aspektet* vært grunnleggende for hele min tolkningsprosess. Med dette menes det at forskeren bruker teoretiske kategorier og begreper som et viktig redskap for å få tak i det emiske perspektivet (Guðmundsdóttir, 2011). Dette har dannet grunnlaget for hvordan jeg har gått frem i min analyse- og tolkningsprosess. Jeg kan også legge til at dette har vært den mest tidkrevende prosessen i studien. Teoretisk analyse handler samtidig om at forskeren benytter substantiv teori for å analysere materialet (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i de kategoriene jeg kom fram til gjennom de deskriptive analysene, forsøkte jeg å lese teori knyttet til disse, for å finne ut hvilken teori som stemte med min empiri. Blant annet var jeg innom ulike læringsstiler, lese- og skriveopplæring og tidlig innsats, uten at jeg følte at noen av disse var helt treffende for det datamaterialet lærerne representerte eller problemstillingen. Til slutt kom jeg fram til fire overordnede kjerne kategorier som ligger til grunn for de analyser og tolkninger jeg har gjort med utgangspunkt i lærernes refleksjoner og erfaringer knyttet til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker (se vedlegg 4 og 5). De fire overordnede kjerne kategoriene som samler de seks tidligere nevnte kategoriene fra den aksiale kodingsprosessen er; *psykisk helse og lese- og skrivevansker, tilhørighet og relasjoner, elevenes kompetansefølelse og elevenes autonomifølelse*.

3.4 Kvalitet i kvalitative studier

Kvaliteten i kvalitative studier knyttes til de muligheter leseren har for å vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket funn, datamaterialet, analyse og tolkningene av resultatene (Thagaard, 2013). Jeg vil i dette delkapitlet forsøke å forklare hvordan jeg har prøvd å sikre kvalitet i min studie. Innenfor kvalitative studier benyttes ulike begreper for å drøfte kvaliteten i en studie, i denne studien har jeg valgt å benytte begrepene *troverdighet*, *gyldighet* og *overførbarhet*.

3.4.1 Troverdighet

I kvalitative studier handler troverdighet om studiens pålitelighet, altså om studien er utført på en pålitelig og troverdig måte i forhold til innsamling av datamaterialet og tolkning av forskningsresultater (Nilssen, 2012). Silverman (2011, i Thagaard, 2013) vektlegger at man styrker troverdigheten i en studie ved å gjøre den transparent. Med dette menes det at forskeren skal gi en detaljert beskrivelse av hvordan man har gått frem i de ulike prosessene i studien, slik at de kan vurderes steg for steg av leseren. Det er det jeg har forsøkt å gjøre gjennom dette kapitlet, slik at leseren kan gjøre seg opp en mening om studien er utført på en troverdig måte i forhold til kvaliteten på datamaterialet og forskningsresultatene.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) knyttes troverdighet også til intervjuprosessen og spørsmålsstillingen som er blitt benyttet. Med dette menes det at spørsmål som ubevisst er ledende vil svekke studiens troverdighet, ved at forskeren kan ha påvirket forskningsdeltakerens svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Under utformingen av intervjuguiden og intervjuene var jeg bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, for å unngå å styre forskningsdeltakernes svar. Jeg har likevel ingen garanti for om jeg gjorde det ubevisst, men jeg håper at min bevissthet rundt det gjorde at slike elementer i svært liten grad har påvirket min studie og forskningsdeltakernes fokus. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever samtidig at transkripsjonene kan ha betydning for studiens troverdighet. Jeg har derfor forsøkt å redegjøre for hvordan jeg har gått frem i transkripsjonsprosessen, tidligere i dette kapitlet.

En annen måte å sikre troverdighet på i en kvalitativ studie, er å benytte member checking. Dette innebærer at forskeren bringer noe av materialet, transkripsjoner, analyse og tolkninger tilbake til forskningsdeltakerne for å få tilbakemelding på om forskerens tolkninger og beskrivelser samsvarer med deres oppfatning (Nilssen, 2012, Postholm, 2010). Dette har jeg valgt å gjøre i denne studien, både for å styrke studiens troverdighet, men også av

egeninteresse for å se om mine tolkninger og beskrivelser stemmer med forskningsdeltakernes oppfatninger. Forskningsdeltakerne fikk derfor tilsendt empiri og analysedelen av studien, og alle forskningsdeltakerne ga tilbakemelding om at de opplevde at mine beskrivelser og tolkninger stemte overens med deres oppfatning.

3.4.2 Gyldighet

I kvalitative studier dreier gyldighet seg om at de tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Ut i fra dette vil gyldigheten i studien knyttes til om forskerens valg av metodisk tilnærming har ført til at studien har undersøkt det den var ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Den ontologiske forutsetningen viser til at det eksisterer mange virkeligheter, at den er kompleks, i stadig forandring og at den er konstruert av de enkelte som er involvert i forskningssituasjonen. Av den grunn kan forsker og forskningsdeltaker oppfatte virkeligheten ulikt (Nilssen, 2012). Min oppgave som forsker har derfor vært å fremme forskningsdeltakernes oppfatning og virkelighet, det emiske perspektivet. I arbeidet med tolkning og analyse av datamaterialet har jeg derfor forsøkt å stille meg kritisk til de funn jeg har gjort. Dette har jeg gjort ved å stille mine funn opp mot eksisterende forskning og teori, for å kontrollere om funnene stemmer med den alminnelige oppfatningen av virkeligheten. Jeg har også benyttet member checking for å sikre at min oppfatning av virkeligheten stemmer overens med forskningsdeltakernes oppfatning. Seale (1993, i Thagaard, 2013) fremhever at gyldigheten av studien også kan knyttes til hvordan forståelsen som utvikles innenfor studien, også kan være gyldig i andre sammenhenger, altså overførbarhet.

3.4.3 Overførbarhet

I kvalitative studier benyttes begrepet overførbarhet til hvordan forskeren argumenterer for at tolkninger som er utviklet i studien, også kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Målet vil dermed være å legge til rette for å gi leseren tankeredskaper til å reflektere over egen praksis og til å diskutere de aktuelle temaene (Postholm, 2010). Innenfor kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjøre statistiske generaliseringer, det er *naturalistiske generaliseringer* som er målet. I dette ligger det at det som blir presentert i denne oppgaven skal kunne danne grunnlaget for at leseren kan overføre og gjenkjenne seg i de erfaringene som beskrives, og eventuelt oppleve de som parallelle med egne erfaringer (Thagaard, 2013). På bakgrunn av dette har jeg valgt å benytte begrepet overførbarhet, og ikke generaliseringer.

For å forsøke å legge til rette for overførbarhet for leseren i denne studien har jeg blant annet beskrevet forskningsdeltakerne, lærerne, tidligere i dette kapittelet slik at leseren kan bli litt kjent med forskningsdeltakerne før deres erfaringer ble presentert, analysert og tolket. Jeg har samtidig valgt å benytte direkte sitat fra transkripsjonen i empiri- og drøftingsdelen.

I følge Nilssen (2012) er det vesentlig at konteksten som forskningen er gjort i beskrives nøye og detaljert for at det skal være mulig for leseren å overføre studien til egne erfaringer og praksis. I den sammenheng benytter Geertz (1973, i Dalen, 2011) begrepet *tykke beskrivelser*. Tykke beskrivelser innebærer at studien skal inneholde grundige fremstillinger og fortolkninger av de fenomen som presenteres. På den måten fokuserer man på forskerens grunnlag for tolkninger og den betydningen forskerens forståelse kan ha for tolkningen av teksten (Thagaard, 2013). Med andre ord er fortolkningens styrke avhengig av hvor grundig forskeren redegjør for sine fortolkninger og forskerrefleksivitet. Gjennom dette metodekapitlet har jeg forsøkt å legge til rette for at leseren skal kunne forstå og danne seg et bilde av meg som forsker, hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort mine valg og mine egne refleksjoner rundt forskningsprosessene i denne studien. Samtidig har jeg forsøkt å beskrive min personlige tilknytning til temaet slik at leseren kan være bevisst på at min forforståelse kan ha påvirket tolknings- og analysearbeidet, og funnene. Selv om dette er noe jeg har forsøkt å bevisst ikke gjøre, har jeg ingen garanti for at det likevel kan ha forekommet.

3.5 Etiske refleksjoner

Etiske retningslinjer er viktig i all forskning både for å hjelpe forskeren til å reflektere over og ta velbegrunnede valg i etiske utfordringer i forskningsprosessen, men også for å ivareta de etiske kravene i forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker (NESH, 2006). I denne studien har jeg tatt utgangspunktet i de etiske retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (2006). Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Derfor ble denne studien meldt til personvernombudet for forskning, *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)* for å få tillatelse til å gjennomføre studien på planlagt måte, før jeg startet datainnsamlingen. Tilbakemeldingen fra NSD viste at studien ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og 33 (se vedlegg 3).

I de forskningsetiske retningslinjene stilles det *krav om informert og fritt samtykke*. Dette innebærer at forskningsdeltakerne har krav på å få så mye informasjon om studien de skal delta i, at de kan danne seg et bilde av hva studien går ut på og hva deres deltakelse innebærer. Forskningsdeltakerne skal altså få informasjon om hensikten med studien, og hva som kreves av dem i forhold til tid og ressurser (NESH, 2006). I denne studien fikk deltakerne noe informasjon via mail, før jeg sendte ut informasjonsskriv der ulike sider ved studien ble belyst (se vedlegg 2). I informasjonsskrivet framkom også *opplysninger om fritt samtykke* ved at forskningsdeltakerne ble informert om at det var frivillig å delta i studien og at de når som helst kunne trekke seg, uten at det ville få konsekvenser for dem (NESH, 2006). Alle forskningsdeltakerne måtte skrive under på at de samtykket i å delta i studien og at de visste hva de hadde sagt ja til å være med på før intervjuene. Etter at jeg hadde sendt ut denne mailen, ringte en av forskningsdeltakerne meg, og informerte om at hun ikke ønsket å stille, men at hun kunne om hun måtte. Jeg valgte da å ikke bruke denne forskningsdeltakeren, både fordi jeg tror det kunne gått utover kvaliteten på datamaterialet ettersom hun egentlig ikke ønsket å stille som forskningsdeltaker, samtidig som det hadde gått imot kravet om fritt samtykke. Jeg kontaktet derfor en annen lærer jeg hadde fått anbefalt, som gjerne ville delta i studien.

Et annet krav som stilles i de forskningsetiske retningslinjene, er *krav om konfidensialitet*. Dette innebærer at forskningsdeltakerne har krav på at all informasjon som gjelder personlige opplysninger blir behandlet konfidensielt (NESH, 2006). Dette er spesielt viktig i kvalitative intervjustudier (Dalen, 2011). Hensikten med kravet er at forskningsdeltakerne skal føle seg trygge på at de opplysningene som fremkommer i løpet av intervjuet både blir behandlet på en fortrolig måte av forskeren, og at disse opplysningene senere ikke skal kunne føres tilbake til forskningsdeltakerne (Dalen, 2011). Dette fikk forskningsdeltakerne også informasjon om via mail i det nevnte informasjonsskrivet (se vedlegg 2). Alle forskningsdeltakerne har derfor fått fiktive navn i oppgaven og disse fiktive navnene er samtidig benyttet i alle dokumenter, transkripsjoner og notater. I transkripsjonene ble også alle opplysninger som navn på skole, steder, kommune, satsningsområder, fjernet for å sikre at forskningsdeltakerne ikke skulle kunne bli identifisert.

Krav om hensyn til utsatte grupper fremkommer også i de forskningsetiske retningslinjene. Dette innebærer at forskeren har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesse i løpet av hele forskningsprosessen (NESH, 2006). Elever med lese- og skrivevansker kan oppfattes som en

slik utsatt gruppe. På bakgrunn av dette har jeg i denne studien bevisst forsøkt å understreke at lese- og skrivevansker *kan* føre til dårlig psykisk helse, og at dette kun gjelder en mindre andel elever med lese- og skrivevansker. Jeg ser dette som nødvendig å presisere for leseren, da denne oppgaven ikke har som hensikt å operere med inndelinger som kan legge grunnlag for urimelig generalisering av elever med lese- og skrivevansker.

Krav om å tilbakeføre forskningsresultater behandles også i de forskningsetiske retningslinjene. Dette handler i stor grad om at forskningsdeltakerne gir noe av seg selv til forskeren ved å delta, og at de derfor har krav på å få noe tilbake. Forskningsdeltakerne vil derfor få hvert sitt eksemplar av den endelige oppgaven. Kravet innebærer samtidig at tilbakeføringen skal gjøres på en måte som forskningsdeltakerne kan forstå (NESH, 2006). Denne studien har jeg derfor forsøkt å skrive på en forståelig måte. I dette ligger det at jeg har skrevet oppgaven med tanke på at lærere og andre som arbeider med elever med lese- og skrivevansker skal kunne forstå innholdet, uten at de trenger å ha så mye bakgrunnskunnskaper om temaet.

Kapittel 4

Empiri og drøfting

I det følgende kapittelet vil jeg drøfte og presentere de fire kjernekategoriene jeg kom fram til gjennom tolknings- og analysearbeidet, på bakgrunn av allerede presentert teori og forskning. Disse fire kjernekategoriene mener jeg dekker en felles kjerne av de ulike erfaringene til lærerne² knyttet til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker.

4.1 ” ...skolevegring og psykiske problemer, det kan ta mange retninger...”

- Lese- og skrivevansker og psykisk helse

Forskning viser at det er komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og dårlig psykisk helse (Carroll et al., 2005; Heiervang et al., 2007; Rutter et al., 1976). Dette var også noe lærerne hadde erfart, de forteller hvilke sekundærvansker de har opplevd kan oppstå sammen med lese- og skrivevansker:

Tom: ”Det er det med skolevegring, og eleven kan utvikle sosial angst. Jeg har sett at elever veldig fort ender i kamp, slåsskamp med medelever.. Uten at jeg kan si at alt kan gå tilbake til de grunnleggende fagvanskene, så tror jeg med hånden på hjertet at mye av det ligger der. Litt personlighet, om hvordan du tar det ut, men alle får en form for aggresjon hvis det er noe du føler du ikke får til.. andre kan som sagt bli mer av den apatiske typen, men uansett er det en stor sjans for at det slår ut i den ene eller andre retningen, annet enn det som går på det rent faglige. Så ja, skolevegring, psykiske problemer, det kan ta mange retninger, utagering og apati..”

Anita: ”Jeg har opplevd at det kan gi seg veldig sånn negativ utslag på atferd, negativ kontakt med andre elever.”

Gro: ”Mange elever som jeg har vært borte i som har lese- og skrivevansker, de har en særdeles dårlig atferd.. Sånn at de kommer inn i en ond spiral med at de ikke kan lese- og skrive så da oppfører de seg dårlig..”

Marie: ”Jeg ser jo hvor viktig det er å få det avdekket det er jo så mange sekundærvansker hvis det ikke blir oppdaget.. noen elever har jo bare vansker i forhold til lesing og skrivning, men så er det jo noen som kan få sekundærvansker, hvis det begynner å gå på selvbildet og selvtiliten og sånn, så det er jo klart det kan få ringvirkninger..”

Sitatene viser at lærerne har opplevd at lese- og skrivevansker kan føre til dårlig psykisk helse i form av emosjonelle- og atferdsmessige problemer. Tom, Anita og Gro har særlig erfart at elevenes lese- og skrivevansker kan gå utover atferden til elevene, ved at elevene utagerer når de ikke mestrer det skolefaglige. Dette fremkommer også i *Isle of Wight- studien* der ett av funnene var at elever som opplevde å mislykkes i skolen grunnet sine lese- og skrivevansker

² I dette kapittelet har jeg valgt å omtale mine fire forskningsdeltakere som lærerne, fremfor forskningsdeltakere. Dette har jeg gjort både for å gjøre det mer overførbart og for å skape en større nærhet hos leseren.

reagerte på dette med antisosial atferd, samtidig som det fremkom at denne antisosiale atferden enten inntraff før eller i løpet av barneskolen (Maughan & Langton, 2011; Rutter et al., 1976).

Tom beskriver hvordan han opplever at lese- og skrivevanskene er den utløsende årsaken til elevenes atferdsproblemer, som enten viser seg som utagerende atferd eller innadventd atferd. I følge Nordahl (et al., 2012) er dårlige skoleprestasjoner en relativt sterk forløpsindikator for atferdsproblemer. Det er imidlertid uklart hvilken rolle lese- og skrivevansker spiller i utviklingen og opprettholdelsen av atferdsproblemene. Tom beskriver at han har erfart at alle elever som opplever å ikke mestre grunnet sine lese- og skrivevansker får en form for aggresjon, slik det fremkommer i Isle og Wight- studien. Tom beskriver også at han opplever at elevenes personlighet har noe å si for hvordan elevene mestrer lese- og skrivevanskene. Dette bekrefter Bru (2011) ved å presisere at elevenes evne til å mestre eller takle de utfordringene lese- og skrivevanskene innebærer er avgjørende for utfallet lese- og skrivevanskene kan få for elevenes psykiske helse. Samtidig som disse evnene er avhengig av elevenes individuelle egenskaper, slik Tom presiserer, og ressursene som finnes i miljøet rundt elevene (Bru, 2011).

Funnene fra den norske undersøkelsen, *Barn i Bergen-undersøkelsen*, viste at hos elever med generelle lese- og skrivevansker (forbigående lese- og skrivevansker) avtok både hyperaktiviteten og atferdsproblemene sammen med lese- og skrivevanskene, samtidig som elevenes prososiale atferd økte markant (Heiervang et al., 2007; Heiervang & Torsheim, 2011). Samtidig viste funnene at hos elever med dysleksi (tidlig og vedvarende lese- og skrivevansker) økte både lese- og skrivevanskene og de psykiske vanskene over tid (Heiervang et al., 2007; Heiervang & Torsheim, 2011). Disse funnene samsvarer med *1999 ONS British Child Mental Health Survey*, som også fant at elever med dysleksi (tidlig og vedvarende lese- og skrivevansker) hadde flest psykiske vansker (Carroll et al., 2005). I følge Heiervang og Torsheim (2011) kan dette indikere at bedring av elevenes lese- og skrivevansker kan føre til at elever med lese- og skrivevansker viser mindre uro og atferdsproblemer i skolen. Dette samsvarer med Maries erfaring der hun presiserer at det er mange sekundærvansker som kan inntreffe, hvis elevene med lese- og skrivevansker ikke blir avdekket. I *1999 ONS British Child Mental Health Survey* fremkom det også at langt i fra alle elever med lese- og skrivevansker er i faresonen for å utvikle dårlig psykiske helse, men at en markant minoritet av elevene med lese- og skrivevansker er det. Dette fremkommer også i

Marie sitt sitat der hun presiserer at noen elever kun har vansker med det rent lese- og skrivemessige, mens andre kan få sekundærvansker grunnet sine lese- og skrivevansker. Altså utgjør ikke lese- og skrivevansker en risiko for alle elevers utvikling.

4.2 ”Det er jo det at man må være en tillitsperson..”

-Tilhørighet og relasjoner

Et av emnene som lærerne var særlig opptatt av var tilhørighet og betydningen av lærer-elev-relasjonen. Tilhørighet refererer til positive sosiale relasjoner, en følelse av å bli inkludert og respektert, men også trygghet og tillit (Deci & Ryan, 2000). Dette var et emne alle lærerne tok opp på eget initiativ. Lærerne forteller hvorfor de mener tilhørighet er så viktig:

Marie: ”Relasjoner er viktig for resultatet, det å føle av man er en del av fellesskapet og at man kan få lære innenfor fellesskapet, så relasjonsbygging tror jeg er alfaomega for å være en god lærer. Og i relasjon ligger det jo selvsagt av du skal bry deg, at du er tilstedeværende, og at du har forventninger til elevene, og ros, ros er undervurdert!”

Marie: ”Det er viktig med kunnskap og forståelse fra de voksne, for man får en annen innstilling som voksne til disse elevene, hvis du vet hvorfor, du kan jo få en del atferd som du ikke forstår, men hvis det ligger til grunn at de ikke mestrer faglig og sånn, så er det jo der du må sette inn støtet..”

Gro: ”Læreren må evne å skape gode relasjoner, elevene må være trygge, er de ikke det så lærer de jo ingenting.”

Tom: ”Det er kjempe viktig å ha et godt forhold til dem, gjekk dem opp på det de er gode på, gjør dem trygge, det er like viktig det!”

Anita: ”Det er jo det at man må være en tillitsperson. Jeg tenker hvertfall for meg som stort sett bare jobber på første og andre trinn, så er jo min aller viktigste oppgave å lære dem å lese, å skrive og grunnleggende matematikk det er 50 prosent, og de andre 50 prosentene er å lære de å bli glad i å gå på skolen. De skal ha lyst til å komme på skolen.”

Gjennom sitatene til lærerne fremkommer det at de er særlig opptatt av tilhørighet og lærer-elev-relasjonen i arbeidet med å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker. Berg (2008) presiserer at en slik lærer-elev relasjon er asymmetrisk. I dette ligger det at læreren i kraft av sin profesjon og posisjon alltid har det overordnede ansvaret for å etablere og opprettholde relasjonen, samtidig som den skal være lærings- og utviklingsstøttende (Moen, 2011). Dette gir alle lærerne uttrykk for, ved at de opplever det som svært viktig at de som lærere evner å etablere gode relasjoner med elevene.

Marie presiserer i det første sitatet at relasjoner er viktig for resultatet. Dette kjennetegner lærernes relasjonskompetanse, der lærernes positive sosiale interaksjon med elevene øker elevlæringen (Juul & Jensen, 2003; Nordenbo et al., 2008). Lærer-elev-relasjonen

kjennetegnes da ved at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Dette gjøres ved at læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivitet og elevmotivering, og hvor læreren tar hensyn til ulike elevforutsetninger (Nordenbo et al., 2008). Det fremkommer også at Marie er opptatt av at elevene skal føle tilhørighet til skolen og klassen, og at hun ser relasjonsbygging som en svært viktig egenskap hos en god lærer. Betydningen av dette bekrefter Thuen (2011) ved å presisere at den aller viktigste faktoren for at elevene skal føle tilhørighet til skolen er læreren. Thuen (2011) presiserer samtidig at en viktig betingelse for utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev er at elevene opplever at læreren bryr seg om dem, verdsetter dem og har tro på dem, slik Marie beskriver lærer-elev-relasjoner.

I Maries andre sitat fremkommer det at hun opplever det som viktig at lærere har kunnskap og forståelse for elever med lese- og skrivevansker. Dette omtaler Drugli og Nordahl (2010) som sensitivitet, der læreren forsøker å sette seg inn i elevens situasjon, tar elevenes perspektiv og legger til side sine egne oppfatninger. Lærers evne til å være sensitiv ovenfor elevene er helt avgjørende for å kunne klare å etablere nærhet i relasjonen mellom seg selv og elevene (Drugli & Nordahl, 2010). Marie beskriver hvordan hun opplever at det er viktig at lærere prøver å forstå hva som ligger bak elevenes atferd, hun presiserer samtidig at hvis grunnen er at elevene ikke mestrer faglig, så er det der man må sette inn støtet. Dette samsvarer med Juul og Jensen (2003) som vektlegger nettopp dette ved sensitivitet, der de presiserer at læreren skal evne å se elevene bak atferden, ikke for å finne forklaringer på atferden, men for å forstå hvordan eleven egentlig har det og hva som ligger til grunn for atferden eleven viser.

Gro og Tom på sin side vektlegger i særlig grad betydningen av at elevene føler seg trygge. I følge Bru (2011) vil elever med lese- og skrivevansker ofte ha et større behov for trygghet enn andre elever, fordi de er mer sårbare. Gro presiserer samtidig at elevene må være trygge for å lære, dette bekrefter Ryan og Deci (2002) ved å påpeke at trygghet og trivsel utgjør et fundament som gjør at elevene kan frigjøre ressurser til å jobbe med det skolefaglige. Marie presiserer også at læreren må ha forventninger til elevene. I følge Murray og Greenberg (2000) kan trygghet og positive forventninger, slik lærerne beskriver, være av sentral betydning for elever med lese- og skrivevansker sin skolefaglige motivasjon, utholdenhet, innsats og psykiske helse. På den måten blir læreren gjennom gode relasjoner med elevene en viktig motivasjonskilde (Drugli & Nordahl, 2010).

Anita på sin side er opptatt av å være en tillitsperson. Dette forklarer hun med at hun ser sitt arbeid som lærer todelt, hvor den ene delen går ut på å lære elevene å lese, skrive og regne, mens den andre delen går ut på å lære elevene å bli glad i å gå på skolen. På den måten er Anita opptatt av at elevene skal føle tilhørighet til skolen. Spurkeland (2011) i likhet med Anita, ser tillit som selve kjernen i relasjoner mellom mennesker. Tillit handler om tiltro til en annen persons pålitelighet (Drugli & Nordahl, 2010). I følge Drugli og Nordahl (2010) er det lærerens væremåte overfor elevene som gir tillit. For at læreren skal klare å opparbeide tillit må læreren altså være forutsigbar og troverdig, holde avtaler og være rettferdig, imøtekomme elevenes behov og samtidig være positivt innstilt til elevene (Drugli & Nordahl, 2010). Gjennom gode relasjoner med elevene vil da læreren kunne bli en signifikant andre for elevene, altså en elevene har en stabil og nær relasjon til og som er spesielt viktig for elevenes læring og utvikling (Nordahl, 2002). Forskning viser at det er korrelasjon mellom sosial støtte fra signifikante andre, slik som læreren, og elevenes psykiske helse (Bru, 1998).

Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har betydning for alle elevers trivsel og fungering i skolen, men likevel viser studier at en god lærer-elev-relasjon har størst betydning for elever som står i fare for å utvikle vansker (Burchinal et al., 2002), slik som elever med lese- og skrivevansker. Dette kan indikere at gode lærer-elev-relasjoner kanskje er av enda større betydning for elever med lese- og skrivevansker, da forskning viser at disse elevene står i større fare for å utvikle dårlig psykisk helse. På den måten vil lærerens evne til å etablere gode relasjoner med elever med lese- og skrivevansker kunne være avgjørende for å fremme en resilient utvikling. På mange måter bekrefter Luthar (2006) dette ved å hevde at resiliens hviler på gode relasjoner. Det er derfor viktig at lærere er bevisst på hvordan de møter og støtter elever med lese- og skrivevansker, og at lærere kommuniserer til elevene at de har tro på at de kan lære, og at de kan mestre de oppgavene de står ovenfor (Wormnes & Manger, 2005). Gjennom gode relasjoner med elevene vil læreren da kunne legge grunnlaget for et læringsmiljø preget av trygghet og trivsel. Dette vil igjen kunne føre til at elevene i større grad utvikler en positiv og sunn selvoppfatning med et godt selvbilde, god selvtilit og tro på egne krefter (Nielsen, 2010). På den måten utgjør støttende og positive relasjoner selve drivkraften i en resilient utvikling (Luthar, 2006).

4.3 ”..det å mislykkes er en stor risiko for elevenes utvikling..”

- Elevenes kompetansefølelse

Den største utfordringen for skolen og lærere når elever utvikler lese- og skrivevansker er å hjelpe dem til å bevare en positiv selvoppfatning, tro på egne krefter og motivasjon (Lyster, 2011; Lyster & Frost, 2012). Felles for et resiliensfremmende læringsmiljø er at det bidrar til å fremme elevenes følelse av kompetanse, og felles for de ulike faktorene innenfor kompetanse er at de på ulike måter bidrar til å styrke elevenes selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Thuen, 2011). Særlig lærerne Marie, Tom og Anita hadde erfart at elevenes lese- og skrivevansker kunne gå utover elevenes generelle selvoppfatning, de forteller:

Marie: ”Elever med lese- og skrivevansker tror jo at de er dumme, late og udugelige, det er jo det de tror..”

Tom: ”Elevene med lese- og skrivevansker kommer av og til i en låst situasjon, dårlige opplevelser på skolen og ikke mestring(...)»³ Da er det ikke bare rent det lese- og skrivemessige, men da er det ofte ett sett med problemer som spinner rundt, som har rot i det da, eller rot i negative opplevelser kanskje først og fremst.”

Anita: ”Det er jo det at elevene med lese- og skrivevansker utvikler en negativ holdning til skolen, så er det jo det at de sammenligner seg så veldig med andre, de ser at det går så mye fortere for de andre. Så det er jo selvbildet og selvtilliten til elevene det går utover, så vet man jo veldig mye om det..”

Slik det fremkommer har lærerne erfart at elevenes lese- og skrivevansker på ulike måter kan påvirke elevenes selvoppfatning. Marie beskriver at hun har erfart at elevene oppfatter seg selv som dumme, late og udugelige, Tom beskriver hvordan han opplever at eldre elever med lese- og skrivevansker kan komme i en låst situasjon grunnet dårlige skoleopplevelser og manglende mestring, mens Anita opplever at elevenes lese- og skrivevansker går utover elevenes selvbilde og selvtillit, altså elevenes selvoppfatning. Lyster (2011) påpeker at en dårlig skolefaglig selvoppfatning ikke nødvendigvis vil påvirke elevenes generelle selvoppfatning. Derimot er det fare for at elever som opplever å mislykkes i skolen føler seg «faglig dum», og overfører dette til andre situasjoner, slik lærerne beskriver, som igjen kan påvirke elevenes generelle selvoppfatning (Lyster, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Dette fremkommer på ulike måter i lærernes beskrivelser. Marie vektlegger at elever med lese- og skrivevansker kan føle seg dumme, late og udugelige. Dette vil da i følge Lyster (2011) og Skaalvik og Skaalvik (2013, 2015) kunne føre til at elevenes negative faglige selvoppfatning påvirker elevenes generelle selvoppfatning negativt. Tom på sin side beskriver

³ (...) i sitatene til lærerne betyr at jeg har valgt å fjerne noe av det som ble sagt i intervjuene. Dette har jeg gjort enten fordi det som ble sagt ikke var relevant for det som skulle drøftes, eller fordi det ble oppgitt opplysninger som kunne føre til gjenkjenning av lærerne.

hvordan han opplever at manglende mestring kan påvirke elevene ved at de får negative skoleopplevelser. Dette vil også i følge Lyster (2011) og Skaalvik og Skaalvik (2013, 2015) kunne føre til at elevene utvikler en negativ skolefaglig selvoppfatning som går utover elevenes generelle selvoppfatning.

På bakgrunn av lærernes uttalelser kan det virke som at elevenes skolefaglige selvoppfatning, altså elevenes oppfatning av eget evnenivå og prestasjonsnivå i skolen, kan påvirke elevenes generelle selvoppfatning negativt. I følge Skaalvik (1999) kan elevenes lese- og skrivevansker føre til lav selvoppfatning, som igjen kan føre til lav motivasjon og redusert mestringsforventning. Slik jeg tolker Tom sin beskrivelse kan det virke som om han har erfart at manglende mestring og negative skoleopplevelser kan føre til redusert motivasjon og lav selvoppfatning. I resilienstenkningen anses lav selvoppfatning for å være en av de sterkeste risikofaktorene for en negativ utvikling, slik det kan tyde på at en del elever med lese- og skrivevansker har. Det er derfor viktig at læreren evner å formidle anerkjennelse og verdsetter elevene for den de er, med sine styrker og svakheter, og ikke kun for hva de gjør og hvordan de presterer på skolen (Olsen & Traavik, 2010).

4.3.1 Mestring

Et av de emnene som lærerne særlig mente hadde betydning for at elever med lese- og skrivevansker skulle oppnå en resilient utvikling med en positiv selvoppfatning, var følelse av kompetanse i form av mestring. Lærerne forteller:

Marie: "Så det jeg bruker å si er det aller viktigste for elever med dysleksi og lese- og skrivevansker er å lese tekster på sitt mestringsnivå, for de trenger mengdetrening, det er det første tiltaket.."

Gro: "Det er jo det at man må ta hensyn til vanskene, gi elevene oppgaver de mestrer, tett oppfølging både på skolen og hjemme, har man elever med lese- og skrivevansker så nytter det ikke at man kun har tilpasset undervisning i norsk timene, man må ha det i alle lesefagene. Man slutter ikke å ha lese- og skrivevansker i naturfag, matte og engelsk. Sånn at det må tilpasses hele veien...Så da kommer denne her mestringsfølelsen da, jeg tror det å oppleve mestring har mye å si for senere utvikling..."

Tom: "Det er jo det at man må gi dem mestringsopplevelser, å legge til rette for dem, være veldig nøye når man begynner å nærme seg hva de skal jobbe med, være nøye på å finne ut av hva dem klarer, men også være veldig forsiktig så man ikke legger for store progresjoner inn på for kort tid..."

Anita: "...man blir jo motivert av mestring, så det er jo det å sikre de mestringene.. For jeg tenker jo generelt at det å mislykkes er en stor risiko for elevenes utvikling, altså det å mislykkes på skolen, det er jo en veldig stor faktor."

Gjennom beskrivelsene til lærerne fremkommer det at de er opptatt av at elever med lese- og skrivevansker skal oppleve mestring. I dette ligger det at de både er opptatt av å styrke elevenes mestringsforventning og tro på egne krefter. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) er mestringsforventning knyttet til om elevene tror de vil mestre de oppgavene og utfordringene de til en hver tid står ovenfor. Dette fremkommer særlig i Marie sitt sitat der hun opplever det som viktig at elevene leser på sitt mestringsnivå, slik at elevene mestrer den teksten de står ovenfor, og på den måten får mengdetrening. Tro på egne krefter på den andre siden er i større grad knyttet til elevenes forventninger om å lære nytt fagstoff eller nye ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette fremkommer i større grad i sitatene til Gro, Tom og Anita. Gro er opptatt av at undervisningen i alle fag må tilpasses elevenes lese- og skrivevansker, slik at de mestrer lese- og skriveferdighetene i alle fag. Dette samsvarer med Skaalvik og Skaalvik (2015) som presiserer at lærere må tilpasse undervisningen til elevenes evner og forutsetninger for å styrke elevenes mestringsforventning som er avgjørende for at elevene skal mestre. Tom er opptatt av at man skal tilrettelegge for elevene slik at de mestrer lese- og skriveferdighetene, ved å være nøye i forarbeidet med å tilpasse undervisningen slik at læreren ikke legger inn for store progresjoner på for kort tid for elevene med lese- og skrivevansker. Anita på sin side er også opptatt av å styrke elevenes tro på egne krefter, dette fremkommer ved at hun presiserer at man blir motivert av mestring, og at hun derfor er opptatt av at elevene med lese- og skrivevansker må mestre hele tiden. Dette bekrefter Skaalvik og Skaalvik (2015) ved å påpeke at elevenes mestringsforventning har sentral betydning for elevenes motivasjon. Forskning viser også at elever med stor forventning om å mestre ser større verdi i å arbeide med skolefagene, yte høyere innsats, vise større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003). Elevenes forventning om mestring vil da både kunne styrke elevenes tro på egne krefter og motivasjon, slik Anita presiserer.

Slik alle lærerne vektlegger betydningen av tro på egne krefter og mestringsforventning, samsvarer med Bru (1998, 2011) som presiserer at tro på egne krefter og forventning om mestring er avgjørende for at elever med lese- og skrivevansker skal holde ut den nødvendige treningen de må gjennom for å tilegne seg lese- og skriveferdighetene, som andre tilegner seg relativt lett. Bandura (1997) presiserer samtidig at elever med forventning om å mestre og tro på egne krefter har større pågangsmot og utholdenhet når de møter utfordringer og problemer. Derfor vil det kanskje være ekstra viktig at elever med lese- og skrivevansker både har

mestringsforventning og tro på egne krefter, slik at elevene har større pågangsmot og utholdenhet når de møter de utfordringene det kan være å ha lese- og skrivevansker.

I følge Bandura (1997) er *autentiske mestringserfaringer* den viktigste faktoren for å styrke tro på egne krefter og mestringsforventning. I dette ligger det at erfaringer med å mestre lignende oppgaver og utfordringer styrker elevenes forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette samsvarer med Marie, som presiserer betydningen av at elevene må lese på sitt mestringsnivå, for å få mengdetrening. Ettersom tro på egne krefter i større grad enn forventning om mestring er knyttet til troen på om man kan lære et nytt lærestoff eller en ferdighet, vil autentiske mestringserfaringer kunne bidra til at elevene selv tror de vil kunne lykkes i å lære seg lese- og skriveferdighetene. På den måten er tro på egne krefter mer områdespesifikk enn mestringsforventning som i større grad er oppgave- og situasjonsspesifikk (Bong & Skaalvik, 2003, Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Slik det fremkommer gjennom Anita sitt sitat ser hun det å mislykkes eller manglende mestring som en stor risiko for elevenes utvikling. Dette bekrefter Skaalvik og Skaalvik (2015) på mange måter ved å presisere at erfaringer med å mislykkes svekker elevenes senere forventning om mestring. Bandura (1997) presiserer også at mestringserfaringer er særlig viktig i begynnelsen av en læreprosess, dette var også Tom opptatt av, han forteller:

Tom: "Tidlig innsats er viktig, for det er i den tidlige fasen at du legger grunnlaget, og det verste som er, er når du får elever som skal starte på ungdomskolen og det plutselig kommer en dysleksi diagnose, for da skal det mye mer til for å snu trenden der, da har ting låst seg som gjerne."

Slik det fremkommer er Tom opptatt av at elever med lese- og skrivevansker må bli oppdaget på et tidlig tidspunkt, fordi han opplever at eldre elever med lese- og skrivevansker ofte har en låst situasjon hvor det er vanskelig å snu trenden til elevene. Slik Tom beskriver det, samsvarer med Bru (1998, 2011) som presiserer at manglende mestring i startfasen av en læreprosess kan svekke elevenes forventning om å mestre, tro på egne krefter og selvoppfatning, og dermed føre til at elevenes motivasjon svekkes. I følge Ryan og Deci (2000) er et læringsmiljø som fremmer kompetanse også kjennetegnet av positive lærer- elev-relasjoner. Dette fremkom det særlig i forrige delkapittel, tilhørighet og relasjoner, at lærerne var opptatt av. Likevel fremkommer det også her at lærerne er opptatt av å forstå elevene, slik at de kan veilede og støtte dem på en tilpasset måte. Dette fremkommer kanskje i særlig grad

gjennom Marie, Gro og Tom sine sitat der de presiserer viktigheten av å tilpasse undervisningen til elever med lese- og skrivevansker. I følge Thuen (2011) vil dette kunne øke sjansene for at elevene føler seg kompetente og lykkes. På denne måten er både tro på egne krefter og mestringsforventning relasjons- og kompetansebasert, og forhold som forståelse, opplevelse og mestring står sentralt for å styrke elevenes tro på egne krefter og mestringsforventning, som igjen vil kunne styrke elevenes selvoppfatning (Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

4.3.2 Motivasjon

For å få elever som strever med lese- og skrivevansker til å tro at de kan lykkes og øke deres motivasjon for læringsarbeidet kreves det stor innsats fra lærernes side (Thuen, 2011). Dette var også noe lærerne hadde erfart, de forteller:

Anita: "Min største utfordring som lærer er jo å holde motivasjonen oppe, for lese- og skrivevanskene krever så hardt arbeid fra elevene.."

Tom: "Det å holde motivasjonen oppe for elevenes del, det klarer de jo ikke alene, det må de voksne hjelpe til med.."

Marie: "Jeg tror det med motivasjon og sånn skal man være ekstra obs på i skolen i dag(...) så jeg tenker at elever med lese- og skrivevansker og dysleksi må hvertfall være motiverte, man må ikke ta drepen på dem med kjedelige særtreningsoppgaver, selv om de kanskje trenger litt av det, jeg skal ikke undervurdere det altså!"

Gro: "Etter hvert som de elevene som strever blir eldre så kommer de tilkort i de fleste skoletimene fordi det blir bare med og mer lesing, og bare mer og mer skriving, så alt blir en ork for de, det blir ikke noe positiv utvikling det.."

Gjennom sitatene til lærerne fremkommer det at de ser motivasjon som en stor utfordring i arbeid med elever med lese- og skrivevansker. Slik jeg tolker uttalelsene til lærerne anser også de motivasjon som en sentral faktor innenfor kompetanse, både fordi motivasjon er en sentral faktor i all læring og utvikling, og fordi motivasjon påvirker elevenes evne til å utnytte sin kompetanse (NOU 2003:16; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Lyster (2011) har elevenes motivasjon sentral betydning for hvordan elevene bevarer sin tro på seg selv og sin utvikling. Dette fremkommer særlig i Gro sitt sitat, der hun beskriver hvordan hun opplever at alt med lesing og skriving kan bli et ork for elever med lese- og skrivevansker når de blir eldre, og at det igjen kan føre til en negativ utvikling. Dette kan tolkes dithen at manglende mestring og motivasjon grunnet blant annet lese- og skrivevanskene, har ført til at elevenes tro på seg selv og sin utvikling også har blitt svekket.

For at elever skal føle at de har kompetanse, er det ikke tilstrekkelig at de føler at de mestrer læringsaktiviteten eller at de har forventinger om å mestre den, de må også føle at aktiviteten har en verdi for dem (Eccles, 1983; Wigfield et al., 2009). Dette fremkommer gjennom Marie sitt sitat der hun vektlegger at elever med lese- og skrivevansker må være motiverte, og at man ikke må svekke motivasjonen deres med kjedelige særtreningsoppgaver. Dette kan indikere at hun er opptatt av at elevene med lese- og skrivevansker må se en verdi i de oppgavene de blir satt til å gjøre. Sitatet til Tom kan også tolkes dithen at han er opptatt av at elevene med lese- og skrivevansker skal se en verdi i de aktivitetene de driver med, ved at han presiserer at elevene ikke klarer å holde motivasjonen oppe selv, og at de voksne (lærerne) må hjelpe elevene med dette. Forskning viser at når lærere klarer å vise elevene nytteverdien av læringsaktivitetene øker sjansen for at elevene også ser nytteverdien i aktiviteten, noe som igjen har stor betydning for elevenes motivasjon (Reeve et al., 2004).

Anita på sin side beskriver at hun opplever at hennes største utfordring som lærer er å holde motivasjonen til elevene med lese- og skrivevansker oppe fordi lese- og skrivevanskene krever så hardt arbeid fra elevene. Dette samsvarer med Bru (2011) som presiserer at det krever stor innsats og utholdenhet av elever med lese- og skrivevansker for at de skal oppnå et funksjonelt lese- og skrivenivå, slik Anita beskriver. En del elever med lese- og skrivevansker kan også oppleve at de konstant arbeider på grensen av sin egen kapasitet, og at de til tross for dette ikke klarer å innfri de forventningene de selv og omgivelsene har satt til deres skoleprestasjoner. Konsekvensene av dette kan gi utslag i at elevene med lese- og skrivevansker får skyldfølelse, opplever frustrasjon og utvikler en negativ selvoppfatning. Elevene med lese- og skrivevansker som opplever dette vil da for eksempel kunne redusere verdien de legger i skolearbeidet, for å unngå nederlagsopplevelser (Bru, 2011).

4.3.3 Attribusjon

Attribusjon er i denne konteksten knyttet til hvordan elevene årsaksforklarer sine skolefaglige prestasjoner. Det er viktig at lærere er bevisst på at elevene kan gi sine skolefaglige prestasjoner ulike årsaksforklaringer, og at disse årsaksforklaringene påvirker elevenes selvoppfatning, tro på egne krefter, mestringsforventning og motivasjon (Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Anita og Marie var særlig opptatt av at noen elever med lese- og skrivevansker kunne ha et uheldig attribusjonsmønster som kunne gå utover elevenes selvoppfatning, de forteller:

Anita: "Jeg må hele tiden skjerme dem mot seg selv, for det er jo det at de speiler seg så veldig i det de presterer.."

Marie: "Den første samtalen jeg har med elever her, så forklarer jeg jo dem "det er ikke så rart at du syntes det her har vært vanskelig, for du strever jo med det og det, og det skal vi hjelpe deg med, ikke sant!" Så det her med å få bort det selvbildet i forhold til at de føler seg dumme og late og udugelige, for det er jo det dem tror. Hvis de får en forståelse av "Åja, det er det som er grunnen til at jeg gjør det og det, så greier de å plassere det litt utenfor seg selv."

Slik det fremkommer har både Anita og Marie erfart at elever med lese- og skrivevansker kan ha en tendens til å attribuere sine faglige nederlag internalt til egenskaper ved seg selv. Anita beskriver dette med at elevene må skjermes mot seg selv, fordi de speiler seg så veldig i det de presterer, mens Marie har erfart at elevene med lese- og skrivevansker oppfatter seg selv som dumme, late og udugelige. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan en del elever som over tid har hatt faglige problemer, slik som elever med lese- og skrivevansker, attribuere faglig suksess til eksterne ustabile årsaker, mens de attribuerer faglige nederlag til interne stabile årsaker. Dette stemmer overens med det Anita og Marie forteller. Et slikt uheldig attribusjonsmønster innebærer høy risiko for at elevene føres inn i en negativ faglig utvikling der de kan utvikle lav selvpoppfatning og motivasjon, og manglende tro på egne krefter og forventning om mestring (Bru, 1998, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Attribusjonsforskning viser samtidig at elever har en tendens til å ha et selvbeskyttende attribusjonsmønster (Skaalvik, 1994). Dette er også tilfellet for elever med lese- og skrivevansker, i følge Bru (2011) kan det uheldige attribusjonsmønsteret som lærerne beskriver være elevenes selvbeskyttende attribusjonsmønster for å unngå nederlagsopplevelse. Marie beskriver også at hun opplever at når elevene får en forståelse av sine lese- og skrivevansker så klarer de i større grad å attribuere skolefaglige nederlag eksternt, til årsaker utenfor de selv.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) er det av sentral betydning at lærere tilpasser undervisningen elevenes evner og forutsetninger slik at læringsaktivitetene blir overkommelige for elevene. Dette anser Skaalvik og Skaalvik (2015) som det første forholdet lærere kan tilrettelegge for å påvirke elevene til å i større grad attribuere sine skolefaglige prestasjoner internalt. Dette vil samtidig bidra til å styrke elevenes selvpoppfatning og oppgavens verdi for elevene, og fremme elevenes mestringsforventning, tro på egne krefter og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Alle lærerne var opptatt av å fortelle hvordan de arbeidet for å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, de forteller:

Anita: "Målet er jo at elevene lærer å lese og skrive. Da må de ha tett oppfølging, og man må finne ut av hvordan hver enkelt elev jobber best. Jeg har laget og laget forferdelig mange lesebøker, da lager

jeg bøker med mye tekst for de vil uansett vise til de andre hva de har, men så velger jeg ut ord som jeg har streket under som er leksen, som de skal øve på. Og da er det en historie som handler om de, og da kjenner de igjen navnet sitt og så putter jeg inn ord på familiemedlemmer, også velger jeg ut hvilke ord de skal lære seg. Så det er jo noen som liker å få disse lesebøkene og det er kjempe stort og kjempe stas, og det er det som er gøy. Så er det noen som ikke har tålmodighet til det i det hele tatt som da må ha ord kort, altså jeg må være veldig kreativ da i forhold til elevenes læringsstil.. Så de må oppleve mestring hele tiden, også må de ha små mål.”

Gro: ”Sånn som vi gjorde det der jeg jobbet før, så fikk de enkle tekster å lese, de fikk mer tilrettelagte oppgaver.. Sånn at de opplevde mestring i forhold til det å lese og skrive..”

Tom: ”Jeg jobber med en gutt på 3. Trinn som har lese- og skrivevansker. Så først måtte jeg jo finne ut av hva han kunne, så jeg begynte så konkret som med alfabetets 29 bokstaver, fant ut at han behersket 6 av dem. Første mål; lære seg alle bokstavene så konkret(...) Så prosessene gikk litt utenpå hverandre, men ruffly sett kan du si at det var stein på stein, så først var det å lære alle bokstavene, så dra sammen ordene, så skrive de ordene han kunne lese. Så bare ballet det på seg, så klarte han plutselig å dra sammen ord med to-stavelser.. Så var det jo masse ros da, for hver gang han nådde et mål(...) Han ble mye roligere og tryggere, mye mer fornøyd, når han begynte å mestre lesing og skriving, så det henger nøye sammen.”

Marie: ”Jeg hadde egne grupper med dem både mandag og fredag med data som et funksjonelt redskap for å få opp tempoet litt, lærte dem å bruke hjelpemidlene, og når vi jobbet med tekster og sånn i norsk, jobbet vi egen gruppe slik at de fikk ekstra støtte. De elsket å være i den gruppen, jeg tror de følte at de mestret og fikk det til..”

Gjennom sitatene fremkommer det at lærerne på ulike måter tilrettelegger og tilpasser lærestoffet og undervisningen til elevenes evner og forutsetninger, slik at elevene skal mestre de skolefaglige oppgavene og utfordringene de møter. Tom beskriver hvordan han har tilpasset undervisningen til en gutt på 3. trinn med lese- og skrivevansker, ved å først finne ut av hva han kunne, for så å bygge undervisningen etter det. Anita beskriver hvordan hun arbeider for at elevene skal lære seg å lese og skrive, ved å finne ut av hvordan hver enkelt elev lærer best. Hun beskriver også hvordan hun både lager egne bøker og ordkort til elevene med lese- og skrivevansker for å tilpasse undervisningen og lærestoffet til elevenes evner og forutsetninger. Gro beskriver at hun har arbeidet for å tilrettelegge undervisningen og lærestoffet til elever med lese- og skrivevansker ved å gi elevene enklere tekster og mer tilrettelagte oppgaver for at elevene skulle oppleve å mestre lesing og skriving. Marie beskriver hvordan hun hadde en gruppe med elever med lese- og skrivevansker to ganger i uken hvor de jobbet med data som funksjonelt redskap, der hun lærte elevene å bruke hjelpemidlene de hadde til rådighet. Hun presiserer også at elevene trivdes veldig godt i denne gruppen, og at hun opplevde at de trivdes så godt fordi de mestret det de arbeidet med. Slik det fremkommer har lærerne på ulike måter tilpasset undervisningen etter elevenes evner og forutsetninger. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) vil dette kunne påvirke elevene til å tilskrive egne resultater internalt til evner og innsats.

For at læreren skal kunne påvirke at elevene i større grad attribuerer suksess internalt, til innsats og strategi må elevene også gis realistiske utfordringer slik at de opplever at innsats gir fremgang og at endring av strategi gir bedre resultater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gjennom sitatene fremkommer det at særlig Tom er opptatt av dette, i hans beskrivelse av hvordan han har jobbet med en gutt på 3. trinn med lese- og skrivevansker. Han forteller hvordan læringsprosessen til gutten startet med bokstavene for så at prosessene gikk utenpå hverandre etter hvert som eleven mestret de utfordringene han fikk. På den måten tilrettela Tom for at gutten fikk overkommelige utfordringer han mestret. Tom beskriver også at han opplevde at gutten utviklet en mer prososial atferd etter hvert som han mestret det skolefaglige. Dette kan tyde på at gutten i større grad attribuerte egen mestring internalt, til egenskaper ved seg selv.

Det andre forholdet lærere kan tilrettelegge for at elevene i større grad skal attribuere egne skoleprestasjoner internalt er å forsøke å redusere sosialsammenligning mellom elevene. Dette kan læreren gjøre ved å unngå å sammenligne elevene med hverandre, og ved å hjelpe elevene til sette realistiske og kortsiktige mål, slik at elevene opplever måloppnåelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gjennom sitatet til Tom og Anita fremkommer det at de vektlegger at elevene må ha små mål for å oppnå måloppnåelse. Tom beskriver at han i arbeid med gutten hadde konkrete mål, mens Anita vektlegger at elevene må ha små mål og oppleve mestring hele tiden. På den måten arbeider Tom og Anita for å forebygge sosial sammenligning, samtidig som de arbeider for at elevene skal attribuere skoleprestasjoner internalt, slik at elevene opplever måloppnåelse. Lærere vil også kunne redusere sosial sammenligning ved å gjøre elevene bevisst egen progresjon og mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tom var særlig opptatt av dette, han forteller:

Tom: "Det elevene er delaktige i er å se tilbake, og fremover også selvfølgelig, men det å reflektere over hva de har oppnådd, "husker du i fjor når vi to startet, husker du hva vi begynte med?", "ja, vi begynte med bokstavene, hva gjør du nå?", "jo nå har jeg leseuniverset nivå 4." "Oi, ser du hvor langt du har kommet?", sånn at han reflekterer over hva han har oppnådd."

Slik Tom beskriver det, er han opptatt av at gutten skal være bevisst sin egen progresjon og mestring ved å reflektere med gutten rundt hans egen progresjon. I følge Bru (2011) og Skaalvik og Skaalvik (2015) vil læreren kunne bevisst styrke elevenes selvoppfatning, tro på egne krefter, mestringsforventning og motivasjon ved å bevisstgjøre elevene på egen

progresjon og mestring, slik Tom beskriver at han gjør, slik at elevene blir bevisst på at de greier oppgaver de ikke greide før.

Det tredje forholdet lærere kan tilrettelegge for at elever i større grad skal tilskrive egne skolefaglige prestasjoner internalt, er ved å gi elevene positive tilbakemeldinger og støtte når de gjør det bra og når de trenger hjelp. Dette fremkom det at alle lærerne var opptatt av i delkapittelet *tilhørighet og relasjoner*. Marie presiserte at relasjoner var viktige for resultatet, og at læreren måtte bry seg om elevene, være tilstedeværende, ha forventninger til elevene, og rose dem. Gro presiserte at læreren måtte evne å skape relasjoner slik at elevene var trygge for at de skulle lære. Tom presiserte viktigheten av at lærere må ha et godt forhold til elevene, ved å jekke de opp på det de er gode på, og gjøre dem trygge, mens Anita presiserte at lærere må være tillitspersoner til elever. Hun presiserte også at hun så arbeidet sitt som lærer todelt, der den ene delen gikk ut på å lære elevene å lese, skrive og regne, mens den andre delen gikk ut på å lære elevene å bli glad i skolen. Slik lærerne på ulike måter beskriver at de jobber med elever med lese- og skrivevansker vil i følge Skaalvik og Skaalvik (2015) bidra til at elevene i større grad tilskriver egne skoleprestasjoner internalt. I følge Kistner, Osbourne og Le Verrier (1988) vil dette kunne føre til at lærerne bidrar til å redusere sosial sammenligning, og fremmer faglig utvikling og samtidig forhindrer utvikling av emosjonelle vansker. For elever med lese- og skrivevansker som strever mer enn sine medelever, vil et læringsmiljø med fokus på egenutvikling og realistiske mål, slik lærerne beskriver, gi gode muligheter for at elevene med lese- og skrivevansker blir motiverte, samt opplever å lykkes i sin læringsaktivitet. Dette vil igjen kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning, mestringsforventning, tro på egne krefter, motivasjon og andre aspekter ved elevenes mentale helse (Bru, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

4.4 ”..det å sørge for at eleven får en god skolehverdag. Jeg vil nesten påstå at det blir den viktigste og største jobben ikke akkurat det rent lese- og skrivemessige..”

- Elevenes autonomifølelse

Autonomi viser til at elever har behov for å føle at de er aktører i eget liv, ansvarlige for egne handlinger, fri til å tenke og uttrykke seg og at de kan ta avgjørelser omkring egen lærings situasjon (Ryan & Deci, 2002). Thuen (2011) vektlegger at forhold som medbestemmelse fremmer elevenes autonomifølelse, ved at læreren lytter og tar hensyn til elevenes meninger og ønsker, og involverer de i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Lærerne forteller hvordan de opplever at elevene er delaktige:

Anita: "Elevene er egentlig ikke så delaktige, jeg har de jo når de er så unge så vi jobber veldig variert uansett."

Gro: "jeg opplever ikke at elevene er så delaktige nei, eller kanskje i form av tilrettelegging på den måten at man samarbeider litt med eleven i forhold til hvor mye de tror at de klarer. Etter hvert som de blir eldre lærer de jo forskjellig, så vi må jo finne ut av hvilken måte de lærer best på å tilrettelegge etter det.."

Marie: "På elevundersøkelsene skårer vi ganske svakt på elevmedbestemmelse, så vi er sikkert ikke gode nok på det at de får være med å påvirke selv, men samtidig så tror jeg ikke at elevene tenker over når de har medbestemmelse heller.. så jeg tror vi har en vei å gå i forhold til at elevene får påvirke sin egen situasjon."

Tom: "Jeg hadde en elev som hadde uttalevansker i tillegg til lese- og skrivevansker, for når du kommer opp i tredje klasse og du ikke klarer å si R, så er ikke det så særlig hyggelig. Da spurte jeg "hva ser du på youtube?" det var masse det da, men deriblant krokodiller. Så vi så en filmsnutt på tre minutter om krokodiller, krrrr, det er mye R i det. Så vi tok tak i noe som eleven var veldig opptatt av å jobbet med krokodille for å få ta i den R-en. Så vi hadde et springbrett inn i tema som var styrt av eleven selv da. Eldre elever kan jo ha et mer klart bilde av hva som skal til da, så det er jo litt med hvor gamle de er. Men det er helt klart at det som de har et eieforhold til blir bedre ivaretatt sånn motivasjonsmessig, enn det man bare pådytter dem."

Gjennom sitatene fremkommer det at lærerne vektlegger autonomi i ulik grad. Anita presiserer at elevene ikke er så delaktige i avgjørelser om hvordan undervisningen skal være både fordi elevene er så unge og fordi de jobber variert. Både Tom og Gro bygger opp under det Anita sier, ved å presisere at det er enklere å la elevene være delaktige når de er eldre fordi de da har en klar mening om hvordan de lærer best. Gro forteller også at hun ikke opplever at elevene er så delaktige, men at lærerne samarbeider litt med elevene med lese- og skrivevansker i forhold til hva de tror de klarer. Gjennom Marie sin beskrivelse fremkommer det at skolen hun jobber på skårer relativt svakt på elevmedbestemmelse i elevundersøkelser. På bakgrunn av det presiserer hun både at skolen trolig har en vei å gå i forhold til å la elevene få påvirke egen situasjon, men at hun samtidig opplever at elevene ikke tenker over når de har medbestemmelse. For å fremme elevenes autonomifølelse er det av betydning at læreren er autonomistøttende, ved at læreren gir elevene valgmuligheter, begrunner de valgene en tar, samtidig som elevenes synspunkter tas i betraktning og at elevenes initiativ vektlegges (Deci & Ryan, 2000; Olsen & Traavik, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Gjennom sitatet til Tom kan det type på at han i større grad er autonomistøttende ved at han tar elevens synspunkt i betraktning og involverer eleven i planleggingen av undervisningen. Han presiserer også at han opplever at undervisningen blir bedre ivaretatt motivasjonsmessig når elevenes synspunkter tas i betraktning, ved at elevene har et eierforhold til undervisningen.

Det å føle at man har kontroll over eget liv, regnes som et grunnleggende behov hos alle mennesker (Waaktaar & Christie, 2000). Til tross for dette viser forskning at elever med lese- og skrivevansker ofte opplever at skolen og læreren tar en rekke beslutninger som gjelder dem, uten at de blir inkludert (Høien, 2011). I følge Høien (2011) kan dette føre til at elevenes tro på egne krefter, motivasjon og opplevelse av å være aktør i eget liv svekkes. På bakgrunn av lærernes beskrivelser kan det virke som elevenes autonomifølelse i form av medbestemmelse vektlegges i større grad i de høyere trinnene på barneskolen. Med utgangspunkt i Maries uttalelse kan det samtidig virke som at skolen har en vei å gå når det kommer til å fremme elevenes autonomifølelse gjennom medbestemmelse.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) er den mest sentrale faktoren for at man skal oppleve å være aktør i eget liv mestringsforventning, ved at elevene har tro på at de kan mestre de oppgavene som er nødvendige for at de skal nå sine mål. Mestringsforventning er derfor både av betydning for elevenes selvoppfatning og motivasjon, samtidig som mestringsforventning er en nødvendig forutsetning for at elevene skal bli aktør i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I delkapitlene tro på egne krefter og mestringsforventning, motivasjon og attribusjon har alle lærerne beskrevet både hvordan de tilrettelegger og arbeider for at elevene skal oppleve mestring, og hvordan de arbeider for å styrke elevenes selvoppfatning, tro på egne krefter, mestringsforventning og motivasjon. På bakgrunn av disse beskrivelsene kan man på den ene siden si at lærerne arbeider for å styrke elevenes autonomifølelse, ved å styrke elevenes tro på egne krefter for at elevene skal bli aktører i eget liv, noe som igjen vil kunne gi elevene trygghet og mening (Olsen & Traavik, 2010). På den andre siden kan det virke som at skolen fortsatt har en vei å gå i forhold til medbestemmelse ved at læreren lytter og tar hensyn til elevenes meninger og ønsker, og involverer dem i planleggingen og gjennomføringen av læringsaktivitet, slik at elevenes følelse av autonomi styrkes.

Tom var også særlig opptatt av å beskrive hva han anså som særlig viktig i forhold til å arbeide med elever med lese- og skrivevansker, han forteller:

Tom: "Av og til så tenker man jo først og fremst selvfølgelig på selve progresjonen å lære de å bli en god leser, å klare det rent skrivemessige, men mange ganger er det andre faktorer rundt det igjen, altså det å sørge for at eleven får en god skolehverdag. Jeg vil nesten påstå at det blir den viktigste jobben og største jobben, ikke akkurat det rent lese- og skrivemessige.. Så jeg tenker jo sånn at nå må jeg bare hjelpe den eleven her, jeg må gjøre noe, jeg må gjøre han i stand til å etter hvert lese godt, skrive godt, gjøre så han etter hvert får med seg det faglige, også tenker jeg samtidig da å gi han positive opplevelser og tro på seg selv, og da tenker jeg at da vil eleven være bedre rustet til neste trinn, til neste skoleår, senere i livet.. Så jeg tenker jo hele tiden nå skal vi bygge stein på stein, vi skal bygge opp

selvtilliten din, du skal få arbeidsgløden tilbake, du skal få livsmotet tilbake igjen, også skal du kjenne at det her å gå på skolen det er en artig ting, og fin og positiv ting.. ”

Slik det fremkommer gjennom beskrivelsen til Tom er han opptatt av å styrke elevenes mestringserfaringer, selvoppfatning, tro på egne krefter og motivasjon, han er med andre ord opptatt av at elevene skal bli aktører i eget liv. Han beskriver hvordan han opplever at hans viktigste og største jobb er å gi elevene en god skolehverdag for å gjøre elevene bedre rustet senere i livet. Med andre ord er Tom opptatt av å gjøre elever med lese- og skrivevansker resiliente, ettersom resiliens i bred forstand handler om å være rustet til å mestre livets påkjenninger (Befring, 2012; Olsen & Traavik, 2010).

Slik Tom opplever viktigheten av å ikke bare forbedre elevenes lese- og skriveferdigheter, men også gi elevene en god skoledag, samsvarer med Bru (2011) som vektlegger nettopp dette. Bru (2011) presiserer her at man i arbeid med elever med lese- og skrivevansker ikke bare skal fokusere på å forbedre elevenes lese- og skriveferdigheter, men at man også sørger for at elevene utvikler en positiv selvoppfatning og optimisme for fremtiden, slik Tom beskriver. Bru (2011) presiserer samtidig at framtidshåp er særlig viktig når man møter utfordringer, og derfor kanskje særlig viktig for elever med lærevansker, slik som elever med lese- og skrivevansker. I håpet om at ting vil ordne seg ligger det også en viktig drivkraft som hjelper elevene til å sette klare mål og finne gjennomførbare veier (Snyder, Rand og Sigmon, 2002). Å ha håp om fremtiden er derfor viktig for elevenes psykiske helse (Bru, 2011).

4.4.1 Mening og sammenheng i tilværelsen

I følge Antonovsky (1969/2012) og hans livsperspektiv salutogenese, er mening og sammenheng i tilværelsen avgjørende for menneskers livskvalitet og autonomifølelse (Antonovsky, 1969/2012; Waaktaar & Christie, 2000). I den forbindelse vektlegger Antonovsky (1969/2012) i særlig grad forståelse, håndterbarhet og mening. Olsen og Traavik (2010) presiserer her at læreren må hjelpe elevene til å få økt mening og sammenheng i tilværelsen ved å støtte og veilede elevene til å forstå sin egen situasjon, styrke elevenes tro på at de sammen med læreren kan komme frem til løsninger på vansken de opplever, og at læreren må sørge for at elevene finner god mening i å finne løsninger på den vanskelige situasjonen sammen med læreren. Dette var også noe lærerne hadde erfart, de forteller:

Marie: ”Det jeg snakker med elevene om når de får en dysleksi diagnose eller når vi finner ut av hva de strever med, noen blir jo lei seg, andre blir glad, men det er jo veldig mye det her å få en egen forståelse av seg selv, at de ikke er dumme, late eller udugelige for det er jo det elever med lese- og

skrivevansker tror, men det handler jo ikke om det, det handler om en spesifikk vanske, som du på en måte ikke kan noe for selv (...) Så snakker jeg mye med dem at de har akkurat de samme mulighetene som alle andre barn, og får til akkurat det samme, men de treger bare litt ekstra hjelp, og det er det vi voksne som skal gi deg, pleier jeg å si (...) For jeg er litt opptatt av at elevene ikke skal identifisere seg som det å være dyslektiker, de er ikke dyslektikere de er barn med dysleksi, og de er så mye annet, dysleksi er bare en liten bit av dem.”

Gro: ”Det er eleven som må gjøre jobben, og hvis eleven ikke forstår hva vansken er så får ikke han eller hun gjort den jobben de må for å klare å lese og skrive.”

Anita: ”Man må være ærlige med de, ærlig i den forstand at det gir en støtte, det at jeg faktisk vet at her er det en lese- og skrivevanske. Da har jeg sagt ”noen har en vanske med øynene som man får briller for, så er problemet løst. Det å ha lese- og skrivevansker det finnes det ikke briller for, og derfor er det mye mer hardt arbeid.” Sånn at de vet at de ikke er dumme, men det er en kobling, noen er så heldige at de kan bruke briller så er problemet løst, så heldige er ikke de, men de må jobbe likevel. Det er på en måte en sånn metafor som de har kjøpt da.”

Tom: ”Det er kjempe viktig for dem å forstå sin egen vanske fordi dem må ha et realistisk bilde, for hvis dem dulles inn, en ting er jo at de kan få et alt for dårlig inntrykk av seg selv, altså de kan syke seg ned å si det her klarer jeg aldri å komme meg ut av. Det er kjempe viktig det her med jobbing, hard jobbing, så kommer de seg ut av det. Hvis du fremstiller det sånn, da bruker du jo vansken som en inspirasjon til å jobbe seg gjennom det, det er kjempe viktig, det er livserfaring det, det er ikke bare skoleerfaring, men livserfaring.”

Slik det fremkommer gjennom sitatene til lærerne er alle opptatt av det Antonovsky (1969/2012) kaller forståelse. Dette fremkommer ved at lærerne på ulike måter er opptatt av at elevene må forstå hva deres lese- og skrivevanske innebærer. I likhet med alle lærerne, presiserer Bru (1998, 2011) at det er av sentral betydning at elever med lese- og skrivevansker får god informasjon om hva deres vanske innebærer, at de får vite at de har en avgrenset vanske og at de har like gode forutsetninger som andre på alle andre områder. Dette fremkommer særlig i Marie sitt sitat, der hun i likhet med Anita er opptatt at elevene skal forstå at de ikke er dumme, late eller udugelige, men at de har en spesifikk vanske med lesing og skriving som de på en måte ikke kan noe for selv. På den måten er Marie opptatt av at elevene skal få en forståelse av seg selv, samtidig som hun er opptatt av at elevene med lese- og skrivevansker ikke skal identifisere seg med sin vanske. En slik kunnskap alle lærerne presiserer at de er opptatt av å gi elevene, men som særlig fremkommer i Marie sitt sitat, er viktig for at elevene ikke skal identifisere seg med vansken, samtidig som en slik holdning til egne vansker vil kunne ha betydelig positiv effekt på elevenes selvoppfatning og tro på egne krefter (Bru, 1998, 2011; Olsen & Traavik, 2010). Slik det fremkommer er alle lærerne opptatt av å hjelpe elevene til å få økt mening og sammenheng i tilværelsen gjennom forståelse.

Det fremkommer også at lærerne på ulike måter er opptatt av håndterbarhet og mening. Marie beskriver hvordan hun presiserer ovenfor elevene med lese- og skrivevansker at løsningen på

deres situasjon er at de trenger litt ekstra hjelp som lærerne skal gi dem, slik at elevene forstår at det finnes en løsning på deres vanske. Anita beskriver at hun bruker en metafor med briller, der hun forklarer elevene at noen har problemer med synet som de kan få briller så er problemet løst, men at det ikke finnes briller for lese- og skrivevansker og at det derfor er mye hardere arbeid for disse elevene. På den måten gir hun både elevene en forståelse av vansken, samtidig som hun presiserer betydningen av håndterbarhet, ved at løsningen på elevenes vanskelige situasjon er å jobbe seg ut av vansken. Gjennom Gro sitt sitat kan det virke som hun opplever at forståelse også fører til håndterbarhet og mening, ved at hun presiserer at dersom elevene ikke forstår vansken får de ikke gjort den jobben som skal til for at elevene klarer å lese og skrive. Det kan virke som at Gro opplever at når elevene forstår sin egen vanske, får de også en tro på at det finnes en løsning på vansken, som igjen fører til at de finner god mening i å jobbe seg ut av vansken. Gjennom Tom sitt sitat fremkommer betydningen av forståelse, håndterbarhet og mening, og det kan virke som han ser en nytte i å knytte disse komponentene sammen. Han beskriver først at han opplever at det er viktig at elevene får et realistisk bilde av seg selv ved å forstå sin vanske, samtidig som han vektlegger at elevene kan få en livserfaring dersom man bruker vansken som en inspirasjon, ved at elevene erfarer og forstår at de kan jobbe seg ut av den vanskelige situasjonen.

På bakgrunn av lærernes beskrivelser av hvordan de har arbeidet for å tilrettelegge undervisningen til elevene med lese- og skrivevanskers evner og forutsetninger, kan det virke som de ser mening som en viktig motivasjonsfaktor for at elevene skal finne god mening i finne løsninger på deres lese- og skrivevansker. Med dette mener jeg at det kan virke som at lærerne er opptatt av at elevene med lese- og skrivevansker skal se en verdi i den læringsaktiviteten de blir satt til. På den måten kan det virke som at elevene finner god mening i å arbeide med skolefagene, som igjen kan føre til at de kommer seg ut av vansken lese- og skrivevansker kan være, ved at de får tilegnet seg de nødvendige lese- og skriveferdighetene. Dette samsvarer med Antonovsky (1969/2012) som anser mening som den viktigste komponenten for å utvikle høy mening og sammenheng i tilværelsen, fordi den er en viktig motivasjonsfaktor. Dette begrunner han med at mennesker som er engasjerte og motiverte, har lettere for å forstå sin egen situasjon og finne måter å komme videre på enn de som er passive, motløse og umotiverte (Antonovsky, 1969/2012; Olsen & Traavik, 2010).

Marie var også særlig opptatt av å fortelle hvordan hun mente at lese- og skrivevansker kunne utgjøre en risiko for elevenes utvikling, hun forteller:

Marie: "Det er jo en risiko hvis elevene ikke opplever mestring, tenker jeg. Hvis lese- og skrivevanskene får litt ringvirkninger som fagvansker, og det kan jo også gi utslag i sosiale- og personlige vansker, så det er jo en risiko, men hvis man klarer å avdekke vansken, tilrettelegge og gi mestringsopplevelser, så er det ikke så stor risiko tenker jeg.."

Marie beskriver at hun opplever manglende mestring som en risiko for elevenes utvikling, hun presiserer samtidig at det er en risiko hvis elevenes lese- og skrivevansker får ringvirkninger og fører til fagvansker som kan gi utslag i sosiale- og personlige vansker. Derimot ser hun ikke lese- og skrivevansker som en risiko for elevenes utvikling hvis skolen og læreren klarer å avdekke vansken, tilrettelegge undervisningen og lærestoffet og gi elevene mestringsopplevelser. Dette bekrefter Thuen (2011) ved å presisere at manglende lese- og skriveferdigheter og manglende mestringserfaringer kan påvirke elevenes selvoppfatning, mestringsforventning og motivasjon, med emosjonelle vansker og lærthjelpløshet som konsekvens. Olsen og Traavik (2010) presiserer at det er av betydning for elevenes selvoppfatning, mestringsforventning, tro på egne krefter og motivasjon at lærere retter fokuset mot salutogenese ved å vektlegge elevenes ressurser, muligheter og sterke sider. På den måten kan lærere bidra til å snu elevenes vanskelige situasjon til noe positivt, eller i det minste en erfaring som elevene kan lære noe av, og som kan gjøre eleven i bedre stand til å møte utfordringer senere i livet. Dette er alle lærerne opptatt av, men det fremkommer særlig gjennom Tom sitt sitat der han vektlegger betydningen av at elevene med lese- og skrivevansker kan få en livserfaring ved å erfare og forstå at de kan jobbe seg ut av en vanskelig situasjon.

Kapittel 5

Oppsummering og avsluttende konklusjon

Jeg har i denne studien presentert fire læreres erfaringer knyttet til det å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker. Studiens problemstilling har vært:

Hvilke erfaringer har lærere med å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?

For å kunne drøfte dette har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie der jeg har intervjuet fire lærere i grunnskolen, hvor alle hadde erfaringer med å jobbe med elever med lese- og skrivevansker. Gjennom analyse og tolkninger av studiens empiri kom jeg fram til fire kjerne-kategorier som jeg syntes utgjorde en kjerne av de fire forskningsdeltakernes livsverden om hva de anså som viktig for å kunne fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker. Kjerne-kategoriene var; psykisk helse og lese- og skrivevansker, tilhørighet og relasjoner, elevenes kompetansefølelse og elevenes autonomifølelse. I denne studien har jeg benyttet et resiliensperspektiv på hva som fremmer god psykisk helse hos elever med lese- og skrivevansker, og som grunnlag for de analysene og tolkningene som er gjort.

5.1 Oppsummering av studiens funn

Studiens første funn er knyttet til *psykisk helse og lese- og skrivevansker*. Dette funnet viste at alle lærerne hadde erfart at lese- og skrivevansker på ulike måter kunne føre til dårlig psykisk helse. Lærerne hadde her særlig erfart at elevene kunne få atferdsproblemer grunnet sine lese- og skrivevansker. Her er det viktig å understreke at alle lærerne presiserte at lese- og skrivevansker *kan* føre til utvikling av dårlig psykisk helse for *noen* elever.

Studiens andre funn viste at lærerne hadde erfart at *tilhørighet og relasjoner* var av stor betydning for elever med lese- og skrivevansker, og de vektla i særlig grad betydningen av gode lærer-elev-relasjoner for å fremme en resilient utvikling. Lærerne var opptatt av at elevene både måtte oppleve tilhørighet til klassen og trygghet for at læring skulle finne sted, samtidig som de var opptatt av at læreren måtte evne å etablere tillit hos eleven.

Studiens tredje funn gikk på at lærerne var opptatt av *elevenes kompetansefølelse*. Alle lærerne var særlig opptatt av at elever med lese- og skrivevansker må oppleve mestring, og at den største utfordringen i arbeid med elever med lese- og skrivevansker er å bevare elevenes motivasjon og selvoppfatning. Lærerne så det her som veldig viktig å tilpasse både undervisningen og lærestoffet til elevenes evner og forutsetninger slik at de i større grad attribuerte skolefaglige prestasjoner til egenskaper ved seg selv.

Studiens siste kategori er knyttet til *elevenes autonomifølelse*, og utgjør studiens fjerde funn. Det fremkom her at skolen trolig har en vei å gå når det kommer til medbestemmelse ved å la elevene påvirke egen lærings situasjon, og at lærere i skolen kan bli flinkere til å ta hensyn til elevenes meninger og ønsker, involvere de i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det fremkom også at elevene var mindre delaktige på de laveste trinnene enn på de høyre trinnene i barneskolen. Videre fremkom det at alle lærerne arbeidet aktivt for å styrke elevenes følelse av autonomi ved å tilrettelegge og tilpasse undervisningen og lærestoffet til elevenes evner og forutsetninger slik at elevenes selvoppfatning, mestringsforventning og motivasjon også skulle styrkes. Det fremkom også at alle de fire lærerne var svært opptatt av at elever med lese- og skrivevansker må forstå hva deres lese- og skrivevanske innebærer, for å både få en forståelse av seg selv og for at elevene skal kunne legge inn den innsatsen som kreves av de.

En av lærerne oppsummerte mer eller mindre funnene i denne studien ved å presisere at lese- og skrivevanskene kan utgjøre en risiko for elevenes utvikling, hvis elevene ikke opplever mestring, og hvis lese- og skrivevanskene får ringvirkninger som kan føre til fagvansker, som igjen kan gi utslag i psykososiale vansker. Hun presiserte derimot at hun ikke anså lese- og skrivevansker som en så stor risiko for elevenes utvikling hvis læreren og skolen klarer å avdekke elevenes vanske, tilrettelegge og gi mestringsopplevelser. I dette ligger det at læreren vil kunne bidra til å fremme en resiliert utvikling hos elever med lese- og skrivevansker ved å tilrettelegge for et læringsmiljø preget av de resiliensfremmende faktorene tilhørighet, kompetanse og autonomi. Dette vil igjen kunne bidra til å styrke elevenes selvoppfatning, mestringserfaring, motivasjon og autonomifølelse. Dette utgjør de naturalistiske generaliseringene i denne oppgaven.

Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademiske. Originalverket utgitt i 1969 med tittel: Unraveling the mystery of health.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & E. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner: Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordisk pedagogikk*, 28 (1), 39-51.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Borge, A.I.H. (2010). *Resiliens: Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bru, E. (1998). *Mestring av lese- og skrivevansker*: Foredrag holdt ved: Nordisk konferanse om lesing og sosialtilpasning, Oslo, 15-17 september 1997. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bru, E. (2011). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 135-143). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Börjesson, M. (2008). *Mästerverk og mirakel: Om att arbeta med tjejgrupp*. Kristianstad: Argument.

Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R. & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

De forente nasjoner. (1966). Artikkel 13. I *FNs internasjonale konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*. Vedtatt 16.12.1966. Ratifisert av Norge 13.09.1972. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-oekonomiske-sosiale-og-kulturelle-rettigheter>

De forente nasjoner. (1989). Artikkel 28 & 29. I *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt av De forente stater 20. November 1989. Ratifisert av Norge 8. Januar 1991. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2010). Læreren og eleven, sosiale og faglige relasjoner mellom lærer og elev. I S. Lillejord, T. Manger, & T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s. 137-167). Bergen: Fagbokforlaget.

Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. I J.T. Spence (Red.), *Achievement and achievement motives: Psychological approaches*. San Francisco: Freeman.

Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen. & Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Guðmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen. & Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Høien, T. (2011). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F.E. Tønnesen., E. Bru. & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 19-46). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). Dysleksi: Fra teori til praksis (5 utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Heiervang, E. & Torsheim, T. (2011). Lærerrapporterte lesevansker og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen-undersøkelsen. I F.E. Tønnesen, E. Bru. & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 99-109). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Heiervang, E., Stormark, K.M., Lundervold, A.J., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M.B., Ullebø, A.K., Plessen, K.J., Bjelland, I., Lie, S.A. & Gillberg, C. (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8-to 10-year-olds: an epidemiological survey of prevalence, risk factors, and service use. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (4), 438-447.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kistner, J.A., Osbourne, M. & Le Verrier, L. (1988). Causal attributions of learning disabled progress. *Journal of Education psychology*, 80 (1), 82-89.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lesesenteret (2014). *UiS godt representert på toppmøte*. Hentet fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsprosjekt/paa-sporet/aktuelt/uis-godt-representert-paa-toppmoete-article90472-14082.html?articleID=90472&categoryID=14082>
- Luthar, S.S (2006). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. I D. Cicchetti, & J.D. Cohen (Red.), *Developmental Psychopathology: Risk disorder, and Adaption* (2 utg., Vol 3., s. 739-795). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lyster, S-A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S-A. H. & Frost. J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. I E. Befring & E. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 341-365). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maughan, B. & Langton, E.G. (2011). Leseferdighet og psykiske vansker. I F.E. Tønnesen, E. Bru. & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (s. 111-119). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2011). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.) *Lærerearbeid for elevenes læring 1-7* (s. 131-144). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's Relationship with Teacher and Bonds with School. An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423-445.

- NESH (Red.) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nilssen, V.L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, H.B. (2010). Verdens vanskeligste og viktigste jobb. *Utdanning* 6, 22-23.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevenes læring i barnehage og skole: et systematisk review utført av Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (2008). *Lov om tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Joen, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147-169.

- Rutter, M. (2000). *Den livslange utvikling: forandring og kontinuitet*. København: Hans Reitzel.
- Rutter, M., Tizard, J., Yule, W., Graham, P. & Whitmore, K. (1976). Research Report: Isle of Wight Studies, 1964-1974. *Psychological Medicine*, 6, 313-332.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic development, social development and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). An overview of self-Determination Theory: An organismic Dialectical Perspective. I E.L Deci & R.M Ryan. (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-28). Rochester: University of Rochester Press.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism: How to Change Your Life and Your mind*. New York: Pocket Books.
- Skaalvik, E.M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in math and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (1), 133-143.
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snyder, C.R., Rand, K.L. & Sigmon, D.R. (2002). Hope Theory. I C.R. Snyder & S.J. Lopez (Red.), *Handbook of Positive Psychology* (s. 257-270). Oxford: University Press.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, E.M. (2011). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I F.E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.

Waaktaar, T. & Christie, H.J. (2000). *Styrk sterke sider: Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Wigfield, A., Tonks, S. & Klauda, S.L. (2009). Expectancy-value theory. I K.R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 55-75). New York: Routledge.

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

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Tema: ”Hvordan kan læreren fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?”

Før intervjuet:

- Presentere meg selv og hensikten med studien
- Anonymisering, konfidensialitet og informert samtykke
- Presentere tekniske hjelpemiddel – diktafon
- Presisere at det ikke skal fremkomme personidentifiserende opplysninger om enkelt elever.

Bakgrunnsopplysninger:

- utdanning
- Tidligere jobb erfaring
- Nå værende jobb
- På hvilken måte har du jobbet med lese- og skrivevansker? beskriv

Lese- og skrivevansker:

- Hvordan vil du definere begrepet lese- og skrivevansker?
- Hva vil du beskrive som de største utfordringene du som lærer møter i arbeid med elever med lese- og skrivevansker?
 - o Hva er de største utfordringene for elevene? Faglig/ annet
- Har elevene andre utfordringer enn faglige? Hvilke? Beskriv
- Hva tror du må til for kunne fremme en positiv utvikling for disse elevene på sikt?
- Beskriv hvordan du har valgt å tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker for å hjelpe dem til en positiv utvikling?
 - o Annet enn faglig?
- Hva opplever du som viktig annet enn det faglige for at de skal ha en positiv utvikling? Hvorfor?

Resiliens og livsvansker:

(Fortelle hva resiliens er, positiv utvikling til tross for opplevd risiko).

- har du erfart at lese- og skrivevansker kan utgjøre en risiko for elevenes utvikling? Hvordan? På hvilket område?
- Forskning viser at lese- og skrivevansker kan føre til livsvansker for elever med disse vanskene. Med livsvansker menes her emosjonelle vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet, problemer med jevnaldrende og/eller antisosialtferd.
 - o Stemmer dette med dine erfaringer? Beskriv, På hvilken måte?
 - o Hva kan påvirke dette?
- Hvilke faktorer mener du kan være med på å dempe eller fjerne risikofaktoren, lese- og skrivevansker, slik at vansken ikke fører til livsvansker? Erfaring?

- Hva mener du kan være grunnen til at noen elever kan få livsvansker grunnet lese- og skrivevansker mens andre ikke får det? Erfaring?

Mening og sammenheng i tilværelsen/ Skolen

- Hvordan har du arbeidet for å dempe eller fjerne lese- og skrivevansker som en risiko elevenes utvikling?
 - o Hva opplever du er viktig å fokusere på for å dempe risikoen av vansken?
- Med utgangspunkt i din erfaring i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker:

- Kan du beskrive en situasjon der du har opplevd at en elev med lese- og skrivevansker sto i fare for å utvikle livsvansker, men likevel hadde en positiv (resilient) utvikling? Hva skal til?
- Opplever du at det er viktig at eleven forstår sin egen vanske? Hvordan? Hvorfor?
 - o Er eleven selv delaktig i prosessen med å finne en løsning på vansken? (utdyp) hvordan påvirker dette eleven? Positivt? Negativt?
- -Hva mener du er en god lærer i møte med elever med lese- og skrivevansker?
 - o Hvorfor/hvordan?
- Opplever du at tidlig innsats har betydning for om lese- og skrivevansker kan utvikle seg til livsvansker hos elever? Hvorfor? Hvorfor ikke? Erfaring?
- Hva vil du beskrive som det viktigste læreren kan gjøre for å fremme en positiv (resilient) utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?
 - o Hvordan har du gått frem?
- Hvordan opplever du at foreldre best kan hjelpe sine barn med lese- og skrivevansker?
 - o Skole-hjem- samarbeid av betydning for en resilient utvikling?
- Opplever du at det er realistisk for læreren i skolen å kunne fremme en resilient utvikling for elever med lese- og skrivevansker? Hvorfor? Hvorfor ikke? Utdyp
- Hva opplever du må til, eller eventuelt endres i skolesystemet for at læreren skal kunne hjelpe elever med lese- og skrivevansker som står i risiko for livsvansker til en resilient utvikling?

Avslutning:

- Er det noe vi ikke har vært inne på som du tenker det er viktig å ta opp i forbindelse med studien "Hvordan kan læreren fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?"
- Er det greit om jeg tar kontakt igjen dersom det er noe som fremstår som uklart eller som jeg gjerne skulle hatt en mer utdypende forklaring på når jeg starter arbeidet med analysen av materialet?

Tusen takk for intervjuet ☺



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Lese- og skrivevansker – med fokus på å fremme en resilient utvikling”

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er ”Lese- og skrivevansker – med fokus på å fremme en resilient utvikling”, og min foreløpige problemstilling er ”hvilke opplevelser og erfaringer har tre lærere med å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker?”. Formålet med studien er å løfte frem lærerens perspektiver og erfaringer i forhold til hvordan læreren kan fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker. For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 3 lærere som har erfaring i arbeid med elever som har lese- og skrivevansker.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som forskningsdeltaker vil du bli intervjuet én gang, og det vil bli benyttet et halvstrukturert intervju. Det innebærer at temaene og noen av spørsmålene på forhånd er lagd, mens noen spørsmål blir til underveis i intervjuet. Spørsmålene vil omhandle hvordan du i ditt arbeid har opplevd møtet med elever som har lese- og skrivevansker, hvilke erfaringer du har gjort deg i forhold til å ivareta disse elevene i skolen, og hvilke utfordringer og muligheter du har møtt på i forhold til å fremme en resilient utvikling for disse elevene. Jeg vil ta opp lyd under intervjuet for at ikke noe av det som blir sagt blir glemt. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som skal ha tilgang til personopplysningene, og veileder vil kun få se anonymisert materiale. Opptakene vil bli transkribert av kun meg, transkripsjon og opptak vil bli lagret under fiktive navn, og jeg vil da være frakoblet internett under transkripsjonen. Transkripsjonen lagres på min private datamaskin som er passordbeskyttet. Lydopptaket slettes når transkriberingen er ferdig stilt. Du som forskningsdeltaker skal ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg fra studien, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Prosjektet er godkjent av pedagogisk institutt på NTNU, og min forskningsstudie blir veiledet av dosent, dr.polit Tove Steen-Olsen (telefon: [REDACTED] mail [REDACTED]) hovedveileder, og Hanne Kristin Aas (telefon: [REDACTED] mail: [REDACTED]) biveileder. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte meg Solveig Sofie Bjørn-Hansen på telefon: [REDACTED] eller mail [REDACTED].

Nedenfor følger en samtykkeerklæring som må signeres før intervjuet starter. Jeg tar med dette arket til intervjuet.

Jeg ser frem til et lærerikt og hyggelig samarbeide.

Med vennlig hilsen

Solveig Sofie Bjørn-Hansen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien "*Lese- og skrivevansker – med fokus på å fremme en resilient utvikling*", og er villig til å delta gjennom å stille til intervju. Jeg er kjent med studiens hensikt, og at jeg når som helst kan trekke meg i prosessen. Jeg vet at de opplysningene jeg gir vil bli behandlet anonymt i den ferdige oppgaven.

Jeg ønsker å få tilsendt et eksemplar av den endelige masteroppgaven (sett kryss)

(Signert av forskningsdeltaker, dato)



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

Tove Herborg Steen-Olsen
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.01.2015

Vår ref: 41183 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41183	<i>Hvordan kan læreren fremme en resiliert utvikling for elever med lese- og skrivevansker?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tove Herborg Steen-Olsen</i>
Student	<i>Solveig Sofie Bjørn-Hansen</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Solveig Sofie Bjørn-Hansen solveisb@stud.ntnu.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

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



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vedlegg 4 – Utarbeidelse av kjernekategoriene

Allerede gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk at forskningsdeltakerne var opptatt av hvilken innvirkning lese- og skrivevanskene kunne ha for elevenes utvikling. Gjennom analyse- og tolkningsarbeidet av materialet var dette et tema som tydelig ble fremhevet av alle deltakerne, og kategorien *Psykisk helse og lese- og skrivevansker* ble derfor et naturlig valg. Jeg opplevde også at dette var en kategori som passet godt i forhold til resiliensperspektivet som denne oppgaven bygger på, ettersom en nødvendig forutsetning for å snakke om resiliens er at vansken elevene blir eksponert for kan føre til dårlig psykisk helse.

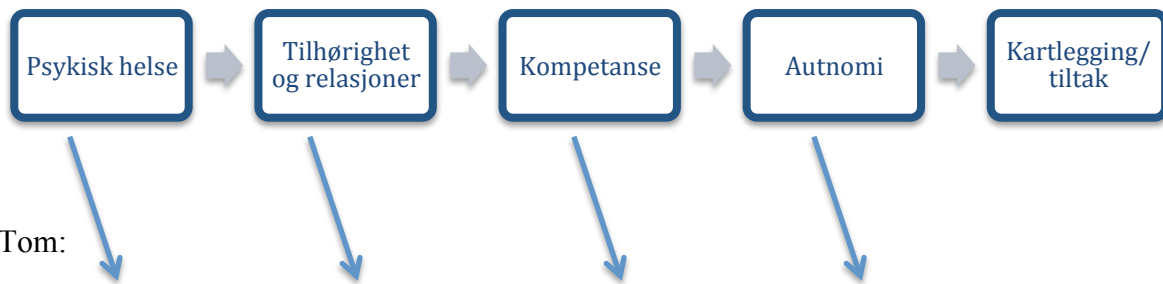
Lærerens evne til å skape tilhørighet, bygge relasjoner med elevene, gjøre elevene trygge og skape tillit, var også sentrale temaer som gikk igjen i intervjuene. Kategorien ble derfor *Tilhørighet og relasjoner*. Dette var en kategori jeg syntes passet godt til de ulike kodene fra de fire forskningsdeltakerne, og som favnet en felles kjerne av det forskningsdeltakerne vektla innenfor kategorien.

Betydningen av å styrke elevenes selvoppfatning, mestringserfaringer og motivasjon var alle lærerne opptatt av, men på ulike måter i intervjuene. Under analyse- og tolkningsarbeidet fremkom det at de også var opptatt av å påvirke elevenes attribusjonsmønster, uten at de eksplisitt brukte fagtermen. Dette framkom ved at de alle var opptatt av å fortelle og forklare hvordan de på ulike måter tilpasset undervisningen til elever med lese- og skrivevansker. Etter flere forsøk på å plassere empirien under ulike kategorier, som for eksempel selvoppfatning, mestring, motivasjon, tilpasset opplæring og tidlig innsats som egne kategorier, endte jeg opp med kjernekategorien *Elevenes kompetansefølelse*. Denne kategorien følte jeg samlet alle de løse kategoriene jeg hadde forsøkt å samle, og på den måten følte jeg at tyngden i det forskningsdeltakerne var opptatt av knyttet til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker kom enda tidligere fram.

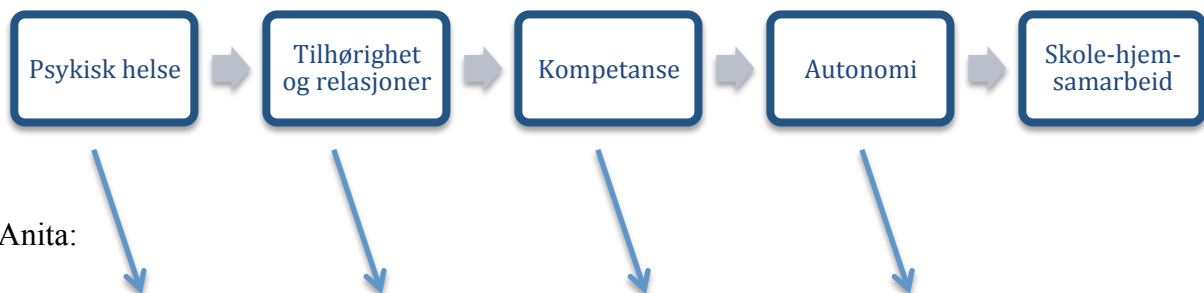
Kategorien *Elevenes autonomifølelse* var en kategori som jeg var helt sikker på skulle være med på et tidlig tidspunkt i analyse- og tolkningsarbeidet. Dette var et tema aller lærerne kom inn på før jeg rakk å spørre om det, særlig betydningen av at elevene måtte forstå sin egen vanske kom tydelig frem. I et resiliensperspektiv gir det mening og snakke om hvordan forståelse av seg selv og egne vansker, styrker elevenes selvoppfatning og motivasjon, som igjen bidrar til å fremme en resilient utvikling hos elever med lese- og skrivevansker.

Vedlegg 5 – Modell for utvikling av kategorier

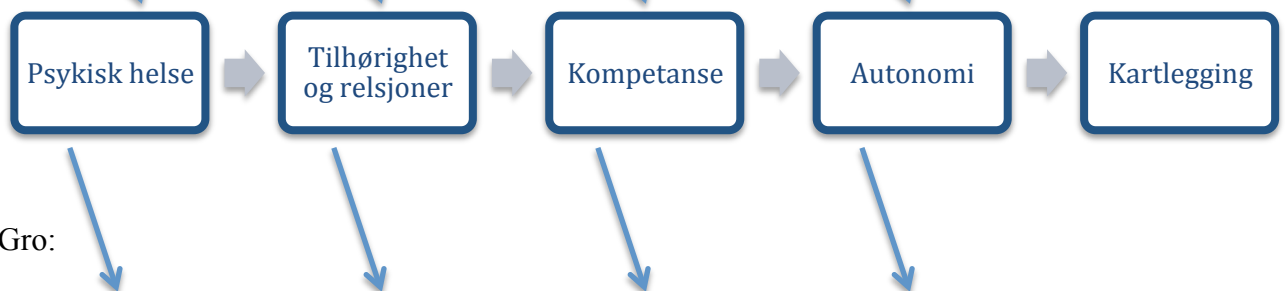
Marie:



Tom:



Anita:



Gro:

