

Dysleksi og motivasjon

En kvalitativ intervjustudie om motivasjon for å ta høyere utdanning hos tre studenter med dysleksi

Lene Birkeland

Masteroppgave i spesialpedagogikk ved
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse,
Pedagogisk institutt

NORGES TEKNISK-NATURVITENSKAPELIGE UNIVERSITET

Vår 2012

Forord

Masterstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU har vært svært spennende og lærerikt. Mest interessant var arbeidet med masteroppgaven. Dette halvåret har vært både en givende, frustrerende og ensom prosess, men mest av alt har jeg lært enormt mye. Jeg gleder meg til å ta med meg denne kunnskapen videre i livet, og inn i jobben som spesialpedagog.

I arbeidet med denne oppgaven er det mange som fortjener en takk for sitt bidrag til at dette forskningsprosjektet kunne gjennomføres. Først og fremst vil jeg takke mine informanter som var villige til å dele sine tanker og erfaringer med meg. Jeg setter stor pris på den åpenheten og ærligheten de viste meg under intervjuene. Jeg vil også takke min svært kunnskapsrike veileder, Sidsel Skaalvik, for god veiledning gjennom hele prosessen.

Stavanger, mai 2012.

Lene Birkeland

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
2 Teori	3
2.1 Dysleksi.....	3
2.1.1 Lesing og skriving.....	3
2.1.2 Definisjon av dysleksi.....	4
2.1.3 Årsaker til dysleksi.....	5
2.1.4 Primære vansker.....	6
2.1.5 Sekundære vansker.....	7
2.1.6 Tidligere forskning.....	8
2.2 Teorier om selvoppfatning.....	9
2.2.1 Selvvurderingstradisjonen.....	9
2.2.2 Forventningstradisjonen.....	11
2.3 Teorier om motivasjon og verdier.....	13
2.3.1 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet.....	13
2.3.2 Covingtons teori om selvverd.....	15
2.3.3 Betydningen av Banduras teori om mestringsforventninger.....	16
2.3.4 Teori om målorientering.....	17
2.3.5 Eccles' «expectancy-value»-teori.....	18
3 Metode	20
3.1 Kvalitativ tilnærming og kvalitativt forskningsintervju.....	20
3.2 Forskningsprosessen.....	21
3.2.1 Informantene.....	21

3.2.2 Utforming og utprøving av intervju	22
3.2.3 Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene.....	22
3.2.4 Analyse og tolkning	23
3.3 Kvalitet i kvalitativ forskning	24
3.4 Etske betraktninger.....	25
4 Presentasjon og drøfting av data	27
4.1 Nora.....	27
4.2 Jenny.....	36
4.3 Ingrid	43
5 Diskusjon og avslutning	52
5.1 Informantene	52
5.2 Informantenes motivasjon for å ta høyere utdanning.....	52
5.3 Avslutning	56
Litteraturliste.....	57
Vedlegg 1: Intervjuguide	60
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	63

1 Innledning

Lesing og skriving er ferdigheter som er grunnleggende for at mennesker skal oppleve at de mestrer å være en del av skolen, arbeidslivet og samfunnet. Dette er sentrale områder på alle trinn i opplæringen, og vansker på disse områdene vil kunne få konsekvenser for tilegnelse og formidling av kunnskaper i alle fag. Lesing og skriving er også viktig for emosjonell og sosial utvikling og for senere samfunnsmessig tilpasning (Lyster og Frost, 2008). Vansker med lesing og skriving er derfor med stor sannsynlighet en faktor som for mange vil påvirke selvoppfatning, motivasjon og gjennomføring av videregående skole og høyere utdanning. Dette fremheves også i St.meld.nr.30 (2003-2004), s. 13):

Manglende leseferdigheter er ikke bare et problem i seg selv, men gir elevene det angår, tilleggsbelastninger i form av at de får det vanskeligere også i andre fag. Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse av mestring og et sprik mellom deres egen innsats og oppnådde resultater.

Likevel er det flere studenter med dysleksi som fullfører en bachelor- eller mastergrad, som søker muligheter og som sjelden gir opp. Temaet for denne oppgaven er å belyse motivasjonen for å gå løs på et studium på høyskole eller universitet hos studenter med dysleksi.

Grunnen til at valg av tema for denne oppgaven er studenter med dysleksi, er hovedsakelig knyttet til min utdanning som allmennlærer. Etter endt 4-årig utdanning ser jeg behovet for gode lese- og skriveferdigheter, og jeg ser også viktigheten av motivasjon og en positiv selvoppfatning, ettersom dette er grunnleggende for all læring. I tillegg har jeg flere venninner som sliter med lesing og skriving, men som har tatt eller ønsker å ta videre utdanning. Dette gjør meg nysgjerrig, ettersom det å ha dysleksi er et usynlig, men enormt handikap. For meg, uten noen form for lese- og skrivevansker, kan studiene til tider være i overkant utfordrende, og jeg lurer da på hvordan dyslektikere finner motivasjon til å fortsette, og til å fullføre et studium. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hva er det som motiverer tre studenter med dysleksi til å ta høyere utdanning?

Hensikten med studien er å få innsikt i og kunnskap om de faktorene som er avgjørende for at dyslektikere fullfører videregående skole og tar høyere utdanning. Problemstillingens hovedfokus er på informantenes tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til dysleksi. Studien er viktig ettersom dette er sentrale tema som kan overføres til andre studenter, elever og kontekster.

Den skriftlige fremstillingen av studien består av fem kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg aktuell teori. Her beskrives først diagnosen dysleksi. Jeg tar også for meg mulige årsaker til diagnosen, primære og sekundære vansker, og tidligere forskning på området. Deretter går jeg inn på relevant teori om selvoppfatning, motivasjon og verdier. I kapittel 3 gjør jeg rede for metodevalg, forskningsprosessen, kvalitet i kvalitativ forskning, samt etiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg mine data, hvor informantene presenteres hver for seg som kasus. Kapittel 5 består av en diskusjon og avslutning, der jeg først repeterer det underliggende budskapet i hvert enkelt intervju. Deretter svarer jeg på problemstillingen, før jeg ser på likheter og ulikheter mellom informantene. I dette kapitlet avsluttes også oppgaven.

2 Teori

2.1 Dysleksi

Mange begreper har blitt brukt for å beskrive lese- og skrivevansker. Rygvold (2008) hevder at både dysleksi, lese- og skrivevansker og spesifikke lese- og skrivevansker har blitt brukt om problemer med å lære å lese og skrive uten at disse viser til forskjellige symptomer. Den mest brukte termen i dag er dysleksi, og begrepet betyr vansker med ord (dys = vansker, lexia = ord) (Moragne, 1997). For å forstå hva som skjer når elever ikke utvikler lese- og skriveferdigheter på samme måte som sine medelever, vil jeg først forklare hva lesing og skriving er. Jeg gjør også kort rede for normal lese- og skriveutvikling, før jeg forklarer hva selve diagnosen dysleksi innebærer.

2.1.1 Lesing og skriving

Lesing kan primært sies å være en språkprosess (Lyster og Frost, 2008) som består av to komponenter: avkoding og forståelse. Avkoding er den tekniske delen av lesing. Denne komponenten omfatter både tidkrevende omkodingsprosesser som lydering, bokstavering og stavelseslesing, og den automatiserte ordgjenkjenningen. Den andre komponenten, forståelse, handler om å knytte det en leser til egne referanser og erfaringer, slik at en kan gjøre tolkninger og dra slutninger. Uten en automatisert avkoding, er det vanskelig å forstå det en leser. Det nevnes fire stadier i en normal leseutvikling: pseudolesing, logografisk lesing, fonologisk og ortografisk lesing. De to siste stadiene får en kort gjennomgang her. Fonologisk avkoding innebærer at leseren oppfatter ordet som en visuell struktur. Ordet deles opp, hver bokstav blir identifisert og koblet sammen med en språklyd. Disse lydene må holdes fast i korttidsminne, for deretter å bli dratt sammen til en lydpakke, eller et ord. Når leseren har brukt den fonologiske strategien mange nok ganger, vil ord kunne kjennes igjen som en helhet, og leseren har dermed nådd det ortografiske nivået. Leserens har på dette stadiet en direkte tilgang til et ordlager. På dette nivået er avkodingen automatisert, og all oppmerksomhet kan rettes mot innholdet i teksten (Høien & Lundberg, 1997).

Skriving består av flere ulike prosesser, hvor rettskriving, eller staving, er en av prosessene. Ettersom skriving gjør at tekster skapes, kan man også si at skrivning er en kreativ

prosess. En tredje prosess i skriveprosessen er motorikk. Disse tre prosessene kan sees i sammenheng. Rettskrivingsferdighetene og de motoriske ferdighetene må være automatiserte for at skriveren skal kunne ha oppmerksomheten rettet mot innholdet i teksten (Finbak, 2005). Når det kommer til skriveutviklingen, beskriver også her Høien og Lundberg (1997) fire stadier: pseudoskriving, logografisk skriving, alfabetisk-fonemisk og ortografisk-morfemisk skriving. Jeg forklarer kort hva de to siste stadiene innebærer. Felles for disse er at de kommer etter at den skriftspråklige koden er knekt. Alfabetisk-fonemisk skriving vil si at skriveren har begynt å forstå det alfabetiske prinsippet, og bruker en fonologisk stavestrategi. På det ortografisk-morfemiske stadiet kan skriveren bruke ordenes fonologiske, ortografiske og morfologiske struktur.

2.1.2 Definisjon av dysleksi

Det finnes mange definisjoner av begrepet dysleksi, og disse har også i stor grad endret seg gjennom årenes løp. Eldre definisjoner har hovedsakelig konsentrert seg om hva dysleksi *ikke* er. Nyere definisjoner peker derimot på *hva* problemet består av, noe Høien & Lundberg (1997) forsøker å beskrive i denne definisjonen:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også vedvarer opp i voksen alder (Høien & Lundberg, 1997, s. 24).

Høien og Lundberg (1997) presiserer at denne definisjonen passer til dyslektikere på alle intelligensnivåer, og at en derfor kan finne svært intelligente mennesker med dysleksi, og det motsatte. En internasjonal definisjon, som også er aktuell, ble utarbeidet i 2002 av The International Dyslexia Association (IDA). Dette er en profesjonell organisasjon som forsker på dysleksi. Denne definisjonen er innholdsrik og sier følgende:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (Catts & Kamhi, 2005, s. 56).

Begge disse definisjonene sier noe *hva* dysleksi er: en spesifikk vanske som er nevrologisk betinget, og som skaper vansker med avkodning og staving som skyldes en svikt i det fonologiske systemet. Uansett om et menneske blir plassert innenfor rammene av slike definisjoner eller ikke, vil følelsen av lese- og skrivevansker være en realitet. En fordel med en diagnose er at den utløser rettigheter og ressurser i skolen.

2.1.3 Årsaker til dysleksi

Tidligere har dysleksi blant annet blitt forklart med lav IQ, synsvansker, sosiale og emosjonelle forhold og oppmerksomhetsvansker. I dag er det godt dokumentert at genetiske, nevrologiske og språklige forhold er et kjerneproblem, og at det ikke er dokumentert en klar sammenheng mellom evnenivå og dysleksi (Asbjørnsen, 2002; Rygvold, 2008).

Dysleksi har relativt høy familiær forekomst. Stevenson (2008) påpeker at lesing og skriving er basert på språkferdigheter, og sett fra et evolusjonsmessig perspektiv er menneskets språkferdigheter blitt spesialisert innenfor bestemte hjerneområder. Han mener derfor at det er rimelig å anta at gener som påvirker utviklingen av hjernens språkområder kan virke inn på lese- og skriveopplæringen. Han poengterer også at genetikken ikke er en selvsagt årsak til vanskene, men en av flere muligheter.

Høien & Lundberg (1997) mener at dysleksi også er et språklig problem. Skriftspråket forutsetter en fonemisk bevissthet, og enkelte språklige forutsetninger må være til stede for at mennesker skal lære seg å lese og skrive på en uanstrengt måte. Asbjørnsen (2002) viser til

forskning om hjerneavbildningsteknikker, som bekrefter at de områder i hjernen som normalt aktiveres ved presentasjon av språklige eller skriftlige stimuli ofte er redusert hos dyslektikere.

Når det oppstår vansker knyttet til lesing og skriving, må man også se på miljøfaktorene i tillegg til de individuelle faktorene. Hvilken lese- og skriveopplæringsmetode som blir brukt og lærerens kompetanse kan være avgjørende for læringsresultatet. Videre kan motivasjon, selvpoppfatning, konsentrasjon og oppmerksomhet, emosjonelle faktorer og hjemmemiljø også ha stor innvirkning på læringen. Her er det grunnleggende at undervisningen blir tilrettelagt, og at det opprettes et godt samarbeid både med PP-tjenesten og hjemmet (Høien, 2008: Rygvold, 2008).

2.1.4 Primære vansker

De to vanligste vanskene hos dyslektikere er problemer i forhold til avkoding og rettskriving. Mest sannsynlig skyldes dette en svikt i det fonologiske systemet. I tillegg til de fonologiske vanskene, finnes det også andre forhold som i følge Høien & Lundberg (1997) kan ha innvirkning på lese- og skrivelæringen. Eksempler på slike vansker er korttidsminneproblemer, benevnelsesvansker, dårlig artikulasjon og forsinket språkutvikling. De nevner også andre problemer som kan være relatert til dysleksien: dårlig motorikk, konsentrasjonsproblemer, oppmerksomhetsvansker og sekvenseringsvansker. Det er svært store forskjeller mellom dyslektikere og deres vansker, og jeg vil derfor i dette kapittelet konsentrere meg om de primære problemene: avkodingsvansker og rettskrivingsvansker.

Avkodingsvansker

Det er en nær sammenheng mellom avkoding og forståelse, og en automatisert avkoding gjør at leseren kan gjenkjenne, uttale og forstå ordets mening. En automatisert avkodingsferdighet bygges opp over tid, og etter hvert styrkes minnebildet av ordet. Dermed kan mer energi brukes på forståelsen av det som leses, og man kan hente mening ut av teksten. Dårlige leseferdigheter er som regel forårsaket av vansker med en sikker og hurtig avkoding (Høien & Lundberg, 1997).

Hos dyslektikere finner vi feiltyper av lesing som ligner dem vi finner hos barn som er i starten av sin lese- og skriveutvikling. Her er det store variasjoner, men de vanligste vanskene er vansker med å lese enkeltord, non-ord og ukjente ord som er løsrevet fra konteksten. Grunnen til dette kan være usikker kunnskap om språklyd-bokstav-forbindelsen, og resultatet er ofte gjetting.

Vansker med bokstavrekkefølgen er også vanlig, der dyslektikere gjerne utelater eller bytter plass på bokstavene. Dette kan ha sammenheng med lite trening i alfabetisk lesing. Feillesing etter lydering, feillesing av småord, lav lesehastighet og mekanisk lesing er også typiske kjennetegn på lesesvake mennesker. I tillegg er mange avhengige av konteksten for å kompensere for dårlig avkodning. Som en følge av svake avkodingsferdigheter har dyslektikere vanligvis en mindre god leseforståelse (Rygvoid, 2008).

Rettskrivingsvansker

Som presentert tidligere er dysleksi og skriftspråklige vansker forårsaket av en svikt på det fonologiske området. Det er viktig å bli bevisst på at ord bygges opp av fonemer, før man kan lære å lese og skrive. Oppgaver som stiller store krav til fonologiske ferdigheter, for eksempel staving, er stor utfordring for mange dyslektikere. Mest sannsynlig er det en svak fonemisk bevissthet og ufullstendige fonologiske representasjoner som gjør at stavingen blir vanskelig (Høien & Lundberg, 1997). Typiske stavfeil hos dyslektikere henger sammen med mange av de samme svakhetene som jeg omtalte ovenfor. Det er vanlig at lydstridige ord skrives lydrett, bokstaver eller stavelser utelates, bokstaver legges til, eller at ord sammenskrives. Overforbruk av rettskrivingsregler kan også forekomme. Noen dyslektikere har også bokstavvansker, som innebærer at sammenhengen mellom lyd og bokstav ikke er automatisert. Dermed kan det bli vanskelig å skille formlike bokstaver (Rygvoid, 2008).

2.1.5 Sekundære vansker

Det kan være svært krevende å leve med dysleksi, spesielt når det kan oppstå en rekke alvorlige tilleggsvansker. Følelse av hjelpeløshet, lave forventninger om mestring, generelle lærevansker og sosiale vansker er noen av utfordringene som kan oppstå. I følge Gabrielsen (2008) er lav selvvurdering, lav motivasjon for lese- og skriveaktiviteter og skolearbeid generelt typiske konsekvenser av alvorlige lese- og skrivevansker. Det kan være svært frustrerende og ikke kunne tilfredsstille de forventninger som stilles, noe som fører til angst for at problemene skal oppdages av andre. Dette krever mye energi og oppmerksomhet. Tilkortkomning i lesing har også ført til at elever trekker seg unna, blir mobbet eller utstengt, noe som kan føre til emosjonelle, sosiale og atferdsmessige vansker (Bru, 2008).

Ettersom lesing og skriving er ferdigheter som er høyt verdsatt, både av oss selv og av samfunnet, vil tilkortkomning på disse områdene vil som sagt kunne føre til lavt selvverd og lave forventninger om å mestre utdanning og et framtidig arbeid som stiller krav til lesing og skriving (S. Skaalvik, 1999).

2.1.6 Tidligere forskning

Forskning gjort av Rieff, Gerber og Ginsberg (1990 i S. Skaalvik, 1999) fokuserer på hva som kjennetegner voksne dyslektikere som har lyktes til tross for deres vansker med lesing og skriving. For det første peker de på «kontroll». Det å kunne forutsi og planlegge hva som gir en vellykket tilpassing er en forutsetning for suksess. Videre innebærer «kontroll» å ønske seg suksess og sette seg mål. I denne sammenheng er også utholdenhet, kreativitet, sosial utnyttelse, samt det å finne områder som passer ens egne forutsetninger viktige faktorer.

For det andre hadde deltakerne i denne undersøkelsen en plan for hvordan de kunne oppnå suksess. De var bevisst sine sterke og svake sider, og hadde dermed funnet miljøer og yrker der de opplevde mestring, og hvor deres sterke sider ble maksimert. Årsaken til at de holder ut i krevende prøve- og feilesituasjoner kan skyldes at de er ressurssterke både når det gjelder mental helse og evner.

I tillegg hadde disse deltakerne akseptert sine vansker, og funnet sin egen læringsstil. Dette gjorde at de kunne hankses med akademiske, dagligdagse og yrkesmessige utfordringer. Samtidig mente de at arbeidsinnsats, pågangsmot og en sterk arbeidsmoral var viktig for å kunne lykkes. Den sterke arbeidsmoralen hadde gjerne oppstått fordi de måtte arbeide hardt gjennom hele skoleløpet, og de hadde akseptert at de måtte jobbe lengre og hardere enn andre.

For det fjerde hadde deltakerne utviklet et sosialt nettverk som hjalp dem på veien mot suksess. Foreldrene fungerte som støttespiller gjennom oppveksten, og som voksne etablerte de et familie- og vennenettverk som kunne gi støtte både på det emosjonelle og praktiske plan.

Andre forskere (Adelman og Vogel, 1993; Bruck, 1987; Rogan og Hartman, 1990; Spekman m.fl., 1992 i S. Skaalvik, 1999) har pekt på spesialundervisning alene med læreren er en av de viktigste årsakene til at man lykkes som student. Grunnen til dette kan være at læreren gir emosjonell støtte i tillegg til den faglige hjelpen.

2.2 Teorier om selvoppfatning

Hvordan et menneske oppfatter seg selv legger grunnlaget for tanker, følelser, motivasjon og handlinger. Denne oppfatningen har utviklet seg gjennom erfaringer og hvordan disse erfaringene er blitt tolket og forstått (Rosenberg, 1979). En positiv selvoppfatning er viktig både for motivasjon, valg, innsats og utholdenhet i studier og arbeidsliv. I dette kapitlet beskrives sentrale teorier om selvoppfatning og hvordan selvoppfatningen påvirkes.

Begrepet selvoppfatning eller «self-concept» brukes av mange teoretikere, og de fleste definerer det på omtrent samme måte. Ross (1992, s. 2) definerer selvoppfatning som: «... the concept a person has of himself or herself. That concept represents how one thinks and feels about oneself – how one perceives oneself.» Rosenberg (1979, s. 79) definerer begrepet som: «... the totality of the individual's thoughts and feelings having reference to himself as an object.» Ross (1992) sier videre at selvoppfatningen utvikles i samspill med miljøet. Fra disse miljøene lærer mennesket hvem og hva det er. Selvoppfatning brukes som en fellesbetegnelse som omfatter begrepene selvvurdering, selvverd og forventning om mestring. Disse begrepene er forklart nedenfor (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Innenfor pedagogisk forskning har det utviklet seg to forskningstradisjoner som begge konsentrerer seg om selvoppfatning knyttet til elevens prestasjoner i skolen. Disse to tradisjonene går under betegnelsen selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.2.1 Selvvurderingstradisjonen

Forskere innenfor selvvurderingstradisjonen har hovedsakelig vært opptatt av emosjonelle forhold og generelle selvvurderinger, noe som innenfor denne tradisjonen kalles for selvverd. Covington og Beery (1976, s. 5) definerer *selvverd* (self-worth), som «den enkeltes generelle vurdering av seg selv.» Tradisjonen har også beveget seg over på selvoppfatning innenfor mer avgrensede områder. Dette fordi det er begrenset i hvilken grad selvverd kan forklare atferd i konkrete situasjoner. Et eksempel på dette er en elevs innsats i forhold til arbeidet med en vanskelig matematikkoppgave. Denne innsatsen kan ikke predikeres av elevens generelle selvverd, men vil i større grad kunne forklares av elevens områdespesifikke *selvvurdering* i matematikk (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Som en følge av dette har forskerne innført begrepene «områdespesifikk selvvurdering» og «multidimensjonal selvvurdering». Dette betyr at mennesket

gjør selvvurderinger på mer avgrensede områder, og at disse selvvurderingene er relativt uavhengige av hverandre. Til sammen utgjør disse områdespesifikke selvvurderingene vårt selvverd (Marsh, Byrne og Shalvelson, 1988, i Skaalvik og Skaalvik, 2005). Vurderinger på områder som er psykologisk sentrale har størst betydning for selvverdet. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Kilder til selvvurdering

Som vi skal se i de kommende underkapitlene har det innenfor selvvurderingstradisjonen blitt lagt størst vekt på den ytre kilden til selvoppfatning. Med ytre kilde menes erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger.

Andres vurderinger, eller hvordan vi tror andre ser på oss, er en viktig kilde til selvvurdering. Her er «signifikante andre» et sentralt begrep, og brukes om mennesker som regnes som viktige. Dette kan være foreldre, lærere, venner og så videre. Rosenberg (1979) påstår at ikke alle signifikante andre er like signifikante, og de som er mer signifikante enn andre har større innflytelse på selvoppfatningen. Cooley (1964) påstår at «jeg-et» må ses i forhold til en sosial sammenheng, og at selvbevissthet oppstår i samspillet mellom egne erfaringer og andres vurderinger. Når vi utfører en bestemt handling, knyttes denne svært ofte til et annet menneskes oppfatning av denne handlingen. Cooley kaller dette for «the reflected or looking-glass self» (s. 184), eller «speilbildeselve» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 97). Med dette mener han at andre utgjør et slags speil, der vi oppfatter andres bilde av oss selv.

I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) kan teorien om *sosial sammenlikning* føres tilbake til en artikkel av Festinger fra 1954. Han hevder at mennesker er motiverte for å vurdere sine evner og meninger. Poenget i teorien hans er at når man mangler objektive mål å vurdere mot, vil man sammenlikne egne evner og meninger med andres. Festinger hevder også at vi hovedsakelig sammenlikner oss med andre som er mest mulig lik oss selv. Dette gjelder både alder, kjønn, erfaringer og lignende. Man kan sammenlikne seg både med enkeltpersoner og grupper. Hvis man stadig ikke når opp til normen, ville dette kunne ha en innvirkning på selvoppfatningen.

Selvattribusjon betyr hvordan vi forklarer årsaken til egne handlinger og prestasjoner. Covington og Beery (1976) presenterer fire forskjellige forklaringer som ofte blir brukt av elever med hensyn til deres prestasjoner. Disse er evner, innsats, vanskelighetsgrad på oppgaven og flaks. Evner og innsats er noe som kan tilskrives kvaliteter ved eleven, internale forklaringer,

mens vanskelighetsgrad på oppgaven og flaks er noe som kan tilskrives noe utenfor eleven, eksterne forklaringer. Attribusjonsteorien har også vært opptatt av hva som er kontrollerbart for eleven, og hva som kontrolleres av krefter utenfor eleven. Innsats vil for eksempel ses på som kontrollerbar, mens evner ses på som ikke-kontrollerbar. Å forklare dårlige resultater eller prestasjoner til noe som er kontrollerbart, synes å være det mest positive. Dette betyr at eleven fortsatt kan tro på seg selv, og i neste omgang yte større innsats og dermed oppnå et bedre resultat. Om den samme eleven attribuerer til ukontrollerbare årsaker, for eksempel evner eller flaks, er det stor sannsynlighet for at denne eleven gir opp (Covington og Beery, 1976).

Psykologisk sentralitet vil si at selvoppfatningen vår blir sterkest preget av opplevelser og erfaringer vi gjør på områder som er viktige for oss. I følge Rosenberg (1968) er det å lykkes i forhold til kvaliteter og på områder som vi setter høyt svært viktig for selvoppfatningen. Selvverd er et resultat av vurderinger på ulike områder der vi gjør oss erfaringer, og de områdene som blir definert som viktig for oss selv og i vårt miljø, vil få størst betydning for vårt selvverd.

2.2.2 Forventningstradisjonen

Forventningstradisjonen legger vekt på kognitive forhold, og tar for seg forventninger om mestring. Bandura (1986) hevder at blant alle de forskjellige aspektene ved selverkjennelse, så er forventninger om mestring det mest innflytelsesrike i menneskers hverdagsliv. Hvordan mennesker tolker sine evner og egenskaper har stor betydning for deres forventninger om mestring, motivasjon og atferd. Forventningstradisjonen, i motsetning til selvvurderingstradisjonen, er opptatt av om et menneske *tror* han vil greie oppgaven, ikke *hvor god* han er i det bestemte faget. Forventning om mestring vil variere ut i fra hvilken oppgave man står ovenfor (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bandura (1997) påpeker at på samme måte som selvvurdering, er også forventninger om mestring multidimensjonale. Han hevder at forventningene kan variere alt etter hvilken aktivitet det er snakk om, oppgavens vanskelighetsgrad, tema for oppgaven, og hvilke situasjonelle betingelser som ligger til grunn. Mestringsforventninger er med andre ord ikke uavhengige av sin kontekst. Bandura (1997, s. 42) kaller det for et «multifaced phenomenon.»

Kilder til forventning om mestring

Mens det innenfor selvvurderingstradisjonen har blitt lagt størst vekt på ytre kilder til selvpoppfatning, har teoretikere innenfor denne tradisjonen vært mer opptatt av de indre kildene. Dette handler om opplevelsen av å være kompetent og mestre ulike oppgaver. Denne følelsen av kompetanse er relativt uavhengig av reaksjoner fra andre. Bandura (1986) mener at det finnes fire kilder til forventning om mestring. Disse er mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring, ettersom denne kilden er basert på ekte erfaringer. Gjentatt suksess vil øke forventningene om mestring, selvpoppfatning og motivasjon, og tilfeldige nederlag vil sjelden ha stor effekt på vurderinger av egne evner. Motsatt vil gjentatte nederlag svekke forventningene om mestring. For mennesker som er sikre på sine evner, vil nederlag ofte attribueres til situasjonelle faktorer, lav innsats og lite adekvate strategier. Når den dårlige prestasjonen blir forklart med disse faktorene, kan nederlag gi en selvsikkerhet i forhold til at mer egnede strategier og høyere innsats vil resultere i fremtidig suksess. Bandura (1986) sier også at når de økte forventningene om mestring er «fastsatt», så vil ofte disse generaliseres til andre situasjoner. Her gjelder spesielt lignende situasjoner hvor ytelsen i stor grad har blitt påvirket av personlig utilstrekkelighet (Bandura, 1986).

Vikarierende erfaringer påvirker hva vi tror vi kan mestre. Å se at mennesker, som vi gjerne sammenligner oss med, klarer en spesifikk oppgave kan gjøre at våre egne forventninger om mestring øker. Vi overtaler da oss selv om at hvis andre kan gjøre det, skal vi også kunne klare det. Det motsatte skjer om vi ser at en som oppfattes som tilsvarende kompetent mislykkes, til tross for god innsats. Da vil forventningene om å mestre denne bestemte oppgaven svekkes. Mangler man kunnskap om egne evner, stoler man i større grad på hva andre kan prestere (Bandura, 1986).

Verbal overtalelse blir som regel brukt for å snakke mennesker til å tro at de har de egenskapene som trengs for at de kan nå sine mål. Overtalelse alene kan ha en begrenset effekt i forhold til å opprette varige forventninger om mestring, men overtalelse kan bidra til suksessfulle prestasjoner innenfor realistiske rammer. Mennesker som blir overtalt, har en tendens til å mobilisere enda større krefter og innsats, enn om de ikke hadde blitt overtalt. Om man mislykkes

etter overtalelse blir nederlaget bekreftet og svært synlig, noe som kan svekke tillitten til den som overtaler (Bandura, 1986).

Bandura (1986) nevner også *fysiologiske reaksjoner* som en kilde til forventning om mestring. Mennesker stoler til en viss grad på fysiologiske reaksjoner når de skal bedømme evnene sine, og eksempler på dette kan være hjertebank, angst eller frykt. Disse tegnene kan oppleves som et illevarslende tegn på sårbarhet og dysfunksjonalitet. Frykt fører til enda større frykt, og mennesker kan havne på et så høyt nivå av stress, at de kan ende opp med den dysfunksjonaliteten de i utgangspunkt var redd for.

2.3 Teorier om motivasjon og verdier

Rosenberg (1979) hevder at menneskers selvoppfatning er dets fundamentale referanseramme, og at det alltid handler ut fra en implisitt forestilling av hva slags menneske det er. Med andre ord vil menneskets selvoppfatning være styrende for de valgene en gjør, den innsatsen en investerer og den utholdenheten en viser. I dette kapittelet vil jeg presentere teorier der selvoppfatning og motivasjon griper inn i hverandre.

2.3.1 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet

Rosenberg (1979) sier at det er få aktiviteter som engasjerer oss mennesker mer enn forsvar og forsterking av selvoppfatningen. Selvoppfatningsmotivet inngår i mange av våre daglige aktiviteter, det påvirker hva vi sier, hvordan vi oppfører oss, hva vi begir oss ut på og så videre. Mennesket er hele tiden på vakt mot potensielle trusler mot selvoppfatningen. Den mest kraftfulle mekanismen for å beskytte vår egen selvoppfatning på, er *selektivitet*. Dette er motiverte valg ut i fra flere mulige alternativer. Rosenberg (1968) beskriver hvordan psykologisk selektivitet kan opprettholde en positiv selvoppfatning og nevner fem typer av selektivitet som kan ha innflytelse på, eller beskytte, selvoppfatningen: selektivt valg av verdier, selektiv tolking, selektivt valg av standard, selektivt valg av mellommenneskelige relasjoner og selektivt valg av situasjoner.

Når det gjelder selektivt *valg av verdier*, handler dette om at et menneskes selvoppfatning i stor grad påvirkes av prestasjoner og måloppnåelse på områder som er *viktige*. Rosenberg (1968) viser at mennesker tenderer til å velge verdier der de oppfatter seg selv som flinke, samtidig som de velger bort andre verdier der de anser seg selv som mindre flinke. Følgene av

dette er at mennesker i stor grad kan beskytte sin selvoppfatning ved å gjøre et selektivt valg av verdier, så lenge valgmulighetene er store.

Selektiv tolkning er den andre måten et menneske kan beskytte sin selvoppfatning på. Rosenberg (1968) presenterer et eksempel for å konkretisere dette. En elev på videregående har middels gode karakterer, hvor karakterer er et objektivt mål på prestasjoner. Men hva betyr karakterer? Dette er opptil hver enkelt å vurdere. De fleste er enige i at karakterer er en god indikasjon på hvor flinke de er på skolen. Det er derimot ikke enighet om at karakterer er en indikasjon på hvor klartenkte, oppfinnsomme eller originale de er. Selv om en elev vet at han har dårlige karakterer, finnes det altså mange aspekter ved intelligens, og det er ingenting som gjør at denne studenten tvinges til å tolke karakterene sine som relevante i forhold til alle disse aspektene.

Videre er det hvor god man ønsker å være som teller. Man kan gjøre et *selektivt valg av standard/mål*. Mennesker har mange valgmuligheter for å sette standarder for seg selv, som kan handle om alt fra yrker til personlige egenskaper. Rosenberg (1968) hevder at de fleste mennesker tenderer til å sette seg mål som er innenfor en rimelig rekkevidde av hva man kan klare å oppnå. Dette gjør at de fleste har en mulighet til å nå sine mål, og dermed opprettholde en positiv selvoppfatning.

Et *selektivt valg av mellommenneskelige relasjoner*, vil si at vi vil velge å omgås med andre mennesker som tenker positivt om oss. Motsatt vil vi unngå mennesker som misliker oss. Vennskap er en god illustrasjon på dette. Det som er karakteristisk for en venn, er at vi liker han, og han liker oss. Til en viss grad kan det også sies at vi liker han, *fordi* han liker oss. Dermed hjelper begge to hverandre til å opprettholde et positivt selvbilde.

Den siste typen av selektive valg, er *valg av situasjon*. Også her er valget motivert av å opprettholde en positiv selvoppfatning, og mennesker vil i stor grad eksponere seg for situasjoner der man utmerker seg. Hvis en elev er flink til å spille håndball, vil denne eleven mest sannsynlig velge håndball fremfor fotball, ettersom håndball er en sport der eleven blir vurdert positivt. Det samme gjelder studenter, de fleste velger da en utdanning der de forventer å lykkes.

Selv om man kan gjøre selektive valg på mange områder, er det likevel mange som har en negativ selvoppfatning. Rosenberg (1968) forklarer dette med få valgmuligheter for eksempel i forhold til valg av foreldre, lærere, naboer, kollegaer osv. Rosenberg mener at den største begrensningen med denne teorien er at barns selvoppfatning i stor grad formes fra barnet er 4 år

og oppover, og i den perioden har barnet få muligheter til å velge sine relasjoner. Uten valgmuligheter kan det ikke oppstå selektivitet (Rosenberg, 1968).

2.3.2 Covingtons teori om selvvverd

Covingtons teori om selvvverd (Covington og Beery, 1976) tar utgangspunkt i skolesituasjoner der elever vil være motivert for å beskytte sitt eget selvvverd om det skulle bli utsatt for en trussel. En trussel i denne sammenheng er elevens tro på at egen verdi avhenger av evne til å prestere, og at dersom en ikke presterer vil en ikke være verdig kjærlighet og anerkjennelse. Dette er ikke unaturlig, ettersom vårt samfunn tenderer til å likestille prestasjoner med selvvverd. «To be able is to be worthy, but to do poorly seems evidence of inability and thus reason to despair one's worth» (Covington og Beery, 1976, s. 7). Evner, innsats og prestasjoner er derfor noe som i stor grad vil påvirke elevens selvvverd.

Covington og Beery (1976) sier at det i skolen finnes to fundamentalt forskjellige mønstre innenfor motivasjon: en gruppe elever som er orientert mot suksess, og en som er opptatt av å unngå nederlag. Hovedforskjellen mellom disse gruppene av elever ligger i tolkningen av suksess og nederlag. *Den suksessorienterte eleven* ser på suksess som et bevis på evner. Om denne eleven har gjort det bra tidligere, vil han mest sannsynlig tro at han kan gjøre det like godt neste gang. Resultatet av dette er selvsikkerhet i forhold til egne evner, og om han skulle feile, vil han skyldes dette på liten innsats. Et nederlag reflekterer ikke nødvendigvis evner, men ses på som en naturlig del av læringsprosessen. På grunn av dette er suksessorienterte elever villige til å ta sjanser der nederlag er et mulig utfall. De fokuserer på utfordringene ved læring i stedet for å bli distrauert av uro og tvil. Alle disse kvalitetene, ansvarsfølelse, personlig kontroll og selvsikkerhet i forhold til egne evner, gjør at disse elevene får en holdning bestående av håp og tillit til fremtiden og til livet generelt.

Elever som er opptatt av å unngå nederlag har sterke, hemmelige tvil til sine egne evner. De har også liten tro på at fremtiden vil bli bedre, ettersom de ofte har en oppfatning om at skolen bare vil bli tøffere og tøffere. Denne eleven står ansikt til ansikt med en trussel mot selvvverdet, og eneste løsning blir å unngå alle situasjoner som kan ende med nederlag selv om det også ødelegger alle sjanser for suksess. En svært vanlig strategi er å yte liten innsats. Denne innsatsen er så liten at eleven ikke føler et ansvar for et eventuelt nederlag. Hvis denne eleven prøvde for hardt, og fremdeles feilet, vil resultatet attribueres til evner og ikke innsats. På den ene siden så

har ikke eleven opplevd direkte nederlag ettersom han har beskyttet seg mot dette, men på den andre siden så har heller ikke eleven oppnådd resultater som kan føre til stolthet (Covington og Beery, 1976).

2.3.3 Betydningen av Banduras teori om mestringsforventninger

Som presentert i kapittel 3, så er Bandura (1986) opptatt av mestringsforventninger og hva disse har og si for motivasjon og selvoppfatning. Et menneske med høye forventninger om å mestre en bestemt oppgave, vil i større grad være motivert for å gjennomføre denne, enn et menneske med lave mestringsforventninger. Dette kaller Bandura for «efficacy expectations». Bandura nevner også et annet forhold som han mener har betydning for motivasjonen, som han kaller «outcome expectations». Med dette menes «... a judgment of the likely consequence such behavior will produce» (Bandura, 1986, s. 391). Som et eksempel sier han at troen på at man kan hoppe 1,5 meter er en efficacy expectation, men at for eksempel sosial anerkjennelse, trofeer, applaus og tilfredsstillelse er outcome expectations.

Bandura (1986) hevder at menneskers forventninger til seg selv blant annet påvirker atferd, tanker og emosjonelle reaksjoner i krevende situasjoner. Rosenbergs (1968) teori viste at mennesker foretar selektive valg for å beskytte selvverdet, og Banduras teori om mestringsforventninger har på mange områder likhetstrekk med denne teorien. Forventninger om mestring påvirker også valg vi tar hver eneste dag. De fleste velger da å unngå oppgaver og aktiviteter som de forventer å mislykkes med, og motsatt velge de aktivitetene de føler seg kompetente til å kunne gjennomføre. Forventninger om mestring er svært avhengig av sin kontekst, og varierer i forhold til nivå, generalisering, og styrke. Med dette menes at forventningene kan omfatte kun enkle oppgaver eller meget stressende prestasjonssituasjoner. Noen forventninger kan generaliseres til flere områder, mens andre er kontekstbundet. Jo sterkere forventninger om mestring, jo større er sannsynligheten for suksess og det å kunne ta kontroll over eget liv (Bandura, 1997).

Banduras (1997) teori, *Human Agency*, fokuserer på at menneskelig atferd bestemmes av mange samspillende faktorer, men at mennesket i seg selv har store muligheter til å ta kontroll over eget liv. «Agency» refererer til handlinger som er gjort som følge av en intensjon. Mange handlinger blir utført nettopp på grunn av dette, at de vil føre med seg positive resultater. Bandura sier at forventning om mestring er en nøkkelfaktor i teorien om å være agent i eget liv.

Hvis mennesker er av den oppfatning at de ikke ender opp med positive resultater, vil de heller ikke forsøke å få ting til å skje. Kognitive prosesser har med andre ord avgjørende innflytelse på atferd. En annen viktig komponent i denne teorien, er selvinflytelse. Mennesker analyserer situasjoner de møter i sitt dagligliv, vurderer alternative handlinger, bedømmer om egne evner strekker til for å utføre handlingen, og estimerer hvilke resultater handlingen vil medføre. Mennesket handler ut i fra sine vurderinger, for så senere og reflektere over hvor vellykket gjennomføringen av handlingen var. Som en følge av denne vurderingen forandrer mennesket sin tankegang og sine strategier deretter.

Human Agency innebærer en tredelt, gjensidig avhengighet mellom ulike faktorer: atferd, miljømessige faktorer og personlige faktorer, som kognitive, affektive og biologiske forhold. Mennesker med høye mestringsforventninger vil ofte være raske til å dra fordel og nytte av muligheter som oppstår. I motsetning vil mennesker med lave mestringsforventninger være mindre tilbøyelige til å utnytte mulighetene i det sosiale systemet, og vil lettere kunne miste motet av strukturelle hindringer. Menneskers atferd må derfor forstås ut i fra samspillet mellom personlige faktorer, som mestringsforventninger og det å utøve selvinflytelse, og strukturelle, miljømessige forhold. Mennesker produserer de resultatene de selv ønsker, noe som innebærer at de har mulighet til å handle annerledes enn det som er forventet. Mennesker vil handle i den retning som gir en følelse av selvverd, samt unngå handlinger som bryter med deres personlige standarder, ettersom dette vil føre til selvkritikk (Bandura, 1997).

2.3.4 Teori om målorientering

Forskning innenfor motivasjon legger stadig større vekt på de kognitive sidene ved elevenes motivasjon. For å kunne forstå hvorfor elever er motiverte, er man innenfor kognitiv motivasjonsteori også opptatt av hvilke *mål* elevene har. Teorier om målorientering forsøker å forklare grunnen til at elever involverer seg i skolearbeid eller andre prestasjonsrettede aktiviteter. Det skilles mellom to hovedtyper av målorientering, oppgaveorientering og egoorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Om en elev kan omtales som *oppgaveorientert* er læring et mål i seg selv. Eleven ønsker å forbedre sin innsikt, forståelse, eller sine ferdigheter for å kunne mestre oppgaver. Følelse av kompetanse er derfor avhengig av at eleven lærer og forbedrer seg sammenlignet med tidligere prestasjoner. For å oppnå denne følelsen av kompetanse er innsats nødvendig. Dette betyr videre

at prestasjoner attribueres til innsats. Om eleven oppnår et dårlig resultat, vil denne eleven være opptatt av og lære av sine feil og forsøke å finne ut hva han kan gjøre bedre neste gang.

Motsatt er *egoorienterte* elever opptatt av seg selv i lærings situasjonen, og læring er derfor ikke et mål i seg selv. For disse elevene er det viktig å bli oppfattet som flinke og unngå å bli oppfattet som dumme. Hvordan de oppfattes av andre er viktigere enn å lære. Kompetanse blir sett på som et spørsmål om medfødte evner, og er avhengig av hvordan eleven presterer sammenlignet med andre. Denne typen målorientering karakteriseres derfor i stor grad av sosial sammenlikning og attribusjon til evner, noe som kan føre til at selvoppfatningen trues. Nicholls (1983, i Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 165) eksemplifiserer dette med en egoorientert elev som mislykkes med en oppgave, og som stiller spørsmål ved egne evner: «Er det jeg som er dum? Er det noen som har lagt merke til det?» For en elev som er egoorientert vil forventning om nederlag virke truende på selvverdet, noe som fører til at innsats også vil virke truende. Dette kan sammenlignes med Covingtons teori om nederlagsunngående elever, der eneste løsning blir å yte liten innsats og unngå alle situasjoner som kan ende med nederlag.

Innenfor egoorientering skilles mellom to dimensjoner: *defensiv egoorientering* og *offensiv egoorientering*. Den førstnevnte dimensjonen innebærer hovedsakelig å unngå å bli dårligst eller å dumme seg ut, og er vanlig hos elever med lavt selvverd. Den andre dimensjonen går ut på å bli best, og demonstrere bedre kompetanse enn andre. Denne dimensjonen henger ofte sammen med høye mestringsforventninger, men orienteringen predikerer også i noen sammenhenger angst og en tendens til å skjule problemer.

2.3.5 Eccles' «expectancy-value»-teori

Som Bandura, er også Eccles (1983) opptatt av at motivasjon er knyttet til forventninger om mestring. I tillegg til dette inkluderer Eccles (1983) *verdier* i sin teori. Med dette menes verdien som knyttes til en bestemt oppgave. Motivasjon for å gå løs på en oppgave bestemmes av i hvilken grad oppgaven er i stand til å oppfylle visse behov, mål, eller bekrefte personlige verdier. Den generelle verdien av hvilken som helst oppgave er en funksjon av tre komponenter: (1) verdien av hva man oppnår ved å gjennomføre oppgave, (2) den indre verdien eller interesse for oppgaven (3) nytteverdien oppgaven har for fremtidige mål.

Verdien av hva man oppnår ved å gjennomføre en oppgave handler om viktigheten av å gjøre det bra. Denne komponenten er dermed knyttet til selvoppfatning, og i hvilken grad

oppgaven vil bekrefte verdifulle sider ved mennesket slik at en positiv selvoppfatning kan opprettholdes. *Den indre verdien, eller interesse for oppgaven*, beskrives av Eccles (1983, s. 89) som: «... the inherent, immediate enjoyment one gets from engaging in an activity.» *Nytteverdien til en oppgave* blir bestemt av dens viktighet for å nå fremtidige mål. Eccles eksemplifiserer dette med en student som tar fordypning i matematikk, ikke fordi hun er spesielt interessert i dette faget, men fordi hun ønsker å bli veterinær, og derfor trenger dette faget for å komme inn på den skolen hun ønsker. Verdien av matematikk i dette tilfellet er svært stor, ettersom faget vil gjøre langsiktig nytte for seg (Eccles, 1983).

3 Metode

Det finnes mange metoder å velge mellom ved gjennomføring av et mastergradsprosjekt, og det er problemstillingen og hensikten med studien som bestemmer valg av forskningsmetode. I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne mitt valg av forskningsmetode. Jeg beskriver også sentrale deler av forskningsprosessen, og avslutter kapittelet med å redegjøre for kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ tilnærming og kvalitativt forskningsintervju

I dette avsnittet vil jeg begrunne hvorfor en kvalitativ tilnærming med intervju som metode er egnet for å gi svar på min problemstilling: *Hva er det som motiverer tre studenter med dysleksi til å ta høyere utdanning?* Hensikten med min studie er å få frem et helhetsbilde av studentene, både når det gjelder hvordan oppfatter seg selv, hvordan dysleksien har påvirket dem, og hvilke faktorer som er avgjørende for at disse tre dyslektikerne ønsker å ta høyere utdanning. Jeg ønsker å få tak i og forstå deres tanker, erfaringer og opplevelser. Målet er å gi et utfyllende og helhetlig bilde av studentene og deres motivasjon. Ut i fra dette er det naturlig å velge en kvalitativ forskningstilnærming, ettersom denne tilnærmingen har nettopp deltakernes perspektiv i fokus. Den kvalitative tilnærmingen kjennetegnes av utfyllende beskrivelser fra et lite utvalg informanter, og det er ofte menneskelige og sosiale prosesser som utforskes. Målet er å komme bak ordene som informantene uttrykker, for så og finne en dypere mening. I denne sammenhengen er den kvalitative metoden svært godt egnet, ettersom den åpner for å få frem nyanser og variasjoner i uttalelsene.

Et annet kjennetegn ved kvalitativ forskning er at den ofte er verdiladet, både fordi man oppnår en viss nærhet til informantene, og fordi man som forsker er det viktigste forskningsinstrumentet. Dette innebærer at studien vil farges av forskerens holdninger, verdier og erfaringer. Tema og problemstilling springer som regel ut av forskerens egne interesser, og formulering av spørsmål til intervjuguiden vil påvirke hvilke svar man ender opp med. Både tolkning og analyse vil også være preget av forskeren selv. Dermed kan forskningen aldri være helt objektiv (Postholm, 2010).

For å få svar på problemstillingen vil jeg ta i bruk det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsmetode. Grunnen til dette er at problemstillingen tar utgangspunkt i studentenes erfaringer, tanker og opplevelser, noe man best kan få tak i ved hjelp av et intervju. Intervjuet blir da et forskningsverktøy, hvor både forskeren og informanten legger sammen delene slik at det er mulig å skape et meningsfylt hele. Det er viktig at intervjuet brukes til å løfte frem informantens perspektiv, ettersom formålet er å innhente beskrivende og fyldig kunnskap om ulike sider ved informantens situasjon. Sammenlignet med for eksempel en spørreundersøkelse, vil et intervju i større grad gi muligheter for mer åpen respons, nyanserte og varierte svar, samtidig som en kan få tak i en begrunnelse for de svar som blir gitt (Postholm, 2010).

3.2 Forskningsprosessen

Etter å ha bestemt meg for tema ønsket jeg å få tak i informanter. Disse er presentert nedenfor. Valg av teori springer ut av problemstillingen, og teorien danner grunnlag for utarbeiding av intervjuguiden. Tema i intervjuguiden dekker de aspektene jeg ønsker å avdekke. Utformingen og utprøvingen av intervjuet er også presentert nedenfor, samt gjennomføring og bearbeiding. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse for analyse og tolkning.

3.2.1 Informantene

Informantene i dette prosjektet er kvinnelige studenter i alderen 24-27 år. I valget av informanter ønsket jeg å få innblikk i unges tanker om det å være dyslektiker på universitetsnivå. En annen grunn til at valget falt på studenter, er at voksne mennesker i større grad er i stand til å reflektere over egen situasjon enn barn.

For å få frem en eventuell variasjon i strategier, verdier, motivasjon og selvoppfatning, kom jeg derfor i kontakt med studenter på forskjellige nivå i utdannelsen sin. Den første jeg intervjuet, «Nora», er på sitt 5. år av en mastergrad i samfunnsøkonomi. Den andre, «Jenny», har tatt en bachelorgrad i pedagogikk, og som i skrivende stund holder på med samlingsbasert videreutdanning i familierådgivning. Den tredje og siste informanten, «Ingrid», har tatt et yrkesfaglig utdanningsprogram på videregående, men som nå tar påbygging til generell studiekompetanse. Planen hennes er å starte på videre utdanning høsten 2012.

Informantene har jeg kommet i kontakt med gjennom egne og andres bekjente. At alle er kvinnelige studenter er tilfeldig. Det viktigste for meg var at alle var villige til å reflektere over sin situasjon som dyslektikere.

3.2.2 Utforming og utprøving av intervju

Som nevnt ovenfor satte jeg meg grundig inn i teori, før jeg startet utarbeidingen av intervjuguiden. Dette er viktig, ettersom intervjuguiden skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal avdekke de viktigste områdene som studien skal belyse (Dalen, 2011). Jeg hadde problemstillingen og aktuell teori foran meg da jeg utarbeidet en halvstrukturert intervjuguide med oppfølgingsspørsmål og stikkord. I utformingen av spørsmål til hvert tema brukte jeg «traktprinsippet», noe som innebærer at en starter med spørsmål som ligger i randsonen av hva som er relevant (Dalen, 2011). Dette gjorde jeg for å få informantene til å slappe av og for at de skulle føle seg vel i intervjusituasjonen.

Etter innledningsspørsmålene gikk jeg over til mer sentrale temaer, og jeg delte intervjuet opp i tre bolker. Jeg startet med en del om dysleksi, hvor jeg blant annet ønsket å få tak i hvilke områder vanskene kom til uttrykk, og hvordan de selv mener diagnosen har vært med å prege dem gjennom oppveksten. Den andre delen handlet om skole- og mestringserfaringer, selvoppfatning, motivasjon og strategier. Her ønsket jeg i all hovedsak å avdekke sider ved studentenes selvoppfatning, ettersom selvoppfatning er en viktig del av motivasjon. Den tredje delen var knyttet til erfaringer og tanker om det å være student ved et universitet. Intervjuguiden ligger vedlagt (vedlegg 1).

I forkant av intervjuene, gjennomførte jeg et prøveintervju. Jeg intervjuet en venninne av meg som har lese- og skrivevansker, men som ikke har fått diagnosen dysleksi. Med dette fant jeg ut av det var enkelte spørsmål som ikke virket så relevante som de i utgangspunktet gjorde, og jeg valgte å ta disse bort. Jeg la ikke til flere spørsmål etter utprøvingen.

3.2.3 Gjennomføring og bearbeiding av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i februar 2012. Jeg kom med forslag til dato, og informantene valgte sted. Dette for at de skulle føle at de var i trygge omgivelser. Eneste kriterium for sted, var at det skulle være stille og rolig og uten forstyrrelser. Et av intervjuene ble gjennomført på et

grupperom på universitetet der den ene informantene studerer, mens de andre to ble gjennomført hjemme hos informantene.

Informantene hadde fått tilsendt en prosjektbeskrivelse med informasjon i forkant av intervjuet, men jeg valgte likevel å starte intervjuet med å fortelle litt om meg selv og hensikten med studien. Dette gjorde jeg for å sikre at de visste hva jeg var ute etter, samt for å lette på stemningen. Jeg presiserte også deres anonymitet i oppgaven, at intervjuet ville bli tatt opp på diktafon, men at det ville bli slettet i ettertid. Jeg informerte i tillegg om at hvis de ønsket å avslutte intervjuet før jeg var ferdig, eller la være å svare på enkelte spørsmål, så hadde de muligheten til det. Spørsmålene var åpne, og i flere sammenhenger ble det naturlig å bygge videre på informantenes svar, og jeg stilte derfor spørsmål som ikke stod i intervjuguiden. Hver informant ble intervjuet én gang.

Informantene var flinke til å fortelle, reflektere og komme med gode beskrivelser av sin situasjon. Gjennomføringen av intervjuene var etter min vurdering svært vellykkede, men krevende. Å lytte til et annet menneske i en slik situasjon, er en spesiell måte å lytte på. Det er svært interessant, men også anstrengende, fordi man hele tiden prøver å forstå det som blir sagt, samt skape en sammenheng og dypere mening. Jeg valgte og ikke notere under intervjuene, og heller rette all min oppmerksomhet mot informantene og deres skildringer. For min egen del opplevde jeg at «vokste» som forsker. Det første intervjuet var i noen grad mer anstrengt enn det siste, og jeg føler at oppfølgingsspørsmålene ble bedre og mer relevante i andre og tredje intervju. Jeg opplevde også at jeg ble tryggere og mer selvsikker på meg selv som forsker i de to siste intervjuene.

Intervjuene varte mellom 50 minutter og 1,5 time, og ble som sagt tatt opp med diktafon. Transkriberingen tok lang tid, men var en viktig del av studien ettersom jeg ble bedre kjent med datamaterialet og informantene. Totalt ble det 57 sider med transkripsjoner.

3.2.4 Analyse og tolkning

Det er den transkriberte samtalen som er grunnlaget for analysen, men det er verdt å merke seg at den kvalitative analysen starter allerede med det første intervjuet. Det vil si at datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010). Den hermeneutiske sirkelen utgjør selve kjernen i analyseprosessen. Dette innebærer at det foregår en toveis interaksjon mellom enkeltdelene og helheten, der de enkelte delene og helheten blir brakt sammen slik at en

dypere forståelse kan avdekkes (Dilthey 1969, i Postholm, 2010). Analysen vil farges av forskerens erfaringer, verdier og holdninger, men målet er at forskeren i størst mulig grad skal møte materialet med et åpent sinn (Postholm, 2010). Etersom jeg kjenner Nora og Ingrid, er det en mulighet for at dette har påvirket deres svar under intervjuene. Samtidig kan min tilknytning til informantene ha påvirket min forforståelse, intervjuguiden, analysen og tolkningen.

Da jeg skulle starte analysen av transkripsjonene, leste jeg først gjennom intervjuene flere ganger. Dette gjorde jeg for å få et bilde av helheten, samt få tak i informantenes underliggende budskap. Deretter brøt jeg teksten ned i mindre deler, tok bort det som ikke var relevant for problemstillingen, og kodet til slutt det materialet jeg satt igjen med. Jeg satte med andre ord en «merkelapp» på hva sitatene egentlig handlet om (Dalen, 2011). Jeg startet med et ganske stort antall koder, men i samarbeid med veileder kom vi frem til fem overordnede kategorier som relevante sitater skulle samles under: selvvurdering, selvpresentasjon, dysleksiens påvirkning, erfaringer i samspill med miljøet og strategier.

Som nevnt ovenfor ønsket jeg å få tak i det underliggende budskapet i hvert intervju. Informantene har svært ulike måter å se seg selv på, og har vokst opp i forskjellige miljøer. Etersom det underliggende budskapet i de ulike intervjuene er så forskjellige, ønsker jeg å presentere informantene hver for seg som kasus. Dette vil jeg gjøre for å få tak i hva det er i deres erfaringsbakgrunn som påvirker beskrivelsen av egen situasjon.

3.3 Kvalitet i kvalitativ forskning

Innenfor all forskning er det viktig å ta stilling til om resultatene er troverdige, og i hvilken grad de kan brukes av andre grupper og i andre situasjoner. Jeg vil i dette avsnittet beskrive hvilke elementer i forskningsprosessen som bør vurderes: pålitelighet, sannhet og naturalistisk generalisering.

Pålitelighet innebærer at forskeren må dokumentere forskningsprosessen og synliggjøre forskerhåndverket og sin egen subjektivitet. I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet, og forskerrollen må derfor beskrives. Dette innebærer at forskeren må gjøre rede for sin bakgrunn, teoretiske ståsted, forskningsstrategi og analysemetode. Det er en grunn til at forskeren har valgt akkurat dette temaet, og bakgrunnen for dette valget bør beskrives. I innledningen har jeg beskrevet min egen bakgrunn, samt bakgrunnen for valg av tema. Teoriene jeg har lest og brukt og som naturlig nok vil farge intervjuguiden, analyser og tolkninger er også

presentert. Ovenfor i dette kapittelet har jeg redegjort for og begrunnet mine valg knyttet til metoder og informanter (Postholm, 2010).

Ettersom kvalitativ forskning aldri kan bli helt objektiv, oppstår diskusjonen om *sannhet*. I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt av mennesker i sosial samhandling, noe som innebærer at det kan finnes like mange sannheter eller virkeligheter som det er mennesker tilstede. Kunnskapen og fortellingen som blir skapt av forskeren og informantene vil være knyttet til en bestemt virkelighet, men fortellingen representerer sannhet om akkurat denne situasjonen og akkurat disse menneskene (Postholm, 2010). Likevel vil fortellingen være påvirket av forskeren, og samtidig vil ikke språket som brukes kunne fange opp eller uttrykke alle meninger og uttalelser (Bruner 1984, i Postholm, 2010). Kunnskapen eller fortellingen kan kalles en intersubjektiv fortelling, der de ulike stemmene og meningene til forskeren og informantene er vevd sammen (Kvale 1997, i Postholm, 2010). Kvaliteten blir vurdert i forhold til om studien oppfattes som riktig eller ikke, og i forhold til gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem til. Kunnskapen er en kontekstuell sannhet i stadig endring, derfor må forskeren beskrive situasjonen så autentisk som mulig (Postholm, 2010). I kapittel 7 presenterer jeg mine data så grundig som mulig, der jeg tar med alle uttalelser som skaper et helhetsbilde av informantene, og som er relevante for problemstillingene.

Kunnskap som skapes i kvalitativ forskning er knyttet til et bestemt sted, bestemte mennesker og situasjoner. Likevel kan denne kunnskapen være til nytte i lignende settinger. Ved å beskrive fenomenet som studeres med «tykke» skildringer legger man til rette for det som Postholm (2010) kaller *naturalistisk generalisering*. Dette handler om nytteverdien av forskningens funn. Gjennom denne typen generalisering kan lesere kjenne seg igjen i teksten slik at den oppleves som nyttig for egen situasjon. I min studie hadde jeg tre informanter, og resultatene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde alle studenter med dysleksi. Resultatene kan derimot si noe om akkurat disse tre studentenes situasjon og hva som er viktig for at de skal ha et ønske og en drivkraft for høyere utdanning. Enkelte grupper kan trolig også kjenne seg igjen i forskningsteksten, ettersom viktige deler av elevens og studenters hverdag beskrives.

3.4 Etiske betraktninger

I følge Postholm (2010) kjennetegnes kvalitativt forskningsarbeid av et gjensidighetsforhold mellom forsker og informanter. Som forsker skal man skaffe til veie gode data, men

informantene skal også bli verdsatt og respektert i prosessen. Derfor må forskning og etiske betraktninger gå hånd i hånd, både før, underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Den nasjonale forskningskomiteen for samfunnsvitenskap, jus og humaniora har utformet retningslinjer knyttet til etiske vurderinger (NESH, 2006). I mitt prosjekt vil de etiske betraktningene hovedsakelig være knyttet til informantene, og jeg legger derfor vekt på informert samtykke og konfidensialitet.

Først og fremst er det viktig at forskeren informerer informantene om forskningsprosessen før arbeidet starter, slik at de vet hva de sier ja til. Det skal informeres om hensikten med prosjektet, fremgangsmåte, anonymitet og frivillighet. Om informantene sier ja til dette, kalles dette et *informert samtykke*. Informantene må også informeres om at de har mulighet til å trekke seg når som helst, samt la være å svare på enkelte spørsmål (NESH, 2006; Postholm, 2010). Mine informanter fikk tilsendt en prosjektbeskrivelse på mail, og jeg gjentok også disse momentene i starten av hvert intervju. I tillegg sendte jeg et samtykkebrev til hver av informantene, der de skrev under på at de lot seg intervju (vedlegg 2).

Informantene har videre krav på at all informasjon som oppgis om personlige forhold blir behandlet *konfidensielt*. Personlige data som kan avsløre informantens identitet skal ikke offentliggjøres. For å imøtekomme dette kravet er informantene anonymisert, og sitater i presentasjonen av datamaterialet er oppført under fiktive navn. Andre identifiserbare opplysninger som kom frem under intervjuene er også utelatt.

Som sagt er det viktig å opptre etisk og forsvarlig gjennom hele forskningsprosessen. Forskeren må forsøke å opprettholde tillitsforholdet og ta hensyn til deltakernes verdier og interesser. Det er videre viktig og ikke presse noen til å gi mer informasjon, og heller ikke gjøre følelsesmessige overtramp (Postholm, 2010). Dysleksi kan være et følsomt tema, og spørsmål som stilles i intervjusituasjonen bør derfor være nøye planlagt. Informantene som ønsket det, fikk også mulighet til å lese gjennom før prosjektet ble ferdigstilt.

4 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra intervjuene. Som nevnt tidligere velger jeg å presentere informantene hver for seg som egne kasus. I presentasjonen legger jeg vekt på sitater som jeg mener er relevante for å skape et helhetsbilde av informantene og deres underliggende budskap om hva som motiverer dem til å ta høyere utdanning. Informantenes utsagn er presentert under fem kategorier: selvvurdering, selvpresentasjon, dysleksiens påvirkning, erfaringer i samspill med miljøet og strategier. Etter hvert kasus følger en oppsummering og analyse med bakgrunn i teori.

4.1 Nora

Nora er ei 25 år gammel jente fra Østlandet. Noras far har dysleksi, og det er derfor sannsynlig at vanskene har gått i arv. Hun fullførte videregående skole i 2005, og tok etter dette et friår. Etter litt prøving og feiling startet hun på en master i samfunnsøkonomi. Hun er nå på sitt femte år, og skal høsten 2012 skrive en masteroppgave.

Selvvurdering

Nora vurderer seg hovedsakelig positivt. Selv om hun er redd for at andre skal oppfatte henne som dum, ser ikke det ut til å være noe som påvirker hennes selvvurderinger i særlig stor grad.

Jeg tror det er mange som sitter med en skamfølelse, de føler at dysleksi betyr at man er dum, og det gjør ikke jeg! Men jeg har veldig den skamfølelsen hvis noen leser noe jeg har skrevet, og ikke vet at jeg har dysleksi, så kan de tenke at jeg er dum. Så jeg vil heller at folk vet det, for da kan jeg liksom bare si det er derfor.

Jeg er stort sett ganske positiv. Og så er jeg utrolig, utrolig sta, jeg gir meg ikke før jeg fullfører noe.

Jeg har alltid sett på meg selv som flink i samfunnsfag og i de linjer, og språk. Tingen er at i samfunnskunnskap og sånne fag så trengte jeg ikke jobbe så hardt, fordi jeg tok det

veldig lett, og jeg skriver på en måte som de synes er interessant. Og fordi jeg så mye nyheter, og var samfunnsengasjert. Da klarte jeg stort sett å tenke meg til teorien de ville ha bak. Så da fikk jeg gode karakterer uten å måtte jobbe sånn kjempehardt. I engelsk muntlig er jeg litt sånn naturtalent. Jeg vet ikke hvorfor jeg får det til bedre enn mange andre, men akkurat det får jeg til av en eller annen grunn!

JA, skole er viktig! Jeg har alltid syntes at skole har vært gøy. Jeg liker å lære ting. Også når jeg får til noe sånn som jeg liksom har slitt med, og så får det til, da blir jeg også kjempeglad. Skolemessig og prestasjonsmessig. Også merker jeg at jeg blir litt stolt.

Jeg synes det er veldig skummelt å skulle ut i jobb for eksempel. Jeg vet jeg stiller med en del dårligere karakterer enn mange av mine medstudenter. Til gjengjeld så føler jeg at jeg har en del gode kvaliteter også. Hvis jeg får et intervju, så skal jeg nok snakke de rundt lillefingeren! Da skal jeg vise dem hvem jeg er. Jeg kan starte hvor som helst! Jeg trives stort sett over alt! Jeg er heldig sånn. Jeg har en drømmejobb, men det finnes mange veier til Rom!

Nora viser som sagt en sterk grad av positivitet, både til seg selv, skole og fremtid. Til tross for sine vansker synes skole å være et psykologisk sentralt område for henne, og prestasjoner og måloppnåelse på dette området ser ut til å være viktig (Rosenberg, 1968). Grunnen til dette kan være at hun vurderer seg selv positivt på flere sentrale områder knyttet til læring og at hun samtidig har gjort autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1986), for eksempel i engelsk og samfunnsfag. Hun er kjent med hvilke fag hun mestrer, og dette er fag hvor hun lykkes uten å yte for høy innsats. Utsagnene kan tolkes dit hen at kompetanse for henne er knyttet til evner, og at gode resultater uten å yte for høy innsats er et tegn på gode evner. Dette er sider ved et egoorientert menneske (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Selv om Nora er klar over at hennes karakterer ikke er av de beste, trenger ikke dette ha en negativ innvirkning på hennes selvverd. Uttalelsen hennes om fremtidig arbeid kan tyde på at hun har gjort en selektiv tolkning (Rosenberg, 1968), der gode karakterer ikke nødvendigvis gir henne den beste jobben. For Nora finnes det flere faktorer som spiller en viktig rolle i et jobbintervju.

Selvpresentasjon

Måten Nora beskriver og presenterer seg på, viser at hun er svært redd for å bli oppfattet som dum.

Jeg liker å fremstå som smart! Og det tror jeg kommer mye av det at jeg er livredd for at folk skal tro jeg er dum og derfor vil jeg heller at folk tror jeg er litt smartere enn det jeg egentlig er. Fordi det er ganske sårt, når man føler seg dummere enn resten.

Uttalelsene viser at Nora er svært opptatt av at andre skal oppfatte henne som smart, og samtidig unngå og bli oppfattet som dum. Hvordan hun tror at andre ser på henne preger høyst sannsynlig hennes selvvurdering (Rosenberg, 1979). Angst for at problemene hennes skal oppfattes av andre krever mye energi og oppmerksomhet (Bru, 2008), og hun vil derfor at folk skal vite grunnen til vanskene.

Dysleksiens påvirkning

Nora sier selv at vanskene knyttet til dysleksien først og fremst kommer til uttrykk når det gjelder rettskriving, men også hastighet. Høytlesing strevde hun med tidligere, men etter mye jobbing har hun blitt bedre på dette.

Nora har et sterkt ønske om å leve opp til forventningene hun føler hun blir stilt ovenfor av signifikante andre, og viser derfor en enorm innsats og styrke til å gjennomføre det hun har startet på. Dysleksien preger henne også i den grad at hun er svært redd for og bli oppfattet som dum, noe hun skjuler så godt hun kan ved og unngå situasjoner der det hun ikke mestrer blir synlig.

Jeg har litt angst... Det er litt rart, på videregående så var jeg kanskje den som var mest på lærerens kontor og spurte om ting, og maste om ting og forlangte. Men nå merker jeg, jeg er veldig, veldig redd for å snakke med en professor, bare fordi jeg er veldig redd for at de skal ta meg for det at jeg kanskje ikke kan det så godt som jeg burde kunne det, og dermed så får jeg på en måte den følelsen av å være dum på en måte. Så jeg tror jeg har mye større terskel for å snakke med en professor nå enn det jeg hadde... Jeg føler det

forventes mer her, og da har jeg også mer å tape ved og på en måte miste maska for å si det sånn. Det høres veldig følt ut, men.

Sitatet viser at Noras «signifikante andre» blant annet er professorer. Dette er med andre ord mennesker som er viktige for Nora, og som mest sannsynlig har stor innflytelse på hennes selvverd (Rosenberg, 1979). Grunnen til at Nora er redd for å snakke med en professor, kan være at hun frykter «speilbildeselvet» (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hun er redd for at professorene skal oppfatte henne som dum, og at hun dermed ikke lever opp til forventningene deres. Man kan også si at Nora gjør et selektivt valg av situasjoner (Rosenberg, 1968), der hun velger bort settinger der selvverdet trues.

Jeg har veldig, veldig angst for fremføringer. Hvis jeg gjør det dårlig på eksamen så er ikke det noe alle ser nå lenger. Det er ikke noe jeg trenger å fortelle til noen. Jeg kan godt fortelle det til de nærmeste venninnene mine, men det store og det hele ser ikke det. Hvis jeg driter meg ut på en fremføring, og totalt viser at jeg ikke forstår det vi holder på med... Det er der det sitter, det er derfor jeg er så nervøs. Jeg er så redd for og på en måte å bli avslørt. Der tror jeg min selvtillit sliter litt med at jeg er livredd for å bli avslørt for og "fake" det. Jeg har liksom alltid sagt "fake it untill you make it," men jeg er veldig redd for å bli avslørt for fakinga. Og den tror jeg stikker ganske hardt. Når jeg tenker tilbake på det så har det alltid vært en litt sånn følelse av og ikke være noen ting.

Nora uttaler også at hun har angst for fremføringer. I slike settinger er det ofte signifikante andre som er publikum: medstudenter og professorer. Grunnen til at Nora frykter slike situasjoner, kan være at medstudentene i denne sammenheng fungerer som en sammenligningsgruppe. Etter en fremføring er det naturlig at Nora sammenligner egne og medstudenters evner og meninger. Hvis Nora stadig ikke når opp til normen i klassen, kan dette ha en negativ innvirkning på hennes selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Noras uttalelser tyder også her på at hun er egoorientert. Hun har et stort behov for å fremstå som flink, og ønsker derfor å unngå alle situasjoner som kan føre til at andre oppfatter henne som dum.

Mye av det negative motiverte meg til innsats, for jeg skulle fader meg vise de lærerne som fortalte meg at jeg ikke kunne, at det kunne jeg! Fordi jeg er sta! Hvis det er noen som forteller meg at jeg kan ikke gjøre noe så pleier jeg å prøve meg på det. Også bare det at jeg følte det var forventet av meg.

Man skal streve litt, det skal gjøre litt vondt på en måte. Det tror jeg jeg har fått igjen for på mange områder da. Jeg liker og måtte kjempe litt, fordi jeg har blitt så vant til og kjempe hele veien. Så minste motstandsvei har aldri vært noe jeg har hatt lyst til å gå, for da begynner jeg å kjede meg. Jeg tror dysleksien har vært med på å gjøre at jeg alltid har måttet jobbe kjempehardt for det jeg vil ha. Så det er sånn jeg angriper livet nå uansett. Ting jeg ikke må jobbe for, synes jeg ikke virker fortjent. Og det gjelder egentlig alt.

Selv om Nora til stadighet møter slike utfordringer som er nevnt ovenfor, gir hun ikke opp. Hun sier selv at dysleksien har gjort at hun må kjempe hardt for det hun vil ha, og gjennom hele intervjuet kommer det frem at Nora har et enormt pågangsmot. Her ser vi likhetstrekk mellom Noras uttalelser og forskningen gjort av Rieff, Gerber og Ginsberg (1990 i S. Skaalvik, 1999), som også viste en sterk arbeidsmoral som følge av hardt arbeid gjennom hele skoleløpet. Selv om Noras selvverd i enkelte situasjoner synes å være truet, slutter hun ikke å yte innsats. Dette kan forklares med hennes sterke ønske om anerkjennelse, mestring, samt det og leve opp til forventninger fra foreldre, professorer og medstudenter. Teorien sier også at et egoorientert menneske vil redusere innsatsen med mindre mennesket er ego-offensivt, noe som innebærer høye forventninger om å lykkes. Nora yter høy innsats. Dette kan være et tegn på at Nora har forventninger om mestring innenfor studie hun har valgt, og at høy innsats derfor ikke er truende for hennes selvverd (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Erfaringer i samspill med miljøet

Erfaringer mennesker gjør i samspill med miljøet og hvordan disse tolkes, legger grunnlaget for vår selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Mennesker vi omgir oss med spiller derfor en viktig rolle i utviklingen av selvoppfatningen. Nora har vokst opp i en familie og venninnegjeng der skole og utdanning alltid har vært viktig, noe som gjør at hun ønsker å prestere og være flink. Dette har

gjort at Nora både sammenlikner seg med venninnene, og samtidig opplever påvirkning hjemmefra.

Karakterer er jo ganske lett å sammenlikne. Jeg husker jeg synes det var frustrerende. Fordi jeg jobbet like hardt som de fleste venninnene mine. Og noen ganger så gikk det bare ikke. Og det følte litt sånn bittert og alltid ligge hakket bak, og føle seg litt dummere enn resten.

Hvis du ser på min venninnejeng da. Det er meg som blir samfunnsøkonom, to medisinstudenter, en jurist, og en som har gått forskjellige bachelor-grader. Dette er de jeg gikk på barne- og ungdomsskole med, mine beste venninner Men alle har alltid jobbet med skolen, og alle har alltid skullet gå videre på skolen.

De har jo pushet meg, fordi de var veldig flinke på skolen. Jeg var alltid den dårligste, men jeg var ikke langt bak dem på ungdomsskolen og videregående karaktermessig. Det var noen av karakterene som lå ganske langt bak, mens andre var på lik linje eller bedre. Det har jo pushet meg til å ville jobbe mye med skolen da. Jeg ville ikke være dårligere enn venninnene mine. Hadde jeg vært i et annet miljø, så hadde det kanskje vært litt annerledes. Men det er liksom de vennene jeg fikk.

Det er spesielt venninnene til Nora som utgjør hennes sammenligningsgruppe. De aller fleste har tatt eller tar høyere utdanning, og hun sier at de alle sammen har vært opptatt av skole fra de var yngre. Det er vanlig å sammenligne seg med mennesker som er mest mulig lik en selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Disse venninnene til Nora er like gamle som henne, har vokst opp i samme nabolag og deler mange av de samme erfaringene. Som nevnt tidligere kan det være frustrerende og ikke nå opp til normen i gruppa, og Nora yter derfor en stor innsats for å holde følge med venninnene. Å se at venninnene klarer en oppgave eller forventer og mestre en oppgave, kan gjøre at Noras forventninger om mestring øker. Kanskje har Nora overtalt seg selv om at hvis venninnene skal klare å ta høyere utdanning, så skal hun òg klare det (Bandura, 1986). Sitatet viser også positiviteten som jeg har nevnt tidligere. Nora vurderer seg selv positivt, ettersom hun

sier at hun var på lik linje med, eller bedre enn noen av venninnene. Dette gjorde at Nora fikk erfaringer med mestring karaktermessig, noe som ofte fører til økt innsats.

Skole har blitt satt veldig høyt av mine foreldre og besteforeldre. Skole var viktig og du skulle ha utdanning, sånn var det bare. Jeg tror også de så at jeg ville passe til det. Det valget jeg fikk av pappa, var: «Du kan bli hva du vil, men skole skal du på.» Jeg kunne godt blitt sykepleier eller lærer eller hva enn jeg hadde lyst til, men det var sånn at du skal på skole, du skal videreutdanne deg etter videregående. Noen annet var det ikke snakk om. Det var ikke noe alternativ og ikke gå på skole. Jeg vet ikke om jeg føler det som press. Press er feil ord. Hadde jeg blånektet så hadde jeg blånektet. Jeg ble «hjernevasket» til å mene at det er den eneste måten å gjøre det på. Det er en form for sosialisering, og jeg er blitt sosialisert inn i den tanken at utdanning er den eneste veien i livet. Du skal ha en utdanning. Det høres veldig fælt ut! Altså, jeg er jo ikke hjernevasket på en negativ måte. Jeg er veldig glad for det.

Både Nora og foreldrene hennes ser på skole som et psykologisk sentralt område. For Nora blir derfor positive erfaringer og opplevelser på dette området svært viktig for hennes selvoppfatning (Rosenberg, 1968). Foreldrene til Nora har støttet henne og hjulpet henne gjennom hele skolegangen. Nora har vokst opp i et hjem fullt av bøker, og ble oppfordret til å lese mye ettersom foreldrene mente dette ville hjelpe henne. Den dag i dag sier hun selv at hun ikke har store problemer med å lese. Hun nevnte også at de gjorde et poeng ut av at hun skulle skrive sine egne bursdagskort, noe som ufarliggjorde det å ha dysleksi. Foreldrene har også brukt det som kalles «verbal overtalelse», som betyr at de har snakket Nora til å tro at hun har de egenskapene som skal til for og ta høyere utdanning. Denne oppmuntringen har mest sannsynlig gitt Nora forventninger om mestring. Mennesker som blir overtalt, har ofte en tendens til å mobilisere enda større innsats og krefter, noe som kjennetegner Nora (Bandura, 1986).

Foreldrene er svært viktige mennesker for Nora, og har dermed stor innflytelse på selvoppfatningen hennes. Når hun valgte å ta høyere utdanning, er det sannsynlig at denne handlingen ble knyttet til foreldrenes oppfatning av dette valget. Hvordan hun tror at de ser på henne, er en viktig kilde til selv vurdering (Rosenberg, 1979). Hun ønsker derfor å leve opp til deres forventninger og prestere på et akseptabelt nivå, slik at de kan vurdere henne positivt.

Strategier

Tidligere forskning gjort av Rieff, Gerber og Ginsberg (1990 i S. Skaalvik, 1999), viste at de som lykkes har akseptert sine vansker og funnet sin læringsstil. Forskerne fant også at sosiale nettverk var en viktig kilde til suksess. Nora har funnet sin læringsstil, der mye tid til lesing er hennes strategi. For Nora derimot, består studiet av mye individuelt arbeid, men hun uttaler at hun får mye utbytte av kollokviearbeid og diskusjoner, og at hun skulle ønske det var mer av dette.

Tid. Jeg har vært veldig dårlig på strategier egentlig. Det kan hende jeg har funnet på noen selv da, men... Det er veldig sjelden jeg tar notater. Jeg leser en gang, stort sett da, så husker jeg det. Men når jeg leser så må jeg være 100 % fokusert, for at det på en måte skal feste seg. Men da sitter de rareste små detaljer. Jeg kan fortelle deg en skjønnlitterær bok som jeg leste for 10 år siden. Jeg leser sent, men det sitter. Jeg vet ikke om det er en frivillig strategi.

Vi har veldig få kollokvier på universitetet. Vi har aldri hatt noe organisert, og stort sett så jobber alle studentene mer eller mindre for seg selv. Med litt diskusjon opp mot eksamen og sånne ting. Men lite, jeg skulle ønske vi hadde mer. For jeg får veldig mye ut av å diskutere. Så jeg har prøvd å innføre det nå med en venninne. Men utfordringen er at jeg leser veldig sent, så det tar meg lang tid å komme gjennom pensum. Og når du har tunge modeller du skal pugge i tillegg så blir det ganske tungt. Men ja, også hvis jeg bestemmer meg for å ta notater, for det er jo noen ganger jeg er ambisiøs nok til å prøve på det, så tar det meg veldig lang tid, da kan jeg bruke en uke på ett kapittel for eksempel.

Disse uttalelsene viser at Nora ikke har noen annen strategi enn å lese, men at denne strategien er veldig tidkrevende. Dette kan være grunnen til at hun skulle ønske det var mer kollokviearbeid, ettersom hun får mye ut av å diskutere. Hun har også valgt et studium som hovedsakelig består av fag som hun forventer å lykkes med. Dette omtaler Rosenberg (1968) som et selektivt valg av verdier. Han hevder at mennesker velger verdier der de oppfatter seg selv som flinke. Nora har selv uttalt at hun mestrer samfunnsvitenskapelige fag, og hennes sterke sider blir dermed fremhevet.

Oppsummering og analyse med bakgrunn i teori

Det underliggende budskapet i intervjuet med Nora er at hun er svært positiv og at hun gjerne vil være flink. Hun ønsker å leve opp til forventningene og standardene til hennes signifikante andre, og kjemper hardt for å nå sine mål. Samtidig er hun svært redd for å bli oppfattet som dum.

Som det kommer frem i sitatene, er Nora opptatt av at å bli oppfattet som smart. Hun ønsker å oppleve anerkjennelse, mestring, samt det og leve opp til forventninger fra signifikante andre. Dette gjelder både professorer, medstudenter, foreldre og venninnejeng. Ettersom skole og utdanning er et psykologisk sentralt område både for foreldre og venninner, er måloppnåelse og prestasjoner i skolesammenheng derfor en sentral faktor i livet hennes. Noras signifikante andre oppmuntrer henne og fungerer samtidig som modeller. Det er sannsynlig at dette påvirker hennes forventninger om mestring, noe som er grunnleggende for høy innsats.

Nora vurderer seg positivt på flere områder knyttet til læring, og innsats blir derfor ikke en trussel for henne. Nora kjenner også sine sterke og svake sider, og ettersom hun har valgt å ta en utdanning innenfor et område som hun anser seg selv som flink, opplever hun også mestringserfaringer. Å gjøre et selektivt valg av verdier er en måte og beskytte selvverdet på.

Ut i fra dataene i intervjuet kan det se ut som om Nora er egoorientert. Karakteristisk for denne målorienteringen, er at de ønsker å bli oppfattet som flinke, samt unngå å bli oppfattet som dumme. Nora viser høy innsats, noe som betyr at hun mest sannsynlig har forventninger om lykke. Dette betyr at i situasjoner der Nora vurderer seg selv som flink, vil hun øke innsatsen. Dermed kan det se ut som om Nora til en viss grad er det som kalles offensivt egoorientert. I motsetning til dette virker det som om Nora ikke forventer og mestre situasjoner som innebærer å spørre andre om hjelp. På dette området reduserer Nora innsatsen, slik at hun unngår å fremstå som dum. Dette er typisk for en defensiv egoorientering.

Om Nora er defensivt eller offensivt egoorientert, er situasjonsbestemt. Hvilken type egoorientering Nora kan karakteriseres under kan derfor være vanskelig og fastslå, og dataene kan tolkes på forskjellige måter. Ut i fra uttalelsene hennes kan det se ut som om hun hovedsakelig er offensivt egoorientert, men det virker ikke som om hun ønsker å demonstrere kunnskap og fremstå som best. Dimensjonen henger ofte sammen med forventninger om mestring, og i noen sammenhenger predikerer orienteringen angst og et ønske om å skjule problemer. Dette synes å stemme overens med dataene fra intervjuet med Nora.

4.2 Jenny

Jenny er 27 år fra Trøndelag. Også Jennys far har dysleksi, noe som kan ha ført til at vanskene har gått i arv. Hun gikk servitørlinja etter ungdomsskolen, men fant etter hvert ut at hun ønsket og åpne flere muligheter, og tok derfor allmenn påbygging. Da hun var ferdig med dette tok hun en bachelor i pedagogikk, og tar i dag videreutdanning i familierådgivning.

Selvvurdering

Jenny vurderer seg selv til en viss grad negativt, spesielt med tanke på akademiske vurderinger. Det som skinner gjennom er usikkerheten knyttet til egen kunnskap.

Det handler mye om at du er utrygg på den kunnskapen du sitter inne med, fordi at når du går gjennom skolen så mange år og føler at du er så mye dummere enn alle andre, så er det veldig vanskelig å stole på seg selv når du skal opp til prøve... Det var veldig mye usikkerhet når jeg gikk allmenn påbygging og, og jeg var veldig usikker på om jeg skulle ta høyere utdanning og var veldig usikker på om jeg kom til å klare det.

Sitatet viser at Jenny er svært usikker på seg selv og sine evner. Det kan være mange grunner til at Jenny har sterke tvil til seg selv. Én mulighet er at hun ikke har opplevd nok mestring til å opparbeide seg en viss grad av selvsikkerhet. En annen mulighet er at hun ikke føler hun når opp til normen i klassen, når hun sammenligner egne evner med andres (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hun uttaler at hun alltid har følt seg mye dummere enn alle andre, noe som kan ha påvirket Jennys selvoppfatning og hennes selvvurderinger på faglige områder. Denne uttalelsen tyder også på at Jenny attribuerer nederlag til evner. Dette er en svært negativ måte å forklare dårlige resultater, og kan være en mulig grunn til Jennys usikkerhet (Covington og Beery, 1976).

Selvpresentasjon

Når Jenny presenterer seg selv kommer sårbarheten og usikkerheten igjen tydelig frem. Men det som også er karakteristisk for Jenny, er håp for fremtiden og pågangsmot for å fullføre det hun har startet på.

Jeg har jo alltid vært veldig pliktoppfyllende, så jeg har alltid gjort det jeg skulle ha gjort og litt til, men så ser du at det ikke gir de resultatene. Du føler at du ikke får på en måte noe tilbake for jobben du legger i det. Samtidig som jeg tror at det er en miks av personlige egenskaper, sånn at hvis jeg først starter på noen ting, så er det den staheten som kommer inn, at jeg skal klare å fullføre det. Fordi at det å ha hoppet av for eksempel, det ville ha vært et for stort nederlag. Sånn at jeg har på en måte presset meg gjennom det.

Det var vel kanskje egentlig når jeg satt på servitørlinja og pusset bestikk høygravid. Også tenkte jeg bare at «nei, hva er det jeg holder på med nå liksom, dette orker ikke jeg gjøre resten av livet.» Jeg tror ikke jeg visste helt hva jeg ville, men det var hvert fall ikke det. Så ønsket jeg å åpne flere muligheter. Tålmodig. Eller staheten. Det tror jeg nok har vært det som har ført meg dit jeg er i dag.

Det som er typisk for elever som har sterke tvil til egne evner, er at de er svært opptatt av å unngå nederlag og har liten tro på at fremtiden vil bli bedre. Løsningen blir å unngå alle situasjoner som kan ende med nederlag selv om det også ødelegger sjanser for suksess. Innsatsen de viser er så liten at eleven ikke føler et ansvar for et eventuelt nederlag (Covington og Beery, 1976). Vi skal senere se at også Jenny er opptatt av å unngå nederlag, men de siste sitatene viser at Jenny skiller seg fra denne kategorien. Hun tror faktisk at fremtiden vil bli bedre. Jenny unngår ikke alle situasjoner som kan ende med nederlag, og hun viser også pågangsmot og innsats. Grunnen til dette kan være at Jenny tar «kontroll», noe Rieff, Gerber og Ginsberg (1990 i S. Skaalvik, 1999) også peker på i sin forskning. Hun har et sterkt ønske om suksess, og hun setter seg mål. Hun vil gjøre noe med livet sitt, hun *skal* fullføre. For henne er det å hoppe av et større nederlag, enn det å oppleve nederlag underveis. Jennys innsats kan også forklares av Banduras (1986) begrep «outcome expectations», eller Eccles' (1983) teori om verdier. Med dette menes hva man får igjen for innsatsen, eller *verdien* og *nyten* man oppnår ved å gjennomføre en utdanning. I Jennys tilfelle vil innsatsen mest sannsynlig føre til at hun når sine fremtidige mål om en bedre jobb, samt bekreftelse av verdifulle sider ved hennes personlighet slik at selvopfatningen kan opprettholdes.

Dysleksiens påvirkning

Jenny forteller at vanskene hennes hovedsakelig kommer til uttrykk ved rettskriving og høytlesing, og at dysleksien har ført med seg negative erfaringer. Hun sier at hun alltid har følt seg dummere enn alle andre, og det kommer også frem at hun er redd for å fremstå som dum.

Man må gjøre en mye større innsats. Men for min del så har det nytta til en viss grad på en måte. Jeg føler at sånn som på videregående, når jeg på en måte gjorde det fordi at jeg skulle videre, så synes jeg at jeg jobbet ganske hardt, men jeg synes ikke jeg fikk noe igjen for det som jeg la i forberedelsene. Det tror jeg gikk mer på at man er dårligere, rett og slett. Man føler seg dummere enn de andre og at du forstår ikke det de andre forstår. Og det tror jeg har vært med å forme meg.

Jeg har veldig prestasjonsangst, hvis jeg føler at det er ting jeg må prestere på, så får jeg veldig mye sånn uro. Jeg liker fortsatt ikke å snakke foran forsamlinger eller rekke opp hånda. Det er fortsatt sånn bare vi skal presentere oss, så kjenner jeg at jeg begynner å koke. Så alt som har med ting foran forsamlinger og gjøre, så er det med å prege meg.

Det første sitatet viser igjen at Jenny yter stor innsats i skolesammenheng, men det viser også mangel på den måloppnåelsen hun ønsker seg. Dermed får ikke Jenny oppleve den autentiske mestringen som kan føre til selvsikkerhet og trygghet til egne evner (Bandura, 1986). Å forklare dårlige prestasjoner med noe som er kontrollerbart, i denne sammenhengen innsats, synes å være det mest positive, men Jenny attribuerer til evner. Dette er en ukontrollerbar faktor, noe som kan påvirke i negativ retning. Hun gjør sitt ytterste for å oppnå gode resultater, men når likevel ikke opp til det nivået hun ønsker (Covington og Beery, 1976).

Den siste uttalelsen tyder på at Jenny har en frykt for å fremstå som dum. Hun har prestasjonsangst, og forteller at hun begynner å koke hvis hun må snakke i forsamlinger. Dette er et tegn på at hun har lave forventninger om å mestre slike settinger, ettersom hun opplever fysiologiske reaksjoner. Slike reaksjoner oppleves ofte som illevarslende tegn på sårbarhet og dysfunksjonalitet (Bandura, 1986).

Erfaringer i samspill med miljøet

Jenny har gjort både negative og positive erfaringer i samspill med miljøet, men det er de negative erfaringene som har satt de dypeste sporene. Mennesker som er viktige for Jenny har likevel klart å føre noe positivt inn i livet hennes, dette er spesielt ansatte ved skolene hun har gått på, ettersom foreldrene viste liten forståelse for vanskene hennes.

Flaks. Jeg følte aldri det handlet om at det var fordi at jeg hadde gjort det bra. Da følte jeg litt på at det var flaks. Eller kanskje litt sånn nedtur med at du tar muntlig sammen med ei venninne, eller hadde et prosjekt sammen med andre, så følte jeg kanskje at det var litt på grunn av deres innsats og ikke min. Jeg var jo med og bidro jeg og, men jeg følte kanskje ikke at jeg var like flink som dem.

Her ser vi tydelig et eksempel på hvordan Jenny forklarer årsaken til egne prestasjoner. Flaks er en eksternal forklaring, og kan tilskrives noe utenfor Jenny. Prestasjonen forklares altså ikke med innsats eller gode evner. Flaks er videre ikke noe som Jenny kan kontrollere, og er dermed en negativ måte å forklare gode prestasjoner på (Covington og Beery, 1976). Vi ser også at hun sammenligner seg med de andre på gruppa, eller venninnen, og konkluderer med at resultatet er deres fortjeneste.

Det er spesielt dette med høytlesing. Jeg skulle kanskje ønske at jeg ikke hadde blitt så presset. For der følte jeg at jeg ikke fikk noe forståelse, jeg følte kanskje at de trodde at det var tull. Men for meg var det en reell følelse. Jeg synes det var så grusomt. Så det tror jeg kanskje har vært det som har vært med og preget meg mest, at jeg måtte. Jeg følte det var tvang. Og det tok bort mye av oppmerksomheten min fra undervisningen, hvis jeg visste at jeg måtte lese høyt for da satt jeg bare og grudde meg til det, så da klarte ikke jeg å konsentrere meg i det hele tatt. Og mye sånn hvor, gjetting på hvor jeg skulle lese, sånn at jeg kunne gå over. Så jeg tror nok at det var det jeg synes var verst.

Dysleksien gjorde at Jenny ble nervøs i settinger der hun måtte prestere, noe som også gjorde at oppmerksomheten hennes ble tatt bort fra undervisningen. Dette kan tyde på at hun frykter hva andre skal synes om henne, og at hun derfor er redd for å fremstå som dum eller dårligere enn de

andre i klassen. Hvordan hun tror at medelever og lærere vurderer henne er en viktig kilde til hennes selvutvurdering (Rosenberg, 1979). Dette er mennesker som er viktige for Jenny, og hva de mener og tror spiller en viktig rolle. Derfor ønsker hun å gjøre det best mulig på for eksempel høytlesing, slik at selvverdet kan forsvares.

Det var jo alltid sånn: «Hva fikk du?» Så det var kanskje ikke det artigste da. Jeg var alltid sånn der å gjemme bort, ikke sånn vise frem.

Mennesker er motiverte for å vurdere sine evner og prestasjoner, og når man mangler objektive mål å vurdere mot, vil man sammenligne seg selv med andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Jennys uttalelse viser at dette også var tilfelle i hennes klasse, men at hun ikke hadde et stort behov for å sammenligne sine resultater med andre. Dette kan tyde på at hennes forventning om å nå opp til normen i klassen var lav. Dermed skjulte hun sine resultater slik dette ikke trengte å ha en betydelig innvirkning på selvoppfatningen.

Egentlig så visste jeg ikke hva dysleksi var. Hjemme så fikk jeg ikke så veldig mye forståelse for det. På universitetet så skrev jeg en oppgave om dysleksi, fordi jeg visste så lite om det. Også ser jeg jo det at det er arvelig, så jeg gikk hjem og spurte mamma om hvor jeg hadde det fra. ”Nei, det er faren din.” Det visste ikke jeg. Og det var jeg litt sånn irritert på, fordi pappa, han var alltid så frustrert over at jeg ikke forsto, men han var aldri åpen om at han hadde dysleksi. Han kunne kanskje ha vist meg litt mer forståelse når jeg var mindre i forhold til hva jeg slet med.

Jeg likte oppmerksomhet, og jeg vet ikke om det bare er personligheten min eller om det er det at jeg har vokst opp i en familie med fire søsken, der man kanskje må kjempe litt for å få oppmerksomhet. Så jeg synes det var kjempedeilig å kunne være ute i små grupper eller å få læreren for meg selv og fullt fokus på meg. Det synes jeg var kjempedeilig.

Det er de få enkelte, gode lærerne jeg husker veldig godt. Jeg hadde alltid én lærer på hver skole som utpreget seg og som gjorde det lille ekstra. Og det har hatt veldig stor betydning, tror jeg. Hvis ikke tror jeg kanskje jeg hadde falt av mye tidligere.

Når jeg gikk på privatskolen, så var det en rektor der. Han overhørte en samtale mellom meg og noen andre ute i gangen, der jeg snakket om at jeg kanskje ikke skulle gå videre. For jeg visste ikke om jeg klarte det. Så innkalte han meg til en samtale på kontoret da, så fikk jeg helt sånn «gud, hva er det nå?» Der han sa at det måtte jeg ikke finne på å gjøre, fordi han så hvor hardt jeg jobbet og hvor strukturert og flink jeg var. Og at han trodde jeg kom til å angre på det hvis jeg ikke tok høyere utdanning. Og der var det han som motiverte meg, og hadde sett meg, hvor hardt jeg prøvde. Fordi jeg satt ofte igjen i fritimene og leste ekstra, og den tida jeg hadde frem til jeg skulle hente dattera mi i barnehagen. Så satt jeg igjen på skolen, og det hadde han sett. Og det at han hadde lagt merke til det, det var vel mye det som gjorde at jeg valgte å gå videre. Hvis ikke så tror jeg ikke jeg hadde turt.

Jenny fikk ikke vite at faren hennes hadde dysleksi før hun gikk på universitetet, og hjemme fikk hun lite forståelse for at hun slet med lesing og skriving. Foreldre, lærere og en rektor er mennesker som har vært viktige for Jenny opp i gjennom årene, og kan regnes som signifikante. Slike mennesker har stor innflytelse på selvoppfatningen (Rosenberg, 1979). Disse lærerne og rektoren fra privatskolen viste henne den forståelsen og oppmerksomheten som hun manglet hjemmefra. Jenny, som alle andre barn, hadde et behov for å bli sett og bekreftet, noe hun fikk av disse enkelte lærerne. Det samme viste forskningen gjort av Adelman og Vogel, 1993; Bruck, 1987; Rogan og Hartman, 1990; Spekman m.fl., 1992 (i S. Skaalvik, 1999), som pekte på at spesialundervisning alene med læreren er en av de viktigste årsakene til at man lykkes som student. Grunnen til dette kan være at læreren gir emosjonell støtte i tillegg til den faglige hjelpen. Rektoren hadde sett og hørt henne, og klarte dermed å overtale Jenny til å ta høyere utdanning. Etersom Jenny selv sier at hun ble overtalt av rektoren til å ta denne beslutningen, kan dette ha ført til at hun har mobilisert enda større krefter og innsats, enn om hun ikke hadde blitt overtalt (Bandura, 1986).

Strategier

Jenny har flere ganger tatt i bruk strategier for å unngå å fremstå som dum. Samtidig har hun, etter hvert som hun ble eldre, også tatt i bruk strategier for å oppnå bedre resultater.

Jeg prøvde å lure meg unna bokstavene når vi holdt på å lære oss alfabetet, og på første foreldresamtale var jeg så redd for at de skulle oppdage det.

På ungdomsskolen så kunne jeg skulke dager der det var prøver. Jeg var ikke syk da, men jeg skulket. Jeg sa jo til mamma at jeg dro på skolen. Jeg kunne være hjemme hos venner. Det var ofte flere. Det gjorde det litt mer greit. Hadde jeg gjort det alene så hadde jeg nok ikke klart å gjøre det på grunn av pliktfølelsen og samvittigheten... Men det at vi var flere, da var det på en måte greit.

Jennys strategier på barne- og ungdomsskolen er typisk for elever som er opptatte av å unngå og fremstå som dumme. Løsningen blir ofte å unngå alle situasjoner som kan ende med nederlag, selv om det også ødelegger alle sjanser for suksess. Jenny sier at hun kunne skulke dager der det var prøver, noe som gjorde at hun der og da unngikk nederlaget, men hun ødela også muligheten til og faktisk mestre denne prøven. Grunnen til skulkingen er mest sannsynlig frykten for å ha prøvd hardt, men fremdeles feile. Dette kan føre til at nederlaget attribueres til evner og ikke innsats, og dermed står selvverdet ovenfor en enorm trussel (Covington og Beery, 1976).

Min teknikk var å pugge. Pugge, pugge, pugge. Og det var veldig slitsomt. Etter hvert så ble det jo mer pensum, så det ble veldig vanskelig å pugge alt. Skulle jeg komme meg opp på gjennomsnittet, så måtte jeg lese masse og gjøre en stor innsats selv. Men etter hvert så ble det jo veldig tungt, fordi jeg klarte jo ikke å pugge hele pensumet, men det er en strategi jeg alltid har brukt. Og på universitet så kan du jo bare tenke deg. Alle bøkene. Og jeg skrev om alle bøkene på nytt igjen i notatboka, for jeg var veldig dårlig til å plukke ut hva som var viktig. Så for meg så var alt like viktig. Sånn at jeg måtte lese bøkene veldig mange ganger, og jeg brukte ekstremt mye tid på å pugge.

Pugging og stor innsats kan føre til gode resultater. Det kan også være truende å yte stor innsats, ettersom eventuelle dårlige resultater dermed vil kunne attribueres til evner. Ettersom Jenny i stor grad yter innsats på universitetet, kan dette tyde på at hun har forventninger om å mestre studiet, og at håpet om en bedre fremtid og en bedre jobb holder henne i gang. Hadde hun ikke hatt disse

mestringsforventningene, kan det være at innsats hadde blitt en for stor trussel mot selvverdet, og at hun dermed hadde gitt opp (Covington og Beery, 1976).

Oppsummering og analyse med bakgrunn i teori

Det underliggende budskapet i intervjuet med Jenny er at hun er sårbar, usikker og preget av negative erfaringer, men håpet holder henne oppe. Hun har et stort behov for å bli sett og bekreftet, men er redd for å fremstå som dum. Jenny har en enorm stå-på-vilje.

Det kommer tydelig frem gjennom hele intervjuet at Jenny er svært usikker på seg selv og sine evner. Grunnene kan blant annet være mangel på mestringserfaringer, prestasjonsangst, attribusjon til ukontrollerbare faktorer og frykt for å fremstå som dum. Jenny har heller ikke fått den forståelsen og støtten hjemmefra som hun gjerne skulle hatt, noe som også kan ha bidratt til sårbarhet og usikkerhet.

Likevel har Jenny også vist pågangsmot og arbeidsinnsats. Dette kan skyldes verbal overtalelse og bekreftelse fra signifikante andre, spesielt lærere og rektoren på privatskolen. En annen grunn kan være at Jenny har satt seg mål, nytteverdien av utdannelsen, og at hun har et sterkt ønske om suksess, anerkjennelse, mestringsfølelse og oppmerksomhet fra signifikante andre.

Som Nora, kan det også se ut som om også Jenny til en viss grad er egoorientert. Det er viktig for Jenny å ikke fremstå som dum. Flere av Jennys uttalelser tyder på at hun ser på kompetanse som et spørsmål om medfødte evner, og typisk for denne målorienteringen er attribusjon til nettopp evner. Jenny synes i motsetning til Nora å være mer ego-defensiv enn ego-offensiv. Hun er ikke opptatt av å bli best og demonstrere kunnskap, men det er viktig for henne å unngå å bli oppfattet som dum. Følelse av kompetanse er avhengig av hvordan hun presterer sammenlignet med de andre.

4.3 Ingrid

Ingrid er ei 24 år gammel jente fra Sørlandet. Det tok lang tid før hennes vansker med lesing og skriving ble tatt på alvor, og Ingrid endte derfor opp med å gå 6. klasse to ganger. I likhet med Nora og Jenny, har også Ingrid en far med dysleksi. Dermed er det sannsynlig at vanskene har gått i arv. Hun tok salg og service på videregående, og fullførte i 2006. I dag tar Ingrid opp fag

hun mangler, slik at hun skal få studiekompetanse. Målet er å starte på høyere utdanning høsten 2012.

Selvvurdering

Ingrid er klar over sine sterke og svake sider, men hovedsakelig vurderer hun seg positivt.

Når jeg har bestemt meg for noe, så fullfører jeg. Jeg tror nok at jeg har en veldig vilje både på godt og vondt. Jeg er pliktoppfyllende.

Forskningen gjort av Rieff, Gerber og Ginsberg (1990 i S. Skaalvik, 1999) peker på «kontroll» som en viktig faktor for suksess. Kontroll innebærer også å ønske seg suksess og sette seg mål, noe Ingrid har gjort. Ingrid uttaler at hun er pliktoppfyllende og at hun har en veldig vilje til å fullføre det hun har startet på. Dette innebærer innsats, og grunnleggende for innsats og motivasjon er forventninger om mestring (Bandura, 1986). Ettersom de negative hendelsene i Ingrids liv ikke har satt varige spor, er det sannsynlig at disse ikke har hatt en betydelig innvirkning på mestringsforventningene hennes.

Selvpresentasjon

Ingrid presenterer og beskriver seg selv positivt, og hun sier at det lite negativt som går inn på henne. Hun setter seg mål, og gir seg ikke før hun fullfører.

Jeg er lett til sinns, det er ikke så veldig mye som går inn på meg. Så jeg er ikke en sånn veldig analyserende person. Jeg er ikke noe veldig nærtagende. Det er mye som preller litt lett av, så jeg er nok ikke så ofte direkte trist. Det er litt deilig faktisk å være sånn. Jeg husker egentlig ingenting annet enn det positive.

Jeg har ikke vært så nysgjerrig opp i gjennom, jeg skulle bare gjøre ting som var gøy og som jeg mestret, og som var tilfredsstillende. Alt var en lek for meg. Jeg var ikke interessert i politikk, jeg var ikke interessert i nyheter, jeg spurte aldri «hvorfor er det sånn», sånn som mange andre barn gjør. Jeg var ikke sånn. Så jeg fikk ikke tilegnet meg

den grunnleggende allmennkunnskapen før jeg var ganske stor. Fordi jeg var ikke interessert, jeg hadde ikke tid, jeg hadde ikke ro i rumpa. Lek, lek, lek.

Disse uttalelsene viser tydelig at Ingrid lever i en her og nå situasjon, og at hun også gjorde dette da hun var liten. Dette betyr ikke nødvendigvis at Ingrid bare har positive erfaringer med seg fra barndommen, men at de negative hendelsene ikke har påvirket henne i den retning man kanskje skulle tro. Ingrid sier at det er mye som preller litt lett av, noe som kan være svært positivt for hennes selvoppfatning.

Dette kan forklares med at Ingrid forsvarer sitt selvverd gjennom å foreta selektive valg i hverdagen, ved og for eksempel gjøre en selektiv tolkning av erfaringer og hendelser. Det er ingenting som gjør at Ingrid tvinges til å tolke hendelser på en slik måte at selvoppfatningen trues. Ingrid valgte også lek fremfor læring. Dette kaller Rosenberg (1968) for et selektivt valg av situasjon, hvor lek er en situasjon som for Ingrid ikke ender med nederlag.

Det er først og fremst det å bevise for meg selv at jeg kan! Og yrkesstolthet, jeg må gjøre noe som jeg kan stå for, og som jeg kjenner at jeg trives i og som jeg på en måte er stolt av. Jeg driter i status, det betyr ingenting som helst. Men rett og slett litt yrkesstolthet, man skal jobbe resten av livet, man må ha noe man er fornøyd med.

Hun sier at hun først og fremst ønsker å bevise for seg selv at hun kan oppnå yrkesstolthet, og at hun ikke bryr seg om status. Dette kan igjen knyttes til Rosenbergs (1968) teori om selektivitet. Ingrid gjør et selektivt valg av standard, og setter seg et mål innenfor en rimelig rekkevidde av hva hun kan klare.

Dysleksiens påvirkning

Ingrid føler selv at hun ikke har hatt store problemer med skriveingen, og at hun heller ikke har det i dag. Hun sier derimot at det å lese alltid har vært veldig tungt, og at hun sliter med forståelsen av det hun leser fordi hun retter all oppmerksomheten mot avkodingen. Ofte må hun lese teksten to-tre ganger før hun forstår innholdet. Grunnen til dette mener hun har med et manglende ordforråd og gjøre, noe som fører til at hun stopper opp når hun kommer til ord hun ikke kjenner

igjen eller som er vanskelige. Dette kan tyde på at avkodingen ikke er automatisert (Høien & Lundberg, 1997).

... det handler om at jeg nesten aldri har lest ei bok i hele mitt liv. For det har alltid vært veldig tungt og dra opp ei bok. Og jeg har et litt sånn anstrengt forhold til det å lese generelt. Jeg har knapt gjort det. Det er jo bare sånn det er, at når man ikke har gjort det, så blir man ikke god. Det har vært en sånn kjip anstrengelses-greie rundt det. Så jeg har liksom bare skjøvet den biten til side, også, jaja, det er ikke meg, vi gidder ikke bruke mer tid på det.

Dette sitatet viser tydelig at Ingrid har unngått lesing, ettersom dette er en aktivitet hun føler at hun ikke mestrer. Dette er en strategi for å opprettholde en positiv selvoppfatning, og kan knyttes både til Rosenbergs (1979) teori om selektivt valg av situasjoner, og Covington og Beerys (1976) teori om beskyttelse av selvverdet. Disse teoriene innebærer å velge bort situasjoner som kan ende med nederlag. Uttalelsen viser også Ingrids tendens til å leve i en her og nå situasjon, der bekymringene i forhold til lesing ikke har gått inn på henne.

Det kjenner jeg litt på i dag, alt i alt, så føler jeg at jeg har kommet ganske styrket ut av dette her, blitt veldig kjent med meg selv og vet hva jeg står for. Jeg føler jo ikke at det har hatt noen betydning for den jeg er i dag. Men det har nok gjort meg sterkere...

Selv om Ingrid har slitt med lesing og forståelse, viser også dette sitatet at negative hendelser ikke har satt varige spor. Ingrid velger å tolke sine erfaringer til noe positivt, ved å tenke at erfaringene har gjort henne sterkere. Denne selektive tolkningen opprettholder hennes positive selvoppfatning (Rosenberg, 1979).

For mestringsfølelsen så var skolen viktig. Og for å bevise for seg selv at man kan, og man får det til, man må bare lese mer og jobbe mer. Ja, for selvtilliten og selvfølelsen så var det jo viktig, selvfølgelig! Men jeg hadde jo, som sagt, et veldig anstrengt forhold til det også. Så det var jo viktig, hvis ikke så hadde jeg jo på en måte ikke fått de karakterene jeg gjorde. Jeg jobbet veldig mye med skolen, spesielt på videregående, jeg skulle bli

ferdig med salg og service, og jeg skulle ta et fagbrev, og jeg skulle fullføre, det var viktig for meg.

Jeg har egentlig aldri gjort ting halvveis, jeg har alltid vært veldig innstilt på at OK, man har fått en diagnose, det kan kanskje være et handikap, en utfordring. Men man finner sine metoder og teknikker, også finner en noe som funker for en. Også får en det til. En må bare jobbe litt ekstra, ganske mye mer enn gjennomsnittet.

Opplevelser og erfaringer vi gjør på områder som regnes som viktige for oss påvirker i stor grad selvpoppfatningen (Rosenberg, 1968). For Ingrid var skolen et psykologisk sentralt område, ettersom hun her hadde mulighet til å oppleve mestring, øke selvtilliten, samt nå sine mål. For og oppnå et positivt selvverd ble innsats i skolesammenheng viktig. Hun har også akseptert sine vansker, og godtatt at hun må jobbe mer enn andre. Dette stemmer overens med forskningen gjort av Rieff, Gerber og Ginsberg (1990 i S. Skaalvik, 1999), som peker på nettopp dette som et viktig kjennetegn ved dyslektikere som lykkes.

Hvorfor skal man skylde på dysleksien? Ja vel, så er det et hinder, eller ikke et hinder, det er en utfordring. Det er ikke et hinder i det hele tatt! Man gjør seg selv en bjørnetjeneste ved å skylde på det. Det er kjempedumt. Så sier en til seg selv at «nei, nei, jeg har en unnskyldning til og bare være der jeg er.» Vi er jo normale mennesker! Det er jo bare en liten utfordring, også kan man bruke det for det det er verdt, og man har all verdens med hjelpemidler, og kan søke om utvidet tid og all verdens. Sant, det er jo tilrettelagt. Man kan ikke sette seg ned og stoppe opp, man må jo gjøre noe med seg selv.

Også blir det nok sånn når jeg da er ferdig, at man på en måte har kommet seg gjennom den barrieren og. Jeg har sagt til meg selv noen ganger at jeg nekter å bli 40 år og sitte og angre på og være bitter for at jeg ikke har gjort noe med livet mitt. Det kjenner jeg veldig på. Jeg må gjøre noe. Det er ikke noen plikt, det er noe jeg har lyst til å gjøre, men likevel så er det litt plikt, jeg må gjøre det fordi det er bra. Det er 100 % for meg selv.

Igjen viser Ingrids uttalelser at hun har akseptert sine vansker, og at hun er klar over sine svake sider. Hun ønsker ikke at dysleksien skal hindre henne i og nå de målene hun setter seg. Sitatene viser også at Ingrid er mer opptatt av muligheter enn begrensninger, og at hun ønsker å ta kontroll over eget liv. Som nevnt tidligere innebærer kontroll å ønske seg suksess, sette seg realistiske mål, utnytte de hjelpemidler en har, samt finne områder som passer ens egne forutsetninger.

Erfaringer i samspill med miljøet

I intervjuet med Ingrid var det hovedsakelig erfaringer gjort i samspill med lærerne og foreldrene som kom frem.

Det første året fikk jeg faktisk maksimalt av spesialtilrettelagt undervisning. Men året etter så fikk jeg ingen timer, for i løpet av det året der så hadde jeg en enorm fremgang og utvikling. Men takket være en fantastisk spesiallærer... Hun var helt spesiell. Og siden jeg hadde hatt mye undervisning med henne alene, og bare fordi at hun var snill og grei, så brukte hun rett og slett sin fritid, ulønnet, på å følge meg litt opp. Så vi hadde spesialtimer, særlig i tiende klasse, bare fordi hun ønsket å følge det opp, og fordi det etter hvert egentlig ble en solskinnshistorie. Hun var helt fantastisk. Hun var så innmari flink, at det gikk bra.

Strategien i forhold til det å følge med når det var fellesundervisning, var det og hele tiden ligge ett hode foran alle andre. Når jeg hadde disse spesialtimene, så gjennomgikk vi alltid det pensumet hvor vi i fellesskap skulle begynne neste gang. Jeg fikk vite det to ganger. Jeg lærte det to ganger. Og det var helt gull. Da bare gikk det. Også ble jo det en veldig sann måte å få selvtillit på også, for da kunne jeg rekke opp hånden, da visste jeg jo noe ingen andre visste, det var jo en helt fantastisk følelse.

Disse uttalelsene bekrefter forskningen gjort av Adelman og Vogel, 1993; Bruck, 1987; Rogan og Hartman, 1990; Spekman m.fl. (1992 i S. Skaalvik, 1999) som konkluderte med at spesialundervisning alene med læreren er en av de viktigste årsakene til at man lykkes som student. Denne spesialundervisningen var helt essensiell for Ingrid, ettersom den førte til mestringserfaringer og en enorm fremgang. Spesielt dette med å kunne svare på spørsmål i

timene, har mest sannsynlig opprettholdt Ingrids selvoppfatning. Dette har også gjort at medelevene kunne vurdere henne positivt, noe som igjen gagnar Ingrids selvoppfatning. Samtidig er det lettere for Ingrid å sammenligne seg positivt med de andre elevene når hun selv presterer på et nivå over de andre.

Mamma og de var veldig oppmuntrende. Spesielt mamma var veldig flink til å hjelpe, og skrev resymé til enhver prøve for at jeg skulle pugge. Den gangen så var det bra og det fungerte. Men jeg ser det nå, at her har hun gjort meg en bjørnetjeneste.

Når jeg tenker tilbake, så angrer jeg jo. Sant, det er jo derfor jeg holder på med studiekompetanse nå, at jeg ikke bare gjorde det da. Det hadde nok hjulpet meg veldig, men der har mamma gjort meg en bjørnetjeneste. Fordi hun har alltid sagt at «nei, nå har du slitt nok, nå skal ikke du slite deg gjennom allmenn i tillegg.» Akkurat som om hun sa indirekte at dette her er for tøft, og det har jeg tenkt litt på i ettertid.

Ut i fra disse uttalelsene ser vi at Ingrids foreldre var svært opptatte av å oppmuntre og hjelpe henne gjennom grunnskolen og videregående. Ingrid fortalte at hun og moren hadde faste tider der de satte seg ned med skolearbeidet, og at det også var foreldrene som fikk gjennomslag for at Ingrid skulle gå ned ett trinn. Til tross for dette kan det se ut som om Ingrids mor gjorde «et selektivt valg av standard for Ingrid», der hun satte et mål, og en begrensning, for hva som var innenfor rimelig rekkevidde av hva Ingrid kunne klare å oppnå (Rosenberg, 1968). Dette har preget Ingrid i ettertid, og hun skulle ønske at hun ikke lot seg overtale til og ta salg og service i stedet for allmennfaglig studiespesialisering. En mulig grunn til at Ingrid lot seg overbevise, kan være at morens vurdering av henne var en viktig kilde til selv vurdering. Ettersom moren regnes som signifikant, vil hennes vurderinger veie tyngre enn andres (Rosenberg, 1979). Dermed kan Ingrids forventninger om å mestre allmennfaglig studiespesialisering ha blitt lavere, og hun velger derfor å unngå denne situasjonen som *kunne* ende med nederlag.

Strategier

Ingrids strategier knyttet til skolearbeid består hovedsakelig av konkrete mål, høy innsats og sterk arbeidsmoral.

Jeg setter meg ned og setter meg et konkret mål, og tenker at dette skal jeg ha gjort i løpet av så og så lang tid, dette skal jeg være ferdig med i løpet av dagen.

Man fikk jo lønn for strevet, uten tvil. Stort sett så fikk jeg resultater når jeg hadde gått inn for det og jobbet hardt med noe. Og det var jo en sånn «drive» og motivasjon til å stå på videre. Også så jeg jo og det at de gangene jeg sluntret litt unna og ikke hadde lest så mye som jeg visste jeg måtte lese, så straffet det seg. Det at jeg hadde lekt for mye, eller hatt for mye fokus på andre ting. Ja, sluntret unna, ikke giddet. Rett og slett. Det må jo være det.

Det merker jeg faktisk enda i dag, der det og få sånn, nærmest spesialundervisning. Det har jeg gjort nå på studieforberedende, før eksamener så har jeg gjerne stått igjen ti minutter og spurt læreren om ting jeg lurer på.

Gjennom disse uttalelsene viser Ingrid først og fremst en positiv selvattribusjon med hensyn til prestasjoner. Ingrid forklarer både gode og dårlige resultater med innsats, som er en kontrollerbar faktor. Å forklare dårlige resultater til noe som er kontrollerbart, synes å være det mest positive. Dette betyr at Ingrid fortsatt kan tro på seg selv, og i neste omgang yte større innsats og dermed oppnå et bedre resultat (Covington og Beery, 1976). Dette er kjennetegn ved oppgaveorienterte elever (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ingrid setter seg konkrete mål, noe som stemmer godt overens med forskning som er gjort tidligere (Rieff, Gerber og Ginsberg, 1990 i S. Skaalvik, 1999). Hun sier også at når hun ser at innsats fungerer, så fører dette til en ekstra «drive». Dette henger mest sannsynlig sammen med mestringserfaringer, der gjentatt suksess kan ha økt hennes motivasjon og selvoppfatning (Bandura, 1986). Bandura (1997) hevder også at mennesker med høye mestringsforventninger ofte vil være raske til å dra fordel og nytte av muligheter som oppstår. Ingrid er klar over hva som må til for at hun skal oppnå gode resultater, og det siste sitatet viser at Ingrid tar i bruk en strategi som hun vet fungerer. Nemlig å snakke med læreren på tomannshånd. Dette har Ingrid uttalt som «gull verdt» for henne på ungdomsskolen, og hun velger derfor å utnytte denne muligheten.

Oppsummering og analyse med bakgrunn i teori

Det underliggende budskapet i intervjuet med Ingrid er at hun lever i en her og nå situasjon der negative hendelser ikke har satt varige spor, mens positive hendelser har hun friskt i minne. Hun er mer opptatt av muligheter enn begrensninger, og dysleksien skal ikke hindre henne i og nå de målene hun setter seg.

Ingrid presenterer og beskriver seg selv svært positivt. En av grunnene til dette kan være at Ingrid ønsker å ta kontroll over eget liv, hun ønsker seg suksess og hun setter seg mål. Samtidig tar hun i bruk «metoder» for å beskytte sitt eget selvvverd. Hun foretar både selektive tolkninger, selektive valg av standard og hun velger bort situasjoner som kan ende med nederlag. I tillegg attribuerer hun både suksess og nederlag til innsats. Dette gjør det mulig og opprettholde en positiv selvoppfatning (Rosenberg, 1968). Som en følge av dette er det få negative hendelser som har satt varige spor.

En annen positiv faktor ved Ingrid er at hun er klar over sine sterke og svake sider. Hun har akseptert sine vansker og det at hun må jobbe mer enn andre for og nå sine mål. Hun ønsker ikke at dysleksien skal hindre henne på noen som helst måte. Som en følge av Ingrids selverkjennelse, er det lettere for henne å foreta seg selektive valg i hverdagen (Rosenberg, 1968). Dermed kan hun sette seg mål innenfor områder hun vet hun behersker, og følgelig da oppleve høye mestringsforventninger. På denne måten hindrer ikke dysleksien henne i å nå de målene hun har satt seg, og innsats synes dermed ikke å være en trussel mot Ingrids selvvverd.

Spesialundervisningen har også mest sannsynlig ført med seg positive resultater. For Ingrid ble det å være alene med læreren en viktig kilde til mestringserfaringer, og dermed også til motivasjon og en positiv selvoppfatning.

Dataene fra intervjuet kan tyde på at Ingrid i større grad enn Nora og Jenny er oppgaveorientert. En av grunnene til dette er at for oppgaveorienterte elever vil innsats være nødvendig for og oppnå en følelse av kompetanse. Dette betyr at prestasjoner attribueres til innsats, noe Ingrid viser at hun gjør. Ingrid uttaler at når hun gjorde det dårlig på skolen, så skyldes dette mest sannsynlig at hun ikke hadde lest nok og arbeidet hardt nok. I motsetning til de andre to, ser det heller ikke ut til at Ingrid er særlig opptatt av at andre skal oppfatte henne som smart.

5 Diskusjon og avslutning

I dette kapittelet vil jeg først gi en kort repetisjon av hver informant. Deretter vil jeg svare på problemstillingen for dette prosjektet, før jeg oppsummer likheter og ulikheter mellom informantene, og avslutter oppgaven.

5.1 Informantene

I intervjuet med *Nora* fikk jeg et inntrykk av at hun er ei svært positiv jente. Hun er veldig opptatt av å bli oppfattet som smart og redd å bli oppfattet som dum. Uttalelsene hennes tyder på at hun ønsker at hennes signifikante andre skal vurdere henne positivt. Mennesker som fremstår som viktige omfatter både foreldre, venninner, medstudenter og professorer. Skole synes å være et psykologisk sentralt område både for Nora og hennes signifikante andre. For at de skal vurdere henne positivt, blir derfor måloppnåelse og prestasjoner på dette området viktig.

Jenny fremsto derimot som mer sårbar, usikker og preget av negative erfaringer. Hjemme fikk hun lite forståelse for sine vansker. Likevel har hun et håp for fremtiden som holder henne oppe. Hun har et stort behov for å bli sett, forstått og bekreftet, noe hun har erfart i samspill med enkelte ansatte ved skolene hun har gått på. I likhet med Nora er hun også redd for å fremstå som dum, men hun viser en enorm stå-på-vilje.

Ingrid beskriver seg selv svært positivt. Hun lever i en her og nå situasjon der negative hendelser ikke har satt varige spor, mens positive hendelser har hun friskt i minne. Hun er mer opptatt av muligheter enn begrensninger, og dysleksien skal ikke hindre henne i og nå de målene hun setter seg.

5.2 Informantenes motivasjon for å ta høyere utdanning

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet var: *Hva er det som motiverer tre studenter med dysleksi til å ta høyere utdanning?* Jeg velger å svare på denne problemstillingen i tre deler, ettersom resultatene fra hver informant er svært forskjellige.

Nora

Ut i fra Noras uttalelser, kan det se ut som om det først og fremst er hennes signifikante andre som på ulike måter motiverer henne til innsats i skolesammenheng. Som sagt er dette både foreldre, venninner, medstudenter og professorer. Nora sammenligner seg med disse viktige menneskene, og ønsker å nå opp til normen i gruppa. De oppmuntrer, overtaler og støtter henne, og fungerer samtidig som modeller. Hun har et sterkt ønske om å leve opp til deres forventninger, ettersom hun føler et visst press fra dem. I tillegg har Nora et behov for å oppleve anerkjennelse og mestring. Med dette følger også en frykt for å bli oppfattet som dum, og hvordan hun *tror* at andre vurderer henne er en viktig kilde til selvvurdering. Det er sannsynlig at alle disse faktorene fører til økt innsats og motivasjon, både for å beskytte selvverdet, men også fordi hennes signifikante andre gir henne forventninger om mestring. Når hun blir oppmuntret og overtalt av mennesker som er viktige for henne, fører dette ofte med seg forventninger om mestring. Dermed synes ikke høy innsats å være truende, og mennesker som blir overtalt, har ofte en tendens til å mobilisere enda større innsats og krefter enn det de hadde gjort i utgangspunktet.

En annen faktor som mest sannsynlig spiller en sentral rolle i Nora motivasjon, er at skole synes å være et psykologisk sentralt område både for henne, foreldre og venninner. Både for Nora og de rundt henne er det viktig å ta en utdanning med tanke på fremtidig arbeid. I tillegg viser Nora at hun vurderer seg positivt på dette området. Grunnen til dette kan være at Nora rett og slett er flink, men den positive selvvurderingen kan også ha en sammenheng med hennes selektive valg. Ettersom Nora er kjent med sine sterke og svake sider, valgte hun et studium der hun forventet å oppleve mestring. Opplevd mestring fører til interesse for feltet, som igjen fører til motivasjon og videre innsats. Noras uttalelser viser også at hun enkelte ganger velger bort situasjoner som kan ende med nederlag, eller situasjoner der hun er redd for å fremstå som dum. Dette betyr at hun velger bort settinger der selvverdet trues, med andre ord et motivert valg for å opprettholde en positiv selvoppfatning.

Jenny

Det som hovedsakelig motiverer Jenny til å ta høyere utdanning, ser ut til å være håpet for fremtiden. Jenny har opplevd mye negativt gjennom oppveksten som preger henne på flere områder, for eksempel hvordan hun presenterer seg selv, hvordan hun attribuerer suksess og nederlag, og hvordan hun sammenligner seg med andre. Én mulighet er at disse negative

hendelsene faktisk motiverer Jenny til innsats, og at hun tror at fremtiden vil bli bedre. Hun har et sterkt ønske om suksess, anerkjennelse og mestring, og hun setter seg mål. Hun vil gjøre noe med livet sitt, hun *skal* fullføre. For henne er det å hoppe av studier et større nederlag, enn det å oppleve nederlag underveis. Jennys innsats og motivasjon kan også forklares av nytteverdien av en utdanning. I Jennys tilfelle vil innsatsen mest sannsynlig føre til at hun når sine fremtidige mål om en bedre jobb, samt bekreftelse av verdifulle sider ved hennes personlighet slik at selvpoppfatningen kan forbedres og opprettholdes.

I likhet med Nora, spiller også signifikante andre en viktig rolle når det gjelder Jennys motivasjon for høyere utdanning. Etersom Jenny fikk liten forståelse for sine vansker hjemme, var det spesielt lærere og en rektor som var viktige for henne. Dette er mennesker som har sett henne, gitt henne bekreftelser og vist henne forståelse. Rektoren viste at han hadde sett og hørt henne, og klarte dermed å overtale Jenny til å ta høyere utdanning. Etersom Jenny selv sier at hun ble overtalt av rektoren til å ta denne beslutningen, kan dette ha ført til at hun har mobilisert enda større krefter og innsats, enn om hun ikke hadde blitt overtalt. Overtalelser fra signifikante andre er en svært viktig kilde til forventning om mestring, noe som er grunnleggende for innsats og motivasjon. Jenny yter i stor grad innsats på universitetet, noe som kan tyde på at hun har forventninger om å mestre studiet. Hadde hun ikke hatt disse mestringsforventningene, kan det være at innsats hadde blitt en for stor trussel mot selvverdet, og at hun dermed hadde gitt opp.

Ingrid

Når det gjelder Ingrid, så kan det se ut som om hun skiller seg fra Nora og Jenny på ett svært sentralt område. Hun synes å være motivert for høyere utdanning kun på grunn av seg selv, og med dette mener jeg at Ingrid foretar et valg om høyere utdanning helt uten press eller overtalelse fra andre. Hun har et ønske om suksess, og er motivert for å bevise for seg selv at hun kan ta en utdanning og få en jobb hun er stolt av. Når hun først har startet på noe, så viser hun gjennom sine uttalelser at hun er motivert for å fullføre, selv om hun er fullt klar over at hun må jobbe mer enn gjennomsnittet. Hun ser også resultatene av pågangsmot og innsats, noe hun sier at fører til økt motivasjon.

Det som også mest sannsynlig motiverer Ingrid, er at skole og jobb oppfattes som et psykologisk sentralt område hvor hun kan oppleve mestring. Hun setter seg realistiske mål som er innenfor rammene av hva hun kan oppnå, noe som dermed fører til økt forventning om mestring.

Mestringsforventningene har også, til tross for negative hendelser, trolig blitt opprettholdt ettersom Ingrid er det hun selv kaller for «lett til sinns». For at Ingrid skal kunne nå sine mål, blir derfor innsats og pågangsmot viktig, og hun ser ikke på dysleksien som et hinder. Sluttresultatet synes også å motivere Ingrid. Det er viktig for henne å ikke bli voksen og angre på at hun ikke tok en utdanning, og hun er derfor motivert for å komme seg gjennom denne «barrieren» også.

Også Ingrid foretar selektive valg i hverdagen. Hun gjør for eksempel et selektivt valg av standard/mål, ved å si at status ikke har noen innvirkning på hennes yrkesvalg. Som nevnt ovenfor overser Ingrid negative hendelser, eller så tolker hun dem til noe positivt. Hun uttaler selv at dysleksien har gjort henne sterkere. Videre gjorde Ingrid flere selektive valg av situasjoner da hun var yngre, der hun for eksempel valgte bort lesing, eller valgte lek foran lekser, ettersom dette var et område hun mestret. Ingrid har med andre ord unngått en del situasjoner som kunne ha endt med nederlag. Alle disse selektive valgene som Ingrid har gjort og gjør i hverdagen, gjør at en positiv selvoppfatning kan opprettholdes. Når Ingrid tenker positivt om seg selv, er sannsynligheten for forventning om mestring større, noe som fører til at innsats, utholdenhet og motivasjon øker.

Ingrid har hatt lærere og foreldre som har inspirert og motivert henne. Hun sier selv at utbyttet av spesialundervisning alene med læreren, gav et enormt utbytte. Dette gjorde at hun fikk økt selvtillit og erfaringer med mestring. Ingrids mor hjalp henne også på alle områder gjennom skolegangen, men hun satte også en slags begrensning for Ingrid. Hun rådet henne til å ta yrkesfaglig studieretning på videregående. Kanskje er Ingrid motivert for å bevise for foreldrene og for seg selv at hun kan gjennomføre allmenn påbygging og ta høyere utdanning.

Likheter og ulikheter mellom informantene

Informantene i dette prosjektet er svært forskjellige. Ingrid er nok den som i størst grad skiller seg fra de andre to, først og fremst ved hennes målorientering og hva som dermed motiverer henne til innsats. Ingrid synes å være motivert for høyere utdanning uten noe press eller overtalelse fra andre, mens det ser ut som om signifikante andre spiller en viktigere rolle for Nora og Jennys motivasjon. Målorientering er kontekstbundet, men Nora og Jenny synes å være mer egoorienterte og opptatte av å unngå nederlag, mens Ingrid ser ut til å være både oppgave- og suksessorientert.

Informantene er også svært ulike med tanke på hvordan de presenterer og vurderer seg selv. Nora og Ingrid presenterer seg selv positivt, men Nora skiller seg fra Ingrid ved hennes sterke behov for å fremstå som smart. Jenny fremstår som mer usikker, sårbar og preget av negative hendelser. Om dette er deres reelle selvvurdering er vanskelig å si, kanskje vil de at jeg skal oppfatte dem på en bestemt måte.

I tillegg ser det ut til å være store forskjeller i miljøene de har vokst opp i, både i forhold til venner og foreldres rolle. Dataene kan tyde på at foreldrene til Ingrid og Nora i større grad har vist forståelse og støtte for deres vansker, enn det Jennys foreldre har gjort. Men foreldrene til informantene er like forskjellige som deltakerne selv. Det kan også se ut som om venner har vært viktigere i Noras skolemessige valg, enn i Jenny og Ingrids beslutninger på dette området.

Felles for alle tre informantene er at de viser likhetstrekk i forhold til den sterke arbeidsmoralen. De har et enormt pågangsmot, og viser stor innsats for å nå sine mål. Alle tre har uttalt at de ikke gir seg før de fullfører det de har startet på. Dette stemmer også godt overens med tidligere forskning, der det ble pekt på «kontroll» som en viktig faktor for suksess. Alle tre ønsker seg suksess, og de setter seg mål. Her blir utholdenhet og planlegging av en vellykket tilpasning viktig, noe alle tre klarer gjennom blant annet å foreta selektive valg.

5.3 Avslutning

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet var: *Hva er det som motiverer tre studenter med dysleksi til å ta høyere utdanning?* For å kunne gi et svar på denne problemstillingen, har jeg tatt i bruk det kvalitative intervjuet som metode. Jeg har intervjuet tre studenter på ulike nivå i utdanningen sin for å få frem eventuelle variasjoner. Resultatene viser at svarene på dette spørsmålet er like forskjellige og varierte som det er informanter til stede. Grunnen til dette skyldes mest sannsynlig tidligere erfaringer med mestring og nederlag, miljøets påvirkning, og individuelle egenskaper. Resultatene viser også sterke likhetstrekk med tidligere forskning på området.

Som sagt vil vansker med lesing og skriving kunne få konsekvenser for tilegnelse og formidling av kunnskaper i alle fag. Dysleksi kan også påvirke selvoppfatning, motivasjon og gjennomføring av høyere utdanning. For at dyslektikere ikke skal utvikle sekundære vansker, er det svært viktig at undervisningen tilpasses og tilrettelegges, slik at de får oppleve mestring. Vanskene må tas på alvor, både av foreldre og lærere.

Litteraturliste

- Asbjørnsen, A. (2002). Dysleksi. Teoretiske og kliniske aspekter. I B. Gjørum, & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv. Et skritt videre.* (s. 476-514). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W.H. Freeman and Company
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse.* (s.135-144). Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Catts, W. H., & Kamhi, G. A. (2005). *Language and reading disabilities.* USA: Pearson Education, Inc.
- Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and the Social Order.* New York: Shocken Books Inc.
- Covington, M.V. og Beery, R.G. (1976). *Self-worth and school learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston, Principles of Educational Psychology Series.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget
- Eccles, J. (1983). "Expectancies, values, and academic behaviour", i J.T. Spence (red.): *Achievement and achievement motives: Psychological approaches.* San Francisco: Freeman.

Finbak, L. (2005). Analyser av stavefeil. *Spesialpedagogikk*, 9, s. 20-29.

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

Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. (s.19-46). Stavanger: Hertevig Akademisk.

Høien, T., & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Lyster, H. S. A., Frost, J. (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 250-277). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Moragne, W. (1997). *Dyslexia*. Connecticut: The Millbrook Press, Inc. Brookfield.

NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 19. april 2012 fra: [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Rosenberg, M. (1968). "Psychological selectivity in self-esteem formation", i C. Gordon og K.J. Gergen (red.): *The self in social interaction*. New York: Wiley

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books

- Ross, A. O. (1992). *The Sense of Self*. New York: Springer Publishing Company.
- Rygvold, A. L. (2008). Lese og skrivevansker. I S. Asmervik, T. Ogden, & A. L. Rygvold, (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (s.38-93). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Tapir
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stevenson, J. (2008). Genetiske faktorer bak dysleksi. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. (s.85-92). Stavanger: Hertevig Akademisk.

Intervjuguide

Oppstart

- Presentere meg selv
- Fortelle om hensikten med prosjektet
Problemstilling: Hva mener tre studenter med dysleksi er drivkraften for å gå løs på et studium på universitet og høyskole?
- Presisere at de er anonyme, og at intervjuet vil bli tatt opp, men slettet i etterkant av prosjektet
- Fortelle at jeg er interessert i deres tanker, følelser og erfaringer, og at alle svar kan være viktige
- Kan la være å svare på spørsmål eller trekke seg når som helst
- Spørre om de har noen spørsmål før jeg starter

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv og hva du bruker fritiden din på?
- Hva vil du si er dine styrker?
- Hva gjør deg glad?
- Hva gjør deg trist?
- Kan du fortelle litt om den utdannelsen du holder på med/skal ta?

Dysleksi

- Når skjønte du at du hadde dysleksi?
 - Hvor gammel var du da du fikk diagnosen?
 - Husker du hvordan du reagerte?
 - Fikk du den hjelpen du hadde rett på?
- Hvor åpen har du vært/er du om denne vansken?
- Hvilke fag var viktigst for deg på barne- og ungdomsskolen? Hvorfor?
- På hvilke områder føler du at vanskene kommer til uttrykk?

- Høytlesing, stillelesing, lesehastighet, leseforståelse, rettskriving, håndskrift, hukommelse eller lignende?
- Hvordan har dysleksi vært med å prege deg gjennom barndommen og ungdomsskolealder?
- Hvordan vil du beskrive dine vansker til en som ikke har dysleksi?
- Hvis du skulle gi noen råd om hva som er viktig for at elever med dysleksi opplever best mulig skolesituasjon, hva ville du ha sagt?

Skoleerfaringer, selvoppfatning, mestringserfaringer og strategier:

- Var skolen viktig for deg?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hadde du foreldre eller venner som oppmuntret deg til skolearbeidet?
- Prøvde du noen gang å unngå skolearbeidet? I tilfelle ja, hvordan gjorde du dette?
- Opplevde du at innsats nyttet med tanke på å gjøre det bedre faglig sett? På hvilken måte?
- De fleste opplever både nederlag og det å lykkes i skolen. Når du opplevde å lykkes i skolen, hva følte du var grunnen til det? Hva med nederlag?
- Når du fikk en oppgave som du først måtte lese for å kunne besvare, trodde du at du skulle få det til?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Pleide du å sammenlikne resultater med andre i klassen? Hvordan gjorde du dette, og hvordan tolket du dette?
- Kan du nevne noen positive erfaringer du sitter igjen med fra grunnskole og videregående skole knyttet til dine vansker? Hva med negative?
- Hvordan ble undervisningen tilrettelagt?
 - Hva fungerte? Hva fungerte ikke?
- Hva var det som motiverte deg til innsats i skolen?
 - Belønning
 - Behov for kunnskap
 - Få bestemme selv
 - Mestringsforventninger

- Kan du huske hvilke læringsstrategier du brukte for å oppfylle de kravene skolen stilte til læring?

Erfaringer eller tanker knyttet til det å være student ved universitet eller høyskole

- Hva var det som motiverte deg til å ville studere videre etter videregående skole?
 - Verdier, mål, jobb, tanker om framtiden, interesse, press fra andre, penger
- Hvorfor valgte du akkurat dette studiet?
 - Interesse
 - Motivasjon
 - Påvirkning
 - Forventninger
 - Mål
- Hvilke utfordringer står du overfor som student med dysleksi?
 - Forelesning, notatskriving, lærebøker, kollokvier, eksamen
 - Hvordan løser du disse utfordringene?
- Hvilke lesestrategier bruker du i møte med skriftlige tekster eller lærebøker?
- Hvilken betydning har medstudenter i dette arbeidet?
- På hvilken måte bidrar universitetet med å legge til rette for dyslektikere?
 - Hva kunne de gjort bedre?

Avslutning

- Kan du fortelle om dine tanker knyttet til framtiden?
 - Bestemt jobb?
- Har du noe du vil legge til? Noe jeg har glemt å spørre om som du mener er viktig?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dysleksi og motivasjon»

Lene Birkeland

Masteroppgave i spesialpedagogikk

NTNU, 2012

Bakgrunn og hensikt:

Bakgrunnen for valg av tema er at lesing og skriving er sentrale områder på alle trinn i opplæringen, og at vansker på disse områdene får konsekvenser for tilegnelse og formidling av kunnskaper i alle fag. Dysleksi er derfor med stor sannsynlighet en faktor som for mange vil påvirke gjennomføringen av videregående skole og motivasjonen for å ta videre utdanning. Likevel er det flere studenter med dysleksi som fullfører en bachelor- eller mastergrad. Hensikten med denne studien er å finne frem til de faktorene som er avgjørende for at dyslektikere fullfører videregående opplæring samt tar høyere utdanning.

Informasjon om prosjektet:

- Informantene får tilsendt en prosjektbeskrivelse i forkant av intervjuene
- Det skal gjennomføres ett intervju med hver informant
- Intervjuene vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker, men vil bli slettet så fort prosjektet er avsluttet
- Informanten kan trekke seg fra intervjuet når som helst, og også la være å svare på enkelte spørsmål
- Alt av informasjon som kommer frem i intervjuene behandles konfidensielt og vil bli anonymisert
- Informantene har mulighet til å lese gjennom prosjektet, eller deler av prosjektet før det leveres inn/publiseres

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien

Sted/dato: _____ Underskrift: _____