

Sammendrag

I denne oppgaven har søkelyset vært rettet mot hvordan voksne personer som blir blinde opplever å lære seg å lese punktskrift.

Formålet med denne oppgaven har vært å få innsikt i opplevelse og erfaring som de har gjort seg når de lærte den kunsten å lese med fingrene.

I min studie velger jeg å se på hvordan blindblitte personer bruker sin leseerfaring og forkunnskap fra svartskriftlesing (trykte bokstaver) og hvordan de opplever og ser på overgangen mellom disse lesespråkene. Jeg tar også med hvordan de ser på sin motivasjon, selvoppfatning og mestring i en ny livssituasjon. Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan opplever blindblitte personer å lære seg punktskrift?

Studien har tatt utgangspunkt i kvalitativ forskningstilnærming hvor datainnsamling har vært igjennom fem semistrukturert intervjuer med voksne blindblitte personer.

Funnene som studien viser er at informanten hadde ulike forventninger til sitt første møte med fenomenet, noen var åpne og så med engang mulighetene den nye kunnskapen ville gi mens andre trengte mer tid. Informantene ga tydelig uttrykk for at de dro nytte av sitt forhold til trykte bokstaver og ord i overgangen mellom disse to lesespråkene. De fortalte grundig om sine erfaringer og hvordan de hadde gjort sammenligninger og assosiasjoner mellom svartskriftbokstaver og punktbokstaver. Motivasjon til å starte på opplæringen, positiv innstilling, tålmodighet og utholdenhet var også av stor betydning for mine informanter og viktig som drivkraft. Å delta i rehabiliteringsprogram og møte andre som var i lik situasjon betydde mye for dem. Ikke minst det å oppleve mestring, tilhørighet til gruppen og få informasjon og tilgang til det sosiale miljøet.

Forord

Når jeg var ungdom på Island så jeg punktskrift lest for første gang. Jeg husker at jeg synes at det var veldig interessant at personen brukte fingrene sine til å lese med, og forstå det som sto på arket. Senere i min egen praksis som synspedagog ble jeg ennå bedre kjent med dette fenomenet og fortsatt er interessen stor.

For meg å skrive en masteroppgave har vært preget av dager med motgang og medgang. Det har vært en stor utfordring og krevende prosess å skrive på et annet språk enn mitt eget, og få satt riktige ord på det jeg vil si. Det har vært dager der motivasjon og skriveglede har vært relativt høyt, men også dager hvor jeg har følt at målet var langt utenfor min rekkevidde. Derfor vil jeg gi takk til dere som har gitt meg enorm støtte på veien til å nå målet.

Første vil rette en stor takk til de fem informantene som tok seg tid til å la seg intervju og dele sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville denne studiene ikke vært mulig å gjennomføre.

En stor takk til min veileder, Per Frostad, ved NTNU. Du har holdt meg på rett spor og delt din kunnskap med meg og gitt meg verdifulle råd under hele denne skriveprosessen. Takk for at du har hatt tro på mitt prosjekt.

Ikke minst vil jeg takk familien min. Dere har vært til stede og hatt forståelse for all den tidsbruken dette prosjektet har tatt. Venner og kollegaer skal også ha sin takk for å ha vist interesse for teamet og diskutert dette sammen med meg. Takk til Camilla og Anny for korrekturlesing og gode råd underveis. Takk til Astrid for sine verdifulle og gode kommentarer og hjelp med struktur og språk i siste innspurt. Spesielt vil jeg takke min kjære Ole for all oppmuntringen, gode samtaler om temaet og forståelse for hvor mye krefter denne skriveprosessen har tatt.

Tross at arbeidet har vært krevende har det vært faglig interessant og spennende prosess å kunne fordype seg i dette fenomenet.

Råholt 19.juni 2014

Ingunn Hallgrimsdottir

Innholdsfortegnelse

DEL I INNLEDNING	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Formålet med oppgaven og problemstilling	6
1.3 Oppbygning av oppgaven	6
DEL II LITTERATURGJENNOMGANG.....	7
2.1 Visuell lesing	7
2.1.1 Leseutviklingsmodell	7
2.1.2 Avkoding	9
2.1.3 Lesetradisjoner	10
2.1.4 Analytiske metoder i leseopplæring.....	11
2.1.5 Syntetiske metoder i leseopplæring.....	11
2.1.6 Hva kjennetegner en god leser	13
2.1.7 Teksthukommelse.....	14
2.2 Punktskriftlesing	14
2.2.1 Punktskriftens oppbygging.....	14
2.2.2 Å lese punktskrift	15
2.2.3 Lesemetoder i punktskrift.....	16
2.3 Motivasjon.....	17
2.3.1 Indre motivasjon.....	18
2.3.2 Ytre Motivasjon.....	19
2.3.3 Selvpoppfatning og mestring	20
2.4 Psykologiske konsekvenser av å miste synet.....	22
2.5 Opplæring for voksen med synsvansker	23
2.5.1 Rett til opplæring.....	23
2.5.2 Opplæringstilbud	24
DEL III FORSKNINGSMETODE.....	26
3.1 Valg av forskningsmetode	26
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.2 Forberedelser og utvikling av intervjuguide	27
3.2.1 Prøveintervjue	28
3.2.2 Utvalgskriterier.....	29
3.2.3 Rekruttering og beskrivelse av informantene.....	30
3.2.4 Beskrivelse av det endelige utvalget	30
3.3 Datainnsamling.....	31
3.4 Analyse av datamaterialet	32
3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning	34

3.5.1 Reliabilitet og validitet	34
3.5.2 Etske refleksjoner.....	36
DEL IV RESULTATER OG DRØFTING	38
4.1 Forventinger til og betydning av punktskrift	38
4.1.1 Presentasjon av data	38
4.1.2 Drøfting	41
4.2 Å handtere utfordringer i ny livssituasjon.....	42
4.2.1 Presentasjon av data	42
4.2.2 Drøfting	45
4.3 Forkunnskap og tidligere leseerfaring	46
4.3.1 Presentasjon av data	46
4.3.2 Drøfting	50
DEL V OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	52
LITTERATURLISTE.....	55
Vedlegg 1	58
Vedlegg 2	60
Vedlegg 3	61
Vedlegg 4	63

DEL I INNLEDNING

De som opplever å miste synet i voksen alder befinner seg i en ny og ukjent situasjon. For noen kan dette virke skremmende og det kan oppstå mange hendelser som personen ikke har tenkt over. Synstap er ikke noe som man kan forberede seg til. Det er mye nytt som må læres. Det som før var enkelt å utføre, er nå blitt mer krevende og ofte vanskelig og det kan være en utfordring å vite hvordan en skal forholde seg til denne nye situasjonen.

I dagens samfunn publiseres mye informasjon via skrevet tekst. De fleste ser det som selvfølge å ha tilgang til skriftlig informasjon ved å lese bøker, aviser eller følge med på sosiale medier. Andre kan ha gleden av å sitte med en bok i hånda og lese litteratur eller finne fram nyttig informasjon, som en har bruk for i jobbsammenheng eller i privatlivet.

Voksne som mister synet velger ofte å lære å lese punktskrift. Punktskrift er en form for skriftspråk som brukes av blinde og leses med fingrene. Felles for denne gruppen er at de har erfaring og bakgrunn fra svartskriftlesing.

I Norge har voksne rett til opplæring etter § 4A - 1, i Opplæringsloven. § 4A - 2 skal gi tilleggs-rett til spesialundervisning for de som har særlig behov etter opplæringsloven og som kan ikke få god nok utbytte av ordinær opplæring. Dette kan gjelde voksne som har særlig behov for å utvikle eller halde ved like grunnleggende kompetanse som f.eks. de som mister synet i voksen alder.

Opgavens tematikk handler om hvordan blindblitte, d.e. de som har hatt syn, men får en synsnedsettelse av en eller annen grunn, opplever å lære seg å lese punktskrift.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min praksis som synspedagog og opplæringsperson for punktskriftopplæring på Island ble jeg kjent med personer som hadde sin forkunnskap fra svartskriftlesing og skulle starte med opplæring i punktskrift. I opplæringssituasjonene la jeg merke til at de assosierte og sammenlignet vanlige bokstaver og punktskriftbokstaver mens opplæring foregikk. Det syntes jeg var litt spesielt, og som fagperson vekket det min nysgjerrighet og interesse. Kunne det være mulig at de brukte sine forkunnskaper om svartskriftlesing og forhold til trykte bokstaver for å støtte seg til i opplæring av punktskrift?

Da jeg skulle velge meg tema for min masteravhandling tenkte jeg tilbake til denne tiden og bestemte meg for å fordype meg mer i dette fenomenet.

1.2 Formålet med oppgaven og problemstilling

Formålet med denne oppgaven har vært å få innsikt i opplevelse og erfaring som voksne blindblitte har gjort seg ved å lære seg punktskrift.

Jeg velger å se på hvordan blindblitte personer bruker sin leseerfaring og forkunnskap fra svartskriftlesing og hvordan de opplever overgangen mellom disse lesespråkene. Jeg velger også å se på hvordan motivasjon, selvoppfatning og mestring virket på dem i ny situasjon. I tillegg tar jeg for meg forventninger de hadde, betydning av forkunnskap og hvordan de håndterte den utfordringen i en ny livssituasjon.

Opgavens problemstilling er følgende:

Hvordan opplever blindblitte personer å lære seg punktskrift?

1.3 Oppbygning av oppgaven

Studien deler jeg inn i fem hovedkapitler, hvor kapittel 1 innleder studien ved å gjøre rede for hvorfor jeg har valgt å forske på dette temaet, formålet med oppgaven og problemstilling.

Kapittel 2, beskriver studiens teoretiske bakgrunn. Her presenteres relevant bakgrunnsstoff om visuell og punktskrift lesing, motivasjon, selvoppfatning og mestring, psykologiske konsekvenser av å miste synet, voksnes lov og rett til opplæring og hvilke opplæringstilbud som finnes.

Kapittel 3 beskriver kvalitativ forskningsmetode og det kvalitative intervjuet. Forberedelsene og utvikling av intervjuguide, prøveintervjue og utvalgskriterier er beskrevet. Deretter kommer jeg inn på rekruttering av kandidater, endelig utvalg, datainnsamling og analysearbeidet. Sist tar jeg for meg kvaliteten i kvalitativ metode og etiske refleksjoner.

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene og drøfter de 3 hovedkategoriene: Forventninger til og betydning av punktskrift, å handtere utfordringer i ny livssituasjon og forkunnskap og tidligere leseerfaring. Under hver kategori har jeg valgt og presentert sentrale funn fra data.

Deretter velger jeg å drøfte disse funnene med relevant teori fra kapittel 2.

I kapittel 5 gir jeg en kort oppsummering av studiens funn og avslutter med å foreslå videre forskning på feltet.

DEL II LITTERATURGJENNOMGANG

I kapitlet om litteraturgjennomgang velger jeg å dele den i teori om visuell lesing, punktskriftlesing og motivasjon. Jeg velger å informere om innhold i hver delkapittel i starten innledningsvis. Dette delkapitlet inneholder teori som forklarer hva visuell lesing er, etterfulgt av teori om leseutviklingsmodell, avkoding, lesestradisjoner, og to metoder i leseopplæring. Jeg avslutter dette kapitlet med å fortelle hva som kjennetegner en god leser og noen ord om teksthukommelse.

2.1 Visuell lesing

Lyster og Frost (2008, s.251) definerer lesing som «en meningsskapende bearbeiding av skriftspråklige symboler, som utføres med en bestemt hensikt i en gitt sammenheng»

Gjennom tiden har det vært forsket mye på lesing. Det er en enighet i fagfeltet at den normale leseutviklingen vanligvis går gjennom en rekke stadier, som likner stadiene i kognitivutvikling og i språkutvikling. Disse lesestadiene ligner på hvordan, Piaget (Passer, Smith, et.al, 2008) fremstiller kognitiv utvikling i stadier ved å si at hvert stadium har en bestemt struktur, og skiller seg fra hverandre på karakteristisk kvalitativ måte. Det samme kan sies om lesing, ved at lesing endres og foregår på prinsipielt ulikt vis på de forskjellige trinnene i prosessen. På tross av at leseutviklingen er et resultat av generell utvikling hos individet og trinnvise utviklingen av kognitive strategier, er det viktig å rette oppmerksomheten mot at lesing ikke er en medfødt biologisk evne, men en ferdighet som i stor grad avhenger av stimuli, erfaring og undervisning. Dette viser seg best i det at noen barn allerede kan lese med en viss forståelse når de begynner på skolen, noen hopper over stadier i utviklingen men lærer seg allikevel å lese, mens andre sliter med å knekke lesekoden og få til funksjonell lesing (Granberg 1996).

2.1.1 Leseutviklingsmodell

Høien og Lundberg (1997) har utviklet en stadiemodell om leseutvikling. Jeg velger å benytte meg av denne modellen, da den gir en grundig forklaring på hvordan stadiene bygger på hverandre og gjør at lesing blir en utvikling som skapes gjennom bearbeiding av inntrykk fra den visuelle sansen.

Stadiemodellen til Høien og Lundberg (1997) består av fire hierarkiske stadier, som er pseudostadiet, det logografisk-visuelle, det alfabetisk-fonologiske og det ortografisk-morfemiske stadiet.

På pseudostadiet ”leser“ personen ved å utnytte kontekstuelle ledetråder og tolke omgivelsene rundt ordet. Da er det selve logoen for ordet som gjenkjennes og benyttes av individet. Dette ser vi for eksempel ved at personen ”leser” logoen Esso på et skilt som står ved en Esso bensinstasjon. Her er selve logoen som blir lest, ikke ordet (Høien og Lundberg, 1997).

På det logografisk-visuelle stadiet er ordets allmenne form eller kontur ikke vesentlig, men i stedet er det et eller flere enkle framtrepende særtrekk i bokstavene som gjør at bokstaven blir „lest“ som et bilde. Det kan vi se ved at personen bruker bokstaven S som kjennetegnet for en slange fordi bokstaven utseendemessig ligner på en slange (Høien og Lundberg, 1997).

På det tredje stadiet, det alfabetisk-fonologiske stadiet, stilles det krav til at eleven har ferdigheter og kunnskap om forbindelsen mellom bokstavens lyd (fonem) og bokstavens form (grafem). Det som i hovedtrekk kjennetegner dette stadiet er at leseren har knekket den alfabetiske koden og forstått at det er en sammenheng mellom lyd og form, altså fonem og grafem. Gode fonologiske ferdigheter er derfor viktig å tilegne seg for å oppnå god fonologisk lesing. Det vises best ved at leseren klarer å dele ord opp i de fonologiske segmentene som danner ordet. På dette stadiet rettes dette opp mot personens anvendelse av ordets struktur. Slik bygges det gradvis opp kunnskap om ordets stavemåte (Høien og Lundberg, 1997).

På det fjerde, det ortografisk-morfemiske stadiet begynner personen å analysere ordet ved å ta i bruk alle elementer som den tidligere har lært, og ordet gjenkjennes umiddelbart som en helhet. Dette ses i sammenheng med at personen nå klarer å bruke ordets morfemer, som er den minste språklige enheten med innholdsmessig eller grammatisk funksjon. Personen har automatisert en del lyd forbindelser og gjenkjenner disse som ordbilder umiddelbart i en tekst (Høien og Lundberg, 1997).

2.1.2 Avkoding

Det er flere prosesser som må til for at lesing kan bli en automatisert funksjon. En av disse prosessene er avkoding av meningsinnholdet hvor avkoding er tenkt som en ferdighet som bygges opp over tid og med erfaring (Høien og Lundberg, 1997).

I følge Høien og Lundberg (1997) er det primært to metoder som tas i bruk når leseren skal avkode ord, enten om ordet står alene, i en tekst eller i kontekst med andre ord. Dette kalles for ortografisk (analytisk) lesing og fonologisk (syntetisk) lesing. Hvis det står i kontekst med andre ord kan leseren også dra nytte av grunnlaget eller teksten det står i. Ortografisk lesingen gjør at leseren kan gå direkte fra ordets grafem, eller bokstavens form, til ordets fonologi og mening. En forutsetning for automatisk avkoding er at leseren kjenner ordet igjen, og har fått lagret et ortografisk «bilde» i langtidsminet. Ved en fonologisk avkoding vil leseren derimot lydere ordet, lyd for lyd, for å lage et lydbilde, og deretter å hente det fra sitt indre leksikon/minne.

I selve avkodingsprosessen bruker personen mange av hjernens kognitive egenskaper som blant annet består av oppmerksomhet og minne. Det er i slike prosesser korttidsminet (KTM) og langtidsminet (LTM) jobber sammen og har enorm stor og viktig rolle. Granberg (1996) snakker om dette fenomenet som et stort datalager. «Hjernen fremstår i dataterminologiens begrepsverden som et enormt datalager. I dette indre lageret fungerer LTM sammen med KTM og andre minne-systemer som supereffektivt operativsystem for gjenfinning og sammenkobling av data» (Granberg 1996, s. 31).

I følge Granberg (1996) omgjør leseren ordenes grafemiske bilder til ”indre ord“ og setter informasjonen i forbindelse med sitt «indre leksikon» Dette leksikonet er individets ord-lager og inngår som en del av LTM. Lyster (2011) har drøftet begrepet «indre leksikon» i sammenheng med den første erfaring barn får når de kobler sammen lyd og bokstav. Hun peker på at dette er svært viktig som grunnlag for å bygge opp ortografiske bilder av bokstavstrukturen i ordene og lagre det i sitt indre leksikon.

I dette leksikonet lagres all kunnskap personen har om hvert ord. Hva det betyr, hvordan det er skrevet og hvordan det er stavet. En kan illustrere det ved å si at personen som leser har et stort leksikon av ferdige, velkjente ord og ordsammensetninger som en kan «slå opp i» når en har behov for det (Høien og Lundberg, 1997).

2.1.3 Lesetradisjoner

Det finnes ulike diskusjoner om hvordan leseundervisning kan tilrettelegges for nybegynnere. Frost (1999) snakker om to sentrale lesepedagogiske tradisjoner. Den ene kalles for whole language tradisjonen og den andre for phonics tradisjonen. Begge tradisjonene tilfører noe til leseundervisningen for nybegynnere. Jeg skal her forklare de lesepedagogiske tradisjonene hver for seg:

Whole language (analytisk) = lesing blir sett på som en kommunikativ prosess hvor alle leseaktiviteter har kommunikativt utgangspunkt hvor eleven er en aktiv deltaker. Det å lære seg å lese blir sett på som en naturlig språklig prosess hvor elevens egen tekstproduksjon og bruk av riktige bøker er med og setter den i gang. Det brukes ikke noe spesielt tilrettelagt språk i lesestoffet. Det som er hovedsynspunktene i denne læretadisjonen kan kort formuleres på følgende måte:

- «Å lære å lese er i prinsippet det samme som å lære å snakke.
- Å lære å lese er en naturlig del av den språklige utviklingen. Leseferdigheten vokser frem av meningsfull erfaring med tekster.
- Fonembevissthet betyr ikke så mye når vi leser. Viktige aktiviteter er å forutsi mening og sjekke den, første og fremst ved å bruke første bokstav i ordene som kontroll.
- Bare riktige bøker skaper riktige lesere (dvs. ingen tilrettelagte lesebøker)»
(Frost, 1999, s. 14).

I Phonics-tradisjonen (syntetisk) skjer lesing når en tolker det alfabetiske systemet. Det kan vi for eksempel se i morsesystemer og punktskrift. I disse systemene, er det tolkningsprinsippet av selve symbolet som både må læres, automatiseres og brukes, uten at det kreves mye tid og oppmerksomhet. Etter det, kan full oppmerksomhet rettes mot selve meningen.

Hovedsynspunktene i denne tradisjonen kan formuleres slik:

- «Å lære å lese innebærer innføring i det skriftspråklige prinsippet.
- Fonembevissthet er avgjørende for å bygge opp sikre bokstav/lydrelasjoner og dermed for etablering av grunnlaget for å lære å lese.
- Det å kunne lese bygger på automatisert ordavkodning.
- Innholds tilegnelse er avhengig av sikker ordavkodning.
- Leseopplæring foregår ved hjelp av tilpassede tekster.
- Begynnerlesing er prinsipielt forskjellig fra rutinert lesing » (Frost, 1999, s. 14 - 15).

2.1.4 Analytiske metoder i leseopplæring

Analytiske metoder kalles ofte for «top-down»-metoder. Det betyr en lesemetode som tar utgangspunkt i hele tekster, setninger og ord og ned til den enkelte bokstaven/lyden. Elevene får i starten møte tekster som har mye meningsinnhold og det legges vekt på forståelsen. Det er selve leselysten og lesingen som meningssøkende aktivitet som står sentralt. Tilgang til god og interessevekkende tekster kan bidra til å gi elevene leseglede og sans før bøker av god kvalitet.

Som i syntetiske leseopplæringstradisjoner finnes det flere metoder. En av dem er ordbildemetoden. Den tar utgangspunkt i at eleven lærer å huske en rekke ord som ordbilder og å bruke dem til å kjenne igjen stavelser og analysere ord. Dette kan bidra til å knekke lesekode. Begrensningen ved å bruke denne metoden er at det kan bli vanskelig å huske ordbildene for alle de ordene som brukes i språket. Dette er medvirkende til at metoden har fått mindre utbredelse i Norge, enn f.eks. i engelskspråklige land der avstanden mellom skrivespråk og talespråk er større enn i det norske språket.

En annen metode som også hører til den analytiske leseopplæringstradisjon ofte er kallet for LTG, lesing på talens grunn. Den svenske pedagogen Ulrika Leimar introduserte den på 1960 tallet. Den metoden legger vekt på at undervisning i lesing og skriving bør ta utgangspunkt i barnets eget språk og deres aktive ordforråd. Barnets felles opplevelse fra dagliglivs hendelser blir til samtale mellom lærer og elev. Læreren skriver ned barnets utsagn og barnet skal etter det finne bokstavene i ordene, eller de korteste eller lengste ordene i teksten. Denne metoden ga en god mulighet til å stimulere språklig bevissthet hos elevene og det ble til en lesetekst som hadde utgangspunkt i barnets egen opplevelse og inneholdt ord de hadde forhold til (Alver og Traavik, 2012).

2.1.5 Syntetiske metoder i leseopplæring

Syntetisk metode blir ofte kalt for «bottom up» metode og kan deles opp i flere metoder. De som er mest kjente er lydmetoden og stavelsesmetoden. Lydmetoden tar utgangspunkt i at en og en bokstav med tilhørende lyd blir gjennomgått med elevene og læreren presenterer først en lyd, så en til og ved hjelp av dem kan en lage små ord eller stavelser. På den måten presenterer læreren alle bokstavene en etter en, og etter hvert kan ord satt sammen av disse lydene, bli til ord og ord til setninger og setninger til hele tekster. I undervisningen blir lydering og sammentrekning av lydene/ bokstavene lagt sterk vekt på. Barna lærer seg også lyder i stedet for å bruke bokstavnavnet til hver bokstav (Alver og Traavik, 2012).

Stavelsesmetoden er den andre mest kjente metoden i syntetiske lesetradisjon. Der er fokuset satt på stavelsene, i tillegg til bokstavene og lydene. I denne metoden undervises barna ved å lære seg først å trekke sammen lydene/bokstavene i stavelser. Det kan være f.eks. *k – a* gir *ka*, *k – e* blir *ke*, *ka-ke* blir til ordet *kake*. I undervisningen blir oppmerksomheten i stavelser utviklet gjennom klapping og rytmen i ordene, og kan ofte starte ved at barnets navn klappes. Det kan være fornuftig å rette oppmerksomheten mot stavelser, fordi de er deler av et ord og rytmen i språket kan bidra til at språkutviklingen blir positiv for elevens morfologiske bevissthet. Høigård (2006) i Alvik og Traavik (2012) påpeker at det kan være en fordel for et barn å lære seg å analysere ordene i stavelser i stedet for lyder, fordi barnet da trenger å huske færre enheter under lesing av et ord. Som f.eks. i ordet *datamaskin*, trenger korttidsminnet bare å lage fire stavelser i stedet for å huske 10 lydenheter før sammentrekningen av lydene starter (Alvik og Traavik, 2012).

Alle lesemetoder har sine fordeler og ulemper, det samme gjelder den syntetiske leseopplæringsmetoden. Hovedsynspunktene i det kan være at syntetiske metoder, med sin sterke vektlegging på sammenhengen mellom lyd (fonem), bokstav (grafem), og sammentrekninger til ord, kan være en fordel for å trene bevisst på avkodingsferdigheten. Dette er en avgjørende forutsetning for å kunne lese. Det nytter ikke å kunne avkode på en hensiktsmessig måte hvis forståelsen for innholdet er fraværende. Som «formelen» for lesing sier: **lesing = avkoding • forståelse** (Frost, 1999).

Største fordelen med den analytiske lesemetoden er at den tar hensyn til kunnskap fra forskning og erfaring som viser at det er viktig at lese og skriveopplæringen tar utgangspunkt i barnets egen meningsfulle erfaring og sammenheng. Den vektlegger innholdsforståelsen og avkodingen like mye uten at avkodingen er ment å være forutsetning eller nødvendig for å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. Det mest sentrale i analytiske metoder er selve leselysten og lesing som meningssøkende aktivitet som legger vekt på innholdsforståelsen. Dette bidrar til at leseren kan være i stand til å utvikle bedre avkodingsstrategier og bli en bedre og mer selvstendig leser. De strategier som blir mest brukt innen analytiske leseopplæringsmetoder er gjenkjenning av deler av ord og ordbilder og utnytting av selve konteksten og språkets undersystemer (Alver og Traavik, 2012).

I følge Alver og Traavik (2012) har den syntetiske lesemetoden hatt stor utbredelse i Norge og var nesten enerådende leseopplæringsmetode fra ca. 1970 og fram til midten av 1980 –

tallet. Etter det fikk den analytiske metoden større utbredelse. Grunnen til det var at Mønsterplanen av 1987 og Læreplanen av 1997 la stor vekt på at læring skjer best i meningsfulle sammenhenger ved å bruke tekster som har et meningsfullt innhold. I dag brukes begge metodene i leseopplæring for nybegynnere (Alver og Traavik, 2012).

2.1.6 Hva kjennetegner en god leser

Å være en god leser krever at en selv utvikler ulike strategier som bidrar til god leseflyt og innholdsforståelse. Ved å være bevisst og oppmerksom på detaljer i skriftspråket kan personen utvikle en god leseforståelse og lesehastighet og lettere forstå innholdet i det som er lest. Bråten (2010) sier at skolen er den arena som kan bidra til at eleven utvikler metakognitiv ferdighet ved ordavkodning. Dette betyr bl.a. å lære å fokusere på alle bokstavene i ord de synes er vanskelig å lese, repetere ord som er vanskelig helt til avkodning er blitt automatisert, og ikke minst ved å spørre seg selv om en har forstått det en har lest. Dette blir som en form for egenkontroll. Å utvikle metakognitiv ferdigheter er også viktig for å utvikle god leseforståelse. I tillegg kjennetegnes gode lesere på at de har en bevisst plan for lesing og tar i bruk lesestrategier de skal benytte når de prøver å få mening ut av teksten. De er opptatt av hvilke budskap teksten formidler og retter fokus mot hvordan teksten kan bidra til å tilføye ny kunnskap og knytte dette opp mot erfaring. Gode lesere er gjerne svært målrettet i lesingen, og har full kontroll over hvilke strategier som vil føre fram til målene de har satt seg. Det som kjennetegner gode lesere er også den fleksibiliteten de har til å modifisere eller tilpasse og endre for å oppnå målene. Dette gjelder spesielt hvis de ikke forstår det de leser for første gang. Gode lesere har utviklet en egen form for å kontrollere det de leser, og de vet at de må ha oversikt over teksten før de starter å gjennomlese den. De vet også når forståelsen for teksten svikter og de må gjennomgå en ny leserunde. De har i tillegg utviklet en viten om hvordan de kan stille seg selv spørsmål og organisere informasjonen og tenkemåten som eksisterer i øyeblikket når de leser (Båten, 2010).

Svake lesere har derimot ofte liten eller ingen plan for selve lesingen og måten de leser på. De er mer passive og bearbeider ofte ikke det de leser. De mangler gode lesestrategier over hvordan de kan organisere informasjonen i teksten. Skolen kan bidra til at svake lesere kan utvikle metakognitiv ferdighet i forhold til leseforståelse ved bl.a. å lære elevene å bruke sin forkunnskap gjennom å diskutere og kjenne til det temaet teksten formidler. De lager seg da et systematisk plan for lesingen og rutiner for å stoppe opp og tenke over teksten de akkurat har lest. At de har forstått innholdet som teksten formidler er svært nyttig for å kunne diskutere

det sammen med andre og delta i samtale om innholdet både før, under og etter lesingen. Å lære seg å lage en systematisk plan for arbeidet med teksten kan bidra til at de lettere husker det de har lest og på den måten kan diskutere teksten. Slik lærer de også å reflektere over det de leser (Bråten, 2010).

2.1.7 Teksthukommelse

Når en person leser noe for første gang er en nødt til å huske sentrale deler av det til å ha mulighet for videre tolkning og forståelse. I følge Linbäck (2003) referer han til Pressley og McCormick fra 1995 hvor de sier at måten en person husker tekst på, har sammenheng med hvilken utvikling de har av mentale modeller eller kognitive skjema. De sier videre at et kognitivt skjema, er en form for mental referanseramme som danner orden og oversikt over det som tolkes når en leser tekst. Alle mennesker har en form for kognitive skjemaer over alt som dekker f.eks. viten om oppførsel i konkrete sosiale situasjoner til informasjon om meget spesielle og avanserte tilstander. Et kognitivt skjema er ikke statisk, men forandres hele tiden ved at ny informasjon utvider forståelsen av et tema (Lindbäck, 2003).

2.2 Punktskriftlesing

I min studie har informantene det felles at de lærte seg å lese svartskrift som barn. Svartskrift ble for dem den første måten å innhente informasjon på via tekst. Når de synet ble forverret, startet de å lære punktskrift. For dem ble det en ny form å innhente skriftlig informasjon på.

I dette kapittel starter jeg med å gjøre rede for hva fenomenet punktskrift er, opphav og bruk. Etter det presenterer jeg teori om hvordan punktskrift leses, før jeg tar for meg lesemetoder i punktskrift.

2.2.1 Punktskriftens oppbygging

Punktskrift er en skift-form som kan leses med fingertuppene. Den er avgjørende for at blinde og sterkt svaksynte skal kunne lese og uttrykke seg. Formen brukes både til lesing og skriving. Denne skriftformen ble funnet opp av franskmannen Louis Braille i 1825 og blir i dagligtale oftest kalt braille og er et dominerende internasjonalt system for blinde og svaksynte. Louis Braille konstruerte en celle som tilsammen består av seks opphøyde prikker som føles med fingrene. Disse seks punktene står i et 3x2 format, altså to kolonner med tre

rader, ofte nevnt som punktskriftcelle. Hvert prikk i cellen har et nummer slik at det er enkelt å beskrive hvordan tegnene, som punktene danner, er satt sammen.

1 ● ● 4

2 ● ● 5

3 ● ● 6

Av de opphøyde prikkene kan det lages 63 ulike kombinasjoner av tegn, fra bokstaver til tall, matematikk eller noter, alt etter hvilken sammenheng de brukes i. (Bruteig, 1984, Fellenius, 1988). (Se vedlegg 2).

2.2.2 Å lese punktskrift

Det er stor forskjell på å lese svartskrift eller punktskrift. Når personen leser svartskrift, oppfatter leseren hele ordet og flere ord om gangen. Når man flytter blikket over linjen, tar det ikke lang tid å skaffe seg oversikt over hele arket og forstå hvordan teksten er satt opp på siden. Når man leser punktskrift, oppfatter man prikkene med fingertuppene ved å føre fingrene med jevn rytme over dem. De fleste oppfatter ett og ett tegn i punktskriften av gangen før tegnene settes sammen og blir til ord og setninger, tall eller annet som tegnet representerer. Dette gjør at lesehastigheten blir lavere for en som leser svartskrift. De som skal utvikle en god funksjonell leseferdighet i punktskrift trenger derfor lengre tid og mer systematisk opplæring for å få en god progresjon. Dette må sees i sammenheng med elevens modning. God finmotorikk og god taktil diskrimineringssevne er viktige forutsetninger for god leseutvikling og leseteknikk. I tillegg er forståelse av spatiale (romlige) forhold viktig for å forstå hvordan punktcellen kan oppfattes som et rom hvor antall prikker er plassert etter hvilke tegn de skal presentere (Utdanningsdirektoratet, 2013).

En annen viktig forutsetning for god leseutvikling er forståelse av hvordan tekst er strukturert og bygget opp med linjer, overskrift, sidetall og lignende. Slik forståelse gjør det lettere å navigere i teksten og tilegne seg skriftlige informasjon. Romforståelse, taktile ferdigheter og avkodning av tekst er svært viktig for å utvikle grunnleggende leseferdighet. God ferdighet i å bruke fingrene og fingertuppene er viktig. Elevene trenger erfaring og trening i å bruke fingrene på en fleksibel måte. Noen bruker begge hender når de leser, andre kun den ene, og årsakene til det er ulike og ofte personavhengig. Den hånden som blir den passive kan da

f.eks. brukes til å holde arket på plass eller for å støtte linjeføringen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For nybegynnere i punktskriftlesing er oppmerksomheten ofte rettet mot hvert enkelt bokstavtegn. Leseren er ofte opptatt av hvordan fingeren beveger seg vertikalt. Slik oppfatter en hvordan prikkene er plassert i punktcellen. Når personen har innarbeidet god kunnskap om hvert enkelt tegn, forsvinner vanligvis den vertikale bevegelsen. Fingeren flyter da mer horisontalt og beveger seg lettere over tegnene. For noen kan denne fasen være utfordrende, fordi en bruker mer tid til lære seg oppbygging av enkelte tegn i stedet for avkodning av ord. Dette er forskjellig fra å vite hvordan hvert enkelt bokstavtegn er bygget opp og gjenkjenne det taktilt, enten det står for seg selv på et ark, eller tett sammen med andre. Noen trenger ekstra god tid og øvelser til å lære seg dette. Det kan også være utfordrende å lære hvordan fingrene skal bevege seg og følge en linje når bokstavtegnene står tett sammen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.2.3 Lesemetoder i punktskrift

Mortensen (2007) beskriver noen prinsipper for punktskriftopplæring hos barn på helordsmetoden. Grunnkonseptet i metoden er at både punkt og svartskriftbrukere er i utgangspunktet begge bruker språk og gjennomgår den samme prosessen for å oppnå betydning i en lest tekst. Gjennom helordsmetoden kan nye punktskriftbrukere med erfaring fra svartskrift lesing utvikle avkodningssystemer raskere siden de har erfaring med å lese hele ord fra visuell lese måte. Når ordbildet er blitt lagret i langtidsminet kan det muligens være en hjelp for leseren å støtte seg til det når de skal leses som ord i punktskrift (Mortensen 2007). Denne metoden ser man også i svartskriftlesing når leseren skal avkode ord, enten ordet står alene, i en tekst eller i kontekst med andre ord. Når ordet avkodes ortografisk (analytisk), bruker leseren ordets grafem eller form og knytter det sammen med ordets fonologi og mening. Det forutsetter at ordet er «kjent ord» og allerede finnes lagret i langtidsminet.

Bruteig (1992) har diskutert denne metoden for å styrke blindblittes utgangspunkt for å lære seg å lese punktskrift. Han mener at blindblitte kan ha nytte av å avkode stavelser i stedet for hver enkel bokstav. Det samme gjør visuelle lesere; f.eks. når barn som lærer å lese bruker stavelsesmetoden til å dele lydene/bokstavene i ordene opp i enheter eller stavelser, før de slår de sammen til ord. Det betyr at personen ”bryter” lengre ord opp i mindre biter/deler, ved –

ovn – en og bruker de til å danne ord som helhet. Denne metoden er kjent fra syntetiske lesetradisjon. Alver og Traavik (2012) har pekt på at dette kan styrke morfologisk utvikling og språklig bevissthet hos begynnere i lesing. I denne prosessen jobber korttidsminnet med å holde informasjonsbitene eller delene sammen helt til ordet er lest. Korttidsminnet kan fastholde rundt 7 biter under arbeidsprosessen. Hvis det blir flere biter, forsvinner de fordi det tar for lang tid til å danne ordet som helhet. Hvis bitene kan kortes ned til 3, som i ved – ovn – en, tar dannelse av ordet både kortere tid og kapasiteten blir større og avkoding blir derfor raskere (Bruteig, 1992).

Bruteig (1992) refererer videre til forskning som har påvist at ekstra raske punktlesere kan oppfatte ord som et punktleser mønster. I en viss forstand kan man si at fenomenet i punktleserlesingen kan virke som ortografisk avkoding ut fra analytisk lesetradisjon. Leseren går da direkte fra ordets fonem og grafem eller bokstavens form eller bilde, til ordets fonologi og mening. Kusajima (1974) sier noe om at de som leser taktilt, oppfatter punktleserleserne suksessivt etter hvordan fingrene beveger seg over prikkene eller bokstavene. De som er ansett som flinke punktlesere, grupperer bokstaver til ord og oppfatter innholdet på lik måte som raske visuelle lesere gjør. Det gjør at de tolker meningen i teksten raskt. Svake taktile lesere oppfatter kun en og en bokstav av gangen og oppfatter ikke innholdet før hele ordet er lest (Kusajima 1974, sitert i Fellenius, 1998). Dette kan bety at svake punktlesere avkoder ord mer fonologisk enn ortografisk og først må «kjenne igjen» ordet ved og lydere det før de kan lage et lydbilde og gjenkjenne det fra sitt indre ordlager. Dette stemmer godt med hva teorien sier om den syntetiske lesetradisjonen i visuell lesing hvor leseren bryter ord ned i korte stavelser og dermed trenger å huske færre enheter under lesing.

2.3 Motivasjon

I dette kapitlet gjør jeg rede for hva begrepet motivasjon betyr og hvordan den delers i indre og ytre motivasjon. Etter det kommer det teori om selvoppfatning og mestring.

Motivasjon er et kjent begrep innen mange ulike forskningsfelt. Ordet motivasjon kommer fra latin og betyr å *bevege* og studiet av motivasjon handler om å belyse en handling eller bevegelse. I pedagogikken omtales motivasjon som en drivkraft som har betydning for atferd. I dag betrakter motivasjonsteoretikere begrepet vanligvis som en tilstand, hvor situasjonen er påvirket av verdier, erfaring, selvvurdering og forventning (Skaalvik og Skaalvik, 2005,

Brattaule, 2013). Lillemyr (2007) har også drøftet begrepet motivasjon. Han forklarer det som tilstand eller disposisjon hos et menneske i forhold til atferd eller aktivitet og forklarer hvordan mennesket bruker kreftene som setter i gang aktiviteten og holder den ved like. For at vi skal ønske å involvere oss bør aktiviteten oppleves som meningsfull og av betydning. Det som ligger bak en motivasjon er ofte forklarte med begrepene behov, driv og motiv. Det dreier seg om hvilke behov har vi til å ta valg eller avgjørelser, hva er det som driver oss til det, og hvilke motiv vi har til å foreta oss noe (Lillemyr, 2007).

2.3.1 Indre motivasjon

I pedagogisk litteratur skilles det ofte i mellom teorier som handler om indre og ytre motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2005, s.141) definerer indre motivert atferd som «atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser» Det betyr at indre motivert atferd er ikke avhengig av forsterking, oppmuntring eller belønning fra miljøet. (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Indre motivasjon er et viktig begrep innenfor den pedagogiske praksisen. Aktiviteter som er i fokus som springer ut fra eller skapes av glede og interesse, har sin egen belønning i form av gleden den gir. Motivasjonen er kraften til å utføre en handling, eller følelsen vi får når vi opplever at en aktivitet bare må utføres fordi vi har så lyst til det (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2005) referer til Deci og Ryan (1985, 2000) som er kjent for sin selvbestemmelsesteori, som er en del av indre motivasjon. Den bygger på forutsetningen om menneskers grunnleggende behov og ønsker om å oppfylle behovene å være aktive og handlende i forhold til sine egne omgivelser. De allmenne behovene som mennesket har til å skape kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse kan føre til indre motivasjon.

Kompetanse er et av behovene i Deci og Ryan selvbestemmelsesteori. Ved stadig å sette seg nye mål og nå dem, vil mennesket oppleve økende motivasjon. Derfor blir det viktig at det stadig søkes etter større utfordringer enn de som allerede er mestret. Slik opplever mennesker at kompetansen øker etter som målene er nådd (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Brattaule, 2013).

Tilhørighet er det neste behovet i denne teorien. Det er av betydning å være en del av det sosiale miljøet og få tilbakemelding på at egen handling er viktig. Hvis mennesket skal bli indre motivert, er tilhørigheten til miljøet og fellesskapet en viktig komponent (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvbestemmelse er det tredje behovet i Deci og Ryan sin teori. Den tar utgangspunkt i at alle handlinger et menneske gjør er selvbestemt. Hvert individ har mulighet til å velge eller bestemme egne handlinger og hvordan de forstår sin atferd. Når mennesker tar egne valg uten press, belønning eller påtrykk fra andre, har de forutsetninger til selvbestemte handlinger som kan føre til indre motivasjon. Innen selvbestemmelsesteori er det disse tre grunnleggende psykologiske behovene som må tilfredsstilles for at mennesket kan oppleve seg på vei mot indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005, Brattaule, 2013).

2.3.2 Ytre Motivasjon

Ytre motivasjon er ifølge Strandkleiv (2003) en form for handling eller atferd som oppstår når en utfører aktivitet som følge av press fra andre, miljøet eller seg selv. Selve handlingen utføres for å oppnå noe som ikke ligger i selv aktiviteten som f.eks. ros, belønning eller anerkjennelse (Strandkleiv, 2003).

Deci og Ryan i Strandkleiv (2003) snakker om fire former for ytre motivasjon som gradvis utvikler seg fra å være fra rent ytre motivert og over til indre motivert. Disse fire formene starter som *ytre regulering*, som betyr at det er ytre krefter som setter i gang handling som blir belønnet eller truet med f.eks. straff. *Indre tvang*, hvor personen aksepterer og følger handling som et ytre krav uten at den opplever det som en del av seg selv, men mer som indre tvang. Personen kan oppleve å få dårlig samvittighet, skam eller skyldfølelse dersom den ikke gjør som forventet. Det gis ikke rom for selvbestemmelse og opplevelsen styres av press og krav. *Identifisert regulering* oppstår når personen opplever atferden som en del av seg selv og forstår reglene og normene som fornuftige, viktige og aksepterer de som de er. Personene velger fritt uten opplevd tvang, press eller belønning fra andre. *Integrert regulering* finner sted når handlingen som personen gjør er fullt ut selvbestemt, den aksepteres og er i balanse med verdier og behov. Denne formen oppstår når personen er kommet langt i sin selvutvikling, gjerne er blitt voksen og forstår konsekvenser av det han gjør eller har gjort som yngre. Handlingen som personen gjør er nå styrt av indre motivasjon. Disse fire formene

som startet som fullt ut ytre motivert atferd, har nå utviklet seg til å bli indre motivert atferd (Strandkleiv, 2003).

2.3.3 Selvoppfatning og mestring

Det kan være ulike årsaker til at mennesket ønsker å mestre noe. Man kan ønske å oppnå framgang eller suksess, bety noe for seg selv eller andre og føle at man er noe verd. Oppfatningen et menneske har om seg selv er en viktig forutsetning for hvordan en tenker, føler og hva som motiverer til handling. Mennesker er ulike og gjør ulike valg avhengig av egen oppfatning og egenskaper de har, hva de tror om seg selv, sin kompetanse og ikke minst hva de tror de er i stand til å gjøre (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Jeg velger i dette kapitlet å avgrense meg til det som Skaalvik og Skaalvik (2005) sier om selvoppfatning og mestringsforventning, siden alle mine informanter har mestringserfaring fra å ha lest svartskrift og har mestringsforventning til et nytt fenomen. Jeg vil inkludere Banduras forståelse av mestringserfaring i Skaalvik og Skaalvik fra 2005.

Selvoppfatningen personen har influeres av tidligere erfaring, og hvordan erfaringen blir tolket og forstått. Den subjektive oppfatningen personen har om seg selv, kan ha en viktig betydning for hvilke motiver, følelser og atferd en viser.

Rosenberg (1979) sier: «... the individual's behavior is based not on what he or she is actually like but on what the individual *thinks* he or she is like» (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.72).

Personlig verdsetting av sitt eget er en viktig del av selvoppfatning. Lav selvoppfatning, lav selvtillit og liten tro på seg selv er en uheldig kombinasjon som kan ha store konsekvenser for hvordan en person ser på sin egen innsats. Det kan også prege motivasjonen til å lære noe nytt og oppfatningen av egen prestasjon i læringssituasjonen. Hvilke behov en selv oppfatter å ha for ny læring har også mye å si og sammen med målet for læringen og hvor mye krefter og tid en vil bruke. Hvis man tenker at man vil mislykkes, eller at behov for ny læring er minimal, kan det ha mye å si for egen innsats. Det samme kan egen oppfatning av hvor viktig det er å skaffe seg ny kunnskap være. En positiv selvoppfatning og tro på egen innsats kan bidra til økende indre motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Skaalvik og Skaalvik (2011) snakker om at sosial kognitiv teori vektlegger at hver og en er eller kan bli et selvreflekterende og selvregulerende menneske som handler ut fra egen intensjon. Det handler om å sette seg mål, vurdere egen situasjon og hvilke forutsetninger en

har til å nå målene, tenke ut hvilke strategier en bør bruke og hvilke handlinger en bør utføre. Når man har å gjennomføre handlingene bør man observere resultatene og reflektere over dem. Disse forventningene til mestring vil ofte være avgjørende for hvilke mål en setter seg senere, hvilke strategier en bruker, og hvordan en oppfatter en krevende situasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

Bandura er den som har hatt mest innflytelse på teorier knyttet opp til forventningstradisjoner. Han definerer forventninger om mestring slik i Skaalvik og Skaalvik (2005) «(«self-efficacy») som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge å utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver» (Bandura (1981) i Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 87).

Dette kan bety at personen er i stand til å se sin egen ressurs og egne begrensninger og hvordan en vil takle eller lykkes i spesielle situasjoner. Dette kan også sees som troen personen har på sine egne evner til å organisere, eller utføre handling som kreves for å nå et bestemt mål (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura i Skaalvik og Skaalvik (2005) framstiller autentiske mestringserfaring som den viktigste kilden til mestringsforventning. Mestringserfaring kan sees i denne sammenhengen som tidligere erfaring med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingen gjelder. Mestringserfaringer vil da øke forventning om å klare flere like oppgaver, mens opplevd erfaring med og mislykkes svekker forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

I sin framstilling av autentiske mestringserfaringer skiller Bandura mellom to mestringsforventninger. Disse er «efficacy expectations» som står for de forventninger en har til å være i stand til å utføre en bestemt oppgave og «outcome expectations» som belyser den forventningen personen har til det som kan komme til å skje hvis en greier en bestemt oppgave. Bandura snakker også om at forventningene en har om mestring, har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon og er viktige når det kommer til valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, spesielt når oppgaven blir vanskelig. Mennesker har en tendens til å velge bort situasjoner eller aktiviteter en tror det ikke kan tilfredsstillende. En person som har liten eller ingen tro på at en vil mestre en oppgave, kan fortere gi opp eller senke innsatsen når en møter vanskeligheter enn en som går løs på oppgaven med en gang og tar utfordringene på strak arm (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.4 Psykologiske konsekvenser av å miste synet

Ben-Zur og Debi (2005) gjorde en forskning som ble publisert i *Journal of Visual Impairment og Blindness* i mars 2005 hvor hensikten var å vurdere hvordan mennesker som hadde mistet synet i voksen alder vurderte og så på seg selv i forhold til trivsel, positiv innstilling og hvordan det kunne påvirke motivasjon i sosiale sammenligninger. Deltakerne i studien var mellom 55 og 80 år.

Å miste synet påvirker mennesket kognitive funksjon i hverdagen. Ben-Zur og Debi (2005) henviser til (Beggs,(1992), og Steffens og Bergler, (1998) som snakker om at aktivitet som før var enkelt å utføre, nå kan bli vanskelig på grunn av synsnedsettelsen. Den påvirker muligheten til å orientere seg i omgivelsene og personen opplever å ha mindre kontroll over miljøet. En tilstand som angst kan oppstå og medføre ubehag og livsutfordringer for den det gjelder. En kan oppleve det mer som et nederlag og føle seg ensom. Synsnedsettelse kan påvirke menneskets sosiale deltakelse, gi vanskeligheter i ekteskapet og føre til selvmedlidenhet. At noen snakker for en i stedet for å snakke til en og overser at personen har egen mening om tilstedeværelsen selv om en har synstap, er en erfaring som beskrives. Det kan være viktig å delta i motiverende aktiviteter sammen med andre i lik situasjon slik at man opplever tilhørighet og felles forståelse. Dette kan være en avgjørende faktor til å mestre hverdagen og fortsette å leve et meningsfylt og givende liv (Ben-Zur og Debi, 2005). Funnene fra studien tyder på at optimisme og positive sosial innstilling til situasjonen spiller en stor rolle i forhold til hvordan personen opplever, takler og tilpasser seg synstapet. Positive holdninger kan gjøre det lettere å forholde seg til ny situasjon (Ben-Zur og Debi, 2005). Studien tyder også på at om en ikke aksepterer sitt synstap og i stedet unngår å møte virkeligheten som den er, kan en oppleve manglende vilje til delta i sosiale aktiviteter og negative tanker kan komme fram. Ved å snu problemene og møte de med positiv innstilling eller positivt livssyn, og se mulighetene i stedet for begrensninger, kan det lette både rehabilitering og den oppfatningen personen har av seg selv. Trivsel og positiv innstilling er motiverende. Rehabiliteringsprogram for personer som er i lik situasjon kan være nyttig slik at deltakerne får mulighet til å oppleve samhold, felles utgangspunkt og like utfordringer. En annen viktig del av rehabiliteringen for voksne som mister synet, er å møte andre i lik situasjon som har lyktes med å mestre sin nye utfordring og tilpasse seg sin nye situasjon og leve et givende liv. I tillegg kan rehabiliteringsprogram oppfordre de som deltar til å oppleve mestring og føle seg mer verdifulle (Ben-Zur og Debi, 2005).

2.5 Opplæring for voksen med synsvansker

Dette kapittelet beskriver hvilke rettigheter personer med synsnedsettelse har og hvilke opplæringstilbud som finnes for de som lærer å lese punktskrift i voksen alder.

2.5.1 Rett til opplæring

Utdanningsdirektoratet publiserte i 2013 veiledere om opplæring i punktskrift, mobilitet og bruk av tekniske hjelpemidler som gjelder blinde eller sterk svaksynte elever i grunnskolen og i videregående opplæring. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, her nevnt Opplæringsloven § 2 -14 og § 3-10 omhandler den retten blinde og sterk svaksynte har til punkttopplæring, opplæring i mobilitet og bruk av nødvendige tekniske hjelpemidler.

Veilederen beskriver godt det utgangspunktet som barn og ungdom med synsvansker har for opplæring i mobilitet, bruk av tekniske hjelpemidler, ADL og punktskrift. Opplæring i disse ferdigheter er viktig for å oppfylle formålsparagrafen i opplæringsloven, jf. spesielt § 1-1 femte ledd: *«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong»* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Videre kommer det fram i veilederen at *«Opplæringen har (som) formål å utvikle sjølvstendige og uavhengige personlegdommar – og evne til å verke og arbeide i lag. Å gi praktisk dugleik for arbeid, yrke og livsens konkrete oppgåver – og by romslege vokstervilkår for karakter og kjensleliv (Fra det allmenndanna mennesket)»* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Disse målsetningene er ment å fremme elevens mestringsfølelse, likeverd, deltakelse selvstendighet og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Denne veilederen er for det meste utviklet med tanke på barn og ungdom og ikke for de som har fått sin synsfunksjon nedsatt i voksen alder på grunn av sykdom, skade eller av andre grunner. For disse vil det mer være snakk om rehabilitering og opplæring i kompensierende ferdigheter og re-læring i allerede innlærte praktiske ferdigheter og teknikker for å kunne fortsette å leve mest selvstendig liv. Jeg mener at veilederen likevel kan brukes som veiledende verktøy i arbeid med voksne blindblitte til å fremme målene ved å arbeide systematisk med opplæring i de ferdighetene den beskriver og styrke mestringsfølelsen og selvbildet til dem. Voksne sin rett til opplæring var, fram til 1. august 1999, hjemlet etter lovverket i voksenopplæringsloven. Etter det ble denne retten tatt inn i opplæringsloven. Under behandling av Stortings melding nr. 42, Kompetansereformen fremmes det av

Regjeringen et lovforslag om individuell rett til grunnskoleopplæring for voksne. Igjennom det arbeidet ble det foreslått en egen veiledning om spesialundervisning for voksne som ikke vil kunne ha utbytte av vanlig grunnskoleopplæring. Høringsutkastet ble delt i to forskrifter og utarbeidet slik i kapitel 4A, opplæring spesielt organisert for voksne. § 4A-1, skal gi den generelle rett til opplæring etter opplæringsloven og § 4A-2 skal gi tilleggs-rett til spesialundervisning for de som har særlig behov etter opplæringsloven. 1. august 2002 ble disse lovparagrafene igangsatt. § 4A-2, gir voksne som ikke kan få til god nok utbytte av ordinær opplæring rett til spesialundervisning (Lillesund og Øvrebø, 2011).

I paragraf § 4A – 2 i opplæringsloven står det; » *Vaksne som har særlege behov for opplæring for å kunne utvikle eller halde ved like grunnleggjande dugleik, har rett til slik opplæring*» (Lovdata, hentet fra nettet 3. juni 2014).

Det kan f.eks. gjelde re-læring i allerede innlærte praktiske ferdigheter f.eks. kommunikasjons- ferdigheter og grunnleggende å lese og skriveferdigheter. Det gir også rett til opplæring for å utvikle teknikker som kan gjøre det mulig å fortsette å leve et mest selvstendig liv Eksempler på slik opplæring er opplæring i ADL, mobilitet, bruk av tekniske hjelpemidler og motorisk trening (Lillesund og Øverbø, 2011).

Jeg tolker at opplæring i punktskrift for blindeblitte voksne faller under denne paragrafen, § 4A - 2 «... å kunne utvikle eller halde ved like grunnleggjande dugleik...»(Kunnskapsdepartementet, 1998)

2.5.2 Opplæringstilbud

Voksne som mister synet, eller får sin synsfunksjon så mye svekket at de ikke lenger klarer å lese svartskrift, velger ofte å starte med punktskriftopplæring. De instansene som tilbyr punktopplæring som en del av sine rehabiliteringsprogram er bl.a. Statped sørøst, fagavdeling syn. De tilbyr mange og ulike rehabiliteringskurs for personer mellom 18- 67 år som har fått alvorlig synstap. Statped samarbeider med hjemkommunen og andre sentrale instanser som f.eks. NAV hjelpemiddelsentral og NAV kompetansesenter for tilrettelegging og deltakelse. Norges Blindforbund er en service- og interesseorganisasjon for blinde og svaksynte. De driver omfangsrik rehabiliteringsvirksomhet i kurs- og aktivitetsform for personer i alle aldre. De eier og driver tre syn- og mestringsentre, Solvik, Hurdal og Evenes. Målet er å gi dem som deltar i rehabiliteringsprogrammene hjelp til å mestre en ny hverdag og nye gjøremål slik at de kan vende tilbake til et aktivt og selvstendig liv hjemme. Sentrene tilbyr mange kurs som har som mål å lære deltakerne å bli så selvstendige som mulig ved å trene opp praktiske

ferdigheter og bygge opp selvstendighet som kan gi økende livskvalitet. Sentrene tilbyr også deltakere å delta i samtaler om følelsesmessige reaksjoner ved å miste synet.(Statped, 2014, Norges Blindeforbundet, 2014).

DEL III FORSKNINGSMETODE

3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av metodisk tilnærming avhenger av hva problemstillingen spør om, og hva forskeren ønsker å oppnå av forståelse og kunnskap (Thagaard, 2003).

Opgavens problemstilling er følgende:

Hvordan opplever blindblitte personer å lære seg punktskrift?

Felles for denne gruppen er at de har tidligere lært å lese svartskrift, og at de har valgt å lære å lese på nytt, ved å lære seg punktskrift. Jeg ønsker gjennom min forskning å belyse opplevelser, erfaringer og meninger de hadde om overgangen fra svartskriftlesing til punktskriftlesing, og hvordan de benyttet seg av sin forkunnskap i denne prosessen. Jeg vil også belyse hvordan de opplever sin motivasjon, mestring og selvoppfatning. Det er derfor viktig for meg som forsker og ha en åpen tilnærming til forskningsfeltet.

I kvalitativ forskning er det menneskets mening, opplevelse og erfaring som gir essensen eller målet. Kvalitativ metode brukes når forskningsemnet er relasjonen mellom forsker og informanten, og hvor fortolkning er en sentral faktor. Den tar høyde for at temaet i forskningen vil kunne utvide forståelse av et fenomen, ved å knytte det opp til hva mennesket har erfart ut ifra sin personlige virkelighet. I kvalitativ forskning er det dybden i erfaring, opplevelse og innsikt som gir funn. Det er ikke funn som forskeren kommer fram til igjennom tall. Derfor velger jeg å bruke kvalitativ metode i forskningen (Postholm, 2010).

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I forskningsarbeid er intervju betegnet som et redskap som brukes for å få svar på spørsmål. Kvale og Brinkman (2009) definerer intervju som: «utvikling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale og Brinkman, 2009, s. 22) Kvale og Brinkman (2009) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden ut ifra intervjupersonens side og dra fram perspektivet i det som de har opplevd. Ved å bruke intervjuet som metode for å samle informasjon, settes det i gang en prosess som har som mål å få innsikt i hvordan deltakerne i forskningen ser og belyser sin erfaring eller situasjon ut ifra det temaet som blir tatt opp. Det finnes ulike måter å utforme intervjuer på, alt er avhengig av hvilke tema som skal undersøkes og hvem som er målgruppen for forskningen. Hvis intervju kan graderes innen for en skala, kan en si at i den ene enden finnes

det intervjuer som preges av liten struktur og kalles for den åpne samtalen. I den andre enden er det strukturerte intervjuer som kjennetegnes av at rekkefølgen og spørsmålene er utformet før intervjuet starter. Slike strukturerte intervjuer gir forskeren et godt grunnlag for å kunne sammenligne svarene til de ulike informantene siden alle har svart på samme spørsmål i samme rekkefølge. Metoden som benyttes mest er en miks mellom disse to formene, det kalles semistrukturert intervju. Innenfor denne metoden er temaet bestemt på forhånd, mens intervjueren kan være fleksibel i forhold til innholdet og rekkefølgen. Det er viktig at det er åpent for at informanten kan ta opp temaer som intervjuer ikke har tenkt på før samtalen startet (Thagaard, 2003).

Jeg har valgt et semistrukturert intervju til min studie, da jeg mener det egner seg best til å få svar på min problemstilling. Dette fordi oppgavens problemstilling forutsetter en åpen tilnærming til forskningsfeltet og denne formen ga informantene en mulighet til å bringe opp tema som de mente at var viktig å få uttale seg om. Det kunne være tema som jeg ikke hadde tenkt på forhånd, men som var av interesse for studien.

3.2 Forberedelser og utvikling av intervjuguide

Kvale og Brinkman (2009) sier at å intervjuer er et håndverk og at det kreves erfaring for å bli en god intervjuer. Thagaard (2003) påpeker at det viktigste målet ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som bidrar til at informanten åpner seg om det temaet som står i fokus for samtalen. Å oppnå god kontakt med informanten slik at den føler seg trygg og har lyst til å fortelle om seg selv er viktig. Å vise interesse, støtte og sympati bidrar til å skape en fortrolig situasjon. Dette kan være avgjørende for å få til god og åpen dialog mellom intervjuer og informant.

I følge Fuglseth og Skogen (2006) er det nødvendig å forberede seg til den forskende samtalen med å utarbeide en intervjuguide som tar utgangspunkt i aktuell teori. Utarbeiding av intervjuguiden er en prosess som forskeren må arbeide grundig med, for å få tak i fylldig og grundig datamateriale, som anses å være relevant i forhold til problemstillingen.

Spørsmålene i intervjuguiden har sitt grunnlag i drøfting av begreper som belyses ut i fra aktuell teori som passer til temaet som skal berøres (Fuglseth og Skogen, 2006).

Intervjuguide er som et manuskript som strukturerer selve intervjuforløpet og er tenkt å være et hjelpemiddel for den som intervjuer. Det er viktig at forskeren har nødvendig kunnskap til

det temaet som skal undersøkes for å kunne stille relevante spørsmål og utarbeide en god intervjuguide (Kvale og Brinkman, 2009).

Før jeg startet med å lage intervjuguiden leste jeg relevant litteratur om tidligere forskning på emnet før jeg startet på utformingen av selve intervjuguiden. Underveis i denne prosessen var jeg bevisst på å skrive ned tanker og spørsmål. Disse ble til temaer som jeg ville han med i intervjuguiden. Under utarbeiding av intervjuguiden var jeg opptatt av spørsmål som kunne besvares med deres opplevelser og erfaring, dette for å få tilgang til fyldige data. Spørsmålene som jeg laget i intervjuguiden er laget med tanke på at de skal berøre temaer som hvilke tanker de hadde om fenomenet å lære seg å lese punktskrift og hvordan de brukte sin forkunnskap til det. Jeg var bevisst på hvordan min erfaring fra feltet, lest litteratur og forskning kunne påvirke formulering av spørsmålene.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg brukt meta-kombinering mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg jobbet bevisst med å være åpen og ikke ha forventninger til forskningsfeltet da jeg startet med oppgaven. Under forskningsprosessen har jeg vært bevisst på at arbeidet kan være påvirket av min egen forforståelse, tanker etter å ha lest litteratur og forskning på feltet, i tillegg til egen erfaring fra praksis. Jeg var åpen for endringer som kunne komme inn i forskningsarbeidet på bakgrunn av intervjuene. De fleste spørsmålene er formulert med ordene «hvordan» og «hvilke». Jeg valgte bevisst å benytte disse spørreordene for å gi rom til informantene for refleksjon over egen erfaring og opplevelse fra feltet. Spørsmålene i intervjuguiden ble til slutt delt inn i disse kategorier: Bakgrunnsinformasjon, tanker og utfordring til fenomenet, bruk av forkunnskap og avslutningsspørsmål.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden tenkte jeg nøye gjennom formuleringen av spørsmålene slik at de ikke skulle oppleves som påtrengende eller uhøflige i forhold til personlige eller sensitive opplevelser. Ut fra hvordan informantene forholdt seg under intervjuene tror jeg at jeg lykkes med det. De virket avslappet i intervjusituasjonene og jeg mener at jeg lykkes med å stille spørsmålene slik at de opplevde å bli ivaretatt.

3.2.1 Prøveintervjue

Å prøveintervjue er en test for å prøve ut både selve intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Fuglseth og Skogen 2006).

Jeg intervjuet en blindblitt kvinne som har lært å lese punktskrift som voksen. Hun oppfylte kriteriene for utvalg av informanter som er beskrevet nedenfor. Vi møttes hjemme hos henne og jeg opplevde det som en avslappende og fin stund. Da hun er en person som jeg kjenner godt fra før, følte jeg meg trygg og hadde positive forventninger. Jeg fikk prøvd ut

intervjuguiden, lydopptakeren og meg selv som intervjuer. Under selve prøveintervjuet var det ett spørsmål jeg stilte som hun hadde vansker med å oppfatte. Jeg omformulerte det slik at hun skjønnte hva jeg egentlig spurte om. Etter prøveintervjuet endret jeg på dette spørsmålet i selve intervjuguiden.

3.2.2 Utvalgskriterier

For å kunne vurdere gyldigheten av de funnene som en gjør i studiet, må utvalget undersøkelsen baseres på defineres. I følge Thagaard (2003) baserer kvalitativ studie seg på strategiske utvalg som betyr at informantene som velges innehar de egenskapene som passer i forhold til problemstillingen. Disse informantene har visse egenskaper som passer seg godt til studiet og utvelgingen baserer seg på hvor tilgjengelig de er for forskeren. I forhold til min forskning var det viktig at mine informanter alle hadde lært seg å lese punktskrift som voksne da jeg mener at det ville gi studien mer kvalitet, når de hadde mest mulig lik bakgrunn. Dette betyr at alle hadde de lært å lese svartskrift før de startet med å lære å lese punktskrift. Kriteriene jeg utarbeidet ble:

- Informantene måtte være voksne (over 18 år) og kunne lese punktskrift. Jeg satte ingen begrensninger på kjønn eller øvre alder.
- Informantene skulle være blindblitte, altså at de ble født med noe syn men at de fikk nedsatt synsfunksjon i voksen alder.
- Informantene skulle i voksen alder ha oppnådd den spesifikke kunnskapen som punktskriften er, og ha et felles utgangspunkt ved at de hadde lært å lese svartskrift først.

Synstapets varighet eller rest-syn tok jeg ikke hensyn til. Jeg ville i utgangspunktet at mine informanter skulle ha norsk som morsmål for å unngå forviklinger med forståelse av et annet språk. Refleksjonen over egen erfaring ved å lære seg nytt skriftspråk som voksen var også et element jeg var opptatt av.

3.2.3 Rekruttering og beskrivelse av informantene

Innledningsvis kontaktet jeg Huseby Kompetansesenter i Oslo (Statped sørøst), hvor jeg ble satt i kontakt med en synspedagog. Jeg sendte et informasjonsbrev hvor jeg presenterte meg selv og formålet med forskningen. Synspedagogen ved Huseby Kompetansesenter fikk formidlet kontakt til to mulige informanter som jeg skrev til via mail. Den ene fikk jeg aldri tilbakemelding fra og den andre var for vanskelig å treffe på grunn av lang geografisk avstand. Etter dette tok jeg kontakt med hovedkontoret til Norges Blindeforbund i Oslo og presenterte meg selv og fortalte om oppgaven. Jeg ble henvist derfra til Blindeforbundets fylkeslag i Vestfold, som var mitt hjemfylke på det tidspunktet samt til Hurdal syn- og mestringscenter. Jeg lagde et informasjonsbrev som ble sendt til sekretæren i fylkeslaget i Vestfold og undervisningsansvarlig på Hurdal syn- og mestringscenter. I brevet beskrev jeg hensikten med oppgaven, kriterier for utvelgelse av informanter og rettet en forespørsel om hjelp til å komme i kontakt med informanter. Undervisningsansvarlig ved Hurdal syn- og mestringscenter inviterte meg til å komme på besøk og for å møte personer som kunne være aktuelle som informanter. Jeg besøkte Hurdal syn- og mestringscenter to ganger og fikk etablert kontakt og intervjuet 3 personer. De andre informantene fikk jeg kontakt med via medlem av fylkeslaget til Blindeforbundet i Vestfold. Jeg kontaktet dem per telefon og sendte informasjonsbrev hvor jeg presenterte meg selv og oppgavens hensikt. De jeg fikk positiv tilbakemelding fra kontaktet jeg igjen og avtalte tid og sted for å møtes og gjennomføre intervjuet.

3.2.4 Beskrivelse av det endelige utvalget

Jeg hadde fem kandidater som ble intervjuet. Kasusene presenteres anonymisert hver for seg med fiktive navn.

- Berit. Kvinne, født synshemmet. Norsk som morsmål. Lærte som barn å lese svartskrift. Har lest punktskrift i omtrent 30 år. Hun har jobbet i lengre tid i regi av Blindeforbundet. Hennes interesser er bl.a. å lese bøker, svømme og reise.
- Marit. Kvinne, født synshemmet. Norsk som morsmål. Lærte som barn å lese svartskrift. Har lest punktskrift i omtrent 10 år. Hun har jobbet mest hjemme og har hatt oppgaver i regi av Blindeforbundet. Hennes interesser er bl.a. å bli kjent med nye mennesker.
- Eva. Kvinne, født synshemmet. Norsk som morsmål. Lærte som barn å lese svartskrift. Har lest punktskrift i omtrent 30 år. Hun er utdannet innen helse og jobbet

med dette i litt over 30 år. Hennes interesser er bl.a. å drive med politikk, organisasjonsarbeid, trim og trening.

- Gunn. Kvinne, født synshemmet. Annet skandinavisk språk som morsmål i tillegg til norsk. Lærte som barn å lese svartskrift. Har lest punktskrift i omtrent 4 år. Hun er utdannet innen helse og har jobbet innen dette yrket i omtrent 30 år. Hennes interesser er bl.a. litteratur, musikk, trim og trening.
- Heidi. Kvinne, født synshemmet. Norsk som morsmål. Lærte som barn å lese svartskrift. Har lest punktskrift i omtrent 10 år. Hun er utdannet innen pedagogikk. Jobber i regi av Blindeforbundet. Hennes interesser er bl.a. relasjoner med mennesker og dyr, er glad i å lese og opptatt med synsfaglige ting bl.a. punktskrift.

Gjennomsnittlig alder på deltakerne i denne studien var 51 år. Det var stor variasjon i hvor mye de leste punktskrift og når de startet opplæring. To av dem leste hver dag og to av dem leste av og til eller par ganger i uken. En av dem hadde ikke lest noe på en lang stund. Det varierte i forhold til livssituasjonen og hvor mye de opplevde det nødvendig å lese i hverdagslige aktiviteter. Noen brukte punktskriften i jobbsammenheng.

Alle informantene hadde deltatt på kurs i punktskrift i regi av Norsk Blindeforbund eller Statped. Noen hadde lært seg punktskriften selv i tillegg å delta på kurs.

3.3 Datainnsamling

Informantene foreslo hvor vi skulle møtes og ved valg av noen av treffpunktene samarbeidet jeg med undervisningsansvarlig ved mestringscenteret jeg hadde vært i kontakt med tidligere. Jeg møtte informantene forbindelse med deres arbeidsplass eller hjemme hos dem.

Før jeg startet selve intervjuet, presenterte jeg meg selv og ga dem informasjon om prosjektet. De fikk mulighet til å stille meg spørsmål om det var noe de var usikre på eller opplevde som uklart. Informantene undertegnet en samtykkeerklæring hvor det kom framkommer at deltakeren hadde rett til å trekke seg når som helst uten nærmere begrunnelser og at all informasjon som publiseres er taushetsbelagt. Før jeg startet lydopptakeren fortalte jeg hvordan intervjuet skulle foregå. Jeg forklarte at jeg først ville be dem om å lese noen ord skrevet i punktskrift for å tune tankene inn på punktskrift. Etter det ville jeg stille noen generelle spørsmål før jeg stilte mer spesifikke spørsmål om temaet og deres erfaring. Jeg valgte bevisst å forklare hvordan tiden skulle brukes, for å bygge relasjon mellom meg og

informanten. Metoden ble valgt for å skape en avslappet stemning, etablere en relasjon og få bedre kontakt med informantene.

Jeg benyttet kun lydopptaker under intervjuet fordi jeg vill ha mest fokus på informanten i stedet for å veksle mellom å notere, lytte til informanten og være fokusert på framdrifter. Mot slutten av intervjuet var jeg nøye med å oppsummere at jeg hadde gått i gjennom hele intervjuguiden og fått svar på mine spørsmål. Jeg avsluttet intervjuene med å stille spørsmål om informantene hadde mer de ønsket å legge til.

Under alle intervjuene la jeg vekt på å være aktivt lyttende, bruke enkle ord og være oppfordrende ved å bruke bekreftende lyder ved informantens uttalelse. Samtidig ledet jeg intervjuet og stille utdypende spørsmål når jeg følte at informanten var inne på et tema som jeg ønsket å vite mer om. Eksempler på utdypende spørsmål var «Kan du fortelle litt nærmere om dette?», «Kan du utdype det litt mer?» Dette gjorde jeg også dersom jeg opplevde at informanten ikke hadde helt skjønt spørsmålet eller virket litt usikker. Selve intervjuet tok i gjennomsnitt ca. 20 minutter å gjennomføre. Presentasjon av meg selv, oppsummering og avslutning var ikke medregnet i tiden.

Under selve intervjuet ble noen av spørsmålene besvart før jeg fikk stilt de, noe som gjorde at jeg fikk ikke fulgt intervjuguiden fullt ut, slik jeg hadde tenkt. Jeg vurderte det som viktigst at alle temaene ble berørt, noe jeg opplevde å lykkes med. I tillegg fikk jeg ny informasjon og svar på temaer som i etterkant viste seg å være viktig. Jeg fikk spesielt mye ny informasjon når jeg stilte det siste, åpne spørsmålet.

3.4 Analyse av datamaterialet

I analysen av datamaterialet er det forskeren som er med å trekke ut meningen av dataen som er blitt samlet inn. Postholm (2010) peker på at forskeren må prøve å møte datamaterialet med et åpent sinn og forsøke å legge til side sine personlige perspektiver. Det kan være en fare for at analysen kan farges av forskerens opplevelser og erfaringer, eller subjektive individuelle teorier som en tar med seg under arbeidet med analysen. Når forskeren arbeider med analysen av dataen gjøres det egentlig en identifisering av viktige analytiske enheter som innebærer at vi tolker og plukker ut det vi mener er relevant for vår studie og prøver å få til en helhetlig forståelse av dataen vi har samlet inn (Postholm, 2010).

Jeg har valgt en temasentrert analytisk tilnærming. I følge Thagaard (2003) kan analysen knyttes opp til at materialet har fokus på temaene. Forskeren sammenligner all informasjon

fra informantene om hvert tema og går i dybden på hvert enkelt tema på hver av informantene.

Jeg valgte å starte med å transkribere intervjuene umiddelbart etter intervjuet mens jeg fortsatt hadde informasjonen friskt i minne. På den måten klarte jeg å skaffe meg oversikt over det materialet jeg hadde og skulle jobbe videre med. Etter at jeg hadde identifisert temaene startet jeg med å kode teksten ut fra de transskriberte intervjuene. Intervjueguiden ble grunnlaget for mine valg og hjalp meg til å fokusere på de mest sentrale temaene i forhold til min problemstilling. Jeg lagde en tabell med utsagn fra hver informant under hvert tema. På den måten kunne jeg sammenligne de ulike utsagnene og temaene ved å søke etter likheter og ulikheter og se hvordan de forholdt seg til hverandre.

I følge Thagaard (2003) er det viktig å beholde et helhetlig perspektiv og være påpasselig med å unngå å løsrive utsagnene fra sin sammenheng. Ved å dele materialet inn i ulike temaer, så jeg hvordan utsagnene forholdt seg til hverandre og hva som var mest sentralt. Dette ga meg også mulighet til å se på likheter og ulikheter i svarene, og jeg ble oppmerksom på om utsagnene hadde sammenheng med hverandre. Jeg brukte råmaterialet aktivt for å være sikker på at strukturen i materialet var i samsvar med det som informanten hadde forsøkt å formidle slik at jeg fikk med meg helheten i utsagnene. Dette gav meg oversikt over hvor tyngden i materialet lå og hva som skilte seg ut. I tillegg fikk jeg et godt innblikk i hvilke erfaring og opplevelse informantene hadde med å lære seg å lese punktskrift som blindblitte personer og hvilke syn de hadde på denne overgangen. Jeg har valgt å se på opplevelsene og erfaringen de hadde som viser likheter, lik opplevelse og likt syn, men også understreket de ulikheter som de hadde erfart. Dette mener jeg vil gi en helhetlig oversikt over erfaringen hver av dem har hatt.

Ved å dele materialet inn i temaer, håpet jeg på å få god oversikt over hvordan blindblitte opplever og erfarer å lære å lese punktskrift og hvordan deres forkunnskap virket inn på dette. Jeg lot bakgrunnsstoffet, presentert i litteratur om visuell lese måte, punktskrift lesing og litteratur om mestring, motivasjon, selvoppfatning og opplæringsbehov, danne grunnlag for de tolkningene jeg gjorde

Jeg valgte å dele datamaterialet opp i mindre kategorier som står sentralt i min problemstilling og fokuserte på hvordan mine informanter beskrev sin opplevelse og erfaring og brukte sin forkunnskap til å lære seg ny måte å lese på. De belyste egne tanker og forventninger de hadde til fenomenet og hvordan de opplevde å mestre den nye måten å lese på.

Jeg laget følgende kategorier: Den første er *forventninger til og betydning av punktskriften*. De forteller om hvordan denne formen for lesing ville være nyttig for dem og hva de så som mest

hensiktsmessig ved å lære seg punktskrift. Den tok også for seg hvilke tanker de hadde i forkanten av opplæringen og det første møtet med fenomenet. Dataene ga mange viktige innspill fra erfaring og tanker om hvordan informantene hadde opplevd å bli kjent med punktskriften for første gang.

Den andre kategorien er, *å håndtere utfordringer i ny livssituasjon* Den tar for seg informantens syn på hvordan de taklet den nye utfordringen med tanke på indre og ytre motivasjon og mestring. Dataene forteller om viktige erfaringer og opplevelser informantene fikk underveis når de gjennomgikk den store forandringen i sin livssituasjon og hvordan de taklet den.

Den tredje kategorien, *forkunnskap og tidligere leseerfaring* handler om i hvilken grad informantene mente det var nyttig for dem å ha forkunnskap fra tidligere visuell lese måte og hva dette hadde å si for opplæringen. De fortalte hvordan de brukte sin leseerfaring til å kjenne igjen hyppige ord, korte ord og sammensatte ord nå de leste dem som punktskriftord. De fortalte også om huskereglene de lagde seg underveis når de startet å lære seg punktskrift

3.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

I en kvalitativ studie er det mange ulike faktorer forskeren må være oppmerksom på. Den ene er å sikre god nok kvalitet på studien. I følge Postholm (2010) skal forskeren tydeliggjøre og belyse bakgrunnen for valg av tema og begrunne hvorfor en velger å ta for seg akkurat dette emnet. Forskeren skal tydeliggjøre sin forforståelse, det vil si beskrive sine interesseområder og tidligere erfaringer og opplevelser som kan ha innvirkning på forskningsområdet, slik at leseren har lettere for å se hvordan forskeren belyser temaet i lys av sitt ståsted. På denne måten kan forsker lettere synliggjøre sin subjektivitet. Jeg har innledningsvis beskrevet hvorfor jeg valgte å forske på akkurat dette temaet og hvordan min arbeidserfaring som synspedagog vekket min nysgjerrighet og interesse som gjorde at akkurat dette emnet ble valgt.

3.5.1 Reliabilitet og validitet

Mål på kvalitativ i forskning omtales ofte gjennom begrepene reliabilitet og validitet.

Reliabiliteten har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre og brukes ofte i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres av en annen forsker på et annet tidspunkt (Kvale og Brinkman, 2009).

Tidligere i dette kapittelet har jeg beskrevet faktorer som er viktige for å oppnå god kvalitet i et kvalitativt studium, som hvordan jeg kom fram til utvalget, hvilke valg jeg gjorde underveis og hvilke kriterier jeg brukte i valg av fremgangsmåte i datainnsamlingen. Dette ble gjort for at studien skulle bli pålitelig. I tillegg beskrev jeg framgangsmåten i analyseprosessen for å gi leseren god informasjon om hvordan jeg har kommet fram til mine funn.

En annen faktor som kan være med på å styrke reliabiliteten i en forskning er at forskeren skiller tydelig imellom hva som er informantens direkte utsagn og mening og hva som er forskerens vurdering og tolkning av det. I denne studien valgte jeg å la informantens direkte uttale og referat fra intervjuet stå i kursiv. På denne måten ivaretok jeg leserens behov for og enkelt å se hva som er primærdata og hva som er forskerens vurdering. I tillegg ga det leseren en mulighet til å bli kjent med informantene og danne seg et mer helhetlig bilde av dem (Thagaard, 2003).

I samfunnsvitenskapelig forskning betyr begrepet validitet å kontrollere om metoden som er valgt faktisk måler det den sier den skal måle. Validiteten er derfor nøkkelen til å oppnå meningsfulle resultater. Den vide oppfatningen eller fortolkningen av validiteten i kvalitativ forskning kan i utgangspunktet være med å gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale og Brinkman, 2009).

Ringdal (2001) drøfter begrepet retrospektiv undersøkelse som betyr at dataene som samles inn kommer gjennom informasjon eller hendelser som skjedde i fortiden. Det kan f.eks. være at dataene er samlet inn ved hjelp av spørreundersøkelse eller besøks- intervju der informantene må stole på sin hukommelse om hendelse som skjedde tilbake i tid. I slik undersøkelse er viktige sentrale hendelser eller faktiske forhold som intervjuer bør spørre om i stedet for spørsmål som rettes mot holdninger og følelser. For noen kan det være problematisk å huske hva de tenkte i spesifikke situasjoner om et fenomen, men for andre kan det være lettere. Uansett kan det være problematisk å drøfte erfaring som er opplevd langt tilbake i tid (Ringdal, 2001).

I min undersøkelse kommer det fram, i avsnittet om endelig utvalg av informantene, informasjon som viser stor variasjon i hvor lang tid det har gått i fra de først ble kjent med fenomenet punktskrift. Dette betyr at informantene kan ha vansker med å huske nøyaktig hvordan de forholdt seg til det i starten og hvilke erfaring de gjorde underveis på dette tidspunktet. Det kan også være at de ikke husker så nøye hvilke tanker de hadde om sin opplevelse i overgangen fra svartskrift til punktskrift eller at det har gått for lang tid, og at de derfor ikke lenger klarer å reflektere over det. På bakgrunn av det Ringdal (2001) sier mener,

jeg at undersøkelsen min bærer preg av å være retrospektiv, fordi den krever at informantene må prøve å huske langt tilbake i tid.

Da jeg begynte å lese igjennom dataene, spesielt om temaet som dreide seg om det første møtet de hadde med punktskriften, var jeg overrasket over hvor mye de husket fra den tiden. Alle informantene klarte å reflektere godt over sine opplevelser denne tiden og husket godt sitt første møte med fenomenet og se hvordan de mente at det hadde vært for dem. Noen husket godt den første turen de tok når de skulle på kurs i punktskrift. Andre husket godt hvilke tanker de hadde når de ble vist dette fenomenet for første gang. Derfor mener jeg at selv om det har gått lang tid siden tross den tiden som har gått, at min forskning kan vise funn som kan beregnes som pålitelig.

Min forskning bygger dybdeanalyse av utsagn til 5 informanter. Utvalget mangler styrke til å være representativt for alle blindblitte personer i samfunnet. Studien bidrar likevel til ny kunnskap i den grad informantenes opplevelser er allmenngyldige. Jeg forventer derfor med all varsomhet, at mine funn kan være overførbare og bidra til større forståelse for blindblittes situasjon og opplevelser. Jeg håper at prosjektet har bidratt til ny kunnskap og kan åpne for refleksjoner og videre forskning. Jeg ønsker også å bidra til at de som jobber med lignende problemstilling skal inspireres til å drøfte og reflektere rundt i opplærings situasjoner.

3.5.2 Etiske refleksjoner

Som forsker støter en på forskjellige etiske utfordringer i sitt forskningsarbeid. Det avhenger av hvilke metode forsker velger og hva som er hensikten med forskningen. Kvalitativ forskning foregår ofte i situasjoner der det er naturlig mellommenneskelig kontakt. I slike situasjoner kan et nært forhold utvikles mellom forsker og forskningsdeltaker. Når en forsker intervjuer for å samle inn data, er det viktig å reflektere over i hvilken grad personlige spørsmål er nødvendige og etisk forsvarlig å stille. Det er et etisk prinsipp at forskningsdeltaker, som velger å delta i en forskning, ikke på noen måte skal påføres skade som følge av sin deltakelse. Postholm (2010) trekker fram hvor viktig det er å behandle alle aktørene på forskningsfeltet med respekt. Et gjensidighetsforhold mellom partene er av stor betydning.

Underveis i datasamlingsprosessen kan det oppstå nære forhold mellom forsker og deltaker. Det kan ubevist ha oppstått et tillitsforhold mellom informant og forsker, som kan føre til at informanten uttaler seg om noe, som ikke har direkte relevans med undersøkelsen (Postholm 2010).

Det kan være en personlig erfaring eller sensitive temaer som informant tar opp under intervjuet. Det er i slike situasjoner at forsker må vise evne til å skille mellom privat informasjon og informasjon som har direkte innflytelse på temaet. I forhold til mitt prosjekt ble det tilsynelatende ikke noen sensitiv informasjon som informanten uttalte seg om eller som kom fram i dataen min. Refleksjoner rundt etikk bør foregå før, under og etter selve feltarbeidet. Før forskningsarbeidet starter er viktig å informere deltakere om framgangen i forskningen, hva som skal forskes på, hvordan dette skal gjennomføres og hva forskningen skal brukes til. På den måten vil deltagerne ha et reelt valg om å delta. Det må også gjøres klart at en kan trekke seg når som helst fra studien. Informanten trenger informasjon om hvordan det sikres at all informasjon som de gir blir anonymisert og holdt konfidensielt, samt all data og intervjuer blir slettet ved endt prosjekt (Thagaard 2003, Postholm 2010).

Jeg startet prosessen omkring denne masterstudien med å melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD som fant at dette prosjektet ikke var meldepliktig. Dette fordi jeg ikke skulle bruke noen elektroniske hjelpemidler eller opprette manuelle personregistre som ville inneholde sensitive personopplysninger. Deretter ble informasjonsskrivet sendt ut til de som kunne være aktuelle kandidater. I brevet fortalte jeg om hensikten med studiet, hva det ville innebære og delta. At deltakere blir anonyme og at all datamaterialet skulle slettes ved prosjektets slutt og at det var mulighet å trekke seg fra å delta selv etter at de hadde sagt ja. Selve samtykkeerklæringen fikk jeg undertegnet da jeg møtte deltakerne for første gang. På det første møtet gjentok jeg det som sto i informasjonsskrivet om hva det ville innebære og delta i studiet.

Ved kvalitative studier kan det være vanskelig å gi fullstendig oversikt over studien på forhånd. Det kan oppstå endringer underveis som kan føre til endringer i planen. I følge Postholm (2010) må forsker i slike situasjoner avklare med informantene at prosjektet eventuelt kan endres fra det som var planlagt fra starten av og hvordan dette i så tilfelle vil håndteres.

I mitt prosjekt startet jeg med å lese gjennom dataene et par ganger og reflektere over mestringserfaring og hva som kunne være motiverende for mine informanter i opplæringsfasen.

Jeg fant fram teori som handlet om temaet og skisserte hvordan man kunne kategorisere motiverende faktorer i opplæringsfasen.

Selv om jeg ikke hadde tenkt over dette på forhånd, mener jeg allikevel at grunnlaget for selve forskningen ikke har blitt forandret. Det er selve opplevelsen og erfaringen som informantene hadde gjort seg underveis i prosessen og tankene de hadde om sin leseerfaring

fra å lese svartskrift til å lese punktskrift som var hovedtemaet for forskningen. Fokuset ble det samme til tross for at problemstillingen ble forandret underveis og jeg la til ny teori.

DEL IV RESULTATER OG DRØFTING

I følgende kapittelet vil jeg presentere data fra intervjuene jeg foretok. Jeg har valgt å drøfte empirien underveis for og gi leseren mulighet til å danne seg helhetlig bilde av sammenhengen mellom empiri og drøfting. Under «presentasjon av data», har jeg valgt å bruke direkte sitat fra rådataene. Dette har jeg gjort for å gi leseren en mulighet for å bli kjent med, og danne seg sitt eget bilde av hver og en informant og utfordringene de hadde. Før jeg går videre vil jeg starte med å gi et raskt tilbakeblikk av informantene slik at leseren får dannet seg et bilde av gruppen før drøfting starter.

Informantene er en gruppe av 5 kvinner med gjennomsnitt alder på 51 år. De er alle født synshemmet, lærer seg som yngre å lese svartskrift før de starter å lære punktskrift. Antall år med lesing av punktskrift varierer mye, alt fra 3 - 5 år til 30 år.

Jeg velger å presentere funnene gjennom de tre kategorier som jeg tidligere har presentert i kapittel 3. I hver av dem vil jeg presentere både data og drøfting av den, sett i lys av teorien som jeg har gjort rede for tidligere.

4.1 Forventinger til og betydning av punktskrift

4.1.1 Presentasjon av data

Når informantene ble spurt om hvilke forventning de hadde om fenomenet punktskrift i starten av opplæringsfasen og hvilke betydning de trodde den vill ha for dem, ble svarene ulike.

Berit sier:

Jeg tenkte at jeg hadde ikke behov for det. Jeg greide meg uten skriftspråk trodde jeg. Jeg tenkte at jeg ikke trengte det fordi jeg kunne bruk lyd, men så skulle jeg lage mat til barna mine og jeg fant ikke ut hva det var i hermetikkboksene. Og det er egentlig det jeg har gjort i fra jeg begynte med blindeskrift, er å merke masse produkter fordi jeg følte at jeg ble så hjelpeløs med det meste.

Berit snakker om hjelpeløsheten hun opplevde når hun skulle lage mat og at det på et vis ble hennes måte å erkjenne sitt behov. Dette gjorde at hun bestemte seg for å lære seg å lese punktskrift. Hun forteller om sine tanker om at hun i starten trodde at tekniske lydgivende hjelpemidler kunne kompensere for det at hun ikke leste svartskrift.

Når Eva og Heidi svarer på det samme spørsmålet, blir responsen annerledes. De starter med en gang og forteller om den nytten de så at denne kunnskapen ville gi dem.

Eva sier:

Jeg visste jo hva det var og hva det ble brukt til, og så var jeg på kurs der og da var det en del av pakka så jeg fulgte med på det. Jeg synes det var veldig "all right" og gledet meg til å lære noe nytt og hadde vel punktskriften i tanken og nytten å kunne punktskrift. Så jeg ville være med å lære det.

Heidi formulerer det slik:

Tja, jeg så vel på det med veldig stor interesse, kan jeg huske, og var som sagt veldig motivert for å ta fatt på det på det tidspunktet. For meg var det ikke noen "vegg" å komme over, det var egentlig veldig naturlig å begynne med det. Jeg var nok veldig motivert til det i og med at jeg også er født synshemmet og så at noe var veldig stort til å kunne studere videre.

Marit og Gunn sine svar skiller seg ut fra de andre. Når de ble spurt det samme spørsmålet, var det mer tankene om at de ikke hadde noe behov for den kunnskapen som ble et umiddelbart svar. Gunn sa det slik:

At det var ikke noe som jeg trengte, at dette var ikke noe for meg, det var veldig fjernt. Jeg var ikke sikker på av nytten kan en si. Ikke sikkert at jeg ville, eller var villig til å lære meg.

Litt senere i samme svar er det som om Gunn har fundert litt over hvilke tanker hun hadde om sitt første møte med punktskrift. Det blir da en forandring i fortellingen, hun fortsetter og formulerer seg slik:

Men da jeg var motivert for og hadde bestemt at det var noe jeg ville. Men i hvert fall vanskelig hvordan jeg skulle kunne nærme meg dette og liksom lese bokstaver og ord, tegn og ord. Og hvordan skulle jeg liksom klare å skille det under fingertuppen

Gunn gir tydelig uttrykk for at hun i starten syntes at det var vanskelig å skjønne hvordan det kunne være mulig å lære seg denne teknikken ved å bruke fingrene til å lese med. Hun uttrykte at hun ble mer motivert etter som tiden gikk. Hun tok en avgjørelse og bestemte seg for å starte opplæring i punktskrift.

I starten svarte Marit på ett vis ganske likt Gunn da hun ble spurt om sine første tanker og forventninger til punktskriften.

Nei, veit ikke akkurat hva jeg tenkte eller hva jeg husker fra det, fordi da akkurat hadde jeg mange andre ting, og for det første da reise jeg aleine til Oslo, det var buss og lange turer, veit ikke om jeg tenkte noe spesielt

Her kan en se at turen til Oslo var det som var mest minnerikt for henne. En kan tenke at kanskje var det vanskelig å reise aleine på kurs og møte andre som kanskje var i lik situasjon som hun ikke kjente eller hadde møtt før.

På samme måte som hos Gunn ble det en forandring i Marits svar på samme spørsmål. Det kan se ut som hun hadde tenkt litt mer over dette. Litt senere kom det en ny variant i svaret. Hun sa:

Jeg fikk stasjonær data med leselist, og da tenkte jeg at det ikke er mulig. At det går an å lære dette, må være vanskelig. Sånn at egentlig hadde jeg ikke noen interesse for det heller. Men så var det litt det at jeg måtte jo følge dette rehabiliteringskurset og jeg hadde jo lyst til å lære data. Jeg måtte jo gjøre andre ting og så var det jo punkt og ADL. Og så vart jeg jo voldsomt fasinert over dette

Gunn sa her at hennes interesse for å lære seg å bruke data med leselist ble en vendepunkt for henne i forhold til å lære seg punktskrift. Det å få hjelpemidler som ga henne variasjoner i opplæringsperioden, kunne ha vært med å hjelpe henne med å se hensikten med å lese denne formen for skriftspråk. I tillegg var det tilhørigheten hun hadde til rehabiliteringskurset hun deltok på, som også kan ha vært en motiverende faktor.

4.1.2 Drøfting

Alle personene som ble intervjuet hadde sin oppfatning av hvordan selvbestemmelse og avgjørelsene de tok i en ny livssituasjon hadde innflytelse på dem. Heidi og Eva var veldig tydelige på at de så hensikten og nytten med engang da de ble presentert for denne formen av skriftspråk. Berit trodde at hun ikke ville få behov for det, men med en gang hun så hensikten og tryggheten det ga henne i hverdagen, bestemte hun seg likevel for å lære seg punktskrift. Gunn virket til å være litt skeptisk i starten, det var som hun måtte fordøye tanken litt før hun bestemte seg for å starte opplæringen. Marit ga også uttrykk for at i starten trodde hun ikke at det var mulig å lære seg dette; i tillegg manglet hun interesse. Her mener jeg at negative forhåndsbedømmelser og tanker som en person gjør seg når de står foran et vanskelig valg kan i noen tilfeller være med å dempe lysten eller interessen for å utføre en bestemt handling. Ytre motivasjon er et begrep som brukes når handlingen er mer rettet mot atferd, som styrkes av ros eller ytre belønning fra andre eller miljøet. Jeg kan tydelig se i hvordan Gunn snakket om sin opplevelse fra å gå løs på en oppgave som hun ikke hadde noen tro på ville bety noe for henne eller endre hennes livssituasjon. Jeg tror at hun følte det mer som et press at hun skulle bruke tid og krefter på dette. I tilfeller hvor personen anser seg som svært liten motivert til å utføre en handling eller delta i en aktivitet som de ikke ser hensikten med, dempes interessen og motivasjonen blir mindre. Dette kan vi se i både Gunn og Berit sin fortelling hvor de sier selv at punktskrift ikke var noe de trengte og ikke var noe for dem. Men med en gang de anså seg selv som motivert og var villig til å prøve, så de mer lystbetont på selve fenomenet. Gunn bestemte seg for at dette er noe hun ville og Berit fortalte om rehabilitering kurset hun valgte å delta på, hvor punktskrift var en del av opplegget. Det ser ut som om interessen som skapes framkommer som en blanding av ytre og indre motiverende faktorer og påvirker avgjørelsene de tok. De er indre motivert når de bestemte seg for å gå løs på en oppgave fordi de hadde interesse, glede og så hensikten med å tilegne seg denne kunnskapen. Og de var ytre motivert for å delta på kurs som var styrt av andre og av mulighet for anerkjennelse fra kursholderne. Det kunne også tenkes at Berit anså at hennes deltakelse kunne føre til ny bekjentskap med andre som var i lik situasjon, og at hun kunne oppleve tilhørighet med andre blindblitte. Hun hadde tidligere snakket om isolasjon i sin hjembygd, og for henne kunne det være at hun så det som positiv styrking og tro på seg selv og sin egen prestasjon. I tillegg kunne hun bli kjent med nye mennesker, knytte bånd og utvikle sosiale relasjoner til andre som er i lik situasjon. Kanskje selvbestemmelse over egen situasjon og mulighet til å ta egne avgjørelser var viktig for henne. Sammen med mulighet til å få ros og

tilbakemelding på egne prestasjoner, kunne dette styrke hennes motivasjon og forventning om mestring slik at hun kunne ta fatt på andre oppgaver som hun hadde utsatt.

Erfaringer fra studien tyder på at selvoppfatning er svært viktig for å takle slike utfordringer i livet som informantene jeg møtte har hatt. Teorien jeg har presentert tidligere viser hvordan mening eller oppfatning et menneske har om seg selv kan være påvirket av tidligere erfaring og hvordan dette er forstått og tolket.

Dette kan påvirke hvordan en ser på seg selv og sine ressurser. Hos Heidi så vi at å lære seg å lese punktskrift ikke var noen barriere å komme seg over. Hun så nytten av det med engang i forhold til sine muligheter til å studere, hun var motivert, og for henne var dette noe veldig naturlig å lære seg. Dette tyder på at Heidi kjente godt sine muligheter og hadde en positiv oppfatning av seg selv. Hun hadde tro på denne form for skriftspråk fra starten av og viste at hun var klar til å lære seg dette.

Bandura i Skaalvik og Skaalvik (2005) snakker om at forventningene en har om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon og er viktige når det kommer til valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet, spesielt når oppgaven blir vanskelig. Dette kan jeg tydelig se hos Heidi. Hun så med engang hvilke muligheter hun kunne ha med å lære seg punktskrift. Hun snakket om den muligheten denne kunnskapen ville gi henne til å fortsette å studere og være selvstendig.

Mennesker har en tendens til å velge bort situasjoner eller aktivitet som stiller krav eller kompetanse en tror den ikke kan tilfredsstillte. Dette kunne jeg se hos Gunn som uttalte seg om sine tanker om å lære seg å lese punktskrift som voksen. Hun viste liten interesse, sa at hun ikke så nytten av å lære denne skriftformen. Likevel skjedde en endring i hennes holdning som gjorde at hun bestemte seg for å prøve, og hun lyktes med det.

4.2 Å handtere utfordringer i ny livssituasjon

4.2.1 Presentasjon av data

Informantene ga ulike svar på hvilke utfordringer og personlige opplevelser de hadde ved sin nye livssituasjon. De taklet overgangen og opplærings situasjonen forskjellig og ga ulike svar på hvilke erfaringer de mente var viktig for andre. Informantene hadde ulik erfaring med hvor de hadde fått opplæring og hvem som hadde hatt ansvaret for opplæringen og i hvilke form den var gitt. Deres tanker om egen erfaring fra opplæringsfasen og de råd de ønsket å gi til andre bekreftet bl.a. hvor viktig det er med en positiv innstilling og utholdenhet.

Noen av informantene hadde vært i kontakt med Blindeforbundet og fått opplæring via dem på mestringsentrene bl.a. i Hurdal. Andre hadde startet og lært seg dette på egen hånd. Berit er den av dem og fortalte det slik:

Jeg lærte med dette selv og etter en stund hadde jeg et lite kurs på en helg på Gjøvik

To av informantene hadde vært på kurs på Huseby Kompetansesenter (Statped sørøst). Marit er en av dem og forteller det slik:

Det begynte vel i 2006 tror jeg, det var på Huseby på et lite kurs der og jeg fikk en liten innføring. Var bare egentlig alfabetet da, og siden har jeg øvd meg selv heime, men du veit at da blir det ikke så ofte da, jeg er den eneste der borte som driver med sånt.

Videre sa hun følgende om sin egen læringsstrategi om hvordan hun måtte ha selvdisiplin til å fortsette med opplæring på egen hånd:

Så da var det å ta seg selv i nakken og gjøre det. Jeg hadde ikke noe opplegg eller noen ting. Så hadde jeg en bok en vinter som ble mye liggende på kjøkkenbordet, så man setter seg ned der en liten økt hver dag.

Marit forteller videre hvor viktig det var å holde kunnskapen ved like og ha kontinuerlig trening.

Gunn var den av informantene som fikk sin første opplæring via tiltak fra NAV etterfulgt av kurs på Hurdal mestringscenter.

Jeg tror at jeg begynte med første opplæring våren 2010. Den fikk jeg av en synspedagog, det var et tiltak via NAV som jeg kranglet meg til, og så var det voksenopplæringen som betalt min del.

Når informantene ber spurt om tilbakeblikk på egen praksis og hvilke råd de kunne gi til andre i lik situasjon, var svarene ganske like.

Marit, Eva og Heidi mente at positiv innstilling, tålmodighet og utholdenhet var svært viktig i starten. Eva fortalte det slik fra sin erfaring:

Og ikke å gi opp selv om det virker vanskelig til å begynne med! Og man må jo starte positivt!

Marit er opptatt av korte treningsøkter:

Ikke for driv lenge i hver økt, ta små økter, men ofte. Ja, kanskje hver dag!

Heidi fortalte om hvor viktig det var å tenke positivt og ha tro på at hun ville lykkes:

Det er veldig mange som er fokusert på at dette her, får man ikke til fordi en ikke kan bruke hendene sine til det, eller ikke er følsomme nok i fingrene

Gunn fortalte om sin utfordring og hvilke råd hun kunne gi til andre i lik situasjon. Hun fortalte om hvor viktig det var å bli forklart hvordan punktskriftsystemet er bygget opp og være motivert og å trene. Hun var den informanten som pekte på hvor viktig det var å ha tilgang til bøker som er trykket på punktskrift for å kunne lese samtidig med f.eks. lydbok og hvordan den læringsmetoden kan være motiverende. Hun fortalte det slik:

Og når jeg skulle trene for at jeg ikke skulle bli alt for frustrert, da lånte jeg punktbøker på NLB (Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek) ungdomsbøker eller noveller og lånte de også på lyd, så hvis jeg kjørte fast kunne jeg da høre. Det var kjekt å finne ut om jeg hadde lest riktig, det var greit å få litt hjelp for ikke å gi opp.

Eva varden av informantene som pekte på den utfordringen som bruk av lyd i opplæring av blinde, kunne føre med seg, spesielt i forhold til språkutvikling. Det hun vektla var er at unge mennesker som bruker lydgivende hjelpemidler i opplæring av språk, kunne ha en utfordring når det kom til rettskriving. Hun fortalte det slik ut fra erfaring:

Det som skjer når man mest bruker lyd, er at man ikke ser ordet, og da går man glipp av forståelse av ordet og sånn rettskrivingsting. Så jeg tror for at for egen språkutvikling er det kjempeviktig å bruke punktskrift. Og bare å høre er ikke bra nok.

4.2.2 Drøfting

I informantenes utsagt var det stor variasjon i hvilken form for opplæring de hadde fått, og hvordan de hadde opplevd å møte utfordringen ved å lære punktskrift i voksen alder. To av dem hadde vært på kurs på Huseby Kompetansesenter i Oslo, (Statped sørøst), den ene med lang reisevei fra sitt hjem. Det gjorde at personen følte seg isolert med sin utfordring etter at kurset var avsluttet og var opptatt av hvordan hun skulle fortsette sin opplæring alene. En av informantene tok tak i dette og startet med selvopplæring i faget, som senere ble etterfulgt av et lite kurs. To av informantene hadde vært på Hurdal mestringscenter som drives av Blindeforbundet. En av dem hadde i tillegg fått opplæring via voksenopplæringstiltak fra NAV.

Tilhørighet til miljøet, og deltakelse på kurs med andre personer i lik situasjon, ser ut til å være betydningsfullt for de som står foran nye og ukjente utfordringer som Skaalvik og Skaalvik (2005) sier i sin teori (se avsnitt 2.3.1) om indre motivasjon.

Når informantene reflekterte over egen erfaring og ga råd til andre i samme situasjon, la de vekt på tålmodighet, utholdenhet og positiv innstilling som egenskaper det var godt å ha. Eva, Marit og Heidi fortalte at tro på egen innsats var viktig sammen med forventning om å lykkes i situasjonene. Dette stemmer overens med hva Skaalvik og Skaalvik (2005) sier om indre motivasjon og hvordan den bidrar til å se sammenhengen mellom innsats og læring. Det kan godt sies at indre motivasjon er det som bringer fram interessen og positive drivkraften i det som informantene forteller om sin erfaring i den nye situasjonen. Dette kan jeg f.eks. se i når Heidi, Gunn og Eva forteller hvor viktig det er å være positiv og ha tålmodighet i de nye utfordringene de hadde i livet sitt og å se mening i det de gjorde som var av betydning for dem. Gunns erfaring med å ha tilgang til lettleste bøker på punktskrift var noe hun opplevde som svært positivt. Dette ga henne en form for tilgang til tekst hvor hun fikk oppleve gleden av å lese på et språk som tidligere var ukjent for henne. Hun viste selvstendighet og var løsningsorientert ved å kombinere bruk av punktbøker og lydbøker. Dette kan stemme godt overens med hva Skaalvik og Skaalvik (2005) sier i sin teori om selvbestemmelse og der de peker på at mennesket er aktivt og ønsker å oppfylle sitt behov ved å ta hånd om egen handling.

Heidi var den av informantene som var opptatt av hvor viktig positiv innstilling og tro på egen kompetanse og innsats var, og hva det hadde å si for en person som står over en ny situasjon i sitt liv å ha tiltro til at ny ferdighet og kunnskap læres igjennom trening, og at personen må ha positiv holdning til det. Ben-Zur og Debi (2005) har pekt på hvor viktig det er at et menneske

som mister synet i voksen alder og står foran en ny utfordring, ser åpent på sin nye livssituasjon og har en positiv innstilling til den. De snakker også om hvor verdifullt det er at blindblitte møter andre i lik situasjon, for å oppleve samhold og fellesskap. Det er også viktig å få informasjon og kjennskap til dem som hører til målgruppen og hvordan andre har lyktes i å få et verdifullt og meningsfulle liv tross sin synshemming.

Berit er den av informantene som viste et stort pågangsmot og styrke til å fortsette å lære punktskrift tross at hun følte seg alene i sin situasjon på grunn av hendes geografiske bosted. Hun så positivt på kunne lese punktskrift og hennes positive innstilling gjorde at hun fortsatte å trene. Mestringserfaringen hun hadde fra før med å ha lært seg å lese som synshemmet, kan ha vært med på å gjøre det lettere for henne å gå løs på en vanskelig oppgave.

Tilhørighet er et av behovene i selvbestemmelsesteorien som Skaalvik og Skaalvik (2005) snakker om. Det kan tenkes at Berit opplevde en form for tilhørighet i miljøet etter å ha deltatt på kurs i punktskrift og det gjorde at hun fortsatte å trene alene for å oppnå kompetanse innen faget. Det kan også tenkes at hennes interesse og positive holdning, som anses å være indre motivert, gjorde at hun fortsatte med sin opplæring.

Eva var den av informantene som var opptatt av hva det burde legges vekt på i fremtiden for de som lærer seg å lese punktskrift. Hun interesserer seg for den lesemetoden som nå brukes i opplæring av punktskrift. Hun snakket om at elevene burde lære seg rettskriving før de startet med å bruke lydgivende tekniske hjelpemidler som f.eks. syntetisk tale via data. På den måten dro Eva sin egne erfaring inn i sine refleksjoner mot fremtidige opplæringsmetoder. Det kan tenkes at hennes mestringserfaring fra feltet gjorde at hun tenkte annerledes enn hun gjorde før og syntes det var viktig å bidra med gode råd.

4.3 Forkunnskap og tidligere leseerfaring

4.3.1 Presentasjon av data

Når informanten ble spurt om hvordan de mente at de hadde brukt sin tidligere forkunnskap og leseerfaring til å lære seg punktskrift, svarte de med ganske stor variasjon. Informanten hadde forskjellige syn på dette fenomenet og det var interessant å se hvordan de reflekterte over sin erfaring. Noen av dem var opptatt av hvordan bokstavene fra visuell lesing kunne assosieres med punktskriftbokstavene når de ble kjent med punktskriften, og hvordan de mente de hadde tenkt om visuelle ordbilder fra svartskriftlesing i overgangen mellom skriftspråkene. Andre var mer opptatt av hvordan de laget seg huskereglene fra visuell erfaring

for å kjenne igjen punktskriftbokstavene i selve opplæringsfasen. Ut fra dette har jeg sett på hvordan funnene kan sammenfattes til teori av punktskriftlesing.

Da informantene ble spurt om de kunne reflektere til den tiden de startet sin opplæring, og om de hadde ideer og råd de kunne gi til fremtidige opplæringskandidater, gikk de raskt over til å redegjøre for hvordan de så på sin egen erfaring og hvordan den kunne være til nytte for andre i samme situasjon. Flere av informantene ga uttrykk for at de så fordeler med å være tålmodige, ha korte treningsøkter, få god og opplysende informasjon og ha en positiv innstilling til fenomenet.

Informantene startet med å fortelle om hva de mente at tidligere erfaring og forkunnskap fra svartskriftlesing hadde å si for opplæring i punktskrift.

Marit og Eva formulerte det slik:

Marit sa:

Det jeg ser, er fortsatt ordet inne i meg, jeg ser bokstavene fortsatt, de kan jeg ennå. Jeg veit ikke hva det hadde å si om jeg hadde vært uten, det er helt umulig å si.

Eva og Grunn sa at de underveis tenkte på hvordan punktskriftbokstavene kunne sammenlignes med svartskriftbokstavene. Eva fortalte det slik:

Jeg tenkte på det og var oppmerksom på det, og mange ganger assosierte jeg jo med de vanlige bokstavene

Gunn fortalte om hvordan hun erfarte den overføringen:

Sånn l og k da husker jeg at jeg assosierte veldig mye med vanlige bokstaver, jeg tenker jo hvordan de er skrevet, det er det jeg gjør.

Heidi er den av informantene som dro fram at hun, i utgangspunktet hadde såpass dårlig syn at hennes lesekompetanse var ulik fra andre. Likevel uttalte hun seg om den overføringen fra svartskrift til punktskrift og sa:

Det har ikke vært et adskilt skriftspråk for å si det sånn, det bygger jo på det samme systemet, sånn at man trekker noe av det visuelle med seg

Heidi var den informanten som fortalte konkret hvordan hun mente sammenhengen mellom disse to språkene var for henne:

Jeg synes det er greit å kunne oversette dette og se sammenhengen mellom dem, i hvert fall med de bokstavene i punktskriften som det er mulig å gjøre det med

Berit reflekterte over hvordan hun benyttet seg av sin tidligere svartskriftlesing i overgangen til punktskriftlesing. Hun fortalte at etter opplæringsfasen i punktskriften som startet før 30 år siden, hadde det gått en del år siden hun sluttet å tenke ordene i svartskrift. Hun sa det slik:

Kanskje 10 års tid før tenkte jeg det ikke i det hele tatt, sånn hele tiden i hver fall. Sånn noen ord her og der, men nå tenker jeg bare blindeskrift

To av informantene så på hvordan de lagde seg sine «huskereglene» som de brukte i opplæringsfasen fra svartskrift til punktskrift for å kjenne igjen enkelte bokstaver. Til informasjon viser jeg til vedlegg 2

Berit fortalte om hvordan hun tenkte vinkler og speilvendt:

Sånn som r og w, r var som ryggsekk, en som kom med sekk på ryggen, og w hadde det på magen, og så var det mye vinkler, f og d og h og j, hvis du setter de sammen blir det til firkantet vindu. Sånn tenkte jeg hele veien

Gunn dro fram sin erfaring fra det samme fenomenet:

Han lærte meg en regel med å gjenkjenne å-en fordi han sa at å var en k på skrå og g-en faktisk litt morsom, med den firkanten

Heidi fortalte om sin erfaring slik:

Det å gjenkjenne dem gikk mye på plassering av punktene, men etter hvert er det blitt mer figurer

Informantene fortalte om sin erfaring fra startfasen i punktskriftopplæring og hvordan de lærte seg å lese korte hyppige ord, ord med dobbeltkonsonanter og hva de mente det var som hadde

hjulpet dem til å få mer flyt i lesingen av punktskrift. Dette kom særlig fram når de svarte på spørsmål om hvilke ord de mente var lettere å lære seg når de hadde kjent på første bokstaven i ordet.

Marit sa det slik:

Jeg leser ikke alltid hele ordet ut fordi det ofte er noen ord som jeg gjetter meg til, et ord som passer slik når jeg har kommet så langt i ordet at det kunne passe inn i en setning

Eva dro fram hvordan små hyppige ord var enkle å lære seg.

Fordi at det var sånn spesielle ord som og, sånn små ord som du kjenner at er bare to bokstaver, da gikk det forttere med å assosiere eller med å kjenne ordene med å føle første bokstaven

Gunn fortalte slik om sin erfaring:

Man leser ikke bokstav for bokstav og det merker jeg i en periode hvor jeg har trent på at jeg ikke er nødt til å lese bokstav for bokstav, og så at det er sammenhengen og at det stemmer

Eva dro fram dette med dobbeltkonsonant og hvordan hun dro nytte av slike ord i sin opplæring.

Jeg tenker at en del av de ordene som har dobbeltkonsonant i utgangspunktet, kan nok være greie for da slipper man å være så obs på dem. Hvis man f.eks. tar ordet ramme, da kan man konsentrere seg om de første to og de siste

Når informantene skulle svare på spørsmål om hvordan de leste lange sammensatte ord, ble svarene varierende, og var avhengig av om de kjente til ordet i en kontekst. Noen fortalte at de pleide å stave seg fram til de var helt sikre på at det de leste var riktig. Heidi snakket om at hvis ordet sto i en kjent sammenheng i en setning, ble det lettere å forstå det som sto. Hun fortalte det på denne måten:

Hvis man antar at det er det som står, da kan man ta litt lett på det, men som et adskilt ord blir det mer bokstav for bokstav

Marit dro fram sin erfaring med hvordan hun leste sammensatte ord:

Nei, jeg bare staver de inni i meg underveis

Hvis jeg blir usikker, da går jeg kanskje tilbake og staver det, sånn for å være sikker på at dette er det rette

4.3.2 Drøfting

Forkunnskap og tidligere leseerfaring er et felles utgangspunkt for informantene jeg møtte i min studie. De hadde alle lært seg å lese svartskrift, og de kunne reflektere godt om tiden da de startet sin opplæring i punktskrift. De virket til å ha positive erfaringer og minner fra den tiden og hadde lett for å fortelle om den. Eva, Marit og Gunn fortalte om hvilken måte de assosierte med vanlige svartskriftbokstaver i starten og hvordan de pleide å tenke om utseende til bokstavene. Jeg fikk et inntrykk av at de måtte ha støttet seg til sitt "indre leksikon" fra svartskriftlesingen og de indre bildene de har fra bokstavene. Granberg (1996) snakker om det indre leksikon i sin teori og hvordan leseren i starten kobler sammen lyd og bokstav for å bygge opp et indre ord-lager. Dette er nært knyttet til bruk av langtidsminnet hvor personer lagrer kunnskap (se avsnitt 2.1.2).

Under intervjuene kom det tydelig fram hvordan informantene brukte sin forkunnskap om avkoding fra da de leste svartskrift. Flere av dem forteller om hvordan de gikk fram for å finne mening i teksten de leste. Måten flere av informantene tenkte på sammenhengen i teksten, er i tråd med hvordan avkoding i vanlig lese måte foregår. Høien og Lundberg (1997) snakker om to måter som brukes når avkoding finner sted, ortografisk og fonologisk lesing. Informantene mine hadde erfaring fra svartskriftlesing, og i mine funn kommer det fram hvordan de bruker denne forkunnskapen når de skal avkode ord i punktskriften. Noen av dem avkoder mer ortografisk med å se for seg hvordan både bokstavene og ordene så ut fra svartskriften og henter fram informasjon fra sitt ordlager. Eva, Gunn og Marit fortalte at de ikke trengte å lese alle ord helt ut, spesielt småord, fordi det var nok å kjenne den første bokstaven for å vite hvilke ord det var. De fortalte også at de støttet seg til helheten i setningen dersom ordene sto i sammenheng med andre ord i samme setning. Hvis det var ord som var lange og sammensatte, måtte de ofte stave bokstav for bokstav for å være sikre på at

de skjønnte hvilke ord som sto i teksten. Dette kan knyttes direkte til fonologisk avkodning hvor leseren staver ord som de er usikker på, og på denne måten henter dette fram fra sitt indre leksikon.

En annen forklaring kan være at de bruker sin forkunnskap fra visuell lesing til å dele sammensatte ord opp i stavelser og bryte dem opp i mindre enheter og huske dem før de slår sammen enhetene slik at ordet danner en helhet. Dette stemmer godt med hva både Mortensen (2007) og Bruteig (1992) sier (avsnitt 2.2.3) om lesemetoder i punktskrift at blindblitte kan ha nytte av å avkode stavelser i stedet for hver enkelt bokstav, akkurat som visuelle lesere gjør når de leser svartskrift.

Et annet fenomen jeg har tidligere presentert i teoridelen, er helordmetoden i punktskriftlesing. Mortensen (2007) og Bruteig (1992) har pekt på dette som en metode for punktskriftlesing. De snakker om at både svartskriftbrukere og punktskriftbrukere gjennomgår samme prosessen for å skapemening i en lest tekst fordi de er begge språkbrukere.

Bruteig (1992) diskuterer i sin teori (avsnitt 2.2.3) hvordan blindblitte kan utvikle raskere avkodingsferdigheter fordi de har erfaring med å lese ord som helord. Han snakker om at blindblitte som lærer seg punktskrift, kan utvikle raskere avkodingsferdighet fordi de har erfaring med å lese hele ord som ordbilder. Han har også diskutert denne metoden for å styrke blindblitte sitt utgangspunkt for å lære seg å lese punktskrift.

Dette er i tråd med mine funn der informantene forteller om hvordan de benytter seg av sin forkunnskap fra svartskriftlesing. Eva dro fram sin erfaring og fortalte hvordan det var for henne å lære å lese korte hyppige ord i punktskrift, som helord, fordi det var nok å føle første bokstaven for å kjenne ordet. Gunn fortalte om sin erfaring der hun etter hvert ikke trengte å lese hver bokstav i ordene fordi hun kjente ordene igjen. Dette ble lettere etter som hun leste mer punktskrift.

En annen form for bruk av forkunnskap fra svartskriftlesing er hvordan lesere bruker sin hukommelse for å huske tekst. Jeg har tidligere beskrevet teori (avsnitt 2.1.7) som Linback nevner for kognitive skjemaer. Disse brukes av personer som lærer seg å lese for første gang. I min studie knytter jeg dette opp til leseopplæring i svartskrift som alle informantene hadde erfaringer med. Kognitive skjemaer er en form for mental referanseramme som danner ordene personen lærer å lese. Slik skaffer de seg oversikt over det som tolkes når de leses.

Informantene trakk i hovedsak fram sin erfaring med å tenke på hvordan både bokstavene og ordene de leste så ut i svartskrift, og hvordan dette gjorde det enklere og overføre bildet ved å applisere det, når de startet sin opplæring i punktskriften.

DEL V OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

I denne kvalitative undersøkelsen har søkelyset vært rettet mot hvordan blindblitte har opplevd og erfart til å lære seg å lese punktskrift. Studiens overordnede mål har vært å få innsikt i den erfaringen og de opplevelser mine informanter hadde, når de som voksne lærte seg kunsten å lese med fingrene. Det å lære seg å lese et nytt skriftspråk var for noen av dem en stor overgang og de håndterte denne på forskjellig måte.

Funnene mine viser at informanten hadde ulike forventninger til sitt første møte med fenomenet, noen var åpne og så med engang mulighetene den nye kunnskapen ville gi. Andre trengte mer tid til å fordøye tanken og bestemme seg om dette var noe de hadde behov for. Hvordan de brukte kunnskap og erfaring fra sin svartskriftlesing, var noe som jeg synes var faglig interessant og var for meg en form for bekreftelse på det jeg hadde erfart fra min praksis. Det kom tydelig fram i utsagnene at de dro nytte av sitt forhold til trykte bokstaver og ord i overgangen mellom disse to lesespråkene. De fortalte grundig om sine erfaringer og hvordan de hadde gjort sammenligninger og assosiasjoner mellom svartskriftbokstaver og punktbokstaver. De fortalte i tillegg om hvordan de brukte å tenke på utseendet av enkelte svartskriftbokstaver og korte ord i opplæringsfasen og hvor viktig det var for dem å ha den forkunnskapen.

Motivasjon til å starte på opplæringen, positiv innstilling, tålmodighet og utholdenhet var av stor betydning for mine informanter og viktig som drivkraft. Å delta i rehabiliteringsprogram hos de instansene som ga tilbud om kurs i opplæring av punktskrift og møte andre som var i lik situasjon hadde betydning for dem. Ikke minst det å oppleve mestring, tilhørighet til gruppen og få informasjon og tilgang til det sosiale miljøet. Tilhørighet og tilbakemelding på egen handling er noe som Skaalvik og Skaalvik (2005) har pekt på og som jeg tidligere har presentert i teorien.

Jeg mener at problemstillingen er besvart og de som leser oppgaven får informasjon om hvordan blindblitte personer opplever det å lære seg å lese punktskrift.

Jeg har vurdert kvaliteten, reliabiliteten og validiteten i min forskning. Jeg har fundert over, om min tolkning av dataen kan ha blitt preget av min praksis som synspedagog og opplæringsperson i punktskrift. Har jeg en forforståelse som kan har farget min tolking? Hvordan har min erfaring som forsker virket inn på datasamlingen, funn, analysen og drøfting?

Dette kan være en utfordring for en uerfaren forsker hvordan dataen som samles inn blir behandlet og tolket. Det kan være fare for misforståelse og feiltolkning eller at man «forstår» mer enn man gjør og på slik vis tolker svarene. Det kan være at den måten jeg har stilt spørsmålene på har blitt tolket feil, eller misforstått eller at jeg har tolket svarene slik at de skulle passe opp til mine forventninger. Til tross for at denne studien er objektiv kan interessen for feltet og min erfaring fra praksis ha påvirket svarene uten at jeg var oppmerksom på det, og gitt en mer subjektiv vurdering. Etter å ha reflektert over hele prosessen og arbeidet med oppgaven ser jeg noen ting som kunne ha vært gjort annerledes. Jeg kunne ha stilt spørsmålene i intervjuguiden mer presist og mer rettet mot tema som har direkte med motivasjon og mestring i overgangen fra svartskrift til punktskrift. Jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål og intervjuet flere personer for å prøve å få mer utfyllende data. På den andre siden ga utvalget meg mulighet for å lytte på lydopptakene fra intervjuene flere ganger, slik at jeg fikk dannet meg et helhetsinntrykk av de uttalelsene de hadde om sin opplevelse og erfaring.

Jeg kunne ha brukt mer tid til å få kontakt med blindblitte, også dem som har for nylig erfart den overgangen fra svartskrift til punktskrift. Dette for å unngå at min forskning bærer preg av å være retrospektiv som Ringdal sier i sin teori (2001) om forskning som baserer seg på erfaring som skjedde i fortiden.

Årsaken til dette kan være at jeg har liten eller ingen erfaring som nøytral intervjuer. Jeg håper at tross min begrensede erfaring jeg har fra arbeid med en slik avhandling, at den blir lest av dem som arbeider med blindblitte personer som skal lære seg å lese punktskrift. Jeg håper at de funnene jeg har kommet fram til, kan bidra til og sett i gang refleksjon rundt opplæring for blindblitte personer. At forskningen kan eventuelt bringe på banen nye måter og metoder i organisering av opplæring og tiltak for denne brukergruppen. At det kan for eksempel tas med i betraktning at voksne blindblitte har både kunnskap og erfaring om fenomenet lesing. De trenger ikke å bli lært på nytt hva leseretning er, eller hvordan en staver eller avkoder et ord. De har innarbeidet og utformet sitt indre leksikon og sitt «datalager» for ord. Nå trenger de opplæring i hvordan fingertuppene skal avkode prikker.

I denne skriveprosessen har det vært en utfordring å finne teori og forskning som omhandler dette temaet som min problemstilling tar utgangspunkt i. Da tenker jeg spesielt på forskning om hvordan denne gruppen bruker sin forkunnskap fra svartskriftlesing i overgangen mellom svartskrift og punktskrift.

Videre forskning er noe som jeg har tenkt over. Jeg har kommet fram til, at det er to temaer som hadde vært interessant å studere. Det ene er den rent følelsesmessige reaksjonen ved

synstapet og hvordan mennesker opplever bortfallet av synssansen. Det andre er, hvordan kunnskap om visuelle former og figurer eventuelt kan brukes i overgangen fra svartskriftlesing til opplæring i punktskrift.

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en særlig interessant og lærerik prosess for meg som fagperson. Jeg har fått mulighet for å fordype meg og forsterke min innsikt i hvordan blindblitte personer bruker sine kunnskaper og erfaring fra visuell lesing og hvordan de har opplevd å lære seg å lese punktskrift.

LITTERATURLISTE

- Alver, V.R. og Traavik H. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen*.(2.oppl.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ben-Zur, H. and Debi, Z. (2005).Optimism, Social Comparisons, and Coping with Vision Loss in Israel. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99 (3), s.151 – 164
- Norges Blindeforbund (2014). Syn- og mestringssentre. Lastet ned 02. juni 2014 fra: <https://www.blindeforbundet.no/internett/tilbud-og-tjenester/syn-og-mestringssentre>
- Bråten, I. (Red.). (2006). Leseforståelse: *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Brattaule, J.(2013). «Hvis jeg skal ringe til noen finner jeg nummeret selv.» (Mastergradsavhandling, Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet NTNU), Lastet ned fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:663912>
- Bruteig, J. (1984). *Leseferdighet hos blinde som har lært punktskrift i voksen alder: Hvilke betydning kortskrift/fullskrift har for lesehastigheten*. (Hovedfagsoppgave, Statens Spesiallærerhøgskole). J. Bruteig, Hosle.
- Bruteig, J. (1992). *Litt om leseprosessen og lesing av punktskrift*. Paper presentert på konferanse i regi Norges Blindeforbund, Hurdal.
- Fellenius, K. (1988). *Punktskrift - Svartskrift: Både/och - Antingen/eller: Synskadade elevers läsförmåga med punktskrift*. (Mastergradsavhandling, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm). K. Fellenius, Stockholm.
- Frost, J. (1999). *Leseprosessen - på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (2.oppl). Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Granberg, M. (1996). *Lesing – en ferdighet i utvikling*. Otta: Tano Aschehoug.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1997). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*Lastet ned 24.mai 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lillemyr, O.F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse. Hva ligger bak det vi gjør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillesund, J.L. og Øvrebø, S.H. (2011). *Ny læring – Ny muligheter. Hvilke opplæringsbehov kan voksne med synsvansker ha, og hvordan imøtekommer kommunene i Hordaland disse behovene?* (Mastergradsavhandling, Norges Teknisk – naturvitenskaplig universitet NTNU),
- Lindbäck S.O.(2003). Hva er lesing? Lastet ned 10.2.2014, fra <http://www.elevsiden.no/lesing/1098244561>
- Lyster, S.(2011). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.A. og Frost, J.(2008). *Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag*. Forebygging av vansker, I: Edvard Befring & Reidun Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk. Kap. 11. s. 250 – 277.
- Mortensen, E. (2007). *Blinde børns læsning neuropsykologiske, perseptuelle og kognitive faktorer*. Kalundborg: Synscenter Refsnæs.
- Passer, M. Smith, R. Holt, N. Bremner, A. Sutherland, E & Vliek, M. (2008). *Psychology, The Science of Mind and Behavior*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*.(2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*.(3.oppl.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaathun, A.(1992). *Bokstavlæring*. Spydeberg: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag as.
- Statped (2014). Å miste synet helt eller delvis. Lastet ned 25.mai 2014 fra <http://www.sansetap.no/voksne-syn/deltakelse/miste-synet/>
- Strandkleiv, O. I.(2003). Ytre Motivasjon. Lastet ned 22.mai.2014, fra <http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312885>

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (2.oppl.).
Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Veiledning om opplæring i punktskrift*. Oslo:
Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 1

Intervjuguide

Starte samtalen med å stille enkle spørsmål om eks. alder, interesser og karriere, mest til å få i gang samtalen. Registeret nr. på informant med kjønn og alder.

Jeg vil starte intervjuet med å be informantene lese en enkel punktoppgave til å se hvordan de bruker taktil sansen og peile tankene inn på punktskrift.

Spørsmål.

1. Hvor lenge har du lært punktskrift.
2. Hvor lærte du punktskrift.
3. Før du skulle starte med opplæring av punktskrift hvilke tanker hadde du om punktskrift generelt.
4. Kan du fortelle meg om ditt første møte med punktskriften.

Tenker at disse fire spørsmålene over kan gi meg litt bakgrunnsinfo og kan brukes som bakgrunnsvariabel med å sette opp nr. på deltaker, alder, kjønn, alder ved påbegynt punktundervisning

5. Hvor mye leser du av punktskrift i hver uke. Ja setter det opp med svaralternativ som f.eks noen min pr. dag eller noen timer pr.dag. pr. uke og sjeldnere.
6. Hvordan lærte du å gjenkjenne bokstavene. Da tenker jeg på de karakteristika i hver bokstav.
7. Hvilke bokstav/er mener du er de enkleste å gjenkjenne og hvorfor de.
8. Hvilke bokstav/er i punktskriften mener du er vanskeligste å gjenkjenne og hvorfor.
9. Hvilke ord synes du er enkelt å lese i punktskriften og hvorfor de.
10. Kan du fortelle meg hvordan du leser lang sammensatte ord, f.eks ordet ballettdanser.

11. Hvordan tror du at ditt synsminne påvirker din leseutvikling.

F.eks husker du hvordan ord er skrivet og har det noe å si når du leser punktskrift.

12. Kan du fortelle meg om det er noen ord du har letter med å lese når du har kjent de første to bokstavene og hvorfor det. F.eks. ord som **ikke**, er det letter å lese fordi du husker at ordet **ikke** er skevet med fire bokstaver og to kårer i midten av ordet.

13. Har du noen råd å gi til fremtidig punktopplæring av blinde.

Intervjuet blir til slutt avrundet med å takke deltakere for at de var med og gi de mulighet til å legge til noe mer hvis de ønsker det.

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, retning synspedagog ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for denne oppgaven er hvordan ny blinde bruker syns-minnet som støttende referanse ved taktil lesing. Jeg ønsker gjennom intervjuer å belyse avkoding og gjenkjennings prosess ny blinde har når og hvordan de bruker syns minnet når de lærer seg å lese punktskrift. Intervjuguiden som jeg skal lage vil blant annet omfatte spørsmål som: Hvilke bokstaver synes du er vanskelig å gjenkjenne taktilt. Hvilke ord har du lettest med å lære. Hvordan tror du at ditt syns minne påvirker din leseutvikling.

Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptak og enkelt leseopplegg på punktskrift. Intervjuet kan ta mellom en til en og en halv time. Jeg kontakter deg for å avtale tid og sted som passer oss begge. Det er frivillig å delta. Du kan trekke deg når som helst underveis uten nærmere begrunnelser. Alle innsamlede data vil da bli anonymisert. Opplysninger behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven.

Opplysningene anonymiseres og opptak slettes når oppgaven er blitt levert høsten 2013. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet kan du enten kontakte meg på tel: 400 76 232 eller skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og returner den i vedlagte konvolutt til meg. Har du spørsmål kontakt meg gjerne på tel: 400 76 232 (privat mobil) eller skriv e- post til ingunnhallgr@gmail.com

Veileder på mitt arbeid er Per Frostad Professor ved NTNU.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ingunn Helga Hallgrimsdottir

Synspedagog og mastergradsstudent

Stadionveien 3A

3214 Sandefjord.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Samtykkeerklæring:

Signatur

Tlf.

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Per Frostad
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Heald Håltages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 585 371 684

Vår dato: 21.11.2012

Vår ref:32158 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32158	<i>Howdan oppnår nyblinde taktil lesekompetanse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Frostad</i>
Student	<i>Ingvann Helga Hallgrimsdottir</i>

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Aude Alvheim


Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingvann Helga Hallgrimsdottir, Stadionveien 3A, 3214 SANDEFJORD