

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, spennende og lærerik prosess. Ideen og inspirasjonen til denne oppgaven har sitt utgangspunkt i mine erfaringer fra læreryrket og som spesialpedagogisk rådgiver i ungdomsskolen. Jeg har gjennom min praksis møtt mange elever med dysleksi som har mistet motivasjonen for skolearbeid lenge før de ble ungdomsskoleelever. Andre elever med lese- og skrivevansker har utviklet lav motivasjon for læringsarbeid etter en tid i ungdomsskolen. Disse elevene har etablert strategier for å unngå prestasjonssituasjoner. Jeg har også møtt elever med dysleksi som jobber hardt for å prestere godt på skolen. De har utviklet strategier som til en viss grad kompenserer for vanskene, men de jobber med lekser i mange timer hver dag, og bruker mye energi og krefter på læringsarbeidet. Jeg har valgt å fordype meg i de sekundære vanskene som kan oppstå som følge av dysleksi, fordi jeg har tro på at det er mye skolen kan gjøre for å forebygge at elever med dysleksi utvikler sekundære vansker.

Det er mange som fortjener en takk for sitt bidrag til at denne studien kunne gjennomføres. Jeg vil rette en særskilt takk til mine informanter som har delt erfaringer og tanker med meg, og som har gitt meg et godt datamateriale å arbeide med. Jeg vil takke ledelsen ved min arbeidsplass som har vært fleksibel og gitt meg mulighet til å delta på forelesninger og veiledninger gjennom tre år med studier. Jeg vil også takke mine lærerkollegier som har vært gode støttepersoner for meg i denne prosessen. Jeg vil takke min gode kollega, Linnea, og min tvillingsøster, Siv, som har gitt meg gode råd og innspill. Jeg vil rette en stor takk til min livsledsager, Bjørn, som har bidratt økonomisk, og som har vært svært tålmodig med meg i motgang, og gledet seg med meg i medgang. Jeg vil til slutt rette en spesiell takk til min engasjerte og kunnskapsrike veileder, professor Sidsel Skaalvik ved NTNU, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger.

Trondheim, juni 2014

Kristin Frost

Sammendrag

Tema og bakgrunn

Denne studien handler om å belyse erfaringer og opplevelser som personer med dysleksi har fra skolen, og fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder. Bakgrunn for valg av tema er at jeg som lærer og spesialpedagogisk rådgiver har møtt mange elever med lese- og skrivevansker som opplever å komme til kort på mange områder. En del elever gir opp, mens andre elever jobber hardt og opplever at prestasjonene ikke samsvarer med innsatsen de legger i læringsarbeidet. Jeg har vært opptatt av å få kunnskap om hvilke erfaringer og opplevelser voksne personer har med dysleksi. Voksnes erfaringer og opplevelser kan være nyttig kunnskap for skolen når den skal tilrettelegge for elever som strever med lesing og skriving.

Metode

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har intervjuet tre voksne personer med dysleksi som har valgt opplæring i voksen alder. Kvalitativ metode var et naturlig valg fordi jeg ønsket å frambringe informantenes personlige opplevelser og erfaringer gjennom direkte kontakt med dem. Datamaterialet er presentert i form av sitater. Informantenes beskrivelser er tolket på bakgrunn av teorier om lesing, skriving, dysleksi, selvoppfatning, motivasjon og tidligere forskning.

Resultater/hovedkonklusjon

Funnene fra denne undersøkelsen samsvarer i stor grad med teori og funn fra tidligere forskning. Informantenes beskrivelser om erfaringer og opplevelser i grunnopplæringen kan tyde på at negative tilbakemeldinger fra lærere og medelever, få mestringserfaringer og liten grad av tilpasset opplæring førte til liten tro på egne skolefaglige prestasjoner, lave forventninger om mestring, lav motivasjon for læringsarbeid og et lavt læringsutbytte. Informantenes erfaringer og opplevelser i voksen alder tyder på at de som voksne, vurderer seg selv mer positivt. Informantene opplever å bli vurdert positivt av lærere og medelever, og de erfarer mestring fordi undervisningen er tilpasset til deres forutsetninger. Lærer støtte, individuell tilrettelagt undervisning, støttende nettverk, selverkjennelse og ønske om endring er av informantene trukket fram som viktige forutsetninger for å mestre utdanning, arbeid og hverdagsliv.

Innhold

Innhold	1
1 Innledning	3
2 Teori	5
2.1 Teori knyttet til primærvansken	5
2.1.1 Lesing og skriving	5
2.1.2 Den normale lese- og skriveutviklingen.....	6
2.1.3. Dysleksi	8
2.1.4 Årsaker til dysleksi	9
2.2 Teorier om selvoppfatning	10
2.2.1 Selvoppfatning.....	10
2.2.2 Selvruteringstradisjonen og kilder til selvoppfatning	11
2.2.3 Forventningstradisjonen og kilder til selvoppfatning	13
2.3 Teorier om motivasjon	14
2.3.1 Banduras teori om forventning om mestring	15
2.3.2 Teori om verdier (Eccles «expectancy-value»-teori)	17
2.3.3 Teorier om selvverd.....	18
2.3.3.1 Covingtons selvverdsteori	18
2.3.3.2 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet	18
2.4 Tidligere forskning på voksne med lese- og skrivevansker	20
3 Metode	22
3.1 Kvalitativ tilnærming og intervju som datainnsamlingsstrategi	22
3.2 Forskningsprosessen.....	23
3.2.1 Informantene	23
3.2.2 Intervju som datainnsamlingsstrategi	23
3.2.3 Analyse og tolkning.....	25
3.3 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	26
3.4 Etske betraktninger.....	27
4 Presentasjon av empiri og teoretisk analyse	29
4.1 Informantene	29
4.1.1 Ola.....	29
4.1.2 Eva	30
4.1.3 Hanna.....	30
4.2 Tidligere skolegang.....	30

4.2.1 Faglig selvvurdering.....	30
4.2.2 Tilrettelegging av undervisning og konsekvenser for læring og motivasjon	33
4.2.3 Valg av strategier.....	34
4.2.4 Oppsummering og drøfting	36
4.3 Voksen alder.....	39
4.3.1 Faglig selvvurdering.....	39
4.3.2 Tilpasset undervisning og økt motivasjon og læringsutbytte	41
4.3.3 Valg av strategier.....	43
4.3.4 Oppsummering og drøfting	46
5 Avsluttende drøfting.....	50
5.1 Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra skolen?.....	50
5.2 Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder?	52
5.3 Avsluttende kommentarer	54
Vedlegg 1: Intervjuguide	56
Vedlegg 2: Informasjon til informantene	58
Vedlegg 3: Tilbakemelding om personopplysninger fra NSD	60

1 Innledning

Det stilles store krav til lese- og skriveferdighet i det norske samfunnet, både innenfor utdanning, arbeid og fritid. Har man i dagens samfunn svake lese- og skriveferdigheter møter man utfordringer på mange områder. Kommunikasjon skjer i stadig større grad over lange avstander i form av ulike teknologiske overføringer. Vi utveksler informasjon via eposter, tekstmeldinger og sosiale medier. Bruksanvisninger, utfylling av skjemaer og banktransaksjoner stiller krav til gode lese- og skriveferdigheter.

Kunnskapsløftet vektlegger grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving. I læreplanene er det beskrevet hvordan de grunnleggende ferdighetene er forutsetninger for utvikling av fagkompetanse i alle fag. Manglende funksjonell leseferdighet kan gi elevene utfordringer i alle fag, og de kan oppleve å komme til kort og føle at de mislykkes i fagene. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* påpeker dette:

Manglende leseferdigheter er ikke bare et problem i seg selv, men gir elevene det angår, tilleggsbelastninger i form av at de får det vanskeligere også i andre fag. Dette kan føre en stor gruppe elever inn i en negativ utvikling, der lav selvtillit og dårlig motivasjon følger av en manglende opplevelse av mestring og et sprik mellom deres egen innsats og oppnådde resultater (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 13).

God lese- og skrivekompetanse har også betydning i et samfunnsperspektiv. I et demokratisk samfunn blir man informert, og man gir uttrykk for sine meninger (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008). Økt globalisering og kunnskapsbasert økonomi stiller større krav og forventninger til oss i arbeidslivet. Etterspørselen etter godt utdannet arbeidskraft er stor (Gabrielsen, 2008).

Temaet for denne oppgaven er å belyse erfaringer og opplevelser som voksne med dysleksi har fra skolen, og erfaringer og opplevelser fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder. Begrunnelse for valg av tema er hovedsakelig knyttet til mine erfaringer fra mange års praksis som lærer og spesialpedagogisk rådgiver i ungdomsskolen. Jeg har gjennom min praksis i skoleverket møtt elever med dysleksi som har kommet til kort på mange områder på grunn av vansker med lesing og skriving. I ungdomsskolen synes ikke de primære vanskene å være de største hindrene for elever med dysleksi, men derimot sekundære vansker som lav motivasjon, lav selvoppfatning og lave forventninger om mestring.

Jeg ønsker med denne studien å få innblikk i hvordan lese- og skrivevansker har påvirket livet til voksne personer. Kunnskap om opplevelser og erfaringer som voksne personer med dysleksi har fra ulike faser i livet, vil trolig være viktig informasjon som skoleverket kan ta utgangspunkt i når det skal legges til rette for elever med dysleksi. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet en problemstilling, som er todelt:

- Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra skolen?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder?

Den skriftlige fremstillingen av studien består av 5 kapitler. I kapittel 2 vil jeg først redegjøre for aktuelle teorier om lesing, skriving og dysleksi. Deretter vil jeg gjøre rede for relevante teorier om selvoppfatning og motivasjon. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av funn fra tidligere forskning. I kapittel 3 vil jeg beskrive og begrunne metodevalg, forskningsprosessen, kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger. I kapittel 4 vil jeg presentere min empiri. Empirien presenterer jeg i tre deler, og informantene presenteres sammen. Jeg avslutter de siste to delene med en oppsummering og en drøfting av informantens beskrivelser. Kapittel 5 er det siste kapitlet i denne studien. Kapitlet vil inneholde en avsluttende drøfting, der jeg først svarer på min problemstilling. Deretter drøfter jeg noen tanker om tilrettelegging for elever med dysleksi.

2 Teori

I teoridelen vil jeg redegjøre for teorier om lesing, skriving, dysleksi og vansker som kan oppstå som følge av dysleksi. Videre vil jeg ta for meg teorier om selvoppfatning og motivasjon. Jeg vil avslutte teoridelen med å presentere funn fra tidligere forskning om voksne med lese- og skrivevansker. Utvalget av teorier er basert på bakgrunn av det jeg vurderer som mest relevant for temaet i studien, og det som best kan belyse resultatene fra datamaterialet. Teoriene som jeg vil gjøre rede for, vil gi grunnlag for å forstå informantenes beskrivelser. Kunnskap om lesing, skriving og de primære vanskene er viktig for å forstå hva personer med dysleksi strever med. Kunnskap om selvoppfatning og motivasjon er viktig for å forstå problemer som kan oppstå som følge av de primære vanskene.

2.1 Teori knyttet til primærvansken

I dette avsnittet vil jeg først gjøre rede for teorier om lesing og skriving. Deretter vil jeg redegjøre for Friths (1985) normale lese- og skriveutviklingsmodell og Høien og Lundbergs strategimodeller (2012). Jeg vil avslutte avsnittet med å redegjøre for teorier om dysleksi og årsaker til dysleksi.

2.1.1 Lesing og skriving

Hensikten med lesing og skriving er at det skal fungere som et funksjonelt redskap for skriftspråklig kommunikasjon mellom mennesker (Lyster, 2011).

Lyster (2011) definerer lesing som et produkt av ordavkoding og forståelse. Avkoding betyr at leseren må ha forstått en kode, den alfabetiske kode, for å kunne lese. Leserens må forstå at språklydene i talespråket representeres av bokstaver i skriftspråket. En forutsetning for god leseforståelse er at avkodingen er automatisert. Automatisert avkoding vil si at ord leses hurtig og korrekt. God ordavkoding gjør leseren i stand til å gjenkjenne, uttale og forstå ordets mening. God avkodingsferdighet er en forutsetning, men ikke en tilstrekkelig ferdighet for funksjonell lesing. Hensikten med avkoding er forståelse (Dahle, 2011). Forståelsesprosessen handler blant annet om å ta i bruk sine forkunnskaper i lesingen, dra slutninger og tolke det man leser (Lyster, 2011).

Skriving handler om å formidle et budskap til en mottaker. Mange delferdigheter må læres og man må kunne benytte disse ferdighetene til å lage ord, setninger og sammenhengende tekst.

Staving er grunnlaget for god skriveferdighet. Staving handler om at skriveren kan gjenkjenne bokstavlydene som representerer ord, og etter hvert kan gjengi den ortografiske korrekte bokstavrekkefølgen i ordet. Korrekt staving av ord krever at skriveren har forstått at taleordene kan deles i mindre lydsegmenter, og at lydsegmentene i taleordet, representerer et skriftlig segment, f.eks. en bokstav, i det skrevne ordet. Når stavingen er automatisert og ordene skrives riktig, vil skriveren kunne benytte sine tanker til tekstformuleringen (Skaathun, 2011).

2.1.2 Den normale lese- og skriveutviklingen

Det eksisterer mange teorier og modeller som beskriver lese- og skriveutviklingen. Nedenfor vil jeg redegjøre for Friths (1985) lese- og skriveutviklingsmodell og Høien og Lundbergs (2012) strategimodeller.

Frith (1985) beskriver lese- og skriveutviklingen gjennom tre stadier. Stadiene bygger på hverandre, og leseren kan i følge Frith (1985) ikke nå et høyere nivå om ikke stadiet foran mestres på et visst nivå. En slik stadietenkning viser hvordan ulike prosesser bygger på hverandre og følger hverandre.

Det første stadiet er logografisk lesing og skriving. Logografisk lesing innebærer at leseren kjenner igjen ordet på samme måte som det kjenner bilder og gjenstander. Dette handler ikke om å lese bokstaver. Ved logografisk skriving bruker en noen av de samme mekanismene når man skriver. Skriveren husker formen på bestemte ord og kopierer de delene som huskes.

I det andre stadiet forsøker en å bruke en alfabetisk strategi i lesing og skriving. I dette stadiet ligger skriving foran stadiet om lesing. I begynnelsen av dette stadiet kan man skrive en del lydrette ord ved hjelp av det alfabetiske prinsipp og ved å lytte til ordet artikulært. I den siste fasen av dette stadiet tar man i bruk det alfabetiske prinsipp også i lesing. Det blir mulig å lese både lydrette ord og lydrette nonord.

I det tredje stadiet benyttes en ortografisk strategi i lesing og skriving. Den første fasen handler om å identifisere større grupper av bokstaver. Man blir således i stand til å avkode ulike morfologiske enheter. I den siste fasen av dette stadiet bruker man en ortografisk strategi også i skrivingen. Kunnskap om de regelsystemene som finnes i språket og skriftspråkets morfologiske prinsipp benyttes (1985 i Lyster, 2011).

Høien og Lundberg (2012) har utviklet en ordavkodingsmodell og en rettskrivingsmodell som beskriver hvordan avkoding og staving foregår som mentale prosesser. Modellen beskriver to strategier som man tar i bruk når ord avkodes og staves: fonologisk strategi og ortografisk strategi.

Ved bruk av fonologisk avkodingsstrategi omkoder leseren bokstavene til bokstavlyder og trekker lydenhetene sammen til en lydpakke som kan gi fonologisk gjenkjenning av ordentlige ord (Dahle, 2011).

Når leseren tar i bruk ortografisk avkodingsstrategi gjenkjenner han eller hun det trykte ordet som en kjent ortografisk enhet. Bruk av ortografisk avkodingsstrategi er bare mulig med stavemønstret til ord en har sett og lest før. Leseren har lært, lagret og husker ordet.

Fonologisk stavestrategi dreier seg om fonemanalyse (dele opp ord i språklyder) og fonem-grafem-omkodning. Fonem-grafem-omkodning betyr at et grafem (en eller flere bokstaver) blir omkodet til et fonem (språklyd). For å mestre denne strategien må skriveren kunne dele det talte ordet opp i en rekkefølge av adskilte språklyder. Fonologisk stavestrategi kan ikke benyttes til å stave ikke lydrette ord. Den fonologiske strategien kan brukes i lesing av både ukjente ord og nonord.

Ortografisk stavestrategi må benyttes når ikke-lydrette ord skal staves. Kunnskapen om ordets stavemåte hentes direkte fra leksikon i langtidshukommelsen. Skriveren har lagret en mental forestilling om ordets bokstavoppbygning. Skriveren henter fram det lagrede ordet under skriving, og husker og reproducerer det ordet som en bestemt rekkefølge av bokstaver.

Personer med dysleksi har ofte vansker med avkoding og staving på grunn av svikt i en eller flere av prosessene som fonologisk og ortografisk strategi bygger på. Mange personer med dysleksi har vansker med å tilegne seg den fonologiske strategien grunnet en fonologisk svikt. De fonologiske vanskene vil også få følger for tilegnelse av ortografisk strategi fordi fonologiske vansker vil hindre en tilegnelse av ortografiske identiteter. Noen personer med dysleksi tar i bruk en langsom lyderingsstrategi og mestrer aldri en ortografisk strategi. Andre lesesvake bruker logografisk lesing som strategi og kan gjenkjenne ord selv om de ikke har tilegnet seg den fonologiske og ortografiske strategien.

Logografiske lesere benytter en strategi som kompenserer for vanskene, og ordgjenkjenningen er basert på for eksempel ordets form og bilder i teksten. Logografiske lesere vil få vansker med å lese ord de ikke kjenner. Konteksten blir derfor viktig for logografiske lesere (Høien og Lundberg, 2012).

2.1.3. Dysleksi

For å karakterisere personer med lese- og skrivevansker er begreper som generelle lærevansker, dysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker blitt brukt. Generelle lese- og skrivevansker defineres som vansker som skyldes en generell forsinket kognitiv utvikling, og som ikke er knyttet til en spesifikk vanske. I Norge brukes spesifikke lese- og skrivevansker synonymt med dysleksi. Avkodingsvansker og stavevansker er i følge Høien og Lundberg (2012), to sentrale kjennetegn ved dysleksi. Personer med dysleksi synes å ha vansker som er knyttet til bearbeiding av språkets fonologiske eller lydmessige struktur, og vanskene viser seg spesielt ved lesing av ord (Lyster, 2011).

Det eksisterer ulike definisjoner på dysleksi, og det har vært problematisk å komme fram til en felles definisjon, men Lyon, Shaywitz og Shaywitz (2003) har utarbeidet en definisjon som støttes av flere forskere:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (2003 I Lyster, 2011, s.153).

Definisjonen understreker at dysleksi ikke kan forklares med bakgrunn i sosioøkonomiske eller sosiale forhold. Vanskene er genetisk betinget, og karakteriseres av vansker med ordavkodning og staving. Ordavkodingsvanskene er forårsaket av vansker med språkets fonologiske komponent. Disse vanskene kan også føre til sekundære vansker som leseforståelsvansker og vansker med utvikling av ordforråd. Høien og Lundberg (2012) har følgende definisjon på dysleksi:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert blir akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksen alder. (Høien og Lundberg, 2012, s. 29).

Definisjonene over viser begge til at dysleksi sannsynligvis er genetisk betinget, og det påpekes at personer med dysleksi har fonologiske vansker som vanskeliggjør ordavkoding og staving.

2.1.4 Årsaker til dysleksi

Dysleksi synes å være genetisk betinget. Familiestudier og tvillingstudier har vist til overhyppighet av dysleksi i enkelte familier (Høien og Lundberg, 2012).

Forskere har undersøkt sammenhengen mellom dysleksi og kromosomer. Forskningen viser at lesing er en kompleks ferdighet og at vanskene som personer med dysleksi har, er knyttet til flere gener som har tilknytning til forskjellige kromosomer. Vanskene ser ut til å være avgrenset til en fonologisk forstyrrelse i en spesiell medfødt modul i det kognitive språklige systemet. Denne modulen er knyttet til talespråkets lydsystem (Høien, 2008). Personer med dysleksi kan ha vansker med å lagre «klare» fonologiske identiteter for ord, spesielt ord som er fonologisk like, og de vil ha vansker med å hente fram og bruke de fonologiske kodene de har lagret (Lyster, 2011).

Selv om dysleksi kan årsaksforklares til genetiske faktorer, vil skoleforhold og hjemmeforhold også påvirke lese- og skriveutviklingen. Omgivelsene som personen er en del av vil ha innflytelse på lese- og skriveutviklingen. Et samspill av genetiske faktorer, sosioemosjonelle forhold og undervisningsmessige forhold vil påvirke skriftspråkutviklingen (Lyster, 2011).

Høien (2008) referer til forskning som viser at dysleksi er et resultat av en kompleks interaksjon mellom genetiske disposisjoner og miljøfaktorer. Tilrettelegging av undervisning, valg av lesemetode, motivasjon, følelsesmessige faktorer, synsvansker, nedsatt hørsel, hjemmemiljø og kunnskap om dysleksi blant lærerne er alle faktorer som har betydning for lese- og skriveutviklingen.

2.2 Teorier om selvoppfatning

Det kan for mange oppleves som utfordrende å leve med dysleksi. Elever som mislykkes med lesing og skriving kan møte på vanskeligheter i skolehverdagen og i fritiden. Mye av læringen i skolen bygger på at man behersker lesing og skriving (Høien og Lundberg, 2012). Lese- og skrivevanskene kan gi seg utslag i lav selvoppfatning som kan føre til sosiale og emosjonelle plager. Skaalvik og Skaalvik (2005) påpeker at elever som føler sitt selv bilde truet, vil forsøke å beskytte sitt selv bilde ved for eksempel å bråke eller unngå aktiviteter som de har mislyktes med gjentatte ganger.

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for teorier om selvoppfatning med utgangspunkt i selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen, som begge er knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner.

2.2.1 Selvoppfatning

En persons oppfatning om seg selv er et viktig grunnlag for personens tanker, følelser, motiver og atferd. En positiv oppfatning om seg selv er viktig i forhold til psykisk helse, motivasjon, yteevne og utholdenhet. Tidligere erfaringer, og hvordan personen tolker og forstår disse erfaringene, vil påvirke de oppfatningene en har om seg selv (Rosenberg, 1979).

Begrepet selvoppfatning brukes som en fellesbetegnelse på en persons oppfatning om seg selv, vurdering av seg selv og forventninger en har til seg selv. En person har en oppfatning om seg selv på ulike områder. Innenfor de forskjellige områdene kan man skille mellom fysisk, sosial, intellektuell, akademisk, emosjonell og atferdsmessig selvoppfatning. En person kan for eksempel ha en oppfatning om seg selv som skoleelev. Oppfatningen kan dreie seg om egne prestasjoner, egen vurdering av utførte prestasjoner og forventning om egne prestasjoner. Selvoppfatning defineres ofte som en bevisst oppfatning en person har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer selvoppfatning som:

Enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv.
(Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 75).

Det vil for de fleste oppstå behov for å verne selvoppfatningen. Dette gjøres på ulike måter. Vi velger mål som er oppnåelige og vi velger situasjoner, venner og omgangskrets som ikke gir oss nederlagsfølelser. I noen situasjoner vil det være vanskelig å beskytte selvoppfatningen. Elever i skolen vil for eksempel ha liten mulighet for å velge aktiviteter, medelever og lærere (Imsen, 2005).

Forskning om selvoppfatning har i stor grad vært knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner. Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen er to forskningstradisjoner som er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner. Tradisjonene har i løpet av de siste 20-30 årene utviklet seg som to adskilte teoritradisjoner. Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen vektlegger ulike forhold når det gjelder hva som påvirker selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Selvvurderingstradisjonen legger størst vekt på en ytre kilde til selvoppfatning. Tradisjonen legger vekt på erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger.

Forventningstradisjonen legger mest vekt på en indre kilde når de forklarer hvordan selvoppfatningen påvirkes. Å oppleve at en mestrer miljøet eller mestrer enn oppgave kan karakteriseres som en indre kilde. Opplevelse av mestring oppnås uavhengig av reaksjoner fra miljøet. Selv om selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen har utviklet seg som to ulike teoritradisjoner, bygger de likevel på noe felles kunnskap om hva som påvirker selvoppfatningen.

Selvvurderingstradisjonen har fokus på det følelsesmessige området og den generelle selvvurderingen som innenfor denne tradisjonen defineres som selvverd, mens forventningstradisjonen legger vekt på det kognitive området (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.2.2 Selvvurderingstradisjonen og kilder til selvoppfatning

Selvvurdering og selvverd er sentrale begreper innenfor selvvurderingstradisjonen. Med selvvurdering menes den oppfatningen man har om seg selv på bestemte områder. Selvverd betegnes som en persons generelle selvvurdering (Covington og Beery, 1976).

Vi kan ha høy selv vurdering på noen områder, og lav selv vurdering på andre. Vi vurderer oss selv godt eller dårlig på mange ulike områder, og disse vurderingene er uavhengige av hverandre. En kan for eksempel vurdere seg som flink i matematikk og dårlig i fysisk aktivitet. Innenfor matematikk kan man for eksempel vurdere seg som flink i geometri og svak i prosentregning. De vurderingene man gjør av seg selv på de forskjellige områdene vil ha innvirkning på selvverdet. En høy vurdering på mange områder vil bidra til et positivt selvverd, og noen områder vil ha større betydning for selvverdet enn andre. Dårlige prestasjoner på et område som er lite viktig for personen vil i liten grad true selvverdet. Selvverd har betydning for livskvalitet og den mentale helsen. Personer med lavt selvverd har mer fysiske og psykiske plager (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Rosenberg (1979) ser på andres vurderinger, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet som viktige kilder til selvoppfatningen.

Andres vurderinger. Hvordan vi tror andre oppfatter oss, er en viktig kilde til selvoppfatningen. Ved å observere andres bilde av oss selv kan vi få en oppfatning av oss selv. Etter hvert vil man vurdere seg selv fra andres synspunkt fordi en har lært å ta andres roller. De andres verdier og normer danner grunnlaget for selvoppfatningen. Signifikante andre vil ha særlig betydning for selvoppfatningen. Begrepet brukes om personer som er viktige for vedkommende. Foreldre, lærere, barnehagepersonalet og venner er eksempler på signifikante andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). I følge Rosenberg (1979), er noen mer signifikante enn andre, og det er de som i størst grad påvirker selvoppfatningen. En skoleelevs selvoppfatning vil i stor grad være påvirket av lærerens vurderinger og hva de andre elevene presterer. Det er læreren som vurderer elevens arbeid, ofte med karakterer, og eleven vil sammenligne sine prestasjoner med medelevene. I skolen er det ofte slik at det ikke eksisterer klarer kriterier for hva som er en god prestasjon. Det er læreren som vurderer om prestasjonen er god. Lærerens vurdering vil derfor ha stor betydning for elevenes selvoppfatning.

Sosial sammenligning. Innenfor sosial sammenligningsteori vektlegger man den direkte sammenligningen som en person gjør av seg selv med andre. Rosenberg (1979) hevder at man danner seg en oppfatning av seg selv ved å sammenligne seg med utvalgte personer eller grupper. I skolesammenheng er klassen en arena for sosial sammenligning. Hvordan sosial sammenligning påvirker selvoppfatningen vil være avhengig av om sammenligningen skjer på et område som betyr noe for personen.

Det vil imidlertid være vanskelig å verdsette skole som lite viktig fordi det er et område som er verdsatt av mange. Skolen er også en arena som elever ikke kan velge bort. En fotballspiller som ikke er like flink som de andre på et fotballag kan melde seg ut av gruppa, men en elev som presterer svakere enn medelevene på skolen kan ikke melde seg ut av klassemiljøet.

Selvattribusjon. Selvattribusjon kan defineres som hvordan man forklarer årsak til egen atferd. Hvordan en person forklarer årsak til egen atferd vil påvirke selvoppfatningen. Evner, innsats, oppgavens vanskegrad og flaks er forklaringer som ofte benyttes når elever forklarer årsak til egne prestasjoner. Når prestasjoner forklares med evner og innsats bruker eleven internale forklaringer. Det betyr at prestasjonen forklares til eleven selv. Eleven kan kontrollere sin egen innsats, men evner kan ikke kontrolleres av eleven. En ekstern forklaring betyr at en prestasjon eller resultatet forklares til forhold som ikke er knyttet til eleven selv. Oppgavens vanskegrad og flaks er eksempler på eksterne forklaringer. Eleven har en ytre årsaksforklaring på suksess eller nederlag, og eleven kan som regel ikke kontrollerer ytre forklaringer (Covington og Beery, 1976). Attribusjon til innsats og strategi er i følge mange teoretikere det beste attribusjonsmønsteret (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Måten elever forklarer sine seirer og nederlag på, har vist seg å ha stor betydning for motivasjon (Imsen, 2005).

Psykologisk sentralitet. De vurderinger vi gjør av oss selv blir sterkest påvirket av det som vi og andre i miljøet vurderer som viktigst (Rosenberg, 1979). I det norske samfunnet er skole viktig, og de teoretiske fagene verdsettes høyt. Elever med lese- og skrivevansker vil kunne utvikle lavt selvværd i et miljø der teoretisk fag vektlegges (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det å lykkes på områder som vi verdsetter høyt vil påvirke selvoppfatningen positivt (Rosenberg, 1979).

2.2.3 Forventningstradisjonen og kilder til selvoppfatning

Forventningstradisjonen legger vekt på en persons forventning om å klare bestemte oppgaver. En forventning om å klare en bestemt oppgave handler om å tro på at man klarer oppgaven og ikke om en mestrer oppgaven (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Bandura (1986) viser til mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtakelse og fysiologiske og følelsesmessige reaksjoner som viktige kilder til forventning om mestrings.

Mestringserfaringer. Autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. Tidligere erfaringer med å mestre oppgaver på samme område vil ha betydning for forventning om mestring. Erfaring med å mestre oppgaver vil øke forventningen om få til en tilsvarende oppgave senere. Få erfaringer med å mestre vil redusere forventning om mestring. Mestringsfølelse er uavhengig av reaksjoner fra omgivelsene (Bandura, 1986).

Andres eksempler. Innenfor forventningstradisjonen har andres vurderinger og sammenligning med andre mindre betydning for elevenes forventning om å klare bestemte oppgaver. Likevel vil i følge Bandura (1986), observasjon av andre ha betydning for elevens forventning om mestring. Observasjon av andres prestasjoner vil være en indikator på hva som er mulig å oppnå. Det å ha sett andre som det er naturlig å sammenligne seg med utføre en oppgave, vil kunne styrke forventningen om selv å mestre en tilsvarende oppgave.

Verbal overtakelse. Verbal overtakelse fra omgivelsene er en kilde til forventning om mestring. Overtakelse og oppmuntring blir ofte brukt for å motivere barn og unge. Verbal overtakelse vil ikke føre til forventning om mestring på sikt. Overtakelse kan føre til høyere innsats, men skal forventning om mestring styrkes, må innsatsen gi mestringserfaringer (Bandura, 1986)

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Følelsesmessige reaksjoner knyttet til handlingen eller resultatet vil ha betydning for forventning om mestring og kan påvirke selvoppfatningen. Vi reagerer med hjertebank, angst og klamme hender når vi er i en situasjon som vi ikke mestrer (Bandura, 1986). En som ikke forventer å mestre situasjonen, vil være sårbar og tolke mye ved miljøet som farlig. Personen vil bruke energien på å forsvare seg fremfor å bruke krefter på å løse situasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

2.3 Teorier om motivasjon

Motivasjon blir av mange motivasjonsteoretikere sett på som en situasjonsbestemt tilstand som påvirkes av verdier, erfaringer, selv vurdering og forventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Motivasjon kan defineres som årsak til aktivitet, som holder aktiviteten ved like og som gir aktiviteten mål og mening (Imsen, 2005).

Jeg vil i dette avsnitte redegjøre for Banduras teori om forventning om mestring som legger vekt på at mestringserfaringer skaper forventning om mestring, og Eccles teori om verdier som viser hvordan en persons verdier motiverer for handling. Deretter vil jeg gjøre rede for teorier om selvvverd som beskriver hvordan vi prøver å beskytte et truet selvvverd. Jeg vil ta for meg Covingtons teori om selvvverd som beskriver hvordan elever i skolen prøver å beskytte selvvverdet når det blir truet, og Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet som viser hvordan vi prøver å beskytte et truet selvvverd.

2.3.1 Banduras teori om forventning om mestring

I Sosial kognitiv teori som er utviklet av Bandura fremheves to sentrale begreper: Self-efficacy (forventning om mestring) og Human agency (å være agent i eget liv).

Forventning om mestring (Self-efficacy)

Autentiske mestringserfaringer, er som tidligere omtalt, den viktigste kilden til forventning om mestring. I følge Bandura (1986) er det mestringserfaringer som skaper forventninger om å mestre. Forventninger om å klare en bestemt oppgave, og forventning om hva som kommer til å skje hvis en greier oppgaven, vil ha betydning for motivasjon. Forventning om mestring påvirker den kognitive reguleringen av motivasjon. En yter innsats ut fra hva man forventer skal komme ut av handlingen. Mestringsforventninger er avgjørende for hva slags aktivitet vi går løs på, og hvor mye vi vil investere i gjennomføringen. Bandura skiller mellom to typer forventninger: «efficacy expectations» og «outcome expectations». Med «efficacy expectations» menes en forventning om å klare en bestemt oppgave. «Outcome expectations» handler om en forventning om hva som kommer til å skje dersom en mestrer oppgaven. Forventning om konsekvens har nær sammenheng med hva som er målet i en bestemt situasjon. Man har en forventning om selve målet. Dersom målet for eksempel er å oppnå en god karakter, vil forventning om en god karakter ha betydning for motivasjonen til å utføre aktiviteten (Bandura, 1986). Forventning om å mestre oppgaven vil imidlertid ikke være tilstrekkelig. Man må i tillegg ha en forventning om belønning i form av en god karakter. Forventninger om å mestre vil øke motivasjonen for å løse utfordrende oppgaver, samt bidra til økt utholdenhet når man møter utfordringer. En person med lave forventninger om å mestre vil være lite motivert for oppgaven og yte liten innsats, eller kanskje gi opp, når det oppstår et problem. Suksess og det å ta kontroll over eget liv vil være lettere å oppnå når forventninger om mestring er høy (Bandura, 1997).

Å være agent i eget liv (Human Agency)

Bandura (1997) hevder at vi mennesker er i stand til å ta kontroll over eget liv. Bandura (1997) beskriver i sin teori Human Agency at menneskelige handlinger påvirkes av kognitive, affektive og biologiske komponenter. Samtidig hevder han at vi har stor mulighet for å ta kontroll over eget liv. «Agency» betyr handlinger som vi gjør som følge av en intensjon for å oppnå et bestemt mål. Agenter i eget liv setter seg langsiktige mål og forutser sannsynlige utfall. De er også selvregulerende, de setter seg personlige mål og standarder, de overvåker og regulerer sine handlinger. Gjennom en selvbevissthet reflekterer de over hva de kan oppnå og meningen med det de gjør, de kontrollerer og evaluerer sine tanker, strategier og handlinger, og de gjør justeringer dersom det er nødvendig. Det sentrale i menneskelig agens er i følge Bandura (1997), å tro på at man virkelig kan oppnå ønskede resultater gjennom sine handlinger. Å ha tro på seg selv er grunnlaget for motivasjon, for å føle seg vel og for å føle at man lykkes. Det har liten hensikt å anstrenge seg for å utføre en oppgave dersom man ikke forventer å mestre oppgaven. Troen på at man har de ressurser som er tilgjengelig som skal til for å løse oppgaver, handler om å være aktiv i sin egen læring. Opplevelse av suksess og det å ta kontroll over eget liv vil derfor være enklere å oppnå når forventning om mestring er høy. Forventning om mestring vil i følge Bandura ha betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Bandura, 1997).

Selvregulert læring er et begrep som benyttes når en person tar kontroll over egen atferd, læring, tenkning og motivasjon. Selvregulert læring har sitt teoretiske utgangspunkt i sosial-kognitiv teori. Selvregulert læring dreier seg om at den lærende er aktiv i å forme sin egen tilværelse og sine handlinger. Bråten definerer selvregulert læring som « læring som initieres, kontrolleres og styres av personen selv» (Bråten, 2012, s.164). Selvregulert læring har i skolesammenheng stor betydning for elevenes utbytte av skolegangen (Bråten, 2012).

Som vist over beskriver Bandura hvordan en person aktivt kan ta kontroll over egne handlinger, egen læring og eget liv. Det samme gjør Pintrich (2002) når han beskriver fire grunnleggende antagelser om læring og regulering.

Den første antagelsen er at læring er en aktiv prosess, hvor den lærende setter seg mål, aktiviserer kunnskap, planlegger, velger strategier og skaper mening.

Den andre antagelsen er at den lærende, som et ledd i læringsprosessen, er i stand til å overvåke, kontrollere og regulere sin egen motivasjon, kognisjon og atferd.

Tredje antagelse innebærer at den lærende setter seg standarder eller mål for læringen, for deretter å overvåke sin framgang i forhold til disse standardene eller målene. Den lærende griper aktivt inn og regulerer for eksempel sin motivasjon eller atferd dersom det er nødvendig for å nå de fastsatte målene.

Den fjerde antagelsen er at egenskaper ved den lærende og læringsmiljøet har betydning for hvor selvregulert personen er i sin egen læring (Pintrich 2000 i Bråten, 2012).

2.3.2 Teori om verdier (Eccles «expectancy-value»-teori)

Eccles (1983) legger vekt på hvordan en persons verdier motiverer for handling. Eccles (1983) mener i likhet med Bandura (1986), at forventninger om mestring har betydning for motivasjon. I tillegg til forventninger om mestring viser Eccles teori betydningen verdier har for motivasjon. Hvor motivert man er for å utføre en oppgave er avhengig av oppgavens verdi. Motivasjon for å gå løs på en oppgave er derfor avhengig av hvilken verdi oppgaven har for en person og om vedkommende forventer å mestre oppgaven (Eccles, 1983).

Opgavens vanskegrad, erfaringer, forventninger fra omgivelsene, attribusjon av tidligere mestringserfaringer og generell akademisk selvvurdering vil påvirke forventning om mestring av bestemte typer oppgaver. Verdien av forskjellige oppgaver vil blant annet være påvirket av holdninger og forventninger fra omgivelsene, for eksempel lærere og foreldre, og personens selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Eccles (1983) skiller mellom tre aspekter ved verdien av en oppgave: personlig verdi, indre verdi og nytteverdi.

Personlig verdi handler om hva man oppnår ved å gjennomføre oppgaven. En person som oppfatter seg som flink på det aktuelle området vil se større verdi av å utføre oppgaven enn en som er mindre flink på dette området. Personlig verdi er knyttet til personens selvoppfatning, da gjennomføring av oppgaven vil bekrefte oppfatningen han eller hun har om seg selv.

Den indre verdien eller interessen for oppgaven betyr at man er motivert for å utføre en oppgave fordi man har glede av å jobbe med den bestemte oppgaven.

Nytteverdi handler om hva slags betydning oppgaven har for framtiden. En elev tar for eksempel fordypning i et fag for å gå på et spesielt studium i framtiden. Eleven trenger ikke nødvendigvis være interessert i faget, men velger faget fordi han eller hun har som mål å komme inn på studiet (Eccles, 1983).

2.3.3 Teorier om selvverd

Jeg vil nedenfor gjøre rede for Covingtons selvverdsteori og Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet som beskriver hvordan vi er motiverte for å beskytte et truet selvverd.

2.3.3.1 Covingtons selvverdsteori

Covingtons teori om selvverd (Covington og Beery, 1976) tar utgangspunkt i skolesituasjoner og er opptatt av hva som kan virke truende på en persons selvverd, og hva slags konsekvenser denne trusselen kan få for motivasjon. En person vil være motivert for å beskytte seg selv når selvverdet trues. Covington og Beery (1976) hevder at vi i skolen finner to forskjellige grupper av elever som har ulike motiver i en prestasjonssituasjon, og som tolker suksess og nederlag forskjellig. Den ene gruppen av elever er opptatt av å prestere godt. Den andre gruppen er elever som ønsker å unngå nederlag. Elever som er opptatt av å prestere godt ser på gode prestasjoner som et resultat av evner. Elever som tidligere har prestert godt har tro på at de kan gjøre det like bra neste gang. Disse elevene har tro på egne evner, og om de skulle mislykkes, vil de forklare det med lav innsats. De ser på nederlag som en naturlig del av læringsprosessen. Elever som er opptatt av å unngå nederlag vil beskytte sitt selvverd ved å unngå situasjoner som kan ende med nederlag. De har liten tro på egne evner og vil finne en måte å løse problemet på. En måte å løse problemet på kan være å yte liten innsats. Risikoen for et eventuelt nederlag vil være liten fordi lav innsats ikke vil avsløre svake evner. Høy innsats kan derimot virke truende på selvverdet dersom eleven feiler, fordi det vil være et tegn på svake evner. Eleven opplever ikke direkte nederlag ved å yte lav innsats, men lav innsats kan få negative konsekvenser for elevens mestringsfølelse. Prestasjonene blir enda svakere og eleven står i fare for å utvikle et lavt selvverd. Lav motivasjon for å gå løs på en oppgave kan derfor bety at man er motivert for å beskytte sitt selvverd (Covington og Beery, 1976).

2.3.3.2 Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet

Rosenbergs teori om psykologisk selektivitet viser hvordan vi prøver å beskytte en truet selvoppfatning. Behovet for å vurdere seg selv positivt er viktig for de fleste.

Når selvoppfatningen trues vil det oppstå et behov for å beskytte seg selv. Vi tar i bruk en rekke forsvarsmekanismer for å beskytte selvoppfatningen.

Rosenberg (1968) peker på fem typer av selektivitet som kan beskytte selvoppfatningen: selektiv verdivalg, selektiv tolking, selektiv valg av standard, selektiv valg av miljø og selektiv valg av situasjon.

Selektiv verdivalg er en beskyttelsesmekanisme som kan verne selvoppfatningen. Rosenberg (1968) hevder at man vil verdsette høyest de områdene en mener å gjøre det godt, og verdsette lavt de områdene man gjør det mindre godt. Vi velger områder eller aktiviteter hvor vi presterer godt, samtidig som vi er motiverte for å velge bort aktiviteter eller områder der vi presterer svakt. Selvoppfatningen vil påvirkes av hvordan vi presterer på områder som er viktige for oss og andre. Områder som er høyt verdsatt vil være vanskelig å nedvurdere som viktig. I skolen verdsettes prestasjoner høyt av lærere, medelever og foreldre. Det vil derfor være problematisk for elever å verdsette skolefaglige prestasjoner lavt. I skolen kan elever imidlertid verdsette høyt fag som de mestrer godt, og verdsette mindre de fagene som de ikke lykkes med.

Selektiv tolking kan også beskytte selvoppfatningen. En skolelev som har svake karakterer i noen fag trenger ikke tolke det som et bevis på at han eller hun presterer dårlig på alle områder. Eleven kan beskytte selvoppfatningen ved å tolke at dårlige prestasjoner i noen fag ikke nødvendigvis betyr at man har svake ferdigheter i alle fag.

Selektiv valg av standard som forsvar betyr å velge en standard eller et mål som er mulig for en person å oppnå. I følge Rosenberg (1968), vil man sette seg mål som er mulig å oppnå. En positiv selvoppfatning vil opprettholdes når målsettingene ikke er høyere enn det som er mulig å oppnå.

Rosenberg (1968) viser til at selektiv valg av miljø kan beskytte selvoppfatningen. Vi velger å omgå personer som vurderer oss positivt fordi det er et vern mot å bli vurdert negativt.

Selektiv valg av situasjon betyr at vi oppsøker situasjoner og aktiviteter der vi forventer å gjøre det bra. Selvoppfatningen beskyttes ved at vi velger situasjoner der vi forventer å lykkes.

Det vil i mange tilfeller ikke være mulig å beskytte selvoppfatningen. Rosenberg (1968) peker på at det er vanskelig å velge bort foreldre, lærere, kolleger osv. Et barn kan for eksempel ikke velge sine foreldre, medelever og lærere, og en skoleelev kan for eksempel ikke velge aktiviteter i skolen.

2.4 Tidligere forskning på voksne med lese- og skrivevansker

Jeg vil avslutte teorikapitlet med å presentere funn fra tidligere forskning på voksne med lese- og skrivevansker. Den stadig økende informasjonsmengden som vi møter i dagens samfunn vil være utfordrende for mange med lese- og skrivevansker å forholde seg til. Undersøkelser på voksne med lese- og skrivevansker har vist at personer med dysleksi kan utvikle emosjonelle vansker. Undersøkelser gjennomført av Reiff, Gerber og Ginsberg, 1993,1997) viser at å ta kontroll over eget liv og sin egen læring kan gjøre hverdagen enklere for personer med dysleksi.

Skaalvik, Hellendoorn og Ruijsenaars og Mc Nulty (1999, 2000, 2003) har i sin forskning på voksne med lesevansker funnet at vanlige følger av alvorlige lesevansker er lav selvverurdering og manglende selvtillit. Undersøkelsene viser at angst for å dumme seg ut og angst for at andre skal oppdage vanskene er et fellestrekk for voksne som er svake lesere. Angstfølelsen er mindre fremtredende i voksen alder, men kommer tilbake i situasjoner hvor det stilles krav til lesing og skriving (1999, 2000, 2003 i Gabrielsen, 2008).

I følge Reiff et al. kan en person lære å ta kontroll over eget liv, men opplevelsen av mestring og suksess er avhengig av hvor mye man ønsker en endring. Reiff et al. har med bakgrunn i funn fra undersøkelser utviklet mestringsmodellen «Employment Success». Modellen viser hvordan man ved å ta kontroll over eget liv og sin egen læring kan mestre utdanning, arbeid og privatliv. Reiff, et al. hevder at personer som er bevisst på hva de ønsker å oppnå er de som opplever suksess. Utholdenhet er viktig, og motivasjon er avgjørende for grad av utholdenhet. En bevisstgjøring om å ta kontroll over eget liv er et viktig element i modellen. Et ønske om å komme seg videre i livet, og å realisere sine ønsker er en forutsetning for mestring. Modellen beskriver at en først må akseptere at man har en vanske. Deretter blir det viktig å skaffe seg kunnskap om vansken, samt identifisere sterke og svake sider. Personen må komme fram til en selverkjennelse som gjør det mulig å utnytte sine sterke sider for å nå målet.

Etablering av hensiktsmessige strategier kan være en måte å håndtere vanskene på, samt gjøre det mulig å nå målet. Det handler om å benytte strategier som bidrar til mestring. Eksempler på dette er bruk av lydbøker i teorifag og muntlige prøver. En annen strategi som kan være hensiktsmessig å benytte, er å utnytte ressursene i miljøet, ved for eksempel å etablere et nettverk av støttende personer som kan hjelpe til for å oppnå målene. Mestringsmodellen beskriver hvordan riktig innstilling, viljestyrke, selverkjennelse, hvordan man tilpasser seg miljøet og med hjelp av andre kan oppnå mestring og suksess i utdanning og arbeidsliv (Reiff et al.).

En kvalitativ undersøkelse gjennomført av Reiff, Gerber og Ginsberg (1994) viser at ønske om suksess, kunnskap om seg selv og sin egen læringsstil, utholdenhet, kreativitet, målorientering, tilhøre et miljø hvor de sterke sidene fremheves og et sosialt støttesystem er viktige elementer for mestring og suksess.

3 Metode

Hensikten med studien og problemstillingen bestemmer valg av forskningsmetode (Postholm, 2010). Den metodiske tilnærmingen jeg vil bruke i min masteroppgave er kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsstrategi. I metodedelen vil jeg først beskrive og begrunne valg av problemstilling, forskningsmetode og intervju som datainnsamlingsstrategi. Deretter vil jeg beskrive og begrunne sentrale deler av forskningsprosessen, og jeg avslutter kapitlet med å gjøre rede for kvalitet i kvalitativ forskning og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ tilnærming og intervju som datainnsamlingsstrategi

Valg av metode er tatt med utgangspunkt i hensikten med studien, problemstilling og teori.

Min problemstilling er todelt:

- Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra skolen?
- Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder?

I innledningen har jeg beskrevet at hensikten med studien var å beskrive erfaringer og opplevelser som voksne personer med dysleksi har fra skolen, og fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder. Jeg ønsker å få innblikk i informantenes personlige erfaringer og opplevelser gjennom direkte kontakt med dem. Samtidig som jeg vil forsøke å gripe opplevelsen til hver og en av dem, vil jeg prøve å finne ut hvordan det samme fenomenet oppleves av alle.

Begrunnelsen for valg av problemstilling er at jeg gjennom min praksis opplever at mange elever med dysleksi har liten tro på egne evner og at de opplever å komme til kort i teorifagene fordi de strever med lesing og skriving. Jeg ønsker med denne studien å få kunnskap om hvilke erfaringer og opplevelser voksne personer med dysleksi har fra skolen, og fra utdanning, arbeid og hverdagsliv, fordi denne kunnskapen kan danne et utgangspunkt for hvordan skolen kan tilrettelegge for at elever med dysleksi skal vurdere seg selv positivt, samt mestre skolefagene.

Innenfor kvalitativ forskning har forskeren som mål å prøve å forstå og løfte fram meningen en person har konstruert i forhold til sine erfaringer og «sin verden» (Postholm, 2010).

Med bakgrunn i dette er det naturlig for meg å velge en kvalitativ tilnærming og intervju som datainnsamlingsstrategi. Ved å løfte fram meningen til informantene vil også deltakernes stemme, det emiske perspektivet, komme tydelig fram. Beskrivelser av informantenes perspektiv er det viktigste formålet med all kvalitativ forskning (Gudmundsdottir, 2011). For å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplever sin livssituasjon, samt få innsikt i deres livsverden har jeg valgt å bruke det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsstrategi.

3.2 Forskningsprosessen

Når valg av tema og problemstilling var bestemt startet prosessen med å velge informanter. Valg av informanter ble gjort med utgangspunkt i min problemstilling. Tema og problemstilling er utarbeidet på bakgrunn av teori og mine erfaringer i skoleverket. Problemstilling og teori danner grunnlaget for intervjuguiden.

I dette avsnittet vil jeg først beskrive og begrunne valg av informanter, deretter vil jeg redegjøre for arbeidet med utforming og utprøving av intervju. Jeg vil avslutte avsnittet med å beskrive og begrunne analyse- og tolkningsarbeidet.

3.2.1 Informantene

Kvalitativ forskning tar for seg et lite ensartet felt og går i dybden på det (Gudmundsdottir, 2011). Mitt forskningsfelt er tre voksne med dysleksi. Et lite felt med få informanter, gjør det mulig å gå i dybden på feltet. Informantene er to kvinner og en mann i alderen 33 – 36 år. Jeg kontaktet flere utdanningsinstitusjoner som har tilbud om voksenopplæring, og det var tre personer som var villige til å la seg intervju. Den første intervjudeltakeren er «Ola». Han er i full jobb og går på skole en ettermiddag i uka. «Eva» er den andre intervjudeltakeren. Hun jobber deltid og går på skole to dager i uka. «Hanna» er den tredje intervjudeltakeren. Hun jobber i 40 prosent stilling og har undervisning to dager i uka. Valg av voksne som informanter har i hovedsak sin bakgrunn i at voksne i større grad enn barn og unge har kommet til en erkjennelse av at de har en vanske. Voksne har i tillegg en større evne til å reflektere over sin egen situasjon og sitt liv.

3.2.2 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Målet med intervjuene var å få innblikk i informantenes tanker rundt det å leve med dysleksi. Intervjuformen som jeg benyttet var det halvstruktureerte intervjuet.

Dalen (2011) hevder at i halvstrukturerte intervjuer har samtalen fokus mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd.

Med utgangspunkt i teori og problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant av intervjuene (Vedlegg 1). Som en del av forberedelsen bestemte jeg meg for noen hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål. Jeg benyttet «Traktprinsippet» under utarbeidelsen av intervjuguiden. Ved bruk av «traktprinsippet» starter man intervjuet med spørsmål som ikke er følelsesladet, men som likevel er i grenseområdet til temaet som skal belyses. Etter hvert rettes spørsmålene mer mot de sentrale temaene. I følge Dalen (2011) bør de avsluttende spørsmålene igjen gjelde mer generelle forhold knyttet til temaet. Innledningsspørsmålene ble benyttet for at informantene skulle oppleve situasjonen som trygg og «ufarlig».

Hovedspørsmålene ble rettet mot sentrale temaer som beskriver erfaringer og opplevelser knyttet til informantenes oppfatninger om seg selv, læringsutbytte, motivasjon og strategibruk. Et annet sentralt spørsmål er informantenes skoleerfaringer og hvilke konsekvenser disse erfaringene har fått for deres liv. Avslutningsspørsmålene er generelle og gir innblikk i informantenes tanker om dysleksi.

For å teste ut intervjuguiden og for å teste meg i rollen som intervjuer gjennomførte jeg prøveintervjuer på to voksne som står meg nær. Jeg valgte disse to fordi jeg var rimelig sikker på at de ville gi meg konstruktive tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene gjorde det nødvendig å omformulere noen spørsmål. Den største utfordringen under prøveintervjuene var å ta meg tid til virkelig å lytte til informantenes utsagn. Gjennomføring av prøveintervjuer var en viktig prosess fordi jeg ble mer bevisst på å gi informantene tilstrekkelig tid under intervjuene.

Intervjuene med to av informantene ble gjennomført våren 2013 og det tredje intervjuet ble gjennomført i februar 2014. Informantene kunne velge sted og tidspunkt selv, men et kriterium var at intervjuene måtte finne seg på et sted hvor de kunne snakke uten forstyrrende elementer. Intervjuene ble gjennomført på et kontor uten forstyrrelser.

Informantene fikk på forhånd tilsendt et informasjonsskriv med opplysninger om min bakgrunn, tema, metode og hensikten med studien (Vedlegg 2). Jeg valgte også i begynnelsen av intervjuene å fortelle litt om meg selv og hva som var hensikten med studien. Det var viktig for meg å få presisert hva jeg ønsket informasjon om, samtidig som jeg tenkte at det ville gjøre informantene trygge i intervjusituasjonen.

Informantene hadde gode beskrivelser, de var reflekterte og åpne om sine utfordringer. Andre og tredje intervju var enklere å gjennomføre enn det første. Dette kan ha sammenheng med at intervjusituasjon var noe uvant i det første intervjuet, og at jeg var noe mer erfaren i de to siste.

Intervjuene hadde en varighet på mellom en til to timer. Det ble brukt båndopptaker under intervjuene fordi jeg da kunne konsentrere meg bedre om informantenes uttalelser.

Alle intervjuene ble transkribert. Transkriberingen var tidkrevende, men det var viktig å bruke tid på denne prosessen da datamaterialet ga meg mye og viktig informasjon. Det ble til sammen 65 sider med transkripsjoner.

3.2.3 Analyse og tolkning

Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier, men det blir enda større fokus på denne prosessen etter at datamaterialet er samlet inn. Dataanalyse er dynamiske og gjentatte prosesser. Det betyr at man ikke kan bestemme seg for en start eller slutt i analysearbeidet. Man kan likevel skille mellom analyser som skjer underveis i arbeidet og analyser av det innsamlede materialet (Dalen, 2011, Postholm, 2010). Den hermeneutiske sirkel utgjør kjernen i analysearbeidet. Det betyr at det foregår en toveis interaksjon mellom enkeltdelene og helheten der forståelse av de enkelte delene kan bidra til en dypere, helhetlig forståelse av fenomenet som studeres. Forskeren er i kvalitativ forskning det viktigste forskningsredskapet. Dette gjelder i høyeste grad også i analysearbeidet. Analysen vil være påvirket av forskerens erfaringer, opplevelser og subjektive teorier som bringes inn i analysearbeidet (Postholm, 2010).

Jeg har siden begynnelsen av studien hatt en notatbok tilgjengelig. I notatboken har jeg skrevet ned tanker, ideer, refleksjoner og spørsmål som har dukket opp underveis i arbeidet. Mange tanker har dukket opp på turer i Bynesmarka og midt på natten. Jeg har skrevet ned tanker og analyser umiddelbart etter intervjuene.

Etter endt datainnsamling transkriberte jeg intervjuene etter hvert enkelt intervju. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger og fikk på denne måten en oversikt over helheten, og jeg dannet meg et bilde av det underliggende budskap som kom frem i intervjuene. Deretter reduserte jeg datamaterialet.

Datamaterialet ble delt inn i ulike deler, og det som ikke var relevant for problemstillingen ble tatt bort. Jeg laget en stor marg på hver side av de transkriberte tekstene og strukturerte og grupperte dataene. Jeg skrev ned stikkord på den ene siden av den transkriberte teksten. Deretter samlet jeg dataene som passet sammen og noterte navn på de ulike kategoriene på den andre siden av den transkriberte teksten. Jeg kom fram til to hovedkategorier og seks underkategorier. Hovedkategoriene er tidligere skolegang og voksen alder. Kategorien tidligere skolegang er delt inn i underkategoriene faglig selvsvurdering, tilrettelegging av undervisning og konsekvenser for læring og motivasjon, og valg av strategier. Kategorien voksen alder er delt inn i underkategoriene faglig selvsvurdering, tilpasset undervisning og økt motivasjon og læringsutbytte, og valg av strategier.

For å forstå informantenes sitater har jeg brukt teorier knyttet til primære vansker som omhandler teorier om lesing, skriving og vansker som kan oppstå som følge av dysleksi. For å forstå ulike sekundære vansker som personer med dysleksi kan utvikle, har jeg brukt teorier om selvopfatning og motivasjon. Etter endt datainnsamling så jeg det nødvendig å trekke inn Banduras (1997) teori om Human Agency. Dette var teori som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på, men som var viktig i analyse- og tolkningsarbeidet.

3.3 Kvalitet i kvalitativ forskning

Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskeren må dokumentere forskningsprosessen og synliggjøre sin subjektivitet. Forskeren må være bevisst på og gjøre rede for sin bakgrunn, sitt teoretiske ståsted og sin posisjon (Postholm, 2010).

Min bakgrunn som lærer har i stor grad påvirket valg av tema og problemstilling. Jeg har siden mitt første år som lærer vært opptatt av hvordan elever med dysleksi opplever skolehverdagen og nysgjerrig på hvordan de mestrer voksenlivet. Jeg har under hele forskningsprosessen forsøkt å være bevisst på å legge min forforståelse og mine antagelser til side, samtidig som de sammen med teori vil farge intervjuguiden, analyser og tolkninger. Målsettingen har vært å trekke inn min forforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes utsagn. Jeg har en personlig tilknytning til det området som studeres. Dette kan gi meg en spesiell innsikt i fenomenet, men samtidig kan en slik tilknytning også medføre en for sterk personlig involvering. For å distansere meg fra mine egne perspektiver har det vært viktig for meg å bruke teori i analyse- og tolkningsarbeidet.

Kvalitativ forskning kan aldri bli helt objektiv. Virkeligheten blir skapt av mennesker i sosial samhandling. Det betyr at det finnes like mange sannheter som det er mennesker til stede. Kunnskapen eller fortellingen representerer sannheten om en bestemt situasjon og bestemte personer. Fortellingen vil likevel være påvirket av forskeren, og språket som brukes vil ikke kunne uttrykke alle meninger og uttalelser. Kunnskapen er en kontekstuell sannhet i stadig endring, derfor må forskeren beskrive situasjonen så autentisk som mulig (Postholm, 2010). I kapittel fire er mine data presentert og jeg har tatt med uttalelser som jeg mener skaper et helhetsbilde av informantene, og som er relevant for problemstillingen. Jeg har benyttet teori for å skape min forståelse av fenomenet.

Kunnskap som skapes i kvalitativ forskning er avgrenset til bestemte mennesker og situasjoner. Denne kunnskapen kan likevel være til nytte i lignende settinger. Ved å beskrive fenomenet dypt og detaljert legger man til rette for det Kvale og Brinkmann (2012) definerer som analytisk generalisering. Kvale og Brinkmann (2012) skiller mellom en leserbasert og en forskerbasert analytisk generalisering. I en leserbasert analytisk generalisering er det leseren som på grunnlag av beskrivelsene vurderer om resultatene kan være veiledende for en annen situasjon (Kvale og Brinkmann, 2012). Resultatene kan for eksempel betraktes som arbeidshypoteser, og hypotesene kan være et utgangspunkt i andre lignende situasjoner. I denne studien kan for eksempel lærere prøve ut arbeidshypoteser i sin egen situasjon gjennom å tolke resultatene og sammenligne dette med sin egen situasjon (Fejes og Thornberg, 2009). I en forskerbasert analytisk generalisering gir forskeren rikholdige beskrivelser og argumenterer for generaliserbarhetene av sine resultater (Kvale og Brinkmann, 2012).

3.4 Etiske betraktninger

Forskeren må ivareta etiske prinsipper gjennom hele forskningsprosessen. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning er det et gjensidighetsforhold mellom forskeren og informantene. Det betyr at man som forsker skal innhente gode data, samtidig som informantene skal bli verdsatt og respektert. Det er et viktig etisk prinsipp at forskeren informerer om forskningsprosessen før man starter med forskningsarbeidet, slik at informantene vet hva som skal foregå og hva de samtykker i. Informantene skal ha informasjon om prosjektet og hensikten med prosjektet. De skal informeres om at anonymiteten sikres, pseudonymer anvendes og at opplysninger behandles konfidensielt. Informantene skal opplyses om at det er frivillig deltakelse og at de kan trekke seg når som helst i prosessen (Postholm, 2010).

Mine informanter fikk tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet (Vedlegg 2). Før gjennomføring av intervjuene ble den samme informasjonen presentert. Informantene er anonymisert, og i presentasjon av datamaterialet har jeg brukt fiktive navn. Andre opplysninger som kan identifiseres er også anonymisert eller tatt bort.

Innenfor spesialpedagogisk forskning kan forskeren møte mennesker som lever under vanskelig livsvilkår. Det har jeg forsøkt å ta hensyn til under utarbeidelse av spørsmålene og i intervjusituasjonen.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres (Vedlegg 3).

4 Presentasjon av empiri og teoretisk analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. Jeg vil beskrive og analysere funnene fra datamaterialet, og se det i forhold til relevant teori. Jeg vil legge vekt på sitater som gir et helhetsbilde av informantene og hva som er det underliggende budskap i deres erfaringer og opplevelser fra tidligere skolegang og i voksen alder.

Jeg vil presentere empirien i tre deler. I den først delen vil jeg gi en demografisk beskrivelse av informantene. I den andre delen vil jeg beskrive informantenes erfaringer og opplevelser fra tidligere skolegang, og i den tredje delen vil jeg beskrive informantenes erfaringer og opplevelser i voksen alder. Jeg vil avslutte del en og del to med en oppsummering og en drøfting av informantenes beskrivelser. Innenfor hovedkategoriene tidligere skolegang og voksen alder presenterer jeg beskrivelsene i tre underkategorier. Innenfor hovedkategorien tidligere skolegang presenteres kategorien faglig selvvurdering, tilrettelegging av undervisning og konsekvenser for læring og motivasjon, og valg av strategier. Innenfor hovedkategorien voksen alder presenteres kategoriene faglig selvvurdering, tilpasset undervisning og økt motivasjon og læringsutbytte, og valg av strategier.

4.1 Informantene

I presentasjonen av informantene vil jeg gi en kort beskrivelse av familieforhold, når og hvordan lese- og skrivevanskene ble oppdaget og bakgrunn for hvorfor informantene valgte utdanning i voksen alder.

4.1.1 Ola

Ola er en 36 år gammel mann fra Midt-Norge. Han og samboeren venter barn til sommeren. Olas mor kontaktet pedagogisk psykologisk tjeneste tidlig i barneskolen fordi hun var bekymret for sønnens lese- og skriveferdigheter. Ola fikk diagnosen dysleksi i 2. klasse. Han har to jobber. Begge jobbene stiller noe krav til lesing og skriving. Ola ble syk for 4 år siden, men er nå friskmeldt. Det var en ansatt ved en behandlingsinstitusjon som anbefalte han å søke om voksenopplæring. Ola søkte om skoleplass fordi han ønsket å mestre lesing og skriving.

4.1.2 Eva

Eva er 33 år gammel og kommer fra Midt-Norge. Hun har samboer, og de har to barn sammen. Eva er fortsatt usikker på om hun har diagnosen dysleksi. Hun ble utredet for dysleksi i barneskolen, men det er fortsatt en viss usikkerhet om hvorvidt hun har diagnosen dysleksi, eller om det er mangelfull opplæring som er årsak til lese- og skrivevanskene. Eva jobber deltid. Arbeidet stiller i liten grad krav til lesing og skriving. Hun har to undervisningsøkter i uka og hun får opplæring i lesing, skriving og matematikk. Eva tok selv initiativ til å søke om voksenopplæring. Eva er aktivt involvert i barnas fritidsaktiviteter og har tatt på seg flere verv. Vervene stiller krav til gode lese- og skriveferdigheter. Korrespondanse via epost er en sentral oppgave i vervarbeidet. Eva har et sterkt ønske om å øke sine ferdigheter i lesing og skriving slik at hun kan mestre hverdagen og hjelpe barna med lekser og fritidsaktiviteter.

4.1.3 Hanna

Hanna er 35 år gammel og kommer også fra Midt-Norge. Hun er gift og har to barn. Skolen meldte om bekymring for Hannas lese- og skriveferdigheter til pedagogisk psykologisk tjeneste tidlig i barneskolen. Hanna fikk diagnosen dysleksi i 2. klasse. Hun jobber for tiden i 40 prosent stilling. Arbeidet stiller noe krav til lesing, men mindre krav til skriving. Hanna går på skole to dager i uka og får opplæring i lesing, skriving og matematikk. Hun har et langsiktig mål om å fullføre en videregående opplæring. Hanna har et ønske om å utdanne seg innen helsesektoren. Et sterkt ønske om mer utdanning var en av grunnene til at Hanna søkte om voksenopplæring.

4.2 Tidligere skolegang

Denne delen av studien vil handle om erfaringer og opplevelser som informantene har fra tidligere skolegang. Grunnskoletiden ligger langt tilbake i tid, og hva informantene husker og hvor mye de husker fra den tiden varierer.

4.2.1 Faglig selvvurdering

Ola. Da Ola gikk i barne- og ungdomsskolen vurderte han seg selv negativt. Sitatet under viser at Ola hadde store problemer med lesing og skriving i barne- og ungdomsskolen. Han mestret ikke de grunnleggende ferdighetene i lesing og skriving. Ola opplevde at lese- og skrivevanskene fikk negative konsekvenser for alle fag. Han vurderte sine prestasjoner som dårligere enn medelevens prestasjoner.

Svake skriveferdigheter hindret også Ola i å få vist sin kompetanse i mange fag, og det var frustrerende for han at han ikke fikk vist sine kunnskaper.

På barne- og ungdomskolen kunne jeg nesten ikke lese og skrive. Jeg følte meg dårligere enn de andre i klassen. Det gikk dårlig i alle fag for alt dreide seg om lesing og skriving. Selv om jeg visste svarene på mye i mange fag, så fikk jeg det ikke ned på papiret. Jeg var ganske god muntlig, men jeg fikk ikke det frem på oppgavene og prøvene. Det var bare veldig frustrerende for de visste jo ikke hva jeg kunne inne i hodet mitt.

I sitatet nedenfor sier Ola at han var lite interessert i skole. Han hadde en oppfatning om at skolen ikke passet for han, og han opplevde å få lite hjelp til å mestre læringsoppgavene til tross for at skolen hadde kunnskap om at han hadde vansker. Fordi han ikke lærte noe ved å være til stede, valgte han å skulke skolen. Ola peker på at hyppig skifte av skoler var en medvirkende årsak til lavt læringsutbytte.

Jeg fant ut at skole ikke var noe for meg, og det var heller ikke noe hjelp å få. Jeg syntes skolen bare var noe tull, noe som ikke angikk meg. Siden jeg ikke lærte noe likevel, var det like greit å skulke skolen. Jeg gikk på seks forskjellige skoler. Det kan nok være årsaken til at jeg lærte så lite på skolen. Alle skolene visste at jeg hadde problemer, men ingen gjorde noe med det.

Eva. I likhet med Ola vurderte Eva seg selv negativt i barne- og ungdomsskolen. Hun strevde faglig og hun følte seg dum. Eva fikk tilbud om spesialundervisning, men opplevde at spesialundervisningen ikke var tilrettelagt for mestring. Konsekvensen av en lite tilpasset opplæring var at hun aldri fullførte læringsarbeidet. Eva følte seg dum fordi hun ikke presterte like godt som de andre elevene i klassen.

På barne- og ungdomsskolen slet jeg veldig med lesing og skriving og alt rundt det. Jeg fikk jo spesialundervisning og ble tatt ut i mange fag. Men jeg hadde de samme bøkene som de andre. De andre var ferdig med bøkene sine til jul og sommeren, men jeg ble aldri ferdig. Jeg skulle gjennom det samme som de andre, men det gikk jo ti ganger saktere og jeg ble aldri ferdig. Jeg følte meg dum som ikke greide det samme som de andre i klassen.

I ungdomsskolen opplevde Eva å bli karakterisert som et problembarn som ikke ville jobbe. Hun møtte liten forståelse fra læreren. Foreldrene ble derfor en viktig støtte for Eva.

I ungdomsskolen ble jeg av klassestyreren stemplet som et problembarn som ikke ville gjøre noe på skolen. Hun ville ha meg på en psykiatrisk institusjon. Hun forsto ikke at jeg hadde lese- og skrivevansker. Heldigvis hadde jeg foreldrene mine som støttet meg og som sa nei til et opphold der.

Eva er tydelig på at ungdomsskolen var en vond og vanskelig tid for henne. Den faglige kompetansen hun hadde tilegnet seg i barneskolen var ikke tilstrekkelig for å mestre fagene i ungdomsskolen. Gjennom hele grunnskolen var hun også engstelig for at de andre skulle oppdage lese- og skrivevanskene. Hun brukte mye av sin energi på å skjule vanskene fremfor å konsentrere seg om læringen.

Jeg hadde mye angst da jeg gikk i barne- og ungdomsskolen. Jeg slet med alt og var redd for at de andre skulle oppdage det. Det tok all min energi som jeg kunne brukt på læring. Ungdomsskolen var en vond og vanskelig tid for meg. Når du ikke har fått med deg det du skal lære i barneskolen så henger du selvfølgelig hele tiden etter i fagene. Jeg hadde det ikke bra med meg selv.

Hanna. Hanna vurderte også sine lese- og skriveferdigheter som svake i barne- og ungdomsskolen. Hun oppfattet tidlig i barneskolen at hun hadde vansker med grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Vanskene påvirket Hannas selvtillit negativt, og svake leseferdigheter fikk som konsekvens at det ble vanskelig for henne å tilegne seg lærestoffet gjennom lesing.

Allerede da vi skulle lese to og to bokstaver sammen til et ord, fikk jeg problemer. Så det var ikke rart at jeg ikke forsto mye av det som sto i bøkene. Jeg slet med skriving og lesing på skolen, og hadde derfor ekstremt dårlig selvtillit.

I sitatet nedenfor sier Hanna at hun følte seg dum. Det var ingen som direkte ytret at Hanna var dum, men hun opplevde at medelever flere ganger kommenterte at hun var en svak leser. Hanna hadde et ønske om å prestere like godt som medelevene, men opplevde ganske tidlig i skoleløpet at hun ikke presterte like godt som de andre elevene i klassen. Hanna hadde en oppfatning om at søsknene ikke strevde med lesing og skriving, og opplevde at foreldrene ikke forsto hvorfor hun strevde med lesing og skriving. Følelsen av å være dum ble forsterket da Hanna ble segregert fra klassen. Hun mislikte sterkt å bli tatt ut av ordinær undervisning, og hun opplevde at lese- og skriveferdighetene ikke ble bedre med ekstraundervisning. Hanna fulgte den ordinære undervisningen, men de faglige prestasjonene var på et lavt nivå.

Det var ingen som sa til meg at jeg var dum da jeg gikk på barne- og ungdomsskolen, men jeg følte meg veldig dum. Men det hendte flere ganger at jeg fikk kommentarer fra de andre elevene om at jeg ikke kunne lese ordentlig. Jeg forsto ganske tidlig at jeg ikke var like flink som de andre i klassen, og det var utrolig sårende. Ingen av mine søsken strevde med lesing og skriving og foreldrene mine forsto ikke hvorfor jeg slet så fryktelig med lesing og skriving. Jeg fikk ekstraundervisning på skolen, men følelsen av å være dum ble ikke bedre av at de tok meg ut fra timene. Jeg hatet å bli tatt ut av klassen og jeg gruet meg til disse timene. Ikke ble jeg noe særlig bedre til å lese og skrive heller. Jeg skrev og jeg leste det samme gang etter gang uten at jeg ble noe flinkere. De i klassen jobbet med noe helt annet enn det jeg gjorde.

Selv om jeg hang med på et vis, ble det dårlige karakterer både i ungdomsskolen og på videregående skole. Jeg ville jo så gjerne gjøre det like bra som de andre i klassen, men det gikk ikke slik.

Sitatet nedenfor viser at forståelse fra lærerne var viktig for at Hanna ikke skulle gi opp skolen. Timer med lærere som viste liten forståelse var derimot vanskelig for Hanna.

Noen lærere forsto hva jeg slet med, mens andre forsto veldig lite eller ville ikke forstå. At det var noen som forsto meg, tror jeg reddet meg fra å gi opp. Det var helt forferdelig i de timene jeg hadde lærere som ikke forsto.

4.2.2 Tilrettelegging av undervisning og konsekvenser for læring og motivasjon

Ola. Selv om Ola hadde lese- og skrivevansker og skolen var kjent med at han hadde vansker, var ikke undervisningen tilpasset til hans læreforutsetninger. Liten grad av tilrettelagt undervisning fikk som følge at Ola ikke mestret læringsarbeidet. Konsekvensene av at han ikke mestret læringsarbeidet var lav motivasjon for læringsarbeid og et lavt læringsutbytte. Ola hadde få mestringserfaringer i lesing og han var derfor lite motivert for lesing.

På barne- og ungdomsskolen kunne jeg ikke skrive og jeg kunne ikke alle bokstavene. Jeg leste ikke ordentlig. Jeg fikk de samme oppgavene som de andre. De var alt for vanskelige for meg, derfor gadd jeg ikke gjøre dem. Alt gikk bare helt i stå. Jeg leverte ikke inn lekser eller noe annet arbeid. Jeg ble presset igjennom noe som jeg ikke fikk til. Jeg leste nesten aldri på skolen. Hjemme leste jeg ingen ting. Jeg tror ikke at jeg har lest ferdig en eneste bok. Det var ikke særlig morsomt å starte på en bok når bokstavene var gresk for meg. Det var umulig for meg å få med meg det som jeg leste. Bøker interesserte meg ikke.

Sitatet nedenfor viser at Ola derimot opplevde mestring da tiltakene var rettet mot praktisk arbeid og da undervisningen foregikk i spesialklassen. Selv om det faglige læringsutbyttet var lavt, var han motivert for arbeidspraksis og elektroniske spill i spesialundervisningen.

De hadde noen tiltak på meg i 8. og 9. klasse. Jeg fikk komme ut i praksis på et bilverksted to dager i uka. Der fikk jeg til noe og jeg skulket aldri de dagene. De dagene jeg var på skolen var jeg i en spesialklasse. Jeg hadde bare noen få timer der. Så det var ikke mange timer jeg var på skolen i løpet av uka. Vi satt på et lite rom og spilte dataspill husker jeg. Vi lærte ikke mye, men vi hadde det bra sammen og fikk i hvert fall gjøre noe som var morsomt. Det var tross alt bedre enn å være i klassen hvor vi ikke lærte noen ting.

Eva. I likhet med Ola opplevde Eva at undervisningen ikke var tilpasset til hennes læreforutsetninger. Lesevanskene medførte at Eva hadde vansker med å tilegne seg lærestoffet gjennom lesing. Undervisningen stilte krav til at elevene mestret lesing, og Eva hadde ikke forutsetninger for å tilegne seg lærestoffet fordi hun strevde med lesing. Som følge av en lite tilpasset opplæring mestret ikke Eva læringsarbeidet og læringsutbyttet var lavt.

Liten grad av tilpasset undervisning førte også til at hun var lite motivert for å yte en innsats. Hun var svært lite til stede i undervisningen på ungdomsskolen.

Jeg slet veldig med skolearbeid på barne- og ungdomsskolen. Matematikk var vanskelig, lesehastigheten var lav og derfor hadde jeg ikke en sjanse til å få med meg det som sto i bøkene. Jeg forsto svært lite av det jeg leste, så jeg leste nesten ikke i det hele tatt da jeg gikk i barne- og ungdomsskolen. Bøker var et hat, og jeg hatet skriving. Vi jobbet mye med bøkene og måtte gjøre oppgaver fra det vi hadde lest. Det var umulig å følge planen til klassen. Det var i barneskolen at de fant ut at jeg hadde problemer. Jeg fikk jo spesialundervisning, men den var ikke tilpasset meg, og jeg lærte nesten ingen ting. Jeg var slettes ikke motivert for å gå på skolen. Da jeg gikk i sjuende, åttende og niende var jeg nesten ikke på skolen i det hele tatt. I hele niende var jeg på skolen kun en time i uka.

Hanna. Hanna hadde et ønske om å være til stede i den ordinære undervisningen fordi hun ikke ønsket å gå glipp av læringsarbeidet i klassen. Det var viktig for Hanna å følge den ordinære opplæringen. Karakterer var viktig for Hanna, og hun opplevde at det var vanskelig å bli vurdert med karakterer når hun ikke var til stede i den ordinære undervisningen.

Når jeg var ute og hadde såkalt lese- og skrivetrening mistet jeg alt som foregikk i klassen. Jeg ville helst være i klassen og gjøre det samme som de andre. Jeg måtte jo ha karakterer jeg også, og det var vanskelig da jeg jobbet med helt andre ting.

Sitatet under viser at Hanna hadde vansker med å tilegne seg kunnskap gjennom lesing. Hun var lite motivert for lesing fordi hun ikke mestret lesing. Hanna opplevde at undervisningen var tilrettelagt til hennes læreforutsetninger da lærestoffet ble formidlet muntlig, men hun manglet forutsetninger for å tilegne seg fagkunnskap i undervisning som stilte krav til lesing.

Når vi måtte lese i bøkene var det ikke mye som festet seg. Det var ikke morsomt å ta fram bøkene og de ble lagt bort ganske fort. Lesing var noe jeg ikke maktet og jeg datt av lasset ganske fort. Jeg fikk med meg lite av det jeg leste, men når læreren snakket om det som sto i bøkene klarte jeg å få med meg en del av det de sa.

4.2.3 Valg av strategier

Ola. Ola skulket store deler av ungdomsskoleårene fordi han ikke maktet å møte opp på skolen. Skulkingen eskalerte etter hvert som han ble eldre.

Jeg kom til et punkt der jeg nesten ikke orket mer av skolen. Jeg skulket skolen mer og mer.

I sitatet nedenfor sier Ola at han sluttet på videregående skole fordi han ikke mestret matematikkundervisningen.

Videregående skole er i utgangspunktet frivillig og elevene står derfor fritt til å velge bort skolen dersom de ønsker det. Da Ola begynte i videregående skole og møtte på utfordringer, droppet han ut allerede etter 4 måneder. Han avsluttet videregående utdanning etter kort tid fordi læring av formler i matematikk var en stor utfordring for han.

Jeg gikk på videregående skole i 4 måneder. Det gikk ganske greit i starten, men så kom vi til alle de formlene i matematikk som skulle læres. Da datt jeg av lasset, det ble for mye å sette seg inn og jeg sluttet.

Eva. I likhet med Ola skulket Eva ungdomsskolen da hun møtte på utfordringer i matematikk. Hun løste problemet med å være borte fra matematikkundervisningen.

Da de begynte med x og y i matematikk, da var det bare for meg å pakke sammen og si takk for seg.

En annen strategi som Eva benyttet var å skjule vanskene i undervisningssituasjoner. Eva var opptatt av å tiltrekke seg minst mulig oppmerksomhet for ikke å avsløre at hun hadde vansker. Hun var usikker på hvordan hun skulle håndtere lese- og skrivevanskene. Eva brukte ingen kompenserende hjelpemidler i læringsarbeidet.

I timene latet jeg som jeg fulgte med. Når læreren snakket var jeg stille. Heldigvis var det sjelden at jeg ble stilt spørsmål, og jeg spurte aldri om hjelp. Da var det ingen som merket at jeg ikke kunne. Jeg visste ikke hvordan jeg skulle takle lese- og skrivevanskene. Jeg brukte ikke pc eller andre hjelpemidler. Tror ikke det fantes slikt da.

Hanna. I læringssituasjoner forsøkte Hanna å tilegne seg fagstoffet i bøkene ved å pugge tekstene. Hun hadde ingen forutsetninger for å mestre lesing av fagtekster, og hun fikk derfor vansker med å tilegne seg fagstoffet gjennom lesing. I likhet med Eva benyttet ikke Hanna tekniske hjelpemidler i læringsarbeidet.

Min måte å prøve å lære noe på var å pugge og pugge det som sto i bøkene, men det hjalp lite for jeg fikk jo ikke med meg noe i bøkene. Lydbøker var det ikke noe snakk om da nei. Jeg brukte ingen hjelpemidler. Jeg tror ikke lærerne visste så mye om dette da.

En strategi som Hanna benyttet for å skaffe seg kunnskap, var å lytte til hva lærerne formidlet muntlig. Tilegnelse av kunnskap gjennom å lytte til lærerne var en strategi hun benyttet for å kompensere for svak leseferdighet.

Når lærerne snakket, prøvde jeg å få med meg så mye som mulig, for jeg visste at jeg ikke ville huske noe av det jeg leste.

4.2.4 Oppsummering og drøfting

Oppsummering

Informantene fikk tidlig i barneskolen bekreftet at de hadde lese- og skrivevansker. Vanskene fikk konsekvenser for tilegnelse av skolefaglig kunnskap og for dokumentasjon av kunnskap. Lese- og skrivevanskene førte til at informantene kom til kort i alle teorifag og de skolefaglige prestasjonene ble vurdert negativt av lærere og medelever. Informantene følte seg dumme og de oppfattet seg som svakere enn sine medelever. De fikk tilbud om spesialundervisning, men de opplevde at spesialundervisningen ikke bedret ferdighetene i lesing og skriving.

Undervisningen var i liten grad tilrettelagt til informantenes læreforutsetninger.

Konsekvensene av en lite tilpasset opplæring var at de ikke hadde forutsetninger for å mestre skolearbeidet. Få mestringserfaringer førte til lave forventninger om å mestre, lav motivasjon for å yte en innsats og et lavt læringsutbytte.

Som følge av at informantene ikke mestret læringsarbeidet, tok de i bruk ulike strategier for å unngå situasjoner som de ikke mestret. Skulk, drop out av videregående skole, samt å skjule vanskene var strategier de brukte for å unngå situasjoner som kunne ende med nederlag. I læringssituasjoner benyttet informantene ingen kompensierende hjelpemidler som for eksempel lydbøker og stavekontroll. En av informantene kompenserte for lave leseferdigheter ved å lytte til hva lærerne formidlet muntlig. En annen strategi som ble benyttet var å pugge lærestoffet, men det viste seg å være en lite egnet strategi fordi leseferdighetene var svake.

Drøfting

Informantenes utsagn kan tyde på at erfaringer og opplevelser fra tidligere skolegang har påvirket deres akademiske selvvurdering, læringsutbytte, motivasjon for skolearbeid og valg av strategier.

Informantene har hatt få mestringsopplevelser i grunnskolen fordi undervisningen i liten grad var tilpasset til deres læreforutsetninger. De mestret ikke læringsarbeid fordi det i undervisningen ikke ble tatt hensyn til at de hadde lese- og skrivevansker.

Læringsarbeidet var ikke mengde- og nivåddifferensiert, og informantene fikk lite hjelp med å håndtere vanskene. De fikk ingen opplæring i bruk av hjelpemidler som kunne kompensere for lese- og skrivevanskene. Informantene fikk ingen spesifikk hjelp til å bedre lese- og skriveferdighetene, og spesialundervisningens innhold var lite rettet mot å videreutvikle grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. I spesialundervisningstimene spilte Ola elektroniske spill og Eva arbeidet med oppgaver som hun ikke mestret. Hanna arbeidet med oppgaver som ikke bedret lese- og skriveferdighetene. Spesialundervisningen ble snarere en ekstra belastning for Hanna fordi følelsen av å bli segregert fra klassen ble forsterket, og hun gikk glipp av opplæringen i den ordinære undervisningen. En konsekvens av at undervisningen ikke var tilpasset til informantenes forutsetninger, var et redusert læringsutbytte. Ola presterte godt muntlig, men svake ferdigheter i skriving hindret han i å få dokumentert sin kompetanse i mange fag. Eva og Hanna hadde vansker med å tilegne seg lærestoffet fordi undervisningen i mange situasjoner stilte krav til at de mestret lesing. Bandura (1997) påpeker at mestringserfaringer er en forutsetning for forventning om mestringsopplevelser og lave forventninger om å mestre skolefaglig arbeid påvirker informantenes motivasjon for læringsarbeid negativt. I følge Bandura (1986) yter man innsats ut fra hva man forventer skal komme ut av handlingen. Ole og Eva valgte å yte liten innsats i læringsarbeid fordi de hadde lave forventninger om å mestre læringsarbeidet. Ola og Hanna var lite motivert for å lese bøker fordi de hadde lave forventninger om å mestre lesing.

I teori om selvvurdering (Rosenberg, 1979) er en av kildene til selvvurdering sosial sammenligning. Felles for informantene er at de sammenlignet sine faglige prestasjoner med medelevene. Resultatet av denne sammenligningen var at de følte seg faglig svakere og at de så på seg selv som dumme. Ola opplevde at han presterte dårligere enn de andre elevene i klassen, og Eva følte seg dummere enn medelevene fordi hun ikke presterte like godt som dem. Hanna forsto tidlig i skoleløpet at hun ikke presterte like godt som medelevene og det opplevde hun som sårt. Informantenes opplevelser av aldri å nå opp til de andre elevene i klassen kan ha påvirket deres akademiske selvvurdering negativt.

En annen kilde til selvvurdering er andres vurderinger. Andres vurderinger omfatter både lærernes vurderinger og medelevenes vurderinger. I og med at undervisningen i liten grad var tilpasset informantenes læreforutsetninger fikk de få erfaringer med å mestre skolearbeid. Dette førte til at de ble vurdert negativt av lærere og medelever.

Ola opplevde at de faglige prestasjonene ble vurdert negativt av lærerne fordi læringsarbeidet ofte ble vurdert etter skriftlige kriterier. Eva møtte liten forståelse fra lærerne. Hun ble oppfattet som en elev som var motvillig til å jobbe. Hanna følte at noen lærere overså hennes vansker, og hun opplevde at medelever kommenterte hennes manglende leseferdigheter. Tilbakemeldingene fra lærere og medelever påvirket trolig informantenes faglige selvvurdering fordi det var lærerne som vurderte om prestasjonene var gode, og det var medelevene det var naturlig å sammenligne seg med. Negative tilbakemeldinger fra lærere og medelever har sannsynligvis påvirket informantenes oppfatning om seg selv som skoleelever negativt. Selv om Evas foreldre var en god støtte for henne, var det vanskelig for henne å vurdere sine skoleprestasjoner positivt da det var lærerne som vurderte de skolefaglige prestasjonene.

En tredje kilde til selvvurdering er psykologisk sentralitet. I det norske samfunnet vurderes skole som viktig og det vil derfor være vanskelig å nedvurdere skolens betydning. Men informantenes utsagn tyder likevel på at de prøvde å nedvurdere skolen som viktig. Dette kan vi se på som et forsøk på å beskytte et truet selvverd. Informantenes strategier støtter opp om en slik antagelse. Felles for informantene var at de forsøkte å unngå situasjoner som kunne ende med nederlag. Ola og Eva skulket skolen fordi de ikke mestret læringsarbeidet. Ola droppet ut av videregående skole etter kort tid fordi han ikke mestret formlene i matematikk. Eva var opptatt av å unngå andres oppmerksomhet i undervisningssituasjoner. Hun forsøkte å skjule vanskene fordi hun var redd for å avsløre at hun ikke mestret læringsarbeidet. Hanna forsøkte å tilegne seg fagstoffet gjennom pugging. Denne strategien viste seg å være lite effektiv og konsekvensen var at hun unngikk lesing. I følge Covington og Beery (1976) vil elever som er opptatt av å unngå nederlag beskytte sitt selvverd ved å unngå situasjoner som kan ende med nederlag. Informantene unngikk nederlag på kort sikt, men deres behov for å beskytte sitt selvverd fikk konsekvenser for deres læringsutbytte og motivasjon for skolearbeid på lang sikt. Olas behov for å beskytte sitt selvverd ble redusert etter at tiltakene i opplæringen ble endret. Han møtte til timene med spesialundervisning fordi aktiviteten var elektroniske spill, og han møtte til praksis i arbeidslivet fordi han mestret arbeidsoppgavene på bilverkstedet. I følge Rosenberg (1968) oppsøker vi situasjoner der vi forventer å gjøre det bra. Ola var motivert for å møte til spesialundervisningstimene, men spesialundervisningstiltakene førte ikke til økt læringsutbytte fordi tiltakene var lite rettet mot læringsarbeid.

En fjerde kilde til selvvurdering er selvattribusjon. Informantenes utsagn kan tyde på at de forsøkte å beskytte sitt selvverd ved å forklare svake prestasjoner eksternalt. De attribuerte svake skoleprestasjoner til forhold utenfor seg selv og som de ikke kunne kontrollere selv. Ola forklarer ofte skifte av skoler og at ingen tok tak i problemene hans som årsaker til lavt læringsutbytte. Eva forklarer at kunnskapsmangelen i ungdomsskolen var et resultat av mangelfull opplæring i barneskolen. Hanna mener at årsaken til den svake utviklingen i lesing og skriving var at ekstraundervisningen var lite tilrettelagt for å bedre lese- og skriveferdighetene. Ved å benytte eksterne forklaringer fraskrev informantene seg ansvaret for egen læring og faglig utvikling. Dette førte til at informantene sannsynligvis hadde liten tro på at de selv kunne ta kontroll over egen læring. Liten kontroll over egen læring kan ha påvirket deres motivasjon for læringsarbeid negativt.

4.3 Voksen alder

Denne delen av studien vil handle om erfaringer og opplevelser som informantene har fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder. Erfaringer og opplevelser fremstår ikke likt for alle, men beskrivelsene har en del likhetstrekk som går igjen, og mengden av informasjon fra informantene vil derfor variere noe innenfor hvert emne.

4.3.1 Faglig selvvurdering

Ola. Selv om Ola vurderer egne lese- og skriveferdigheter som relativt svake også i voksen alder, uttaler han at lese- og skriveferdighetene er bedre. Økte ferdigheter i lesing og skriving er et resultat av opplæringen Ola får ved voksenopplæringen. Han er ikke lenger redd for å skrive foran andre, og det er ingen som kommenterer hans feil. Ola har en oppfatning om at han presterer like godt som medelevene. Det er viktig for Ola å mestre lesing fordi han snart skal bli far, og fordi han ønsker å orientere seg om hva som skjer i samfunnet. Bedre ferdigheter i lesing gjør hverdagen enklere for Ola. Han leser i ulike medier nesten daglig.

Jeg føler fortsatt at jeg ikke er særlig god på å lese og skrive, men jeg er bedre nå. På en skala fra 1 til 10 er skrivingen kanskje mellom 3 og 4, og lesingen er på rundt 5. Da jeg sluttet på ungdomsskolen lå nok nivået sikkert på mellom 1 og 2. Etter at jeg begynte her har jeg blitt bedre i lesing og skriving. Lesingen går i hvert fall bedre, og kanskje skrivingen litt også. Det går mye lettere nå og jeg gjør mindre feil. Nå slipper jeg å være dritredd for å skrive foran folk. Her er det ingen som kommenterer mine feil og jeg er på lik linje med de andre. At jeg har blitt bedre til å lese gjør hverdagen mye lettere for meg. Jeg er langt i fra verdensmester i lesing, og i hvert fall ikke i skriving, men jeg vil bli enda bedre, for det er viktig for meg å kunne lese. Jeg føler at å lese er noe jeg må kunne nå når mitt første barn blir født i sommer. Jeg synes det er greit å kunne følge med litt på det som skjer rundt meg. Jeg synes fortsatt at lesing er vanskelig, men lesingen går mye bedre nå. Jeg har også blitt litt bedre i skriving. På barne- og ungdomsskolen leste jeg knapt. Nå leser jeg hver dag. Jeg leser i aviser, på tekst-tv og på finn.no på internett.

Den største utfordringen for Ola er skriving. Svake skriveferdigheter er et hinder for Ola i dagliglivet fordi han opplever liten grad av mestring på dette området.

Skriving er det vanskeligste. Jeg skriver ikke så mye. Jeg kan for eksempel ikke skrive en mail, sms eller et brev på egen hånd. Det er litt kjedelig for alle skriver jo sms i dag.

Sitatet under viser at Ola er opptatt av hvordan kollegene og samboeren vurderer hans prestasjoner. Ola har en oppfatning om at han mestrer arbeidet fordi kollegene ikke klager på arbeidet han utfører. Ola var tidligere flau og sjenert overfor samboeren fordi han ikke mestret lesing og skriving, men Ola velger å være åpen om sine vansker fordi han opplever at samboeren aksepterer at han har vansker. Samboeren er en støtte for Ola.

Det er viktig for meg at de andre er fornøyd med jobben jeg gjør. Jeg tror jeg gjør en bra jobb, for jeg har ikke fått noen klager så langt. Da jeg møtte samboeren min var jeg flau over at jeg ikke kunne lese og skrive. Hun har aldri sett ned på meg på grunn av dysleksien, hun har støttet meg. Så nå er jeg ikke sjenert for henne lenger. Jeg er åpen overfor henne om det jeg sliter med.

Eva. I likhet med Ola vurderer Eva at lese- og skriveferdighetene er bedre i voksen alder. Men selv om hun vurderer egne lese- og skriveferdigheter som bedre, er lesing fortsatt en utfordring. Det er viktig for Eva å bli bedre i lesing fordi hun ønsker å mestre hverdagen. Eva sammenligner sine leseferdigheter med andre voksne, og har en oppfatning om at hun er svakere i lesing enn andre voksne.

Selv om jeg har blitt bedre i lesing og skriving, leser jeg for sakte i forhold til det jeg må. Og så er det skrivingen da. Når det kommer brev fra NAV, da kan jeg få problemer. Du føler deg litt utenfor da når du ikke kan lese som andre voksne. Det er viktig å kunne lese fordi man leser jo stort sett hele tiden i løpet av en dag. Bare det å få med seg tekst på tv kan bli et problem. Skal man følge med på en engelsk serie så må du jo kunne lese teksten.

Sitatet nedenfor viser at Eva fortsatt vurderer egne lese- og skriveferdigheter som svake, men hun opplever likevel å mestre på flere områder. Matematikk er ikke lenger en stor utfordring, og opplevelsen av å mestre matematikk gir Eva en god følelse. Hun opplever at lesehastigheten har økt, og det er viktig for Eva å mestre enkle regler og verb fordi det øker selvtilliten og gjør henne tryggere i hverdagen.

Da jeg begynte her på voksenopplæringen kunne jeg knapt pluss og minus. Nå er jeg på full fart inn i algebra og brøk. Så det har gått veldig fort. Det er veldig godt å kjenne at jeg mestrer. Jeg har ikke så store problemer i matematikk som jeg trodde og som kanskje alle andre har trodd. Det er bare det at jeg aldri har lært det på en ordentlig måte.

Nå ser jeg at jeg kan få det til, og jeg vil lære mer i matematikk. Men jeg har også lært mye i forhold til lesing og skriving. Lesehastigheten har økt for hver time, og det å kunne enkle regler og å lære verbene er viktig for meg. Det øker selvtilliten som gjør at jeg føler meg tryggere i hverdagen når det gjelder skriving.

Hanna. Hanna vurderer egne leseferdigheter som svake også i voksen alder, men hun uttaler at hun har hatt en positiv utvikling i lesing. Hanna har en forventning om å mestre lesing etter fullført opplæring. Hun mener at skriveferdighetene er bedre, spesielt når stavekontroll benyttes. Svake leseferdigheter er ikke et like stort hinder for Hanna som tidligere. Hun mestrer hverdagen bra, selv om hun fortsatt strever med lesing. Lydstøtte er en hjelp for Hanna når hun skal tilegne seg skriftlig informasjon fra internett og i bøker. Hanna ber sin mann om hjelp når hun ikke har hjelpemidler tilgjengelig.

Lesing er fortsatt vanskelig. Jeg kan ikke lese vanlige «voksenbøker» og jeg kan ikke lese lange og vanskelige brev som kommer i posten, men jeg føler at det skjer noe med lesingen nå. Jeg har tro på at jeg skal lese ganske bra når jeg er ferdig her. Nå kan jeg lese korte enkle tekster og det er tross alt en bra utvikling synes jeg. Skrivingen har blitt mye bedre. Nå kan jeg skrive ganske bra, og spesielt når jeg bruker stavekontroll. Jeg kan skrive så bra at andre forstår det jeg skriver. Lesingen hemmer meg ikke så mye som tidligere. Jeg klarer meg ganske bra selv om jeg leser dårlig. Når jeg er på internett slår jeg på høyttaleren hvis jeg ikke forstår det som står der. Hvis jeg vil lese en bok, låner jeg lydboka på biblioteket. Så har jeg mannen min som hjelper meg når jeg ikke finner ut av det selv.

I sitatet nedenfor sier Hanna at hun føler en større trygghet, og følelsen av å være dum er ikke like fremtredende som det den var i barne- og ungdomsårene. Det er ingen som kommenterer lesingen fordi de andre elevene presterer på omtrent samme faglige nivå. Hanna opplever at lesing er en større utfordring enn skriving. Hun har vansker med å forstå det hun leser, og interessen for lesing er lav.

Jeg strever fortsatt med lesing og skriving, men føler meg litt tryggere og føler meg ikke så dum som i barne- og ungdomsskolen. Her får jeg ingen kommentarer på at jeg ikke kan lese, for vi er ganske jevngode. Skrivingen er ikke så veldig stort problem, men lesingen har jeg problemer med nå også. Jeg synes fortsatt at det er vanskelig å forstå det jeg leser. Jeg er ikke særlig glad i lesing.

4.3.2 Tilpasset undervisning og økt motivasjon og læringsutbytte

Ola. Ola opplever at hjelpen han får ved voksenopplæringen er god. Han får god oppfølging og han får hjelp til å lære grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Voksenopplæringen har resultert i at ferdighetene i lesing og skriving er forbedret. Lærerens støtte og hjelp er avgjørende for den positive utviklingen i lesing og skriving. Ola mestrer læringsoppgavene fordi undervisningen er tilrettelagt til hans forutsetninger.

Han har høyere motivasjon for læringsarbeid enn tidligere, og Ola har en forventning om å mestre utdanningen som han har startet på.

Her på voksenopplæringen får jeg god hjelp med mine vansker i lesing og skriving. Jeg har en veldig flink lærer som følger meg opp og hun startet med å lære meg det grunnleggende i lesing og skriving. Jeg har fått lydene og bokstavene på plass, og undervisningen er bygd opp bit for bit. Nå er det lettere å lese ordene og jeg leser ordene mer nøye og litt fortere. Jeg hadde aldri klart å lære dette uten læreren min. Det gikk ikke mange måneder etter at jeg begynte her på voksenopplæringen fra jeg merket forskjell på meg selv. Oppgavene jeg jobber med her er ganske enkle og jeg får dem til. Jeg har jobbet hardt og ser at det går framover. Lesingen og skrivingen går lettere. Jeg er mye mer motivert nå enn da jeg gikk på barne- og ungdomsskolen. Nå har jeg tro på at jeg skal klare dette.

Eva. I likhet med Ola er Eva tilfreds med opplæringen hun får i voksen alder. Opplæringen har en progresjon som er tilpasset til hennes læreforutsetninger, og hun får hjelp av lærerne når hun ber om det. Oppfølging og hjelp av lærerne er avgjørende for Evas utvikling i lesing og skriving. Selv om angsten av og til kan komme tilbake, opplever hun at læringsmiljøet er trygt.

Opplæringen jeg får i dag, er veldig god. Vi blir tatt godt vare på og det er trygt her. Men det kan stoppe seg litt nå også. Jeg får ikke svaret ut. Jeg tror det er den angsten som kommer inn og ødelegger. Men angsten har blitt mindre etter at jeg begynte på voksenopplæringen. Her får jeg mye hjelp. Lærerne gjennomgår ting sakte, og de hjelper meg når jeg spør om det. Men er det noe som vi føler sitter ganske greit, så går vi videre til neste tema. Denne hjelpa er veldig viktig for at jeg skal komme meg et steg videre i lesing og skriving.

I sitatet nedenfor sier Eva at ferdighetene i norsk og matematikk er forbedret på kort tid. Eva er spesielt fornøyd med opplæringen hun får i matematikk fordi det var en av de største utfordringene i grunnskolen. Eva er motivert for læringsarbeid fordi hun opplever å mestre oppgavene hun jobber med.

Det jeg setter mest pris på med opplæringen er egentlig hele pakken, men kanskje mest matematikken, for den slet jeg mye med da jeg kom hit. Nå får jeg lesetrening og hjelp til setningsoppbygging. Jeg har blitt bedre i norsk og matematikk på kort tid. Jeg er veldig motivert for å gå her. Jeg jobber med ting som jeg får til.

Hanna. Hanna er også fornøyd med opplæringen og hjelpen hun får i voksen alder. I likhet med Ola og Eva opplever Hanna at lese- og skriveferdighetene er bedre. Lærernes hjelp og støtte er avgjørende for den positive utviklingen i lesing og skriving. Hun opplever at lærerne har en forventning om at hun kan mestre oppgavene.

Lærernes forventninger motiverer Hanna til å yte en innsats, og hun er motivert for å bedre ferdighetene i lesing og skriving fordi hun opplever at innsats nytter. Hanna blir tatt på alvor og hun jobber med oppgaver som bedrer lese- og skriveferdighetene.

Jeg synes lærerne her er veldig flinke. Lærerne her er veldig forståelsesfulle og hjelper meg hvis noe er vanskelig. De hjelper meg med å bli bedre i lesing og skriving. Jeg synes at skrivingen min er blitt mye bedre. Jeg er også blitt litt bedre i lesing, og det tror jeg er fordi jeg får hjelp til å få lydene og bokstavene på plass. Her på voksenopplæringen har lærerne tro på at jeg får til ting. Det gjør at jeg vil stå på mer for å klare skolen. Da jeg kom hit åpnet det seg en ny verden for meg. Jeg blir tatt på alvor og jeg får oppgaver som gjør meg bedre i rettskriving og til å lese bedre. Jeg er mest fornøyd med at jeg er blitt bedre til å skrive rett. Nå ser jeg nytten av det jeg gjør, og jeg er motivert for å stå på videre.

4.3.3 Valg av strategier

Ola. Ola har i voksen alder et ønske om å endre sin livssituasjon. Han har et mål om å komme seg videre i livet, og han har valgt opplæring i voksen alder fordi han har en intensjon om å bli bedre i lesing og skriving. Ola ønsker å bedre lese- og skriveferdighetene fordi han vil mestre hverdagen, og fordi han snart skal bli far. Ola erkjenner at lese- og skrivevanskene medfører begrensninger i livet. Han har utviklet strategier for å håndtere vanskene uten hjelp av andre. Ola har blant annet lært seg bussrutene fordi han er avhengig av å reise med buss.

Jeg fant ut at jeg måtte gjøre noe med situasjonen min rundt lesing og skriving. Det kom til et punkt at jeg fant ut at livet fungerer ikke slik det er nå. Jeg begynte på voksenopplæring for å bli bedre i lesing og skriving. Det er viktig for meg at jeg kan gjøre meg forstått når jeg skal lese og skrive noe i arbeidssammenheng og ellers. Det som betyr noe for meg nå er at jeg kan lese og skrive, og å få til det som du må gjøre som voksen. Jeg må lære meg lesing fordi det er viktig for meg nå når jeg snart skal bli far. Jeg har lært meg litt lesing selv. Jeg har ikke bil og er avhengig av buss, så jeg startet med å lære meg bussrutene. Jeg visste holdeplassene som kom, også leste jeg det som sto på bussruten. Nå har jeg ingen problemer med å forstå bussrutene.

I sitatet nedenfor sier Ola at han stort sett mestrer hverdagen uten hjelp av andre, men når han møter på utfordringer med lesing og skriving ber han samboeren og kollegene om hjelp. Arbeidet stiller i liten grad krav til lesing og skriving, men Ola ber kollegene om hjelp når han blir tildelt nye oppgaver. Det er viktig for Ola at arbeidet er korrekt utført.

Jeg klarer meg mye på egen hånd nå, men noen ganger må jeg ha hjelp av min samboer og de jeg jobber med. Samboeren min er en god hjelper. Hvis det er noe jeg leser som jeg ikke forstår eller det er noe som jeg må skrive, ber jeg henne om hjelp med en gang. Hun hjelper meg for eksempel med å skrive bursdagskort og søknader. Det kreves ikke så mye lesing og skriving i jobben min. Dysleksien preger meg litt på jobb, men ikke når jeg vet hva jeg skal gjøre, men med en gang det kommer noe nytt så må jeg være 100 prosent sikker på at jeg gjør det riktig. Det hender at jeg må bruke data eller lese en instruksjon. Da må jeg spørre om hjelp til å få forklart det som står. Hvis det er noe som jeg ikke forstår spør jeg om å få ting forklart veldig nøye selv om det kan være veldig enkelt.

Ola benytter i liten grad tekniske hjelpemidler som kompensasjon for vanskene. Han har staveprogrammet Lingdys, men han har liten innsikt i hvordan han kan nyttiggjøre seg bruken av programmet. Han bruker Lingdys sjelden, selv om han mener at det kan være et nyttig hjelpemiddel.

Jeg bruker ikke noe særlig med tekniske hjelpemidler, men jeg har Lingdys. Jeg er ikke så veldig god på dette, men jeg vet at jeg burde bruke det oftere.

Eva. Eva har i likhet med Ola erkjent at hun må gjøre noen endringer i livet sitt. Hun har på eget initiativ valgt opplæring i voksen alder fordi hun ønsker å bedre lese, skrive- og regneferdighetene. Eva har et mål om å mestre lesing og skriving fordi hun ønsker å få høyere selvtillit, bli tryggere i hverdagen, for å tilegne seg mer kunnskap, og for å følge opp barna i fritiden og på skolen. Eva har arbeidet hardt og hun har et langsiktig mål om å ta mer utdanning fordi hun ønsker å arbeide som sekretær i framtiden.

En viktig grunn til at jeg startet her på voksenopplæringen var at jeg ville lære meg lesing og skriving ordentlig. Jeg ønsker å lære det som jeg ikke lærte i barne- og ungdomsskolen. Da tror jeg også at selvtilliten min vil bli bedre. Jeg vil bli tryggere i hverdagen og jeg vil hjelpe ungene mine med skolearbeid. Jeg har alltid vært aktiv i ungenes fritidsaktiviteter. Jeg har to barn som jeg vil hjelpe med lekser. Jeg ser at hvis jeg skal klare å følge opp ungene i skolen og på fritidsaktiviteter, så må jeg bli bedre i lesing og skriving. Jeg har jobbet hardt med meg selv og innsett at jeg må lære mer. Det var først som voksen at jeg har vært klar for skolegang, og da søkte jeg på voksenopplæringen. Jeg har lyst til å få den kunnskapen som jeg tapte i barne- og ungdomsskolen, og jeg ønsker sterkt å følge opp barna mine etter hvert som de blir eldre. Jeg har tenkt på å ta videre utdanning, men akkurat nå lar det seg vanskelig kombinere med barn og jobb. Men jeg ønsker å utdanne meg til sekretær i fremtiden. Opplæringen her gjør at jeg har lyst til å gå mer skole. Nå jobber jeg med barn, men drømmen er å jobbe som sekretær.

Sitatet nedenfor viser at Eva håndterer utfordringene i hverdagen på ulike måter. Hun løser i stor grad sine utfordringer uten hjelp av andre. Når hun mottar brev fra offentlige instanser leser hun det hun anser som viktigst i brevene. Hun benytter stillelesing som metode fordi hun synes at høytlesing er en mindre effektiv strategi å benytte i lesingen. Selv om Eva benytter ulike strategier i lesing, har hun vansker med å tilegne seg skriftlige informasjon. Eva ber ikke om hjelp når hun møter på utfordringer i privatlivet, og konsekvensen av dette er at hun kan gå glipp av viktig informasjon.

Jeg har funnet meg noen teknikker for å mestre hverdagen. Brevene jeg for eksempel får fra NAV er veldig innviklet. Jeg leser de første linjene og hopper så til overskriftene. Og så leser jeg om vedtaket er godkjent eller ikke, og lar resten ligge. Når jeg for eksempel skriver, må jeg stole på meg selv. Det er ingen som hjelper med meg skrivingen. Jeg vil klare det selv. Jeg har lært meg mye selv. Når jeg leser bøker må jeg lese inni meg. Når jeg leser høyt går det fremdeles for sakte, for det gjør jeg ikke så mye.

Eva benytter stavekontroll for å kontrollere rettskrivingen. Stavekontroll er et nyttig hjelpemiddel for henne fordi det reduserer rettskrivingsfeilene. Eva bruker stavekontroll når hun kommuniserer skriftlig med barn, familie og venner.

Jeg bruker Lingdys og feilene blir rettet, så å skrive ordene rett er ikke lenger noe stort problem. Jeg har Lingdys oppe på pc-skjermen når jeg skriver mailer og er på Facebook. Jeg har en liten rubrikk ved siden av som jeg bruker for å kontrollere det jeg skriver. Da kommer det en rød strek hvis jeg skriver feil og jeg retter det opp. Lingdys er en veldig god hjelp når jeg skriver. Jeg har mindre feil etter at jeg begynte å bruke det. Stavekontrollen på mobilen har hjulpet meg veldig, for da kommer ordene opp. Da ser jeg at hvis jeg skriver feil, så kommer det opp rett ord. Det har vært til mye hjelp. Det hadde vært enklere for meg å ringe, men for det første så er det dyrere og for det andre så får jeg også mange sms'er. Da vil jeg jo svare på dem. Jeg er helt avhengig av mobilen. Jeg skriver sms'er til ungene, til venner og familien.

Hanna. Hanna har også et ønske om å gjøre endringer i livet sitt. Hun har en intensjon om å bedre lese- og skriveferdighetene fordi hun ønsker å lese brev uten hjelp av andre, for å orientere seg i samfunnet og for å komme seg videre livet. Hanna har et sterkt ønske om ny jobb, men opplever at lavt utdanningsnivå hindrer henne i å skaffe seg ny jobb. Hun har et langsiktig mål om å utdanne seg til sykepleier, og hun er villig til å yte en innsats for å nå dette målet, selv om det krever mye hardt arbeid i mange år framover.

Grunnen til at jeg begynte her var at jeg ville bli bedre i lesing og skrivning. Jeg må bli bedre særlig i lesing hvis jeg skal komme meg videre i livet. Jeg har også lyst til å lese brevene mine selv og jeg vil følge litt mer med på det som skjer. Jeg synes det er litt trist at jeg har så lite utdanning. Jeg ønsker meg veldig en ny jobb, men det er ikke enkelt når jeg har så lite utdanning. Jeg hoppet av videregående skole i 1. klasse, da ble det for vanskelig å henge med. Jeg ønsker å utdanne meg som sykepleier, men da må jeg først fullføre skolen og så må jeg gå på høyskole senere. Målet mitt er at jeg en gang skal klare det, selv om jeg vet at det vil bli mye hardt arbeid og det vil ta mange år av livet mitt.

Sitatet under viser at Hanna i likhet med Eva benytter stavekontroll som kompenserende hjelpemiddel i rettskrivingen. Hun er opptatt av å skrive feilfritt. Stavekontroll på pc og mobil gjør det mulig for Hanna å skrive tilnærmet feilfritt.

Jeg har nesten ingen skrivefeil når jeg bruker stavekontrollen på Word. Jeg er veldig nøye på å bruke stavekontroll hvis jeg skal skrive noe som andre skal se. Når jeg skriver sms'er går det stort sett på dialekt, men hvis det kommer en sms fra ungenes fritidsaktiviteter bruker jeg stavekontrollen på mobilen. Stavekontrollen hjelper meg til å skrive rett.

I sitatet nedenfor sier Hanna at hun fortsatt har vansker med leseforståelsen. Hun ber mannen sin og kollegene om hjelp når hun møter på utfordringer med lesing. I arbeidssammenheng forsøker Hanna å lese skriftlig informasjon uten hjelp av andre. Dersom hun har vansker med å forstå skriftlig tekst, ber hun kollegene om hjelp.

Hanna er åpen om sine vansker og hun har derfor ikke problemer med å be om hjelp.

Jeg forstår fortsatt ganske lite av det jeg leser. Når jeg får brev og slike ting ber jeg mannen min forklare hva som står i brevene. Når det kommer noe fra skolen er det mannen min som forklarer hva som står skrevet. Det hender at jeg må lese ting på oppslagstavlen, men da tar jeg det veldig med ro når jeg leser, og jeg leser det flere ganger. Hvis jeg ikke forstår, kan jeg spørre andre, for det er ingen hemmelighet at jeg har dysleksi.

4.3.4 Oppsummering og drøfting

Oppsummering

Informantenes vansker i lesing og skriving viser seg å være vedvarende. Selv om de som følge av vanskene møter på utfordringer i ulike livssituasjoner, er det enklere å håndtere vanskene fordi lese- og skriveferdighetene er bedre i voksen alder. Økte ferdigheter i lesing og skriving er et resultat av opplæringen de får i voksen alder. Følelsen av å være dum er redusert og informantene er i større grad åpne om sine vansker. To av informantene har en oppfatning om at de presterer like godt som medelevene. En av informantene opplever derimot at hun presterer svakere enn andre voksne. Det er viktig for informantene å mestre lesing og skriving fordi det gir trygghet, trivsel og mestring i hverdagen.

Undervisningen ved voksenopplæringen er tilpasset til informantenes læreforutsetninger. Lærerne yter hjelp og følger opp læringsarbeidet. Informantene mestrer læringsarbeidet fordi opplæringen er tilrettelagt til deres læreforutsetninger. Resultatet av en tilrettelagt undervisning er at informantenes læringsutbytte øker. Tilpasset undervisning og erfaringer med å mestre læringsoppgaver motiverer informantene til å yte en innsats. De velger å yte innsats fordi erfaringer med å mestre lesing og skriving skaper forventninger om å mestre læringsarbeidet.

Felles for informantene er at de har et ønske om å komme seg videre i livet, og de tar selv initiativ til å gjøre endringer i livet sitt. De ønsker å gjøre endringer fordi de har en målsetting om å mestre utdanning, arbeidsliv og familieliv og fordi de vil realisere sine langsiktige drømmer om videre utdanning og ny jobb. Informantene erkjenner at lese- og skrivevanskene er til hinder for dem i mange livssituasjoner, og de innser at de må yte en innsats for å bedre lese- og skriveferdighetene. De har en forventning om å bedre lese- og skriveferdighetene, og de har tro på at de skal mestre lesing og skriving.

Informantene ber lærerne om hjelp i undervisningssituasjoner, og to av informantene ber også andre om hjelp når de møter utfordringer i arbeidsliv og privatliv. To av informantene benytter tekniske hjelpemidler som kompenserer for vanskene.

Drøfting

Reiff, Gerber og Ginsberg (1993, 1997) beskriver i sin mestringsmodell at for å oppnå mestring forutsettes det en selverkjennelse av vansken og man må ha et ønske om å komme seg videre i livet. Informantene har akseptert at de har lese- og skrivevansker, og de har erkjent at de har vansker som medfører hindringer i livet. Ola har kommet til en erkjennelse om at det er områder i livet hans som ikke fungerer fordi han har lese- og skrivevansker. Han har bestemt seg for å gjøre noe med situasjonen og har valgt opplæring i voksen alder for å bedre lese- og skriveferdighetene. Ola har en intensjon om å øke lese- og skriveferdighetene fordi han vil mestre arbeidsliv, familieliv og fritid. Eva har på eget initiativ valgt voksenopplæring for å bedre lese- og skriveferdighetene. Hun innser at lese- og skrivevanskene hindrer henne i å følge opp barna på skolen og i fritiden. Eva har et ønske om å mestre lesing og skriving fordi hun vil hjelpe barna med læringsarbeidet. Hun ønsker å bli tryggere på seg selv, og hun har en drøm om å starte på sekretærutdanning. Hanna erkjenner at hun må bedre leseferdighetene for å komme videre i livet. Hun har et mål om å mestre lesing fordi hun ønsker å tilegne seg skriftlig informasjon uten hjelp av andre. Hun har også en intensjon om å jobbe som sykepleier i fremtiden. Det kan synes som om informantene er bevisste på hva de ønsker å oppnå. De jobber hardt for å nå målene og de opplever at hard jobbing fører til skolefaglig fremgang. I følge Reiff, Gerber og Ginsberg (1993) vil personer som er bevisst på hva de vil oppnå og har fokus på målene, oppleve mestring og suksess.

Som et resultat av opplæringen i voksen alder erfarer informantene at de mestrer skolefaglig arbeid fordi undervisningen er tilrettelagt til deres læringsforutsetninger. Informantene arbeider med læringsarbeid som de mestrer, og undervisningen har en progresjon som er tilpasset til deres forutsetninger. Lærerne følger opp og er en støtte i læringsarbeidet. Ola og Hanna får opplæring som fører til at de tilegner seg grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. De får hjelp til å forstå forbindelsene mellom bokstaver og bokstavlyder. Eva har gjennom opplæringen økt lesehastigheten og tilegnet seg økte kunnskaper om regler og grammatikk. En konsekvens av den tilrettelagte undervisningen er at informantene har økt sine ferdigheter i lesing, skriving og matematikk. Hverdagen er enklere å håndtere fordi de opplever å mestre lesing og skriving.

Ola orienterer seg om det som skjer i samfunnet gjennom lesing, og han reiser alene med offentlig transport. Bedre leseferdighet gjør Eva tryggere i hverdagen og hun har det bedre på det personlige plan fordi mestring på dette området øker hennes selvtillit. Hanna føler en større trygghet. Hun mestrer å lese korte tekster og god rettskrivingsferdighet gjør at hun kan kommunisere med omverdenen uten store anstrengelser. Erfaringer med å lykkes med læringsarbeid har økt informantenes forventninger om å mestre. De har en forventning om å bedre lese- og skriveferdighetene, og er villige til å investere tid og innsats for å nå målsettingene. Ola har en forventning om at han skal klare å gjennomføre opplæringen. Eva har en forventning om å mestre matematikk, og hun er villig til å yte en innsats for å bedre matematikkferdighetene. Hanna opplever en positiv utvikling i lesing. Hun har en forventning om at leseferdighetene er bedre etter fullført opplæring.

Informantenes behov for å beskytte et truet selvverd er redusert. De mestrer læringsarbeidet, og opplever i liten grad nederlag i skolesituasjoner. Bruk av selvbeskyttende strategier synes å være tonet noe ned i voksen alder. Informantene har i voksen alder utviklet ulike strategier som kompenserer for lese- og skrivevanskene. Reiff, Gerber og Ginsberg (1993, 1997) påpeker at personer som oppnår suksess benytter strategier som kompenserer for funksjonsnedsettelsen. Informantene utnytter ressursene i sitt nærmiljø ved at de ber andre om hjelp når det oppstår situasjoner i hverdagen som stiller krav til funksjonell lese- og skriveferdighet. De ber lærerne om hjelp når de møter på utfordringer i læringsarbeidet. I jobbsammenheng ber Ola kollegene om hjelp når han utfører nye oppgaver. I privatlivet ber han samboeren om hjelp til å løse dagligdagse oppgaver. Ola ber blant annet om hjelp til å skrive bursdagskort og søknader. Hanna ber kollegene og mannen sin om hjelp når hun ikke kan tilegne seg skriftlig informasjon gjennom lesing. Hun ber mannen om hjelp til å lese skriftlig informasjon fra barnas skole, og til å tilegne seg informasjon i brev. Eva og Hanna benytter tekniske hjelpemidler som kompensasjon for lese- og skrivevanskene. Stavekontroll er en god støtte for dem i rettskrivingen, og når de kommuniserer med personer i sitt nærmiljø. Stavekontroll gjør det mulig for Eva og Hanna å ta kontroll over egen rettskriving. Hanna benytter også lydstøtte som kompensatorisk hjelpemiddel.

Andres vurderinger og sosial sammenligning er som tidligere beskrevet to viktige kilder til selvvurderingen (Rosenberg, 1979). Andre er i denne sammenhengen medelever, lærere og kolleger. Informantenes erfaringer med å mestre læringsarbeidet medfører at prestasjonene blir vurdert positivt av andre.

De opplever at læringsarbeid ikke blir kommentert negativt, og de føler ingen redsel for å motta negative kommentarer fra andre. Informantene opplever at lærerne er en støtte og hjelp for dem i læringsarbeidet, og de opplever at lærerne gir konstruktive tilbakemeldinger på læringsarbeidet. Lærernes vurderinger vil sannsynligvis ha positiv innvirkning på informantenes faglige selvvurdering fordi de skolefaglige prestasjonene vurderes positivt. Ola er opptatt av hvordan kollegene vurderer hans arbeidsprestasjoner. Han har en oppfatning om at han lykkes i arbeidet fordi han ikke mottar negative tilbakemeldinger fra kollegene. I følge Rosenberg (1979) vil vurderinger fra andre gi viktig informasjon om en persons oppfatning om seg selv fordi personens oppfatning om seg selv dannes gjennom persepsjon av andres oppfatninger. Informantenes oppfatning av seg selv påvirkes også av hvordan de vurderer sine prestasjoner i forhold til andre som det er naturlig å sammenligne seg med. Ola og Hanna har en oppfatning om at de presterer like godt som medelevene. De opplever å nå opp til de andre elevene. Fordi alle elevene presterer på omtrent samme faglige nivå, vil sammenligning av prestasjoner i liten grad påvirke Ola og Hannas faglige selvvurdering. Eva sammenligner egne lese- og skriveprestasjoner med andre voksne. Hun føler seg annerledes fordi hun presterer svakt sammenlignet med andre voksne. Denne sammenligningen kan påvirke Evas akademiske selvvurdering negativt.

5 Avsluttende drøfting

I dette kapitlet vil jeg svare på min problemstilling, som er todelt. Utgangspunktet for denne studien var å frembringe empirisk kunnskap om opplevelser og erfaringer som personer med dysleksi har fra skolen og fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder. Empirien bygger på kvalitative intervju med tre voksne i alderen 33 til 36 år. På bakgrunn av informantenes beskrivelser er det interessant å se på hva skolen bør gjøre for at personer med dysleksi skal mestre eget liv. Jeg vil derfor i slutten av kapitlet, drøfte noen tanker rundt hva skolen og skolemyndighetene bør legge vekt på når det skal tilrettelegges for elever med dysleksi.

Jeg vil først besvare første del av problemstillingen, som er: *Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra skolen?* Deretter vil jeg svare på andre del av problemstillingen som er: *Hvilke erfaringer og opplevelser har personer med dysleksi fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder?*

Målet med dette prosjektet var å få innblikk i informantenes personlige erfaringer og opplevelser, og samtidig få tak i hvordan det samme fenomenet oppleves av de tre. Informantenes historier viser klare fellestrekk, og gjennom disse fellestrekene vil jeg drøfte informantenes erfaringer og opplevelser i lys av teori.

5.1 Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra skolen?

En positiv oppfatning om seg selv er viktig for den psykiske helsen, for motivasjon for læringsarbeid og for innsats og utholdenhet. I følge Rosenberg (1979) vil tidligere erfaringer og hvordan man tolker disse erfaringene ha betydning for hvordan en person oppfatter seg selv. Denne undersøkelsen har vist at erfaringer og opplevelser som personer med dysleksi har fra skolen har påvirket oppfatningen de har om seg selv og egne prestasjoner. Informantene beskriver hvordan nederlagsopplevelser, få mestringserfaringer, lave forventninger om mestring og lav motivasjon for læringsarbeid fikk konsekvenser for deres oppfatning om seg selv og for læringsutbyttet.

Skolen som system danner grunnlag for sammenligning av prestasjoner. Elevene blir delt inn i klasser eller grupper etter alder og undervisningen er felles for alle elevene.

Informantene forteller at de gjennom å sammenligne egne prestasjoner med medelevenes prestasjoner og tilbakemeldinger fra lærere, opplevde at de presterte svakere enn medelevene i grunnskolen. Sammenligning av skolefaglige prestasjoner med medelever og negative tilbakemeldinger fra lærere utløste reaksjoner som angst, en følelse av å være dum, og lav selvtillit. Informantene har, i motsetning til i grunnskoletiden, mange positive erfaringer og opplevelser fra skolegang i voksen alder. De har større tro på egne ferdigheter, og følelsen av å være dum er redusert fordi tilbakemeldingene fra lærerne er positive og oppbyggende, og prestasjonene er jevn gode med medelevenes prestasjoner.

Forventninger om å mestre en oppgave er avgjørende for motivasjon og for hvor mye arbeid man er villig til å legge ned i gjennomføringen. Erfaringer med å mestre tidligere oppgaver vil ha betydning for forventning om mestring (Bandura, 1986). Informantene gir uttrykk for at den offentlige grunnskolen i liten grad har vært tilrettelagt for mestring. De beskriver en skolekultur som var preget av lik undervisning for alle, der skriftlige vurderingskriterier ble vektlagt. Informantene opplevde at de strevde med teorifagene fordi læringsarbeidet ikke var tilrettelagt til deres forutsetninger. Deler av opplæringen foregikk i samlet klasse og informantene gjorde det samme læringsarbeidet som medelevene. De opplevde å få lite hjelp med vanskene, og skoleprestasjonene ble vurdert negativt av lærerne. Spesialundervisningen var lite effektiv og den opplevdes som stigmatiserende. Informantene uttrykker at de hadde lave forventninger om å mestre, og motivasjonen for læringsarbeid var lav. De beskriver opplæringen i voksen alder som et vendepunkt i livet. Undervisningen er da tilpasset de faglige forutsetningene deres. Lærerne gir støtte i læringsarbeidet og de har fått hjelp til å bedre grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving.

Elever med lese- og skrivevansker vil møte på utfordringer i skolen fordi skriftspråket har en sentral plass i opplæringen. Hvordan elevene reagerer og håndterer utfordringene vil variere fra elev til elev. Covington og Beery (1976) viser, som det er redegjort for i teoridelen, til at elever reagerer på forskjellige måter når de er i en ubehagelig eller angstfylt situasjon. Informantene i denne undersøkelsen var opptatt av å beskytte sitt selvverd og unngikk situasjoner som kunne ende med nederlag. De forteller at erfaringer og opplevelser i grunnskolen skapte grobunn for mange nederlagsfølelser. De forsøkte å unngå ubehagelige undervisningssituasjoner ved å pugge lærestoff, skulke skolen, droppe ut av videregående skole, samt skjule vanskene for andre. Informantene unngikk også aktiviteter som stilte krav til lesing og skriving.

Det fikk konsekvenser for lese- og skriveutviklingen, både fordi de startet med et dårligere utgangspunkt enn de som ikke hadde dysleksi, og fordi de fikk lite trening i lesing og skriving. Informantene beskriver hvordan de i grunnskolen attribuerte svake prestasjoner til forhold utenfor seg selv. De forteller at det var ytre forhold som hyppig skifte av skoler, mangelfull opplæring og lite tilrettelagt undervisning som var årsakene til de svake prestasjonene, og at det var lite de selv kunne gjøre for å endre sin situasjon. Selv om dette kan sees på som et behov for å beskytte sitt selvverd, var det trolig vanskelig å opprettholde et positivt selvverd fordi skolen er et område som verdsettes høyt i det norske samfunnet. Behovet for å beskytte selvverdet er redusert i voksen alder fordi læringsarbeidet ikke lenger oppleves som truende. Informantene forteller at de mestrer læringsarbeidet og derfor ikke har behov for å unngå undervisningen.

5.2 Hvilke opplevelser og erfaringer har personer med dysleksi fra utdanning, arbeid og hverdagsliv i voksen alder?

Ønske om endring og en bevissthet om hva en ønsker å oppnå er i følge Reiff, Gerber og Ginsberg (1993, 1997) viktige forutsetninger for mestring og for å oppnå suksess i eget liv. Informantene forteller at erfaringer og opplevelser i voksen alder er det som har hatt størst betydning for opplevd mestring i utdanning, arbeid og hverdagsliv. De beskriver hvordan endring av eget tankemønster, og opplæring i voksen alder gjør det enklere for dem å mestre voksenlivet. Erfaringer med å mestre læringsarbeid i grunnskolen og i videregående skole var begrenset fordi det var et språk mellom de individuelle forutsetningene og undervisningen. Lærerne nedvurderte de faglige prestasjonene, medelevene kommenterte læringsarbeidet og informantene følte at de presterte svakere enn medelevene. De negative erfaringene og opplevelsene fra tidligere skolegang førte til liten tro på egne ferdigheter.

Endringer i måten informantene ser på seg selv på og hvordan de forholder seg til eget liv har vært avgjørende for deres opplevelse av mestring. Informantene har i voksen alder endret sitt syn på seg selv, og de erkjenner at de har vansker som medfører hindringer i mange livssituasjoner. De forteller at de ønsker å endre livet sitt fordi de vil oppleve å mestre på flere områder. Informantene har satt seg personlige mål om å bedre lese- og skriveferdighetene fordi de har en intensjon om å mestre arbeidsliv, privatliv og videre utdanning. Bandura (1986) hevder at forventning om mestring og forventning om konsekvens har betydning for motivasjon. Informantene har forventninger om at de skal klare å gjennomføre opplæringen.

De er motiverte for hardt arbeid og de er villige til å yte en innsats for å nå de langsiktige målsettingene.

Informantene uttrykker at tilretteleggingen ved voksenopplæringen er en medvirkende årsak til at de i større grad mestrer lesing og skriving. De opplever at de mestrer læringsarbeidet i voksen alder fordi undervisningen er tilrettelagt til deres forutsetninger og fordi de føler en større trygghet i læringssituasjonen. Voksenopplæringen tar utgangspunkt i vanskene og behovene, og lærernes hjelp og støtte er avgjørende for mestringserfaringer i lesing og skriving. Erfaringer med å mestre fører til at informantene har en forventning om å mestre læringsarbeidet, at de yter en innsats og at de har en sterkere tro på seg selv og egne skolefaglige prestasjoner. Informantene mestrer i større grad aktiviteter som stiller krav til lesing og skriving i voksen alder fordi lese- og skriveferdighetene er bedre, og de føler en større trygghet i hverdagen fordi de i større grad mestrer lesing og skriving. Informantene opplever mestring på flere områder. De orienterer seg i samfunnet gjennom lesing og de går løs på oppgaver i arbeidslivet som stiller krav til lesing.

Rosenberg (1979) vektlegger, som tidligere beskrevet, andres vurdering som viktig kilde til selvoppfatningen. Informantene uttrykker at lærernes tilbakemeldinger på læringsarbeidet er viktig for den skolefaglige utviklingen. Lærerne tilrettelegger for å bedre ferdigheter som ikke er intakte, samtidig som undervisningen gir utfordringer slik at de gradvis mestrer på et høyere nivå. Informantene lykkes med læringsarbeidet fordi lærerne har tro på at de kan bedre lese- og skriveferdighetene, og støtte fra lærerne har betydning for det økte læringsutbyttet.

Mestringsmodellen utarbeidet av Reiff, Gerber og Ginsberg (1993, 1997) beskriver viktigheten av å utnytte sine sterke sider og benytte strategier som kan bidra til mestring. Informantenes utnyttelse av ressurser i sitt miljø er et godt eksempel på dette. De ber lærerne om hjelp i læringsarbeidet. Ola ber kolleger om hjelp i arbeidssammenheng, og samboeren er en støtte når han skal utføre praktiske gjøremål. Hanna tilegner seg skriftlig informasjon ved å be sin mann om hjelp. Eva og Hanna benytter tekniske hjelpemidler som kompensasjon for vanskene. Disse hjelpemidlene fjerner ikke nødvendigvis de sekundære vanskene, men hjelpemidlene kan bidra til at personer med dysleksi i større grad kan mestre arbeidsliv og hverdagsliv. Bruk av tekniske hjelpemidler vil også føre til at personer med dysleksi er mindre avhengig av hjelp fra andre. Bruk av tekniske hjelpemidler gjør at Eva og Hanna kan kommunisere skriftlig med omgivelsene uten hjelp av andre.

Bandura (1997) hevder at vi mennesker påvirkes av ulike forhold, men at vi likevel kan ta kontroll over eget liv og dermed oppleve å lykkes. Agenter i eget liv setter seg langsiktige mål, er bevisste på hva de kan oppnå, og har tro på at de kan oppnå sine ønsker gjennom handling. Informantenes beskrivelser av positive mestringserfaringer med læringsarbeid i voksen alder, hvordan de har endret sitt syn på seg selv og ønsker endring, og hvordan de utnytter ressursene i sitt miljø, kan tyde på at de langt på vei har tatt kontroll over eget liv. Informantene ser på seg selv med andre øyne og de har endret sitt forhold til andre ved at de benytter seg av et støttende nettverk. Informantene erfarer mestring på områder som de i utgangspunktet ikke trodde var mulig. Voksenopplæringen har lagt forholdene godt til rette, men informantenes innsats, pågangsmot og tro på seg selv er også av vesentlig betydning for at de erfarer å mestre på stadig flere områder.

5.3 Avsluttende kommentarer

Teoriene om selvoppfatning og motivasjon som er presentert i teorikapitlet viser at mestringserfaringer og tro på egen kompetanse er grunnlaget for å skape et positivt selvverd og tro på at en kan utrette noe i fremtiden. Dette uttrykkes også gjennom informantenes beskrivelser. Det pedagogiske spørsmålet er hva skolen bør gjøre for å legge til rette for at elever med dysleksi skal erfare mestring og ha tro på egne prestasjoner.

Informantene i denne studien utviklet et negativt selvverd i grunnskolen fordi undervisningen i liten grad hadde fokus på mestringserfaringer og utvikling av grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. En tilpasset undervisning for alle elever er ingen enkel oppgave for læreren. For elever med dysleksi vil en undervisning som ikke er tilpasset deres forutsetninger få konsekvenser for alle fag. De trenger for eksempel mye mer øvelse i lesing og skriving, og de bruker mye lengre tid på å automatisere avkodingen enn elever som ikke har vansker med lesing og skriving. Personer med dysleksi har behov for direkte undervisning. De har behov for direkte rettleiding og veiledning, og de trenger mye tid på å lære (Høien og Lundberg, 2012). I en klasse med 30 elever og en lærer vil det være vanskelig for læreren å tilrettelegge for direkte undervisning. Skolemyndighetene og skoleledelsen bør være sitt ansvar bevisst og legge til rette for at de fleste elever utvikler tilstrekkelige ferdigheter i lesing og skriving slik at de erfarer mestring i alle fag.

Det kan stilles spørsmål ved om den norske lærerstaben har tilstrekkelig kompetanse om lesing og skriving.

Informantene fikk så tidlig som i barneskolen diagnosen dysleksi, men alle tre uttrykker at undervisningen ikke var tilrettelagt for å bedre lese- og skriveferdighetene. Min erfaring i møte med studenter fra skoleverket er at de fleste har lite kjennskap til det spesialpedagogiske feltet. Dette er studenter som i fremtiden skal undervise i ungdomsskolen og i videregående skole, men når vi vet at lese- og skrivevanskene i de fleste tilfeller vedvarer, vil behovet for kunnskap om lesing, skriving, lese- og skrivevansker, tekniske hjelpemidler osv. også gjelde for lærere i ungdomsskolen og i videregående skole. En rapport utgitt av International Dyslexia Association (1997): *Informed instruction for reading success: Foundations for teacher preparation* viser hvor viktig det er at lærerstudentene får undervisning i lesing og skriving, lese- og skriveutvikling og lese- og skrivevansker (1997 i Høien og Lundberg, 2012). Skal vi ta elever som strever med lesing og skriving på alvor, må det også være et mål at myndighetene legger til rette for at lærere som ikke har spesialpedagogisk kompetanse har mulighet til å ta etterutdanning innenfor dette feltet.

Det kan være grunn til å tro at lese- og skrivevansker også kan ha sammenheng med miljøforhold. Hjemmeforhold, skolens arbeidsmåter og pedagogiske prioriteringer er forhold som kan få store konsekvenser for noen elever. En leseopplæring som tar utgangspunkt i en ensidig helordslesingsmetode kan få konsekvenser for elever som har fonologiske vansker, fordi denne metoden i liten grad vektlegger den fonologiske omkodingen. De fleste elever utvikler gode lese- og skriveferdigheter uansett lese- og skrivemetode. Men elever som ikke utvikler en lese- og skriveferdighet som er i takt med de andre elevene på trinnet, vil ha behov for en mer spesifikk opplæring (Lyster, 2011). Det er derfor viktig at skolene iverksetter tiltak så tidlig som mulig slik at elever som strever ikke kommer inn i en ond sirkel. Konsekvensen av en «vente-og-se-holdning» kan bli at elevene mister troen på egne prestasjoner og utvikler en negativ holdning til skolen.

Tidlig intervensjon vil sannsynligvis forebygge frafall i videregående skole. St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* viser at svake faglige ferdigheter er en hovedårsak til at elever faller fra i videregående skole, og elever som ikke har tilegnet seg gode grunnleggende ferdigheter i grunnskolen er særlig utsatt (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

Jeg er lærer i grunnskolen og har mange års praksis fra skoleverket. Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om hvilke erfaringer og opplevelser personer med dysleksi har fra skolen, og hvilke erfaringer og opplevelser personer med dysleksi har fra utdanning, arbeidsliv og hverdagsliv i voksen alder. Dette intervjuet vil ha en varighet på 1 – 2 timer. Alt du sier i intervjuet vil bli anonymisert. Datamaterialet vil bli slettet ved oppgavens slutt. Du har rett til ikke å svare på spørsmål og du kan trekke deg når som helst.

Innledningsspørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Når fikk du diagnosen lese- og skrivevansker eller dysleksi?
3. Hvordan ble det oppdaget?
4. I hvor stor grad har du lese- og skrivevansker (store eller små vansker)?
5. Hvor lenge har du vært elev ved voksenopplæringen?

Hovedspørsmål

1. Hva er dine umiddelbare tanker om det å ha lese- og skrivevansker?
2. Hvorfor har du valgt å begynne på skole i voksen alder?
 - Hva var motivasjonen for å begynne på skole i voksen alder?
 - Hvilke kostnader har det for deg? (belastninger og tid).
 - Hvor viktig synes du det er å være en god leser og skriver (skala fra 1-10)?
3. Hvilke opplevelser og erfaringer har du med dysleksi fra tidligere skolegang?
 - Hva slags hjelp fikk du i grunnskolen?
 - Vil du vurderer hjelpen som god eller dårlig?
 - Brukte du noen form for tekniske hjelpemidler?
 - Kom skolen til kort på noen områder?
 - Hvordan kom skolen eventuelt til kort?
 - Hvordan vurderer du din lese- og skriveferdighet i dag?
 - Hva mestrer du i dag som du ikke gjorde i tidligere skolegang?

4. Hva slags tilrettelegging har etter ditt syn betydning for opplevelse av mestring i dag?
5. Hvilke forventninger har du til framtiden og hva er målet med denne utdannelsen?
 - Tror du at du kommer til å fullføre utdannelsen? Hvorfor? hvorfor ikke?
 - Hva gjør du for å mestre hverdagen?
 - Hva slags støtte og hjelp har du eventuelt behov for?
 - Bruker du noen hjelpemidler i dag, og eventuelt hvilke hjelpemidler bruker du?

Avslutningsspørsmål:

1. Når du tenker på dine erfaringer med tidligere skolegang, hvilke råd ville du ha gitt til skolen?
2. Er det noe som ikke er tatt opp i intervjuet som du ønsker skal komme fram?

Vedlegg 2: Informasjon til informantene

Informasjon om mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Høsten 2011 startet jeg med master deltidsstudier i spesialpedagogikk v/NTNU, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Hovedtema for oppgaven er voksne med lese- og skrivevansker. Jeg er interessert i å få kunnskap om hvilke erfaringer og opplevelser voksne med dysleksi har.

Min bakgrunn:

Jeg har praktisert som lærer i grunnskolen i 16 år. For tiden jobber jeg som spesialpedagogisk rådgiver ved en ungdomsskole i Trondheim.

Intervju som datainnsamling:

Jeg ønsker å intervju 3- 4 voksne med lese- og skrivevansker.

Jeg vil bruke båndopptaker under intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på en til to timer.

Vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg umiddelbart bli slettet.

Under selve intervjuet kan du velge å ikke svare på spørsmål.

Alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen august 2014.

Hensikten med masteroppgaven:

Hensikten med denne oppgaven er å utvikle mer kunnskap om hvordan skolen kan tilrettelegge for at personer med lese- og skrivevansker skal oppleve mestring og føle at de lykkes i skole, arbeidsliv og hverdagsliv. Mitt forskningsprosjekt kan dermed være med på å utvikle praksisen i skolen.

Sidsel Skaalvik ved pedagogisk institutt, NTNU, er veileder for masterprosjektet. Mine planer for tema, problemstilling og datainnsamling er drøftet og blir støttet av min veileder.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har spørsmål kan du kontakte meg på tlf.nr. 477 58 015, eller sende en e-post til kristin.frost@trondheim.kommune.no

Med vennlig hilsen

Kristin Frost

Vedlegg 3: Tilbakemelding om personopplysninger fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Sidsel Skaalvik
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

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

Vår dato: 22.03.2013

Vår ref:33458 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33458	<i>Voksnes opplevelser av å leve med lese- og skrivevansker</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sidsel Skaalvik
Student	Kristin Frost

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

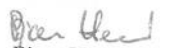
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kristin Frost, Utleirtunet 6E, 7036 TRONDHEIM

Litteraturliste

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bråten, I. (2012). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Covington, M.V., & Beery, R.G. (1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Principles of Educational Psychology Series.

Dahle, A.E. (2011). Ordlesing - fundamentet for god leseferdighet. I Gabrielsen, E. m.fl. (Red.), *Lese-og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s.75-87). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Eccles, J. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. I J.T. Spence (Red.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches* (s.75-137). San Francisco: W.H. Freeman and Company.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

Gabrielsen, E. (2008). Lese og skrivevansker blant voksne. I Tønnesen, F.E., Bru, E., & Heiervang, E. (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s.145-156). Stavanger: Hertervig Akademisk.

Litteraturliste

- Gabrielsen, E., Heber, E., & Høien, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Stavanger: Logometrica AS.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T., & Karlsdottir, R. (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I Tønnesen, F. E., Bru, E., & Heiervang, E. (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s.19-45). Stavanger: Hertervig Akademisk.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi fra teori til praksis* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring* (s. 13) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009). Utdanningslinja* (s. 9). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S.H.A. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individet i kontekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Litteraturliste

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Reiff, H.B., Gerber, P., & Ginsberg, R. (1993). *Learning to Achieve: Suggestions from Adults with Learning Disabilities*. Journal of Postsecondary Education and Disability. Hentet 02.01.14, fra <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ450311.pdf>

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

Reiff, H.B., Gerber, P.J., & Ginsberg, R. (1997). *Exceeding Expectations*. Texas: Pro-Ed.

Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. I Gordon C., & K.J. Gergen (Red.), *The self in social interaction*. New York: Wiley.

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

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaathun, A. (2011). Staving – grunnlaget for god skriveferdighet. I Gabrielsen, E. m.fl. (Red.), *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter* (s.103-105). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.