

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Anette Hustad Knudsen

---

## «Det er ikke min skyld at jeg har dysleksi»

---

*Ungdomsskoleelevenes opplevelse av dysleksi og hvilken betydning det har for deres selvbilde faglig og sosialt*

---

Dato: 18.05.22

Totalt antall sider: 75

«Dysleksi har vært med meg hele livet, og det er derfor normalt for meg å ha det»

-Trude

## **FORORD**

Masterstudiet i tilpasset opplæring ved Nord Universitet har vært en lærerik, spennende og krevende periode. Jeg har møtt flere utfordringer som har virket uoverkommelig, men med motivasjon og troen på meg selv har jeg kommet gjennom to år med nye faglige kunnskaper om faget. Masterprosjektet har vært en lang og krevende periode der det var mer jobb enn det jeg så for meg i utgangspunktet. Denne tiden har vært intens, men også veldig fin. Jeg har lært mye om det å skrive en masteravhandling, disponering av tid og selve temaet jeg har forsket på.

Gjennom disse to årene på studiet har jeg fått en stor interesse og nysgjerrighet for diagnosen dysleksi og konkluderte med at dette var et tema jeg ønsket å forske på. Jeg har selv dysleksi og husker godt hvordan det var å gå på ungdomsskolen i en tid der man gjerne er usikker på seg selv og ønsker å finne ut hvem man er. Derfor kom jeg frem til at min masteravhandling vil omhandle skolehverdagen til elever med diagnosen dysleksi.

I forbindelse med masteravhandlingen er det flere som fortjener en takk. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Jessica Aspfors for god oppmuntring og inspirerende veiledninger. Hun har vært til stor hjelp og alltid vært lett tilgjengelig. Hun har også bidratt med konstruktive tilbakemeldinger og gode tips underveis.

Jeg vil også takke de flotte ungdommene som stilte opp på intervjuene og fortalte sine historier. Jeg setter pris på deres ærlighet og åpenhet rundt deres diagnose. Uten de hadde jeg aldri kunnet gjennomføre denne masteravhandlingen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for deres tålmodighet, støtte og oppmuntring gjennom hele prosjektperioden.

Anette Hustad Knudsen

Levanger, 18 mai 2022

## SAMMENDRAG

Formålet med denne masteravhandlingen er å få forståelse for elevenes opplevelse med dysleksi og hvilken betydning det har for elevenes selvbylde faglig og sosialt. Jeg ønsker å forske fra elevenes ståsted da det er de som sitter med opplevelsene og erfaringene.

Prosjektet har en hermeneutisk utgangspunkt, og jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsintervju som innsamlingsmetode for datamaterialet. Jeg har intervjuet fire ungdomsskoleelever med dysleksi i form av et semi-strukturertintervju. Dette er valgt på bakgrunn av problemstillingen min.

Jeg benyttet meg av teori og forskning på grunnlag av informantenes svar gjennom intervjuene. Prosjektet teoretiske rammeverk fokuserer derfor på diagnosen dysleksi, selvbylde og faglig og sosial utvikling. Dette er hovedteoriene jeg har valgt å bruke, men jeg kommer også innom teorier som motivasjon og mestring, relasjonsbygging og sosial kompetanse. Jeg har drøftet resultatet opp mot aktuelle teorier og forskinger for å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Resultatene kommer fra fire ulike intervjupersoner. Jeg har valgt å presentere resultatene gjennom tre hovedtemaer. Den første går ut på opplevelsen av dysleksi. Den andre går ut på diagnosen dysleksi, og selvbylde blant ungdomsskoleelevene med dysleksi. Den siste handler om ungdomsskoleelevenes faglig og sosiale utvikling. Resultatet viser at opplevelsen av dysleksi kommer av flere faktorer som påvirker hverandre gjensidig. Vennskap påvirker selvbylde, og selvbylde påvirker motivasjon og mestring til faglig og sosial utvikling. Det å erfare faglig og sosial utvikling henger tett sammen med det å oppleve gode relasjon til lærerne og medelevene, som til slutt er med på å styrke selvbylde til ungdomsskoleelevene med dysleksi.

Prosjektets resultat og drøfting åpner opp for videre forskning. På avslutningsdelen kommer jeg med mulige forslag for hvordan man kan utvide forskningsfeltet, og forske videre på dette temaet.

## **ABSTRACT**

The purpose of this master thesis is to receive an understanding of the pupils' experience with dyslexia and what impact it may have on the pupils' self-image both academically and socially. I want to investigate this from the pupils' point of view because they are the ones that holds the experiences.

The project has a hermeneutical starting point and I have decided to use a qualitative research interview as method when collecting data. I have interviewed four pupils with dyslexia from lower secondary schools and used a semi-structured interview. This method is chosen based on the topic for this thesis.

I have used theory and research based on the informants' answers through the interviews. The project's theoretical framework will thus focus on the diagnosis dyslexia, self-image and academic and social development. These are the main theories I have chosen to use, but I will also include theories about motivation and mastery, relationship building and social competence. I have discussed the result through relevant theories and research to answer the topic of this thesis as well as the research questions.

The results are based on four different informants. I have decided to present the results through three main topics. The first topic is about the experience with dyslexia. The other topic is about dyslexia as a diagnosis and the self-image among lower secondary school pupils with dyslexia. The third and last topic is about the pupils' academic and social development. The result is that the pupils' experience of dyslexia comes from different factors that have a mutual influence on each other. Friendship influence self-image and self-image influence motivation and mastery for academic and social development. The experience with academic and social development are closely linked with the experience with good relations to the teachers and fellow pupils, which again can strengthen the pupils' self-image.

The project's result and discussion can be further investigated. In the conclusion I have listed several suggestions for how one further can investigate in this area of research.

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	<b>i</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>FIGUROVERSIKT</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABELLOVERSIKT</b> .....	<b>vi</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Tema og bakgrunn for valg av oppgave .....	1
1.2 Problemstilling og formål .....	2
1.3 Oppgavens struktur .....	3
<b>2.0 TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.1 Dysleksi .....	4
2.1.1 Å definere dysleksi .....	4
2.1.2 Innfallsvinkler til dysleksi .....	5
2.1.3 Tilpasset opplæring.....	8
2.2 Selvbilde og identitet .....	9
2.2.1 Elevens selvbilde .....	9
2.2.2 Sosial kompetanse .....	10
2.2.3 Identitet .....	11
2.3 Faglig og sosial utvikling.....	13
2.3.1 Motivasjon og mestring .....	13
2.3.2 Tilrettelegging og hjelpemidler .....	14
2.3.3 Elev – lærerrelasjon .....	15
2.3.4 Skole og klassemiljø .....	16
<b>3.0 METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	17
3.1.1 Hermeneutikk .....	17
3.1.2 Forforståelse .....	19
3.1.3 Kvalitativ forskningsdata.....	19
3.1.4 Casesdesign .....	20
3.2 Metode .....	21
3.2.1 Intervju.....	21

3.3	<i>Analyse av data</i>	26
3.4	<i>Kvalitetssikring</i>	27
3.4.1	<i>Pålitelighet</i>	27
3.4.2	<i>Gyldighet</i>	27
3.4.3	<i>Overførbarhet</i>	28
3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	29
<b>4.0</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>31</b>
4.1	<i>Ungdomsskoleelevens opplevelse av dysleksi</i>	31
4.1.1	<i>Utfordringer knyttet til lesing og avkode tekster</i>	32
4.1.2	<i>Høyt stressnivå i skolehverdagen</i>	33
4.1.3	<i>Mangel på konsentrasjon og energi</i>	33
4.2	<i>Dysleksi og selvbilde hos ungdomsskoleelevene</i>	35
4.2.1	<i>Oppdagelsen av dysleksi og arvelighet</i>	35
4.2.2	<i>Elevens selvbilde</i>	35
4.2.3	<i>Relasjonsbygging blant lærere og medelever</i>	36
4.3	<i>Ungdomsskoleelevens faglig og sosiale utvikling</i>	38
4.3.1	<i>Motivasjon og mestring</i>	38
4.3.2	<i>Tilrettelegging og hjelpemidler</i>	39
4.3.3	<i>Skole- og klassemiljø</i>	40
<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>42</b>
5.1	<i>Opplevelsen med dysleksi</i>	42
5.1.1	<i>Lesing og avkoding</i>	42
5.1.2	<i>Stressnivå</i>	43
5.1.3	<i>Konsentrasjon og energi</i>	43
5.2	<i>Dysleksi og selvbilde</i>	45
5.2.1	<i>Selvbilde</i>	46
5.2.2	<i>Relasjoner</i>	47
5.3	<i>Faglig og sosial utvikling</i>	49
5.3.1	<i>Motivasjon og mestring</i>	49
5.3.2	<i>Tilrettelegging og hjelpemidler</i>	50
5.3.3	<i>Skole og klassemiljø</i>	51
<b>6.0</b>	<b>KONKLUSJON</b>	<b>53</b>
6.1	<i>Oppsummering av funn</i>	53
6.2	<i>Kritisk granskning av resultatet og forslag til videre forskning</i>	54

<b>7.0 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>56</b>
<b>8.0 VEDLEGG .....</b>	<b>59</b>
<i>8.1 Vedlegg 1 Kvittering NSD.....</i>	<i>59</i>
<i>8.2 Vedlegg 2 Informasjonsskriv til foresatte og elev.....</i>	<i>62</i>
<i>8.3 Vedlegg 3 Intervjuguide.....</i>	<i>65</i>

## **FIGUROVERSIKT**

Figur 1. Hermeneutisk spiral.....	18
-----------------------------------	----

## **TABELLOVERSIKT**

Tabell 1. Oversikt over resultat.....	31
---------------------------------------	----



## 1.0 INNLEDNING

I det første kapittelet begrunner jeg temaet for selve oppgaven og bakgrunn for valg av temaet. Videre vil jeg redegjøre for problemstillingen og formålet med oppgaven.

### 1.1 Tema og bakgrunn for valg av oppgave

Da jeg skulle velge tema for masteravhandlingen konkluderte jeg med at språk var noe jeg ønsket å skrive om. Jeg synes språkutvikling er spennende, interessant og ikke minst viktig. Det sto mellom to forskjellige temaer, der det første temaet var om språkutvikling i barnehagen, og det andre temaet var om dysleksi blant ungdomsskoleelever. Jeg havnet til slutt på dysleksi blant ungdomsskoleelever fordi det virket spennende å forske fra elevenes synsvinkel, og fordi jeg ønsket å fordype meg i dette temaet. Jeg har i de tidligere årene i utdanningen min skrevet mye om språkutvikling i barnehagen, og ønsket nå å utfordre meg på et nytt tema.

Dysleksi beskrives som en vanske som rammer det biologiske, kognitive og symptomatiske nivået (Helland, 2012, s.6). Diagnosen dysleksi rammer ca 3-5 % av elevene i grunnskolen, som vil si at lærere og spesialpedagoger vil møte flere dyslektikere i en klasse (Statped, 2021). Det er derfor betydningsfullt at lærere og spesialpedagoger har kompetanse om diagnosen dysleksi slik at de kan veilede og hjelpe elevene med dysleksi. Dette er avgjørende slik at elevene opplever en skolehverdag som inneholder glede, mestring, motivasjon og sosialt samspill med andre medelever.

Det finnes allerede mye forskning på dysleksi, hva det er, hva kommer det av og hvordan påvirker det lese og skriveutviklingen. Helland (2012) sier at man kan gå tilbake 120 år med forskjellige syn og forskning på dysleksi. Fram til 1960-årene ble barn og unge som ikke lærte seg å lese og skrive sett på som utviklingshemmende eller ikke opplæringsdyktig. Dette har endret seg, og i dag er det flere topp-politikere, forretningsfolk og akademikere som er åpen om det å ha dysleksi. Noe det finnes mindre forskning på er hvordan elevene på skolen opplever det å ha dysleksi og hva det gjør med deres selvbilde. Det å få innsyn i elevenes synsvinkel er interessant og ikke minst viktig når det kommer til hvordan man skal tilpasse skolehverdagen for elevene med dysleksi. Opplever de mestring og motivasjon for å utvikle seg faglig og sosialt?

Jeg har selv dysleksi og husker hvordan skolehverdagen med dysleksi var da jeg gikk på ungdomsskolen. Jeg var usikker på meg selv og følte meg svak når det kom til faglige prestasjoner. For meg var, og er det sosiale samspillet avgjørende for min skolehverdag. Det å oppleve gode venner rundt meg, som så meg, støttet meg og ga meg gode tilbakemeldinger gjorde at jeg fikk motivasjon til å gjennomføre ungdomsskolen. Gode støttespillere har også vært en viktig bidragsyter til at jeg har gjennomført åtte år til med skole.

Jeg mener det er betydelig å prate høyt om dysleksi slik at ingen skammer seg over diagnosen. Eleven velger ikke selv å ha dysleksi, dette er noe de blir født med og må leve med. Jeg mener derfor det er viktig å nøytralisere diagnosen for andre mennesker, og heller fokusere på hvor mye man kan få til med diagnosen. Det finnes ingen begrensinger til hva en dyslektiskere kan oppnå, for her sitter jeg som dyslektiker med en masterutdanning jeg aldri hadde sett for meg.

## **1.2 Problemstilling og formål**

I belysning av det jeg nevnte i 1.1 ble problemstillingen min som følge «*Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ha dysleksi, og hvilken betydning har det for deres selvbylde faglig og sosialt?*» Jeg har utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å belyse problemstillingen min, og de er:

- Hvordan opplever ungdomsskoleelevene dysleksi
- Hvordan påvirker dysleksi og selvbylde ungdomsskoleelevene
- Hvordan opplever ungdomsskoleelevene faglig og sosiale utvikling

I min masteravhandling er formålet å få et direkte innblikk i hvordan elevene med dysleksi opplever skolehverdagen. Jeg ønsker å høre elevenes stemme om hvordan de opplever det å ha dysleksi og hvordan det påvirker de når det kommer til faglig og sosial læring. Når man får en forståelse av hvordan elevene opplever å ha dysleksi, kan lærere og spesialpedagoger være med å tilrettelegge slik at de opplever glede, mestring og motivasjon for skoledagen. Alle elever har rett på en hverdag som er tilpasset deres forutsetninger slik at de kan utvikle seg individuelt, men også sammen med medelevene sine.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Jeg har i kapittel en presentert tema, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formålet med masteravhandlingen. Kapittel to omhandler teorigrunnlaget der jeg kommer inn på teori og tidligere forskning om dysleksi, selvbylde og faglig og sosial utvikling. Metode og vitenskapsteoretiske perspektiver blir beskrevet i kapittel tre. I kapittel fire vil jeg presentere resultatene fra de kvalitative intervjuene jeg gjennomførte. I kapittel fem settes teorien opp mot empirien som ble funnet slik at det kan gi svar på problemstillingen. I det siste kapitlet vil det trekkes konklusjoner i forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2.0 TEORI

I dette kapitlet redegjøres det for hva dysleksi er og innfallsvinkler til dysleksi. Videre vil jeg se på hvordan dysleksi oppleves blant ungdomsskoleelever, der jeg går inn på elevenes selvbilde og identitet. Jeg avslutter med å se på elevenes faglig og sosiale utvikling, der jeg går inn på motivasjon og mestring, relasjoner og læringsmiljø. Dette er teorier jeg har valgt å benytte meg av fordi de vil være med å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

### 2.1 Dysleksi

Dysleksi rammer 3-5 % av elevene i grunnskolen, noe som vil si at man vil møte flere dyslektikere i en klasse (Statped, 2021). Elever som har diagnosen dysleksi møter utfordringer ved lesing av ord og tekster, og de vil også ha vansker med rettskriving. Når lærere og spesialpedagoger går inn i et klasserom vil de møte mange forskjellige individer, både fysisk og psykisk, selv om elevene er like gamle. Noen vil streve med tegneferdigheter, tålmodighet, lesing og motorikk. Elevene har rett på en skolehverdag som er tilpasset deres forutsetninger. Læreren har derfor en utfordrerne jobb når det kommer til å tilrettelegge for at alle elevene skal oppleve mestring og progresjon i det de gjør på skolen (Høien & Lundberg, 2012, s. 17). Elever med dysleksi vil trenge ekstra veiledning og stillasbygging gjennom skolehverdagen for å få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Alle elever har krav på tilpasset opplæring eller spesialundervisning dersom de ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

#### 2.1.1 Å definere dysleksi

Det finnes mye forskning på dysleksi, og det er flere definisjoner på hva dysleksi er. Høien og Lundberg (2012) har kanskje Norges mest brukte definisjon, og de definerer dysleksi slikt:

Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktig 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 ordavkobling 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 grunne. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende.

Selv om lesing etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvansken. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene

finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksne alder (Høien & Lundberg, 2012, s. 29).

Jeg vil også trekke frem den Internasjonale definisjonen av dysleksi som også brukes i Norge. Definisjonen var utarbeidet i 2002 av The Internationale Dyslexia Association. De studerer forekomsten av dysleksi grundig, og sier følgende, dysleksi er

a specific learning disability that is neurobiological in origin “that is” characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities “whit” typiquens result from a deficit in the phonological component of language...secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary an background knowledge” (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, referert I Kamhi & Catts, 2005, s. 3)

Jeg har valgt de to definisjonene fordi jeg synes de beskriver dysleksi på en god måte. De er enige i at dysleksi kommer av vanskeligheter med ordavkobling og dårlige dekodningsevner når man skal skrive som skyldes svikt i det fonologiske systemet. Lyon et al. legger også på at sekundærvansker som leseforståelse, redusert leseopplevelse som hindres på vekst av ordforråd og bakgrunnskunnskaper.

### ***2.1.2 Innfallsvinkler til dysleksi***

Dysleksi kommer ikke av en faktor alene, det er flere faktorer som er med på å avgjøre det. Morton og Frith har en modell som går inn på fire innfallsvinkler til hvorfor man kan få dysleksi. Disse fire innfallsvinklene er biologisk nivå, kognitivt nivå, miljønivå og symptomnivå. Jeg kommer til å gå dypere inn i hva de fire nivåene innebærer (Helland, 2012, s. 123).

#### *Biologisk nivå*

Dette nivået går ut på generell helse, genetikk, arvelighet, hjernefunksjoner og kjønnsforskjeller. Nyere Longitudinelle studier viser at arvelighet er en tidlig risikofaktor for å utvikle dysleksi. Det er gjort studier på at dysleksi går igjen i flere generasjoner. En finsk studie har fulgt barn av dyslektiske foreldre over en lengere periode, og studiene viser at

barna hadde annerledes respons på språkstimuli i hjernen allerede i spedbarnsalderen. Studien viser også til at språkvansker og dysleksi har langt høyere samsvar hos eneggete enn hos toeggete tvillinger, noe som tyder på at dysleksi har en stor arvelighet (Helland, 2012, s. 126). Vi kan regne med at om lag tre til seks prosent av elevene har en genetisk eller familiær risiko for å få diagnosen dysleksi (Haugen & Haugen, 2020, s. 88). Ved enkle blodprøver kan en finne ut hvem som er i risikozonen for å utvikle dysleksi, og hvem som ikke er det (Helland, 2006, s. 126). Flere studier har oppdaget at dysleksi er under betydelig genetisk påvirkning, og at arveligheten varierer mellom 50 – 60 prosent (Grigorenko, 2004; Olson & Bryne, 2005; Pennington & Olsen, 2005, referert i Brimo, 2021).

Høien og Lundberg presiserer at det er tre til fire ganger så mange gutter som jenter med dysleksi, og at dette kan komme fra kromosom-anomalier som rammer gutter eller at testosteronets betydning for lateralisering og dysleksi har noe med hverandre å gjøre (Høien & Lundberg, 2012, s. 184). Connecticut Longitudinal studien fant dermed ingen betydelig forskjell på forekomsten av dysleksi mellom gutter og jenter (Shaywitz & Shaywitz, 2001)

### *Kognitiv nivå*

Fundamentalt for lese- og skriveutviklingen er at elevene kan oppfatte og skille formene på grafene. Visuelle funksjoner er sentralt for lese- og skriveopplæring da det er avgjørende å oppfatte og å skille mellom lydene i språket. Når man skal lære seg å skrive må en først oppfatte språklyden i det man skal skrive, og deretter knytte det opp til det visuelle uttrykket (Helland, 2019, s. 135). Elever med dysleksi møter gjerne utfordringene med å lese tekster. Det kan derfor bli vanskelig å skrive riktig fordi det er krevende å skille bokstavene fra hverandre eller avkode bokstavene i riktig rekkefølge (Gjessing, 1977, s. 93).

Auditive funksjoner går ut på hvordan man bearbeider hørselsinntrykk. Det å skal knytte riktig bokstav til riktig lyd er vanskelig for elever med dysleksi. Lyder som er like er lett å forveksle, og det gjør det utfordrende å lese (Gjessing, 1977, s. 71). Elever med dysleksi har vansker med å forstå og å bruke regelsystemene muntlig og skriftlig. Mangel på metaspråklig bevissthet fører til at elevene gjøre de samme feilene gjentatte ganger da de ikke gjenkjenner egne feil, for eksempel det å skikke enkelte bokstaver. Forskning viser til at elevene som mangler metaspråklig bevissthet har generelt dårligere fonologiske og ortografiske prosesseringsferdigheter. Resultatet viser til at de har vanskeligheter med å dekode ord for å lese og lære bokstavlydene for staving (Brady og Shankweiler, 1991; Blachman, 1997; Catts og Kamhu, 1999, referert i Schneider & Ganschow, 2000, s. 75). Dysleksi er en alvorlig og

vedvarende diagnose, som påvirker ordlesings- og staveferdighetene (Petersen & Pennington, 2015, referert i Brimo, 2021).

### *Miljønivå*

Miljø spiller en sentral rolle når det kommer til mennesker som er i en sårbar gruppe (Helland, 2012, s. 149). En faktor som spiller en rolle for språkutvikling er lærerens undervisningsmetode. Hvordan legger de opp undervisningen, tilpasser de timene for elever som har vansker med å les og skrive. Hvilken utdanning har lærerne, tar lærerne etterutdanning og kurs for å utvikle sine kunnskaper om lese- og skrivevansker (Haugen & Haugen, 2020, s. 90). Dette er faktorer som har stor innvirkning på elevenes læring og utvikling. Dysleksi og stress henger tett sammen. Opplevelsen av stress i miljøet er en risikofaktor når det kommer til fonologiske tilpasninger. Stress er med på å bremse den kognitive vekst funksjonene som oppmerksomhet, som igjen er med på å avgjøre leseferdighetene. Man klarer ikke å holde konsentrasjonen på lesingen (Kershner, 2021, s.1).

### *Symptomnivå*

På symptomnivå er det nødvendig å undersøke lese- og skriveferdigheten i forhold til normer og alderstrinn. På barnetrinnet kan vi se klart at de knekker lesekode senere enn sine medelever, og at lesing og skriving ikke blir automatisert. Lærerne vil derfor starte tester og utredninger for å se om vansken kan skyldes dysleksi. Utredningen av dysleksi gjennomføres ved at elevenes kognitive og akademiske ferdigheter undersøkes. De ser på elevenes styrker og svakheter når det kommer til leseferdigheter som går inn på koding, flyt og forståelse. Skriveferdigheter som staving og skriftlig uttrykk, og på fonologisk bevissthet (Mather et.al. 2013, referert i Niileksela & Templin, 2018, s.336).

Vi kan se at lesingen kan bli noe bedre i løpet av ungdomsskolen, men skriving tar noe lengere tid. På ungdomsskolen kan vansken bli enda verre da de skal lære engelsk som fremmedspråk. Elever med dysleksi vil bruke mye energi på å stave seg gjennom tekster, og vil slite med å få med seg innholdet i teksten, og da spesielt på engelsk (Helland, 2012, s. 148).

Lyon fremhever tre hovedsymptomer ved dysleksi som er manglede automatisering av ordavkoblinger, fonologiske vansker og dårlig rettskriving (Lyon et al., 2003)

Når en elev har vansker med ordavkoblingen vil det påvirke leseflyten fordi avkodingen ikke er automatisert. Elevene vil da slite med å avkode ord riktig, og lesetempoet er dermed lavt (Høien & Lundberg, 2012, s. 33). Rettskriving påvirker de fleste elevene med dysleksi. Dette vil også vedvare opp igjennom årene (Høien & Lundberg, 2012, s. 34). Lyon mener at det fonologiske gir utslag på tre områder, dårlig fonologisk bevissthet, dårlig verbal korttidsminne og behovet for å bruke lengere tid når man skal hente frem fonologiske representasjoner (Lyon et al., 2003). Dette er utordringer elevene vil møte på når det kommer til faglig utvikling, da elevene vil bruke lengere tid på å lese og skrive.

### ***2.1.3 Tilpasset opplæring***

Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal få utbytte av å gå på skolen. Opplæringen elevene får skal tilpasses elevenes forutsetninger og evner (Håstein & Werner, 2014, s. 22). I følge opplæringsloven §5-1 har elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet rett til spesialundervisning (Mossige, 2020, s. 24). Det finnes flere måter å tilpasse undervisningen på, noen har godt av å være i en en- til-en situasjon eller i en mindre gruppe, mens andre har behov for å være i klasserommet sammen med de andre medelevene sine (Elvemo, 2003). Vygotskij mener at man har større læringseffekt når en jobber sammen med noen, og at skolearbeid blir morsommere å gjennomføre. Medelevene har da muligheten til å bidra med god støtte og motivasjon (Vygotskij, 1978). Elever med dysleksi har også krav på tilrettelagte prøver og eksamener i form av høytlesning, tilleggstid eller muntlig prøveform (Mossige, 2020, s. 24). De kan også få fritak fra vurdering i enkelte fag, men dette prøver man å unngå da det kan få konsekvenser for videre utdanning (Helland, 2012, s. 299-300).



## **2.2 Selvbilde og identitet**

Det å leve med diagnosen dysleksi vil alltid være med på å prege livet ditt på en eller annen måte. Forskning viser til at mange sliter med lav selvtillit og angst. Skolen er en plass der det er mye lesing og skriving, og dersom elevene ikke mestrer det vil man føle på lav mestringsopplevelse som igjen påvirker motivasjonen for videre læring. Hvordan elevene klarer å takle denne tiden er avhengig av støttemiljøet rundt eleven og hvordan eleven selv velger strategier for å takle det (Helland, 2012, s. 320).

### ***2.2.1 Elevens selvbilde***

Ordet selvbilde blir mye brukt i dagligtale. Fellesbetegnelsen for begrepet er om hvilken tanker vi har om oss selv. Det kan handle om det å føle seg verdt noe eller vurderingen av skolefagligprestasjoner (Imsen, 2014, s. 330). Skolen er med på å forsterke følelsen av en god eller en dårlig prestasjon. Mestrer man noe vil det være med på å gi et godt tilskudd til selvfølelsen, mestrer man ikke vil det virke motsatt. Siden skolen er ute etter å utvikle elevenes kompetanse, vil det oppstå mange situasjoner der elevene lykkes eller mislykkes i noe (Imsen, 2014, s. 333).

Det å oppleve et godt skolemiljø er en viktig faktor som er med på å påvirke selvbilde til eleven. Elever med dysleksi kan ofte bli misforstått av klassekamerater og lærere på grunn av deres akademiske svikt. Lærere har derfor et stort ansvar når det kommer til god tilrettelegging til de elevene som opplever utfordringer i det akademiske (Huang et al., 2021, s. 2). Når elevene opplever negative tilbakemeldinger på det akademiske fra lærere, foreldre og klassekamerater kan det være med på å ødelegge selvtilliten og hindre et positivt selvbilde. Et dårlig selvbilde kan også utløse andre faktorer som depresjon og angst. Dette vil være med på å danne en ond sirkel (Huang et al., 2021, s. 2).

### *Positivt selvbilde*

Det å ha et godt selvbilde som ungdom er med på å bedre akademiske prestasjoner, oppnå mestringsferdigheter og skaffe sunne og trygge relasjoner. Det vil også styrke selvbilde når det kommer til den kognitive, emosjonelle og psykososiale utvikling (Huang et al., 2021, s. 2). Det å oppleve et positivt selvbilde handler om den kontakten man har med seg selv, og det å føle at en er et verdifullt menneske uavhengig av prestasjon (Svatun, 2018, s. 88). Når elevene

oppfatter seg selv som flinke på skolen og populær blant klassekamerater vil dette være med på å skape et godt selvbilde (Manger & Wormnes, 2015, s. 34).

### *Negativt selvbilde*

Det å utvikle et godt selvbilde trenger ikke alltid å være en selvfølge. Faktorer som er med på å avgjøre om man utvikler et godt selvbilde kan være at en opplever mestring og motivasjon på det man gjør, bekreftelse fra foreldre, lærere og andre medelever. Når elevene opplever dårlige tilbakemeldinger på det akademiske kan det være med å ødelegge selvtilliten og hindre et positivt selvbilde. Et dårlig selvbilde kan som sagt være med på å forårsake følelsesmessige problemer som depresjon og angst (Huang et al., 2021, s. 2). De kan også få en følelse av å være annerledes og tar det med seg videre i livet (Svatun, 2018, s. 87). Dette kan for eksempel være lite tro på seg selv når det kommer til skolefaglig prestasjoner og at de ikke oppnår like høy sosial status som medelevene sine. Disse tankene kan være med å påvirke dem faglig og sosialt.

### **2.2.2 Sosial kompetanse**

På ungdomsskolen er det betydningsfullt å ha kompetanse om hva vennskap er. Det er i denne tiden ungdommene gradvis løsriver seg fra foreldre og knytter et sterkere bånd til vennene sine. Det å føle på en tilhørighet har å gjøre med en trang til å samhandle med andre mennesker, bygge emosjonelle forbindelser med noen, og et ønske om å vise omsorg om andre mennesker eller at andre viser omsorg og kjærlighet til deg (Manger & Wormnes, 2015, s. 81). Det å ha en slik tilhørighet i en ungdomsgruppe kan være en forutsetning for selvstendighet, og det vil være avgjørende for videre sosial utvikling. Dersom en ikke har en slik tilhørighet til en ungdomsgruppe, kan man stå i fare for å velge venner som er antisosiale. Risikoen er derfor høy for å selv utvikle en antisosial atferd (Overland, 2006, s. 206). Det vil derfor være en risiko for at elever med dysleksi finner seg antisosiale venner fordi de ikke føler de passer inn i en gruppen. Dette kan medføre at de mister motivasjonen for skole og videre læring.

For elevene er det viktig å ha en posisjon i en gruppe og kjenne på at de blir likt og verdsatt av andre medelever. For enkelte elever kan dette være en stor utfordring. Mange elever sliter med å bli akseptert for den de er av medelevene, og har derfor utfordringer når det kommer til å skaffe seg venner. Det kan være mange grunner til dette, men det er særlige to faktorer som

kommer godt frem og det er å bli oppfattet som annerledes og det å ha manglende sosial kompetanse (Overland, 2006, s. 213). Ungdommer som blir oppfattet annerledes har en større risiko for å bli mobbet.

De elevene som er utsatt vil føle seg engstelige når de er sammen med en gruppe. De følelsene av å ikke høre til med jevnaldrende kan få negative konsekvenser for psykisk helse og følelsesmessig utvikling. Det kan også gå så langt at man risikerer å få depresjoner og oppleve problemer ved skolen fremover (Hwang & Nilsson, 2015, s. 31). Elever som har dysleksi kan kjenne seg igjen i dette, da de kan støte på utfordringer knyttet til sosial kompetanse, og dermed vil føle seg annerledes enn medelevene sine. Det å bli definert som en som ikke hører sammen med andre, kan få et negativt utfall for samspillet mellom elevene med dysleksi og de andre medelevene fra klassen. Dette vil ikke angå alle elevene med dysleksi, men sjansen er større hos elevene med dysleksi da det vil være krav på et samspillmønster, som gjerne er utfordrende fordi det krever høy kompetanse i språkutvikling (Overland, 2006, s. 213). For de elevene som er i risikogruppen for å bli utestengt, vil det ha en stor betydning for faglig og sosial utvikling, da det er nødvendig å skape tilknytning til andre for at elevene skal utvikle seg og lære (Walin, 2007).

### ***2.2.3 Identitet***

Skolen har en viktig oppgave når det kommer til å utvikle elevenes identitet når det kommer til moralsk, sosial, følelsesmessig og kunnskapsmessig utvikling. Skolen er tett på elevene i over en lengere periode og skal dermed støtte opp elevenes utvikling på en god og positiv måte, slik at det kan styrke elevenes selvbilde (Imsen, 2014, s. 361). Identitetsdannelsen begynner gjerne i ungdomsskolealderen. I denne alderen blir de gjerne mer bevisst på hvem de er ved at de utvikler nye roller, er mer selvstendig og ønsker å finne sin tilhørighet i samfunnet. De utforsker hvem de er når det kommer til kjønn, seksuell legning, sosial klasse, utdanning og tilhørighet til et lokalområdet. Resultatet av å oppleve gode og positive opplevelser sosialt er med på å skape vennskap og samhörighet med andre mennesker. En negativ opplevelse ved det sosiale kan være med på å skape rolleforvirringer og usikkerhet om sin egen identitet og selvbilde (Tetzchner, 2019, s. 373).

Erik Erikson var en psykolog som utviklet en modell for utviklingen av individet. Denne modellen kalles for psykososialutviklingsmodell (Larsen & Flood, 2010, s. 85). Når det kommer til ungdom er det viktig å utvikle seg på en god og sunn måte ovenfor andre mennesker. Det å skape en identitet spiller en stor rolle når man er ungdom. Ungdomstiden er gjerne en sårbar tid for de fleste da det er mye som skjer når det kommer til skole og venner. Derfor kan denne tiden påvirke deg fysisk og psykisk. Som ungdom vil man gjerne prøve ut nye ting, som å skifte roller og identiteter. Erikson presiserer at det er avgjørende at foreldrene lar ungdommene få utforske og prøve ut nye ting, men at de voksne rundt ungdommen er tydelig og ikke slipper taket (Larsen & Flood, 2010, s. 87). Denne modellen er sentral når det kommer til identitetsdannelse blant ungdommer.

## **2.3 Faglig og sosial utvikling**

Når elevene begynner på ungdomsskolen stilles det krav om at de skal innhente kunnskap i språk, historie, lesing og skriving. Det faglige spiller en stor rolle for elevens liv videre når man går på ungdomsskolen (Haugen, 2017, s. 73). Derfor er det betydningsfullt at elevene opplever motivasjon og mestring når det kommer til læring. Gode relasjoner er også sentralt når det kommer til motivasjon og utvikling. Det å utvikle seg sosialt er noe som er essensielt når en kommer i ungdomsalderen. Det handler om å danne vennskap eller romantiske forhold. Det er i denne tiden man utvikler sin identitet. Det skjer mye endringer i denne fasen og de utviklingsmessige og miljømessige skiftene kan føre til problematferd blant elevene (Ogden, 2022, s. 213).

### **2.3.1 Motivasjon og mestring**

Alle mennesker har behov for å oppleve mestring i hverdagen. Når det kommer til elever som går på skolen vil de få muligheten til å mestre fordi skolen legger opp til utprøving der man får prøve seg selv og opp mot andre medelever (Manger & Wormnes, 2015, s. 19). Når elever opplever mestringsfølelse i det de gjør på skolen vil det være betydningsfullt for elevenes motivasjon videre. Tidligere forskning viser at elever som setter høye mestringsforventninger til seg selv, opplever større motivasjon til å yte bedre i skolen. Dette er med på å ruste elevene til å møte utfordringer i forbindelse med skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19). Når en elev lykkes og mester det han/hun gjør vil lysten til å fortsette å utføre lignende oppgaver øke. Derfor er det grunnleggende at lærere og medelever gir gode komplimenter når elevene utfører krevende oppgaver, der elevene selv har brukt sine egne evner og ferdigheter (Manger & Wormnes, 2015, s. 99).

Mestring og motivasjon er avgjørende for elevenes læring og utvikling. Elever vil møte både positive og negative opplevelser ved å mestre noe. Et eksempel er det å sammenligne seg selv opp mot andre medelever. Det å sammenligne seg opp mot andre kan både være positivt og negativ, fordi noen ganger kan en se at man er den flinkeste i gruppen, og da vil den faglige selvvurderingen styrkes, mens andre ganger kan en oppleve at man er blant de dårligste og da vil den faglige selvvurderingen svekkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 34). Dette er noe de fleste elevene vil oppleve, men for elevene med dysleksi vil de nok oppleve at de er blant de dårligste flere ganger enn medelevene sine. Dette fordi at skolen er lagt opp til at det er lesing og skriving i de fleste fag, noe elevene med dysleksi møter utfordringer i. Dette kan derfor være en negativ faktor for elevene med dysleksi, da de kan miste motivasjonen for videre

læring. Forekomsten av manglende konsentrasjon for elevene med dysleksi er tilstedte (Løhre et al, 2021, s. 82). Elevene i Løhre et al. (2021) sin forskningen understreker at de opplevde større konsentrasjon og motivasjon dersom de fikk muligheten til å jobbe i mindre grupper. Det å avlegg pauser selv kan bidra til å gi bedre konsentrasjon da de tar pauser når de selv føler de trenger det.

Det er viktig at elever opplever å mestre både faglig og sosialt i skolen. Det å ha troen på seg selv og at en mestrer det en gjør er grunnleggende for videre motivasjon og læring, og det vil være med på å styrke selvbildet. Flere undersøkelser viser at det er en sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter. Elever som forsterker sine skolefaglige ferdigheter oppnår da høyere sosial status blant andre elever, og omvendt. Det å oppnå bedre prestasjoner og økt motivasjon viser seg å ha en betydning for elevenes selvbilde (Manger & Wormnes, 2015, s. 31). Elevene kan ha et godt skolefaglig selvbilde, men ett dårlig sosialt selvbilde og omvendt. Dette kan endre seg til noe bedre eller dårligere (Manger & Wormnes, 2015, s. 32). Det å mestre sosial kompetanse har vist seg å være like nødvendig som å mestre det faglige i skolen, fordi elever med svake læringsforutsetninger som dysleksi skal oppleve det å bli akseptert og inkludert i en klasse (Ogden, 2015, S. 341). Derfor er det verdifullt at lærere har fokus på sosial kompetanse utvikling da det igjen er med på å fremme faglig utvikling for alle elever.

### ***2.3.2 Tilrettelegging og hjelpemidler***

Klasserommet er en sentral faktor som påvirker elevens læring og utvikling, både faglig og sosialt. For elevene er klasserommet deres primære læringsmiljø. Det å skape et godt læringsmiljø som er preget av trygghet og tillit for alle elevene vil være positivt for elevens faglig og sosiale utvikling. Det å ha et trygt klassemiljø vil gjøre det enklere for alle elever når det kommer til å tørre å svare og stille spørsmål uten å føle seg dumme (Bakken & Østervik, 2021, s. 66). Målrettete lærere der undervisningen er nøye planlagt, er sentral for elevens læring (Birkemo, 2002, s. 225). Det er også nødvendig med tett oppfølging av elevens læring. Det at lærere følger elevens forutsetninger og tilpasser faglig innhold etter hva elevene mester er fundamentalt for et godt læringsarbeid (Birkemo, 2002, s. 227). Skolen og lærerne skal som sagt møte elevenes enkeltes evner og forutsetninger slik at de kan styrke og støtte til videre læring til elevene sine (Befring et. al. 2019, s. 616).

Mye uro i klasserommet kan være med på å skape vanskeligheter med konsentrasjon, hukommelse og det å ta avgjørelser. Dette kan være med å forstyrre det akademiske i et klasserommet (Burns et al. 2019, s. 665).

Lekser er noe alle elever får, og det gir lærerne fordi elevene skal fremme læring, ta ansvar for egen læring, gi elevene en positiv selvfølelse og motivere for videre læring (Gustafson & Sevje, 2012, s. 6). Lekser skal være med på å fremme læring, og derfor er det betydelig at leksene er tilpasset de faglig forutsetningene til elevene (Gustafson & Sevje. 2012, s. 8). Ved å tilpasse lekser og oppgaver etter hva eleven med dysleksi vil klare å mestre, vil også være med på å øke gleden og motivasjonen ved at de faktisk klarer å gjennomføre oppgavene de får. Vygotskij bekrefter teorien om å ikke legge undervisningen for enkelt for elevene. Han presiserer at det er viktig at elevene har noe å strekke seg etter i det området han/hun vil beherske (Imsen, 2014, s.195). Dette er faktorer som er med på å fremme god utvikling og motivasjon. Noen skoler og lærere har ikke elevenes pedagogiske og sosiale behov i sitt fokus, og kan vise lite omsorg. Skoleledelsen kan være preget av lite autoritære voksne som ikke støtter og engasjerer elevene sine (Ogden, 2015, s. 51). Dette er med på å påvirke et dårligere læringsmiljø for elevene med dysleksi fordi de ikke har den trygge og støttende læreren som er der og heier på dem.

Det finnes flere hjelpemidler elevene med dysleksi kan bruke til lesing og skriving. Elevene har hver sin pc og kan derfor benytte seg av LST-funksjoner med stavekontroll, grammatikkontroll, søkefunksjon og ordbok (Mossige, 2020, s. 67).

### ***2.3.3 Elev – lærerrelasjon***

Det å ha lærere som bryr seg om alle, viser interesse for hvert enkelt elev, er støttende og har troen på utvikling hos elevene er sentralt for å bygge gode relasjoner (Bakken & Østervik, 2021, s. 21). Det spiller også en vesentlig faktor når det kommer til mestring og motivasjon for faglig utvikling. Elever som blir møtt med respekt, forståelse og tillitt fra læreren vil oppleve trygghet i klasserommet. De elevene vil også være mottakelig for faglig utfordringer som igjen er grunnleggende for optimal læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 95). Forskning fra Federici og Skaalvik (2014) viser at elever som opplever å ha støttende lærere fremmer elevens motivasjon uavhengig av hvordan motivasjonen blir registrert. Elevene opplever også større engasjement for skolearbeidet, viser større interesse, tar faglig initiativ og har generell høyere innsatt for skolearbeidet (Federici og Skaalvik, 2014, referert i Skaalvik & Skaalvik,

2015, s. 96). Den kontinuerlige kontakte mellom elev og lærer er nødvendig dersom eleven skal kunne finne løsninger på læringsproblemer (Schneider & Ganschow, 2000, s. 73). Elever med dysleksi vil ha behov for tett oppfølging av lærere når det kommer til oppgaver og lekser. Wood et al. (2006) har en teori om at lærere kan være en aktiv støtte i barns liv når det kommer til videre utvikling. Ved hjelp av en lærer kan man være der for eleven som et slags stillas, som da vil gjøre det mulig for eleven å løse oppgaver som kanskje ville vært utenkelig alene. Dette kan resultere i at eleven utvikler kompetanse på å løse oppgaver alene og i sitt eget tempo.

#### ***2.3.4 Skole og klassemiljø***

For elevene er skolen en plass der det sosiale er like primært som det faglige. De bruker mye tid på skolen og hvis man havner utenfor felleskapet i klassen kan det få store konsekvenser. De elevene som føler seg ensomme og utenfor når det kommer til det sosiale miljøet i klassen kan stå i fare for å få en begrenset sosialisering i oppveksten (Bakken & Østvik, 2021, s. 30). Elever utvikler ikke seg alene, de utvikler seg sammen med andre medelever. Relasjonen mellom medelever og lærere er med på å etablere et godt selvbilde og troen på seg selv. Derfor er det betydningsfullt at lærere og spesialpedagoger er reflektert over dette, og har forståelse for at skolen er en avgjørende arena for sosial utvikling (Bakken & Østvik, 2021, s. 30). Ryan (2001) sier at vennskap har en virkning for atferden til elevene. Når man ønsker å danne vennskap med noen i klassen vil det ha betydning for elevens motivasjon og holdninger. Elevene deler ideer, synspunkter og oppfatning med hverandre, som i senere tid vil være med på å endre holdninger og verdier hos den enkelte eleven (Saalvik & Skaalvik, 2015, s. 100). Opplever elevene mye press fra medelevene kan det være med på å endre motivasjonen for skolearbeidet. Tidligere forskning har vist at bestevenner over tid blir mer lik når det kommer til skolearbeid, motivasjon og verdier, og over tid kan man endre holdninger til skolearbeid fordi holdningene til vennene endres (Saalvik & Skaalvik, 2015, s. 101).



## **3.0 METODE**

Dette kapitlet tar for seg vitenskapsteoretiske utgangspunkter. Videre presenteres det valg av metode, der jeg går dypere inn på intervju. Der redegjøres det for kriterier for utvalg av informanter, intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring, transkribering og analyse. Jeg tar også for meg oppgavens kvalitetssikring. Etske betraktninger drøftes til slutt.

### **3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

Vitenskap går ut på å samle inn kunnskap på en systematisk måte. Forsking gjøres av folk som er nysgjerrige og ønsker å gå dypere inn i et tema. Dette gjøres ved å hente inn datainnsamlinger fra folk som har kunnskap og erfaringer om dette temaet. Vitenskap er noe som kan forandre seg og det er derfor nødvendig at man forsker og nødvendig justerer og endrer teorier (Nyeng, 2012, s. 9- 10).

I vitenskap kan man skille mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Naturvitenskap dreier seg om fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser.

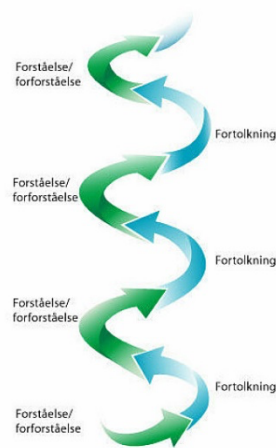
Samfunnsvitenskap handler om mennesker som har egne meninger og oppfatninger om både seg selv og andre (Johannessen et al., 2021, s. 22). Når man forsker på menneskets erfaringer og opplevelser benytter en seg av samfunnsvitenskap da den tar utgangspunkt i den sosiale virkeligheten. Samfunnsvitenskap har sine mål om å bidra med kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi ønsker å gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, og hvordan denne informasjonen skal analyseres. Det dreier seg altså om å samle inn data, analysere og tolke data, og dette er sentralt for all forskning (Johannessen et al., 2021, s. 21).

#### ***3.1.1 Hermeneutikk***

Alle fenomener har en mening, de vil uttrykke en mening eller en betydning. Tekster, språklige uttrykk og menneskelige handlinger har mening. Hermeneutikken i moderne tid går ut på å forske både på en metodelære for fortolkning av meningsfulle fenomener, og på å gjøre seg kjent med de vilkårene for at forståelsen av mening skal være oppnåelig (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Hermeneutikken er læren om fortolkningen av tekster. Målet med en hermeneutisk fortolkning er å finne forståelse av hva en tekst handler om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Når det kommer til hermeneutikken handler det ikke bare om kunnskap, men mennesker er selv en hermeneutisk størrelse. Hermeneutikken er kunnskap som også inngår i et bestemt menneskesyn. Mennesker er med på å skape og tolke sine egne

handlinger, og dette skjer ut i fra den kulturen og de sosiale sammenhengene de er en del av (Nyeng, 2012, s. 49-50). Sett i sammenheng med min problemstilling dreier dette seg om empiriene som jeg fant i intervjuene. Hvordan forsto jeg det elevene fortalte, både når det kom til verbalt og ikke verbalt språk. Mange av de funnene som gjøres skjer gjennom tolkningene våre som bygger på vår forforståelse.

Den hermeneutiske sirkel er sentral når det kommer til forskning. Den peker på forbindelser mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten den må fortolkes i. Den hermeneutiske sirkel betegner at all fortolkning består i stadig bevegelse mellom det vi skal fortolke, og den konteksten det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan de forskjellige delene skal fortolkes, henger sammen med hvordan helheten fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes går ut fra hvordan konteksten fortolkes, og omvendt (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Dette er en evig spiral som er med deg som forsker gjennom hele forskningsprosessen.



*Figur 1. Hermeneutisk spiral (Friis-Mikkelsen)*

Da jeg startet prosjektet begynte jeg allerede å bevege meg i en hermeneutisk spiral da min forforståelse av dysleksi allerede var til stede. Da jeg skulle finne teorier og tidligere forskning om dysleksi merket jeg fort at min forforståelse allerede hadde blitt utvidet. Når jeg begynte å jobbe med empiriene og drøftingen kunne jeg se at jeg hadde en forforståelse av noe det informantene fortalte, og det forskningen påpekte på. Jeg fikk også oppleve det å ikke

ha forståelse for det informantene fortalte, men da jeg satte det opp mot teori fikk jeg en forståelse av hvorfor informantene opplevde det, og omvendt. Jeg har beveget meg i en hermeneutisk spiral gjennom hele forskningsprosjektet.

### ***3.1.2 Forforståelse***

Forforståelse er kunnskap og oppfatninger av virkeligheten. Forforståelse er noe vi alle mennesker bruker når hendelser skal tolkes, og dette gjør vi gjerne uten å være bevisst på at vi faktisk gjør det. Denne forforståelsen er grunnleggende for å forstå virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s, 26). Når det kommer til forskning vil det oppleves på samme måte, forskerens forforståelse kan være med på å prege hva som blir hørt i et intervju og hva forskeren observerer i det intervjuet. Min forforståelse knyttet til dysleksi og opplevelsene jeg har kan være med å prege resultatet mitt. Det er derfor viktig at jeg er bevisst på min forforståelse da jeg sitter med kunnskap og erfaringer med dysleksi som kan påvirke resultatet. Dette kan bli et etisk dilemma fordi jeg kan sitte med forventninger om hva elevene vil svare. Dette kan også virke positivt og negativt inn på prosjektet.

### ***3.1.3 Kvalitativ forskningsdata***

Kvalitativ forskning er preget av følsomhet i den sammenhengen den gjennomføres i. I en kvalitativ forskning er man gjerne tett på det en undersøker og forsker på. Denne nærheten er med på å gjøre forskning spennende og intens, men den byr også på utfordringer (Tjora, 2012, s. 13). Når en skal ta for seg forskning er det to metoder for innsamling av data og analyse som benyttes, og det er kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode er den mest brukte metoden, dersom en ønsker å forske på sosiale fenomener. Her ønsker man å finne ut forståelsen av et fenomen, hva kan en om dette fenomenet og hvordan er det med på å påvirke dine følelser og meninger. Her kan vi se en sammenheng mellom det jeg har skrevet om samfunnsvitenskap som går ut på å forske på menneskets erfaringer og opplevelser ved et gitt tema som dysleksi. Målet er å vite mer om hva virkeligheten sier om det man forsker på (Johannessen et al., 2021, s. 21). Kvantitativ metode innebærer at en arbeider med data i form av tall som kan analyseres statistisk (Nyeng, 2012, s. 71). En av disse velges ut i fra hvilken problemstilling man har. Jeg har benyttet meg av en kvalitativ forskningsmetode fordi problemstillingen min tar for seg mennesker som skal beskrive sine opplevelser ved et gitt tema. Derfor var det riktig av meg å velge denne metoden.

### ***3.1.4 Casedesign***

Casedesign brukes mye innenfor samfunnsforskning, og gir forskeren et stort rom til hvordan undersøkelsen gjennomføres. Ordet case kommer fra det latinsk ordet casus, og betyr tilfelle (Johannessen et al., 2021, s. 205). En case kan både være et forskningsdesign og et studieobjekt. Jeg har benyttet meg av et forskningsdesign, da det er mest relevant for mitt masterprosjekt. Forskningsdesign er en case som krever en utforming av en problemstilling, valg av case, informanter må velges, metode for datainnsamling må avklares og grunnlag for analysering og tolking av datainnsamling (Johannessen et al., 2021, s. 205). Mitt casedesign er lik den jeg beskriver her ved at jeg har utformet en problemstilling, informanter har blitt valgt på bakgrunn av problemstilling, metode for datainnsamling blitt redgjort, resultatene har blitt presentert, og til slutt har jeg drøftet datainnsamlingen opp mot teori og forskning. Når en tar for seg en casestudie ønsker man å finne ut mer om hendelser og situasjoner, som kanskje ikke kommer så godt frem ellers. Casestudie er med på å gi oss nye forståelser, og har som oftest et mål om å utvikle forståelser for andre caser også. Casestudie er når en får interesse for et tema, og ønsker å undersøke det temaet ved at man innhenter ny informasjon fra en eller flere personer over en periode. Casestudie gjennomføres ved en kontekst, i mitt tilfelle noe sosialt. En velger ut en kvalitativ metode, for eksempel intervju og innhenter ny informasjon om det temaet man velger seg (Johannessen et al., 2021, s. 206).

### **3.2 Metode**

Metode er med på å fortelle oss noe om hvordan vi bør gå frem for å fremskaffe eller forske på kunnskap (Dallen, 2012, s.111). Ordet metode kommer opprinnelig av «veien til målet». Når en forsker skal bestemme seg for hva prosjektet skal omhandle kan forskeren tenke over hvilken metode som skal benyttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Metoden man velger å bruke er med på å samle inn data, altså informasjon om det vi forsker på. Det er derfor nødvendig å finne riktig metode. Som nevnt tidligere finnes det en kvalitativ metode og en kvantitativ metode (Dalland, 2012, s. 112). Ut i fra min problemstilling ble det riktig å velge en kvalitativ metode da jeg ønsker å forske på elevenes personlige opplevelser og erfaringer med dysleksi. Jeg valgte å bruke forskningsintervju som en metode for å besvare problemstillingen min, da jeg tror intervju vil gi best svar på min problemstilling. Intervju kan være med på å gi forsker og informant en tilknytning som skaper trygghet. Du er tilstede når informantene forteller om personlige historier, og jeg tror det å være tilsted er med på å gi informantene en trygghet ved at de tørr å fortelle historier som kan være sårbare for dem. Jeg kunne også tatt for meg et spørreskjema som kunne blitt gitt ut til flere informanter. Det kunne bidratt til mer troverdighet på grunn av at flere informanter hadde deltatt. Jeg tror dessverre ikke jeg ville oppnådd like mye personlige svar ved bruk av spørreskjema. Informantene er da anonyme og jeg som forsker kan ikke skape den tryggheten som kanskje trengs for å få ærlige svar. Det kan være lettere for informantene å unngå å svare på de vanskelige spørsmålene. Informantene kan også møte vansker med å formidle det de føler når de må formulere seg skiftelig, og det kan bli utfordrende nok fordi de har dysleksi. Derfor endte jeg opp med å benytte meg av intervju da jeg tror det vil gi best svar på min problemstilling.

#### **3.2.1 Intervju**

Ordet intervju betyr «utveksling av synspunkter» mellom to personer som har en dialog om det samme temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Formålet med intervju er å skaffe detaljert informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider av en situasjon (Dalen, 2011, s. 13). Kvalitative forskningsintervjuer er den mest brukte formen for datainnsamling i kvalitativ forskning. Det er en fleksibel metode som brukes mye, og som gir fylldige beskrivelser av det vi ønsker å forske på. De fleste informantene vil nok føle seg vel i en intervjusetting dersom forskeren ikke går inn på sensitive og vanskelige temaer (Johannessen et al., 2021 s. 105). Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kvalitativ forskningsintervju som en samtale som er preget av struktur og formål.

Dette egner seg dersom en ønsker å forske på meninger, holdninger og erfaringer. Gjennom denne samtalen kan man forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål og kommentere utsagn som blir fortalt. En slik samtale er med på å gi et innblikk i informantens synspunkt, gjerne gjennom fortellinger. Kvalitative intervjuer er mest hensiktsmessig å bruke dersom en ønsker å forske på personlige temaer, som i mitt tilfelle opplevelsen med dysleksi. Intervju er en fin metode å bruke dersom man ønsker at informanten skal få snakke fritt om et tema de har erfaring med. Forskeren kan legge til rette for det ved å stille åpne spørsmål som gir rom for å snakke fritt (Johannessen et al., 2021, s. 106).

Når en velger intervju som forskningsmetode må en bestemme seg for hvilken type intervju en ønsker å benytte seg av. En kan velge mellom åpent, strukturert og fokus intervju. I et åpent intervju ønsker man at informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine erfaringer og opplevelser ved det valgte temaet. Forskeren utarbeider ikke noen spørsmål på forhånd. I et strukturert intervju kan man velge mellom semi-strukturert eller halvstrukturert intervju. Da planlegger forskeren tema og spørsmål på forhånd. Dette er en metode som blir mye brukt, da det føles trygt å ha spørsmålene utarbeidet på forhånd. Fokusintervju går ut på at man sammen med informanten går gjennom hverdagshendelser i detaljer. Målet er å få frem begrunnelser informantene tar rundt enkelte hendelser i hverdagen (Dalen, 2011, s. 26).

Jeg har benyttet meg av et semi-strukturert intervju fordi jeg har en problemstilling som skal besvares, og derfor er det betydningsfullt at jeg får svar på det problemstillingen spør om. Jeg valgte også denne type intervju fordi jeg intervjuet elever fra ungdomsskoletrinnet. Elevene møter kanskje ikke intervjusettingen så ofte, og dermed er dette en ukjent arena for dem. Det er ikke sikkert de føler for å prate fritt, og kanskje ikke vet helt hva de skal fortelle. Derfor valgte jeg et strukturert intervju. Det å intervju ungdommer synes jeg var skummelt, da jeg var redd for å stille de gale spørsmålene. Siden min problemstilling tar for seg noe som kan være personlig og sårt for enkelte elever, var jeg redd for å si noe som ville såre dem. Derfor er det viktig å stille alderstilpassende spørsmål slik at de klarer å svare på det jeg spør om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175).

### *Utvalg*

Det å velge ut hvem som skal bidra med å besvare min problemstilling er noe av det første jeg som forsker må tenke på. Da jeg ønsket å finne ut hvordan elevene på ungdomsskolen opplever dysleksi, var det taktisk å velge ungdomsskoleelever siden det er det masteravhandlingen min handler om. Jeg har kontaktet ungdomsskoler i regionen. Det var noe

utfordrende å få kontakt med flere av ungdomsskolene da de ikke svarte på mailen jeg sendte ut. Til slutt fikk jeg kontakt med to forskjellige ungdomsskoler som tok meg godt i mot. Jeg valgte å intervju elever fra 9.-og 10.klasse da de kan sitte med flere opplevelser gjennom årene på ungdomsskolen. De har hatt tid til å bygge relasjoner med venner og lærere. Jeg tror at disse elevene vil bidra med gode svar til min problemstilling. Jeg har intervjuet fire elever fordi jeg føler at det kan være et fint antall da jeg ønsker et personlig intervju, og har en del spørsmål som vil ta noe tid. Med fire informanter får jeg likevel flere perspektiver, og det er sentralt for å besvare min problemstilling.

### *Intervjuguide*

I prosjekter der metoden er intervju vil det være behov for å bearbeide en intervjuguide. En intervjuguide inneholder temaer og spørsmål som er sentralt for problemstillingen. Det er særlig viktig med intervjuguide dersom en vil benytte seg av semi-strukturert intervju. Det å utarbeide en intervjuguide er arbeidskrevende, og det krever at man har funnet tema og problemstilling. Det å arbeide godt med spørsmålene er avgjørende, fordi det er det informantene dine skal besvare, og det er det de forteller som blir empiriene dine (Dalen, 2011, s. 26-27).

Min intervjuguide er delt inn i tre temaer. Den første delen handler om hvordan elevene opplever det å ha dysleksi, så fokuserer jeg på elevenes selvbilde, og til slutt trekker jeg frem elevens faglige og sosiale utvikling. Det å dele inn intervjuguiden slik er med på å gi en god oversikt over det jeg ønsker svar på, og hva jeg har fått av svar. Dysleksi kan være et tema som kan oppleves som vanskelig å svare på for enkelte elever. Dalen (2011) snakker om «traktprinsippet» som går inn på det å starte intervjuet med nøytrale og enkle spørsmål. Dette er med på å gi informantene en følelse av trygghet og en avslappet atmosfære. Etter hvert kan «trakten» åpnes slik at resten av spørsmålene kan besvares (Dalen, 2011, s. 26-27). Jeg valgte derfor å starte rolig slik at de skulle bli trygg på meg. Jeg følte at dette var noe som fungerte, da jeg merket at de virket mer avslappende i kroppen etterhvert og turte å komme med flere eksempler. Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til informantene på forhånd da jeg ønsket direkte meninger, og ikke meninger som de har tenkt ut på forhånd.

### *Prøveintervju*

Ifølge Dalen (2011) er det viktig med et prøveintervju slik at du kan teste intervjuguiden du har bearbeidet, men også for å teste deg som intervjuer. En får også mulighet til å prøve ut det digitale utstyret. Under et prøveintervju har du muligheten til å få tilbakemeldinger på spørsmålene og på egen væremåte (Dalen, 2012, s. 30). Siden jeg skal intervjuer elever føler jeg det er betydningsfullt å gjennomføre et prøveintervju på en annen elev som har dysleksi, da det blir naturlig at den personen setter seg inn i situasjonen. Jeg fant en elev med dysleksi som ville delta på prøveintervjuet. Prøveintervjuet følte jeg gikk fint og jeg fikk kjenne på rollen som intervjuer. Det å ha gjennomført prøveintervjuet før selve intervjuene føltes godt, fordi jeg følte meg tryggere i min rolle som intervjuer. Jeg fikk tilbakemeldinger på at noen av spørsmålene var noe vanskelig formulert. Jeg endret litt på spørsmålene i etterkant av prøveintervjuet slik at de skulle bli forståelig for informantene. Det å gjennomføre et slikt prøveintervju tror jeg var med på å berike prosjektet mitt da jeg fikk testet meg som intervjuer, og gjennomføre spørsmålene på forhånd.

### *Gjennomføring*

Jeg har intervjuet fire ungdomsskoleelever. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på skolen, slik at vi fikk snakket alene og uforstyrret. Dette er med på å gi elevene en følelse av trygghet i kjente omgivelser. Alle intervjuene varte i ca. 30 minutter. Jeg valgte å bruke taleopptak fordi jeg ønsket å ha fokus på informantene mine, slik at vi kunne ha en god dialog under intervjuene.

For meg var det viktig å bygge tillit til elevene. Jeg ønsket at de skulle føle seg trygg og avslappet. Før jeg satte i gang med intervjuene informerte jeg de om at dette var frivillig, og at de har lov til å stoppe underveis dersom de ikke ønsket å gjennomføre likevel. Jeg fortalte de også om personvern, taushetsplikt og at alt jeg får svar på vil bli behandlet konfidensielt. Det er min plikt som forsker å informere informantene mine om dette (Johannessen et al., 2021, s 115). Siden jeg intervjuet elever måtte jeg tilpasse språket mitt slik at de forsto hva jeg mente.

Når intervjuet startet fulgte jeg intervjuguiden og stilte oppfølgingsspørsmål underveis. For meg var det fundamentalt å gi elevene en følelse av trygghet gjennom kroppsspråket mitt ved at jeg holdte øyekontakt, smilte og nikket underveis. Jeg ga også elevene tid til å fortelle sine historier, da det er de jeg er interesserte i. Dalen (2011) sier noe om viktigheten med å vise interesse og lytte til det informantene forteller ved å vise anerkjennelse på det de forteller.



Når intervjuet var ferdig tok jeg en kjapp oppsummering slik at jeg var sikker på at jeg hadde oppfattet svarene riktig, og ga de mulighet til å tilføye noe mer. Det er av betydning at informantene får tid til å komme med innspill på slutten dersom det er noe de ønsker å tilføye som ikke kom frem under intervjuet (Johannessen et al., 20210, s.113). Jeg ga elevene ros og gode tilbakemeldinger, da dette er med på å styrke elevenes selvbilde. Til slutt takket jeg for intervjuet og for at de hadde stilt opp.

### *Transkribering*

Ordet transkribere betyr å transformere skrift fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det å transkribere alle intervjuene er med på å gi en oversikt og struktur i materialet, som bidrar til å gjøre analysen enklere. Dette er med på å forenkle arbeidet til forskeren når han/hun skal starte med analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene, fordi informasjonen allerede ligger friskt i minnet. Dette blir også anbefalt av Brinkmann & Tanggaard (2012). Av erfaring vet jeg at dette er tidkrevende, men igjen en viktig prosess å gjennomføre. Ved hjelp av lydopptaket får man med seg all informasjon og har muligheten til å gå frem og tilbake dersom noe var vanskelig å tolke. Det å benytte seg av taleopptak var med å legge bort forforståelsen min av temaet, og bare lytte til hva informantene fortalte meg. Bruken av taleopptak er også med på å sikre at alt av viktige data blir med.

For å sikre identiteten til informantene mine, og for å sikre konfidensialiteten i mitt prosjekt valgte jeg å benytte meg av fiktive navn. Det å velge navn isteden for informant 1 og 2 er med på å gi en flyt og helhet i teksten. Det kan også være med å gi leseren en følelse av at de kjenner til elevene. Jeg valgte å kjøre en enkel transkripsjon i form av at jeg skrev ned mine spørsmål i en kolonne, og elevenes svar i kolonnen under. Slik fortsatte jeg nedover til intervjuet var ferdig. For meg var det ikke avgjørende å ta med pauser, latter og følelsesuttrykk da det ikke var mye av det. Jeg valgte å kjøre en formel skriftlig stil, da jeg føler det vil gi bedre flyt i teksten og fordi jeg vil skjule informantens dialekter. Kvale & Brinkmann (2015) presiserer at det ikke finnes noe form eller kode for hvordan en skal transkribere intervjuer. Dette er noe som er opp til hver enkel etter hvor mye de ønsker å få med og hvor mye som er hensiktsmessig med tanke på problemstillingen man velger seg.

### 3.3 Analyse av data

Jeg valgte å benytte meg av en kvalitativ innholdsanalyse da den bygger på nøyaktig gjennomgang av datamaterialet ved å kategorisere innholdet og vurdere hva som er relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 175).

Når intervjuene var gjennomført begynte jeg umiddelbart med analysen ved at jeg transkriberte intervjuene fortløpende. Det er de transkriberte intervjuene som er utgangspunktet for analysen. Brinkmann og Taggaard (2012) anbefaler å transkribere fortløpende, fordi alt av empirien ligger friskt i minnet og det vil gjøre det lettere for deg å transkribere. Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene samme dag som jeg gjennomførte intervjuene, fordi jeg ikke ville gå glipp av verdifulle funn. Det å ha intervjuene i skriftform var med på å gjøre dataene oversiktlig og jeg fikk også en større oversikt over hva jeg hadde av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere i form av at jeg skrev ned alt de sa ordrett. Dette var med på å gi meg en dypere forståelse av temaet, og jeg kunne se at jeg ville få svar på problemstillingen underveis i transkriberingen.

Neste steg i analysen var å begynne å kode empiriene. Det å kode empiriene etter hva som er relevant er avgjørende for å få svar på problemstillingen (Grønmo, 2016, s.179). Jeg visste allerede at mine forskningsspørsmål skulle være hovedtemaer. Disse er ungdomsskoleelevenes opplevelse av dysleksi, dysleksi og selvbilde hos ungdomsskoleelevene og ungdomsskoleelevenes faglig og sosiale utvikling. For å finne undertemaer måtte jeg gå igjennom empiriene jeg hadde samlet gjennom intervjuene og begynne å kode empiriene. Da jeg begynte å gå igjennom den første transkriptet fant jeg frem til viktige nøkkelbegreper og utsagn som informanten hadde fortalt i intervjuene. Tjora (2018) sier at det er vesentlig å bruke utsagn fra informanten når du som forsker skal kode empiriene (Tjora, 2018, s. 37). Da den første intervjutranskriptet var kodet begynte jeg med neste, slik fortsatte jeg til at alle empiriene var kodet. Tjora (2018) sier det er viktig å ta utgangspunkt i de samme kodene i empiriene, men kan lage nye dersom det kommer frem nye viktige data. Da jeg jobbet med kodingen fant jeg fram til flere undertemaer som gikk igjen hos alle informantene. Når disse kodene var hentet ut begynte jeg å kategorisere disse kodene etter hovedtemaene mine, slik at jeg ville få svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Det å katalogisere disse kodene etter kategorier er med å gi en god oversikt over funnene og svarene på min problemstilling (Tjora, 2012, s. 185). De resultatene jeg fant drøftet jeg opp mot teori og forskning.

### 3.4 Kvalitetssikring

Det er tre indikatorer på kvalitet i kvalitativ forskning og de er pålitelighet, gyldighet og overførbarnhet (Tjora, 2012, s. 202).

Pålitelighet handler om *intern logikk* gjennom hele forskningsprosjektet, mens gyldighet handler om en *logisk sammenheng* mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på. *Generaliserbarhet* er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2012, s. 202).

#### 3.4.1 Pålitelighet

En viktig ting å tenke over i all forskning er dataens pålitelighet. Hvor nøyaktig er empiriene du samler inn, og hvordan er de bearbeidet (Johannessen et al., 2021, s. 27). Pålitelighet handler derfor om hvor sterk en undersøkelse eller en konkret måling er, eller kort sagt om empiriene er tillitsvekkende (Nyeng, 2012, s. 105). I mitt forskningsarbeid har jeg møtt utfordringer med pålitelighet da jeg først og fremst har intervjuet elever. Intervjusituasjoner er ikke noe elevene på ungdomskolen møter hver dag, og kan derfor oppleves som noe fremmed og som en ubehagelig situasjon for de å være i. I tillegg har jeg intervjuet elever om deres diagnose. Dette kan være sårbart for enkelte elever og man kan derfor ikke vite om de faktisk forteller meg det de egentlig føler. Jeg som forsker må gå ut ifra at de forteller meg det de føler, samtidig som jeg observerte elevenes kroppsspråk når de fortalte sine historier. En kan også trekke inn dette med holdbarheten i det elevene forteller. Ville de ha fortalt noe annet til en annen forsker. Her kan elevenes trygghet til den som intervjuer spille en stor rolle (Kvale & Brikmann, 2015, s. 276).

#### 3.4.2 Gyldighet

Vi kan skille mellom forskjellige former av gyldighet (Johannessen et al., 2021, s. 43). Den mest brukte er begrepsvaliditet som handler om at en måler det man faktisk ønsker å måle (Nyeng, 2012, s. 109). Når det kommer til å styrke gyldigheten i mitt prosjekt handler det om at jeg har stilt spørsmål som vil gi svar på problemstillingen min. Det vil også handle om hvordan jeg valgte å stille spørsmålene. Da jeg intervjuet elevene kan det hende at de opplevde spørsmålene som utfordrende å svare på. Dette fordi jeg kanskje brukte et avansert fagspråk eller at jeg hadde et langt spørsmål med mye innhold. For å styrke gyldigheten på prosjektet har jeg prøvd å begrunne alle valg jeg har tatt når det kommer til metode og

teoretiske innspill til analysen. Det at forskningen pågår innenfor de rammene av faglighet er den viktigste kilden til høy gyldighet (Tjora, 2012, s. 207).

### **3.4.3 Overførbarhet**

I en hverdag generaliserer vi hele tiden, og ofte spontant. Gjennom erfaringer med en situasjon eller en person kan vi forutse nye hendelser. Vi danner oss forventninger om det som skal skje i andre lignende situasjoner eller med lignende personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 288).

Dersom resultatene man gjør av en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige gjenstår spørsmålet om resultatet er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner. I alle intervjustudier blir det stilt spørsmål om hvorvidt funnene er overførbare. I en intervjuforskning kan man stille spørsmål om man benytter seg av for få informanter til at resultatet kan overføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Dette er noe jeg behøver å tenke over da jeg har tatt for meg intervju som metode, og at utvalget ikke er på flere enn fire elever. Vil de funnene være gode nok for å generalisere for de andre elevene med dysleksi som ikke har deltatt i intervjuene. I min rolle som forsker må jeg være bevisst på akkurat dette.

En undersøkelses overførbarhet går ut på hvordan en lykkes med å forme beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttig på andre områder enn det du faktisk studerer. Kvalitativ forskning dreier seg som datainnsamlinger fra individer eller en gruppe som har felles egenskaper. En studies overførbarhet styrkes gjennom detaljerte beskrivelser som inngår i et fenomen. Med slike detaljerte beskrivelser vil det bli enklere for andre å bedømme om studienes resultater kan overføres til andre kontekster (Guba & Lincoln, 1994, referert i Johannessen et al., 2021, s. 258). Som forsker finnes det flere strategier for å sikre best mulig bekreftbarhet. Det er betydningsfullt å beskrive alle beslutninger som blir tatt, slik at leseren kan vurdere disse. Det å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført og vurderingen av litteratur er med på å sikre generaliseringen (Johannessen et al., 2021, s. 258-259). For å sikre overførbarheten i mitt prosjekt var det viktig med detaljerte beskrivelser av alle valg som jeg har tatt. Jeg har også klart å se kritisk på valg som har blitt tatt, og beskrevet hva som kunne skjedd dersom jeg valgte å gjøre ting annerledes. Dette er med på styrke overførbarheten i mitt prosjekt.

### 3.5 Etiske betraktninger

Forskeren har et etisk ansvar for de informantene han/hun skal intervju eller observere. Etikk handler om forholdet mellom mennesker, som vil si noe om hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2021, s. 45). Mitt prosjekt handler om å få innsikt i hvordan elevene med dysleksi opplever skolehverdagen, og hvordan det er med på å påvirke de faglig og sosialt. Dette kan være et sår tema for enkelte elever å prate om og derfor er det viktig at jeg som forsker viser tillit og trygghet slik at elevene kan føle seg trygge på å fortelle det han/hun faktisk føler. «Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95).

Når jeg intervjuer andre mennesker er det krav om å få et samtykke før man starter. Samtykke skal være frivillig. Den som deltar skal ha nødvendige opplysninger om prosjektet (Johannessen, et al., 2021, s. 49). Prosjekter som omhandler personvern skal meldes inn til Norsk senter for forskningsdata, også kaldt for NSD. NSD godtar søknaden ved at du beskriver kort hva ditt prosjekt går ut på, og hvor mye personvern som blir opprettholdt under din datainnsamling (Fangen, 2010 s. 193). I mitt tilfelle intervjuet jeg elever, og jeg skal benytte meg av taleopptak. Jeg var derfor pålagt å sende inn en søknad til NSD. Da jeg skal intervju elever er det ikke tilstrekkelig med et samtykke fra elevene, jeg må også få samtykke fra foresatte (Eide & Winger, 2003, s. 65).

Når jeg valgte å benytte meg av taleopptak i intervjuene var jeg bevisst på hvordan opptakene skulle oppbevares og hvem som har tilgang til disse. Intervjuene jeg gjennomførte har blitt tatt opp via et nettskjema og diktafonappen. Dette er med på å anonymisere alle opptakene. Det er betydningsfullt å lagre personopplysninger på forsvarlig og lovlig måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Intervjuene jeg gjennomførte ble transkribert fortløpende og jeg slettet opptakene fra nettskjemaet når transkriberingen var unnagjort. I løpet av denne tiden er det kun jeg som forsker som har hatt tilgang til opptakene via nettskjemaet. Gjennom transkriberingene av intervjuene er det viktig å tenke på personvern ved å fjerne alt av navn, og erstatte disse med for eksempel fiktive navn noe jeg har valgt å gjøre. Jeg har ikke nevnt noe om skolen, plassen og området til informantene da dette kan være med på å svekke personvernet. Det å velge å transkribere intervjuene har også vært med på å øke fokuset mitt på informantene når de fortalte sine historier, fordi jeg som forsker ikke trenger å skrive ned alt de sier. Jeg har derfor fått muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål og det å holde øyekontakt med informantene når de har fortalt sine opplevelser, i stedet for å ha

øynene ned i notatboken min (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Det å benytte seg av transkripsjon er også med på å styrke gyldigheten i masterprosjektet.

## 4.0 RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Problemstillingens tre forskningsspørsmål vil danne strukturen for presentasjonen. Disse tre forskningsspørsmålene er, ungdomsskoleelevenes opplevelse med dysleksi, dysleksi og selvbilde hos ungdomsskoleelevene og ungdomsskoleelevenes faglige og sosiale utvikling.

Forskningsspørsmålene er kategorisert og inneholder temaer som jeg har funnet ut fra den innsamlede empirien, og vil bli presentert gjennom informantenes opplevelser, meninger og erfaringer. For å ivareta og styrke påliteligheten i forskningsprosjektet, vil sitater og tilhørende kommentarer brukes som eksempler etterhvert som resultatene presenteres. I resultatrapporten har jeg valgt å bruke fiktive navn for å beskytte identiteten og for å sikre konfidensialiteten til undersøkelsen. Navnene jeg har valgt å bruke er Ole, Ulrikke, Malene, og Trude.

Jeg har valgt å utforme en tabell som vil gi oversikt over de forskjellige temaene som kom frem under intervjuene, og som vil gi svar på de tre forskningsspørsmålene mine.

Tabell 1: Oversikt over resultat

<b>1. Ungdomsskoleelevenes opplevelse av dysleksi</b>	<b>2. Dysleksi og selvbilde hos ungdomsskoleelevene</b>	<b>3. Ungdomsskoleelevenes faglige og sosiale utvikling</b>
Utfordringer knyttet til lesing og avkode tekster	Oppdagelse av dysleksi og arvelighet	Motivasjon og mestring
Høyt stressnivå i skolehverdagen	Elevenes selvbilde	Tilrettelegging og hjelpemidler
Mangel på konsentrasjon og energi	Relasjonsbygging blant lærere og medelever	Skole- og klasse miljø

### 4.1 Ungdomsskoleelevenes opplevelse av dysleksi

I analysen av ungdomsskoleelevenes erfaringer med dysleksi er det tre undertemaer:

Utfordringer knyttet til lesing og avkode tekster, høyt stressnivå i skolehverdagen og mangel på konsentrasjon og energi.

#### **4.1.1 Utfordringer knyttet til lesing og avkode tekster**

Noe som kommer godt frem hos alle informantene er at de opplever utfordringer knyttet til dette med å lese og avkode tekster. Dette er med på å skape vanskeligheter når det kommer til det å forstå hva de leser og forstå oppgaver de får tildelt.

Ole sier at han opplever utfordringer når det kommer til å forstå det han leser. Han synes også det er vanskelig å forstå generelle oppgaver han får utlevert i timene. Han forteller videre at når han hører ordet dysleksi forbinder han det med lesevansker, noe han sier han møter utfordringer med. Han synes det å lese høyt er ubehagelig fordi han er redd for å ikke forstå det han leser.

Ulrikke forteller at hun ikke synes at lesing er noe morsomt, og forteller videre at «jeg blir så fort lei, også får jeg ikke med meg alt jeg leser, også må jeg starte på nytt». Hun sier at hun synes det er utfordrende å lese ord og tenke på grunn av dysleksien.

Malene påpeker at det er vanskelig å skille mellom bokstavene ø og å, og må dermed gå igjennom siste del av alfabetet for å finne ut hvilken bokstav hun skal bruke. Hun nevner også at «det er irriterende når jeg leser en tekst også gir ikke teksten noe mening. Småord som jeg leser feil, for eksempel blir prisen til prinsen, og det gir ingen mening». Hun nevner at dysleksi er en lese og skrivevanske som er med på å prege henne når det kommer til oppgaver, lekser og prøver.

Trude sier at hun møter utfordringer med å forstå det hun leser. Hun må ofte lese samme setning flere ganger for å kunne huske og forstå setningen. Det hender ofte, og det tar lang tid for henne å lese en tekst. Hun påpeker at lesing er noe hun gjør for seg selv da hun ikke liker å stå fremfor klassen og lese høyt. Hun oppgir at

Jeg er ikke så veldig glad i å ta prøver, det er lange setninger der jeg skal skrive, forklare og huske mye. Når en setning er lang med vanskelig ord blir det så vanskelig å lese og forstå hva jeg leser.

Lese- og skrivevansker er det Trude tenker på når hun hører ordet dysleksi.

Alle informantene er enig i hva de tenker på når det kommer til dysleksi, og det er særlig lesing og skriving informantene sliter med. Stillelesing, høytlesning og å forstå hva de leser er utfordrende og det er med på å prege skolehverdagen deres.



### **4.1.2 Høyt stressnivå i skolehverdagen**

Informantene presiserer at de opplever en travel og hektisk skolehverdag med mye jobbing og lite tid for pauser når de selv føler for det.

Ulrikke nevner at hun opplever stress når det kommer til høytlesing, hun synes det er ubehagelig og liker det ikke. «Jeg stammer mye i tillegg, og når det blir vanskelig å lese ordene blir jeg mer stresset».

Malene opplever irritasjon når hun for eksempel får beskjed om å lese to sider fra pensum, fordi hun leser ikke like fort som medeleven sine. Dette er med på å stresse henne slik at hun må lese fortere, men da vil hun ikke få med seg hva hun leser. «Jeg liker ikke denne type oppgave da det virker som en konkurranse om å bli fortest ferdig».

Ole understreker at en rolig dag er en god dag for han, videre forteller han at «dessverre er det sjelden en rolig dag når det kommer til skolearbeid i skolehverdagen». Ole sier at han synes det er behagelig å ha praktiske fag som kunst og håndverk. Det er med på å roe han ved at han får bruke kroppen sin og kreativiteten sin, isteden for å må stresse seg gjennom en mattetime som krever mye hodetenking

Trude forteller meg at hun er en rolig jente som klarer å håndtere høyt stressnivå. Hun blir ikke særlig preget av det, men hun forklarer meg at «jeg må bare lese og øve 100 ganger mer enn de andre medelevene». Hun nevner at det kan være irriterende, og at det gjør at hun må gjøre mye mer enn de andre medelevene innenfor samme tidsramme. Dette er med på begrense hvor mye hun rekker i løpet av en skoledag, men også på fritiden.

Informantene føler på stress i skolehverdagen på forskjellige måter. De opplever skolehverdagen som hektisk, utfordrende og konkurrerende. Det å prestere er viktig for de, og for å prestere trenger de å legge inn en større innsats når det kommer til oppgaver, lekser og prøver.

### **4.1.3 Mangel på konsentrasjon og energi**

Det å være en skoleelev med diagnosen dysleksi er ikke alltid like enkelt når det kommer til å holde fokus over en lengre periode. De har lett for å bli forstyrret og miste konsentrasjonen. Malene og Ulrikke er begge enig i at energien deres er med på å avgjøre om de har en god eller dårlig skolehverdag.

Malene sier at «noen ganger kan jeg være konsentrert og gjøre det jeg skal, mens andre ganger kan jeg sitte en hel time å stirre i vegg for jeg ikke har noe konsentrasjon». Hun

påpeker også at hun ikke har så god tålmodighet, og med en gang ting begynner å bli vanskelig gir hun opp. Malene forteller meg at hun liker gym best for da kan hun bruke kroppen sin og få ut energien hun har. Det å ha fag som dette er med på å gi henne et avbrekk. Dette hjelper på konsentrasjonen og det er med på å justere stressnivået hennes.

Ulrikke presiserer at «har jeg en dårlig dag er jeg ikke like effektiv og prater litt mer i timene. Har jeg en god dag klarer jeg å konsentrere meg mer i timene». Ulrikke uttrykker at energien og konsentrasjonen fra klassen har mye å si når det kommer til hennes konsentrasjon. Hun nevner at noen ganger kan det være rolig, mens andre ganger kan det være mye uro i klassen. Hun avslutter med å si at hun tror dette kommer an på dagene til medelevene, om de jobber lenge med en oppgave eller om det er et vanskelig tema for da orker ikke medelevene å prøve. Ole forteller at han har fokus og kan klare å holde konsentrasjonen i en god stund. Men blir det over en lengre periode og faget begynner å bli uinteressant kan han miste konsentrasjonen. «Når det nærmer seg fredag og klassen begynner å bli lei, kan det hende jeg og resten av klasse mister fokuset og konsentrasjonen for det skolearbeidet vi gjør».

I likhet med Ole nevner Trude at konsentrasjonen hennes er god og at hun klarer å følge med i timene. Hun legger til at dersom hun har vondt i hodet, klarer hun ikke å følge med så godt og mister konsentrasjonen. «Når jeg har vondt i hodet føler jeg dysleksien litt mer». Til slutt legger hun til at dersom det er litt bråk i klassen, får hun lov til å gå ut på et grupperom, for å konsentrere seg med teksten eller oppgaven.

Oppsummert opplever elevene dette med konsentrasjon og energi noe forskjellig. To av informantene forteller at de som oftest har konsentrasjon, men den kan forsvinne dersom noe blir uinteressant eller at de opplever hodepine. De to andre informantene sier at dagen er helt avgjørende når det kommer til energi og konsentrasjon.

## **4.2 Dysleksi og selvbylde hos ungdomsskoleelevene**

Dette er det andre forskningsspørsmålet og her har jeg analysert dysleksi og selvbylde hos ungdomsskoleelevene gjennom tre undertemaer: Oppdagelsen av dysleksi og arvelighet, elevenes selvbylde og relasjonsbygging blant lærere og medelevene.

### ***4.2.1 Oppdagelsen av dysleksi og arvelighet***

Alle informantene har medelever som har diagnosen dysleksi. De er ikke alene om denne diagnosen.

Ole og Ulrikke ble diagnostisert med dysleksi i 4.klasse, dette på grunn av at læreren begynte å lure på om det kunne ligge noe mer bak de lese- og skrivevanskene de opplevde. Ole og Ulrikke har også familiemedlemmer som har diagnosen dysleksi. Ulrikke forteller meg at både moren og tanten hennes har dysleksi. Ole nevner at faren og en av søstrene hans har dysleksi.

Malene forteller meg at hun ble diagnostisert med dysleksi i 7.klasse, noe hun synes var sent. Hun legger på at hun føler hun har mistet mye verdifull tid med tilrettelagt læring. Hun sier også at hun har en lillebror som har dysleksi.

Trude mener hun ble diagnostisert med dysleksi i 5.klasse, fordi hun kan huske at i 3.- og 4.klasse begynte utredningen ved at hun tok forskjellige tester. Hun er den eneste av informantene som ikke har andre familiemedlemmer med diagnosen dysleksi.

Informantene ble alle diagnostisert med dysleksi på barneskolen. De forteller at de har fått tilpasset undervisningen både før og etter selve utredningen. De ble utredet på grunn av utfordringer knyttet til det å lese og skrive, men også på grunn av at flere familiemedlemmer har dysleksi.

### ***4.2.2 Elevens selvbylde***

Ole forteller at han ikke tenker så mye over at han har dysleksi. Han legger til at «jeg har blitt så vant med å ha dysleksi, det er så mange som har det, at det ikke er så farlig lengere». Trude uttrykker at hun ser positivt på seg selv, men at det kan varieres fra dag til dag.

Noen dager kan være vanskeligere enn andre dager, som for eksempel når jeg møter utfordringer til enkelte fag og oppgaver, da kan jeg slite mye og lenge med det, også får medelevene til det med en gang. Da føler jeg med litt dummere enn de andre.

Dette er med på å påvirke Trudes humør. Hun synes også det er ubehagelig å høre av vennene sine at hun har en unnskyldning for å få dårligere karakterer på grunn av dysleksien. Dette synes hun er støtende fordi hun gjør alt hun kan for å gjøre det best mulig. Det hjelper ikke på selvbildet hennes når hun får høre dette fra vennene sine, enten om de tuller med det eller snakker sant.

På samme måte som Trude, sier Malene at hun ikke går rundt å ser negativt på seg selv hele tiden, men at det kommer an på dagen. I motsetning til de andre informantene er Ulrikke den eneste som sier at hun ser negativt på seg selv, og at dette kommer av lite mestring til det faglige. «Jeg er sjenert og tørr ikke å ta stor plass i klasserommet». Hun rekker aldri opp hånden og spør sjeldent om hjelp fordi hun ikke tørr. Det å ikke føle på den tryggheten og samholdet i klassen påvirker henne, som igjen er med på si noe om hennes selvbilde når det kommer til det faglig og sosiale.

Informantenes selvbilde er derfor noe variert. To av informantene nevner at dagene er med på å avgjøre om de opplever et godt selvbilde. De to andre informantene er veldig forskjellige ved at den ene har for det meste et godt selvbilde, mens den andre informanten opplever et negativt selvbilde. Et godt selvbilde er betydningsfullt for elevenes faglig og sosiale utvikling.

#### ***4.2.3 Relasjonsbygging blant lærere og medelever***

Ulrikke legger frem at hun har en grei kontakt med læreren sine. Hun sier at det er ingen av lærerne som skiller seg ut. Ulrikke blir noe lei seg når hun forteller om at hun ikke har så mange venner på skolen, mye av det kommer av at hun ikke føler hun passer inn. Ulrikke legger på at hun har en god venninne i klassen som hun er ganske nær og føler seg trygg på. Ole uttrykker at han har god kontakt med lærerne, og spesielt de to kontaktlærerne. Han føler seg trygge på de og kan derfor ta opp vanskelige temaer. De forstår han og diagnosen. «De har hjulpet meg mye med dysleksien og de er flinke med å hjelpe meg å finne løsninger». Ole nevner at han har en gjeng han er mye sammen med, både på skolen og på fritiden. Han legger til at han også møter flere kompiser som ikke går i samme klasse som han.

I likhet med Ole forteller Malene at hun også har bedre kontakt med enkelte lærere.

Noen lærere skjønner deg bare bedre. De prøver å forstå deg, mens andre lærere prøver å finne løsninger på hvordan jeg er. Det føles godt når de ønsker å bli kjent med meg og forstå meg før de prøver å finne løsninger.

Hun forteller at de måtte skifte kontaktlærere i 9.klasse noe hun syntes var utfordrende på grunn av at hun da måtte bli kjent og trygg på nye lærere igjen. Den ene kontaktlæreren kom tilbake som faglærer. Dette var læreren hun følte seg tryggest på, og som hun kunne snakke med. Malene nevner at hun har flere venner i klassen og fra trinnet som hun er sammen med på skolen og på fritiden.

Trude sier at de har to kontaktlærere som de har i nesten alle fag. Disse har hun god kontakt med og hun føler at hun kan snakke med de om alt. Hun forteller at hun har en vennegjeng hun er sammen med på skolen og på fritiden. «Jeg har kontakt med andre fra skolen også, men jeg forholder meg mest til de jeg går i klasse med».

Når det kommer til relasjonen de har til lærerne er informantene enige i at de har en grei kontakt med enkelte av lærerne sine. Det viser seg at ingen av informantene har god kontakt med alle lærerne sine. Dette kommer an på hvor mye de er sammen med lærerne og hvor interessert de er i å bli kjent med hverandre. Informantene har derfor litt forskjellige opplevelser på hvordan de opplever elev-lærer relasjonen. Alle informantene sier at vennskap er det viktigste når det kommer til skolehverdagen. Ut ifra det informantene forteller virker det som at den viktigst relasjonen de har er relasjonen til sine venner.

### **4.3 Ungdomsskoleelevenes faglig og sosiale utvikling**

Dette er det siste forskningsspørsmålet, og ved å analysere empiriene utarbeidet jeg tre undertemaer: motivasjon og mestring, tilrettelegging og hjelpemidler og skole- og klassemiljø.

#### **4.3.1 Motivasjon og mestring**

Noe som kommer godt frem hos alle informantene er viktigheten av mestringsfølelse.

«Mestringsfølelsen kommer gjerne av at man klarer noe, da øker motivasjonen for å gjøre det bra igjen» sier Ulrikke

Ole og Trude har de samme opplevelsene av mestringsfølelse. Den kommer av å mestre en oppgave de har jobbet lenge med, eller at de løser en oppgave fort. Når det kommer til motivasjon har de forskjellige tanker. Ole sier at «det sosiale og vennskap er viktig, jeg blir motivert med å være med andre folk». Han avslutter med å si at jeg lærer best når jeg jobber i grupper for da kan vi diskutere sammen. Trude presiserte at «jeg blir motivert ved å overbevise andre at jeg faktisk klarer det». Hun har et ønske om å bli psykolog. Når hun forteller dette nevner lærere og andre voksenpersoner at hun ikke kan bli det, mye på grunn av dysleksien og at det stilles høye krav til gode resultater. Hun har derfor funnet motivasjon i akkurat det.

Ulrikke nevner at hun ikke opplever så mye mestring på skolen. Hun forklarer at hun har motivasjon til å gjøre det bra, og velger ikke de forenklede prøvene, for de gir ikke karakterene fem og seks. Hun velger derfor den ordinære prøven, og øver for å få en gode karakterer. Hun avslutter med å si at hun ikke har så mye motivasjon til lekser, da lærerne ikke sjekker leksene.

Malene sier at hun delvis opplever mestring når hun får til en oppgave hun har strevet lenge med, men igjen så er dette glemt etter to uker. Hun forteller at hun ikke vet hva hun skal gjøre for å bli motivert

Skal jeg være ærlig så er det ikke alltid jeg har gjort leksene til fredagen fordi motivasjonen ikke er der etter at jeg har kommet hjem. Når jeg er på skolen i seks timer, har jeg lite motivasjon til å jobbe med lekser når jeg kommer hjem.

### **4.3.2 Tilrettelegging og hjelpemidler**

Informantene angir mye av det samme i sine opplevelser av tilrettelegging. De føler de får tilrettelagt etter sine forutsetninger, men på forskjellige måter.

Malene forteller at hun får ta prøver muntlig. Hun opplever at det er mange hjelpelærere som er tilstede i klasserommet, så hun opplever gode sjanser for å få ekstra hjelp der. Som nevnt tidligere opplever hun at det er mye lekser, og at lærerne ikke tilrettelegger lekser etter hennes forutsetninger. Hun forteller oppgitt at

Det virker ikke som om lærerne snakker sammen om hva de gir i lekser, for klassen vår har flere ganger endt opp med å ha fem innleveringer på en uke, pluss lekser i andre fag. Kjenner jeg blir irritert bare av å snakke om det

Trude sier at hun opplever tilrettelegging sånn middels. Gjennom ungdomsskolen har hun deltatt i mindre grupper i fagene engelsk og matematikk. Dette synes hun er greit, da hun får forklart ting på en enklere måte, og hun har muligheten til å få mer hjelp når det kommer til oppgaver og lekser. Hun legger til at «vi har to kontaktlærere som ikke liker å gi ut så mye lekser dersom vi jobber bra i timene». Dette er noe hun synes er veldig snilt, fordi lærerne ser og tilrettelegger for elevene sine.

Ulrikke forteller at lærerne ikke legger opp til så mye høytlesning i klassen fordi flere av elevene opplever ubehag når de skal snakke høyt foran klassen. De prøver heller å dele klassen inn i mindre grupper slik at det ikke bli så skummelt dersom det skal være presentasjoner eller gruppeoppgaver. Hun forteller også at de tilrettelegger ved å gi henne muligheten til å velge enklere oppgaveoppsett. Ulrikke har tidligere deltatt i mindre grupper, men dette er noe hun ikke lengre er med på. Dette på grunn av at lærerne velger å dele klassen inn i mindre grupper og heller ha flere hjelpelærere inn i klasserommet.

På samme måte som Ulrikke, forteller Ole at de ikke har så mye høytlesning. Lærerne velger i stedet å dele opp i mindre grupper. Han har også deltatt i mindre grupper tidligere, og da var det enkelte elever fra hele trinnet som deltok i de gruppene. «Jeg synes det var litt kjedelig å måtte forlate klassen, spesielt når det var gym» sier han lattermildt.

Informantene opplever å få tilbakemeldinger på prøver gjennom positiv og konstruktiv feedback på slutten av prøven.

Når det kommer til hjelpemidler har alle informantene fått et program på pc-ene sin, som skal hjelpe dem med lesing og skriving. Malene, Ulrikke og Ole bruker et program som heter LingDys. De tre informantene liker dessverre ikke å benytte seg av dette programmet på grunn av den ekle datastemmen som leser opp det de skriver. Malene presiserer at hun liker å bruke stavekontroll på Word, da dette er noe hun har brukt siden barneskolen og dermed noe hun er kjent med. I tillegg bruker hun «engasjerende leser» på Word som leser opp teksten hun har skrevet. «Dette er noe jeg liker å bruke når jeg skriver lengere tekster for da kan jeg høre det jeg har skrevet». Ole legger til at han liker bedre å lese inn til Word. Ole sier at «jeg får hjelp fra lærerne og da, og det er et slags hjelpemiddel og».

Trude er den eneste av mine informanter som bruker «senator» som digitalt hjelpemiddel der den leser opp, gir deg ordforslag og retter setninger. Hun liker å bruke det og synes den er oversiktlig og hjelpsomt.

Informantene opplever tilrettelegging og hjelpemidler noe forskjellig, og det kommer gjerne av at alle informantene er forskjellige. Noe som kommer godt frem er at elevene får noe form for tilrettelegging, så man kan se at lærerne prøver å tilrettelegge. Noen av informantene synes lærerne tilrettelegger for prøver og lekser, mens andre føler ikke det. Noen lærere tilrettelegger for mindre grupper i klassen, mens andre legger opp til undervisning med to til tre elever sammen med en lærer. Alle lærerne har gitt elevene et digitalt hjelpemiddel til lesing og skriving.

#### **4.3.3 Skole- og klassemiljø**

Malene, Ole, og Trude opplever et godt klassemiljø. Malene er den eneste som forteller at hun også opplever et godt skolemiljø.

Malene uttrykker at det er mange forskjellige personligheter i klassen og noen tar seg nær av ting som blir sagt. Hun tror også at det er mange som ikke tørr å ta plass og si det de ønsker på grunn av at de er sjenerte og utrygge i klassen.

Ole sier at «klassen vår er ganske sammenslått, men det er sikkert noen som ikke liker hverandre, og det er jo helt naturlig og». Han føler seg trygg på klassen og kan snakke med de om det er noe.



Trude opplever klassemiljøet veldig bra.

Jeg får ganske ofte høre at selv om ikke jeg får seksere på alle fag, er jeg en sekser når det kommer til det å være en god venn ved at jeg tar vare på alle, spør hvordan de har det og lar de få bli med på ting.

Hun forteller at hun er åpen for å være med alle, og at de er flinke på å ikke dømme hverandre.

Ulrikke nevner at hun synes at klassemiljøet er litt blandet. Hun sier at «det er noen som er litt stygge mot hverandre, derfor har vi så mange lærere inn i klassen». Hun føler ikke hun passer inn i klassen og er veldig stille av seg.

Informantene opplever sjeldent at klassen møtes på fritiden som for eksempel på klassefester. De er sammen med sine venner og sine gjenger etter skolen. Trude sier at «de som anser seg som populære liker ikke å være sammen med de som ikke er det». Ole liker å være sammen med vennene sine, og sier

For meg er det naturlig å være mest sammen med mine venner på skolen og på fritiden, og det kommer ikke av at jeg ikke liker de andre i klassen. Det er de jeg føler meg mest trygg på og har det morsomst med.

Det er tydelig at det er forskjellige opplevelser når det kommer til skole- og klassemiljø. Noen trives veldig godt, mens andre ikke fullt så godt. Selv om de er noe uenig opplever alle informantene at de kan prate med hverandre og være hyggelig når man først er sammen, for eksempel på klasseseturer eller klassefester.

## 5.0 DRØFTING

I det siste hovedkapittelet vil resultatene i kapittel 4 *resultater* bli drøftet opp mot relevant teori fra kapittel 2 *teori*. Jeg vil prøve å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine med å drøfte informantenes kunnskaper og erfaringer opp mot aktuell teori og forskning. De tre forskningsspørsmålene vil danne strukturen for kapittelet, da de er fundamentale for drøftingen.

### 5.1 Opplevelsen med dysleksi

Ifølge Helland (2012) må en til slutt lære seg å leve med diagnosen dysleksi. Dette er en diagnose som vil være med elevene hele livet, og det vil bli enklere å leve med den dersom man aksepterer den. Studiens resultat viser at informantene er åpne om det å ha dysleksi og føler ikke at diagnosen er med på å påvirke dem i hverdagen. Som en av elevene presiserer, «dysleksi har vært med meg hele livet, og det er derfor normalt for meg å ha det».

#### 5.1.1 Lesing og avkoding

Resultatene viser at informantene opplever utfordringer knyttet til lesing, avkoding av tekster og det å forså det de leser. Elevenes opplevelser stemmer godt overens med det Lyon et al. (2003) beskriver som hovedsymptomer ved dysleksi, som er manglende automatisering av ordavkoblinger, fonologiske vansker og dårlig rettskriving. En av informantene påpeker at det er vanskelig å skille mellom ø og å, og hun pleier å gå gjennom siste del av alfabetet for å finne ut hvilken bokstav som skal brukes. Videre forklarer hun at prisen blir til prinsen, og at dette ikke gir mening når det kommer til handlingen i teksten. Resultatet fra informanten stemmer overens med det Gjessing (1977) og Helland (2012) sier om at dette kan være krevende for elever med dysleksi, da man først må oppfatte språklyden og deretter knytte det opp til det visuelle uttrykket. Det å knytte riktig bokstav til riktig lyd kan være slitsomt når man skal lese.

Flere av informantene opplever utfordringer knyttet til det å forstå det de leser og huske hva de har lest. Det elevene forteller kan ses i tråd med det Schneider & Ganschow (2000) og Lyon et al. (2013) fremhever om at eleven vil oppleve utfordringer til det å avkode ord for å lese. De vil også oppleve fonologiske vansker som mangel i korttidsminnet, benevningshastighet og bokstavkunnskap. En av informantene sier at hun leser sakte og at det er med på å gjøre lesingen kjedeligere, noe Høien og Lundberg (2012) og Helland (2012)

bekrefter da leseflyten blir noe lavere da elevene opplever utfordringer til å avkode riktig og forstå det de leser, og at det til slutt vil påvirke lesehastigheten.

### **5.1.2 Stressnivå**

Kershner (2021) hevder at dysleksi og stress henger sammen. Det å oppleve stressfulle dager og mye stress knyttet til skolearbeid er med på å påvirke oppmerksomheten. Flere av informantene opplever stress når det kommer til lesing, og spesielt høytlesning. Informantene opplever at de ikke får med seg det de leser, eller det oppgaven vil, og må dermed lese oppgaveteksten flere ganger for å forstå det de faktisk leser. En annen informant forteller at hun opplever stress når læreren gir ut en tekst på to sider som hun skal lese for seg selv. Dette fordi informanten opplever å ikke bli ferdig med første halvdel før medeleven er ferdige med begge sidene. Dette kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2015) nevner omkring det å sammenligne seg selv opp mot andre. De forklarer at det kan virke positivt dersom man er en av de flinkeste i en gruppe, men at det på andre siden kan være noe negativt dersom man for eksempel opplever å ikke være blant de raskeste på å lese. Her svekkes dermed informantens faglige selvvurdering fordi eleven ikke mestrer å lese fort, samt forstå det hun leser.

Trude legger på at hun må lese og øve 100 ganger mer enn medelevene sine da hun ikke tar til seg faglig innhold like fort. Det Trude sier kan ses opp mot det Schneider og Ganschow (2000) forteller om at elevene med dysleksi har mangel på metaspråklig bevissthet som fører til at elevene med dysleksi gjør de samme feilene flere ganger, og at det tar tid for dem å se hva de gjør feil.

### **5.1.3 Konsentrasjon og energi**

Resultatet viser at alle informantene opplever konsentrasjonsvansker på en eller annen måte. Løhre et al. (2021) bekrefter forekomsten av manglende konsentrasjon for elevene med dysleksi. Burns et al. (2019) viser til at ungdommer kan oppleve vanskeligheter med å konsentrere seg, og at det er med på å forstyrre det akademiske i et klasserom. Resultatene fra studiet indikerer til at en av informantene sier at konsentrasjonen til informanten påvirkes av konsentrasjonen og energien medelevene har. To av informantene forklarer at de har konsentrasjon over en lengere periode, men etter en stund kan den falle ut på grunn av at det blir urolig i klasserommet. Elevene i Løhre et al. (2021) sin forskning opplevde større

konsentrasjon og motivasjon dersom de fikk muligheten til å jobbe i mindre grupper. De forteller også om viktigheten knyttet til å få planlegge sine egne pauser. Her kan man se på resultatet jeg fikk fra to av informantene. En av informantene har ikke mulighet for å trekke seg ut på et grupperom, da lærerne velger å dele klassen inn i mindre grupper. Den andre informanten sier at hun har mulighet for å trekke seg ut fra klasserommet dersom det blir mye bråk som påvirker konsentrasjonen. Løhre et al (2021) hevder at det å ta pauser når man selv føler man trenger det, kan være med å avgjøre konsentrasjonens varighet. Informantene opplever dessverre lite tilrettelegging for pauser når de selv føler de trenger det. De har faste pauser sammen med resten av elevene på skolen. Resultatet fra studiet mitt, sammenlignet med tidligere forskning peker i ulike retninger. De fleste av informantene opplever ikke tilrettelagt pauser, på tross av at tidligere forskning har vist at dette kan være med på å avgjøre elevenes evne til å konsentrere seg gjennom dagen. Dette er betenkningsfullt da forskningen sier at det er viktig å ta pauser når man kjenner at kroppen trenger det, men elevene opplever det motsatte av det forskningen påpeker.

## 5.2 Dysleksi og selvbylde

Statped (2021) legger frem at det er tre til fem prosent av elevene i grunnskolen som har dysleksi. Funnene samsvarer med det informantene forteller om sine medelever som også har dysleksi.

Alle informantene fikk utredet diagnosen på barneskolen da de opplevde utfordringer til det å lese og skrive. Niileksela og Templin (2018) forklarer at utredningen foretas dersom lærerne ser at elevene opplever vanskeligheter med lesing og skriving. Tester de gjennomfører ser på elevens kognitive og akademiske ferdigheter. Helland (2012) bekrefter at det er i denne alderen det er lettest å se om de «knekker» koden på å lese og skrive senere enn sine medelever grunnet forventinger til progresjon. Lesing og skriving blir ikke like automatisert for elever med dysleksi. Dette kan ses i sammenheng med det Høien og Lundberg (2012) og Brimo (2021) sier om at dyslektikere møter vanskeligheter med ordavkobling og staveferdigheter som kommer av svikt i det fonologiske.

Dysleksi kommer ikke av en faktor alene, det er flere faktorer som er med på å avgjøre det, forklarer Helland (2012). Om lag tre-seks prosent av elevene har en genetisk eller familiær fare for å få diagnosen (Haugen & Haugen, 2020, s. 88). Tre av informantene forteller at flere av familiemedlemmene deres har dysleksi. Her kan man trekke inn det Brimo (2021) og Helland (2012) sier om at dysleksi kan gå i arv, og at det er gjennomført flere studier på at dysleksi går i generasjoner. En finsk studie har fulgt barn av dyslektiske foreldre over en lengere periode, og studien viser at barn hadde ulik respons på språkstimuli allerede i spedbarnsalderen. En av informantene har ikke noen familiemedlemmer som har diagnosen dysleksi, og det er med på å bekrefte teorien om at dysleksi kan oppstå tross av arv (Helland, 2012, s.126).

Høien og Lundberg (2012) presiserer at det er tre til fire ganger så mange gutter som jenter som får diagnosen, og at dette kommer av at gutter har kromosom-anomalier. Dette kan man se kritisk på, da jeg intervjuet bare en gutt. Dette kan være tilfeldig, men Shaywitz og Shaywitz (2001) fant ingen betydelig forskjeller mellom forekomsten av dysleksi mellom gutter og jenter. I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at det finnes flere ulike forskninger med ulike resultater.

### **5.2.1 Selvbilde**

Imsen (2014) forklarer at selvbilde handler om hvilke tanker vi har om oss selv. For eksempel om vi tenker god eller vondt om oss selv. Imsen (2014) forklaring kan ses opp mot den ene informanten som forteller at han tenker godt om seg selv, og forteller at han har et godt selvbilde og mange venner. Her kan man videre trekke inn det Manger og Wormnes (2015) sier om det å oppfatte seg som populær med mange venner på skolen vil være med å bedre selvbildet. Svatun (2018) hevder at det å oppleve seg selv som noe positivt er med på å gi et godt selvbilde. Det handler om den kontakten man har med seg selv, og det å føle seg som et verdifullt menneske, noe informanten hevder at han gjør.

To av informantene forteller at de som oftest tenker godt om seg selv. De forklarer at dagene er med på å avgjøre om hvordan selvbildet deres er. En av informantene nevner at hun kan oppleve at vennene hennes kommenterer at hun har unnskyldninger for å få dårligere karakterer som følge av dysleksien. Dette er noe hun synes er ubehagelig da hun får bekreftet at hun er dummere enn de andre. Det informanten opplever kan ses i samsvar med det Huang (2021) sier om at det å få sårende tilbakemeldinger på det akademiske fra venner ikke er med på å styrke et godt selvbilde. Det å oppleve negative og kritiske tilbakemeldinger på det eleven gjør kan også være med på å ødelegge selvtilliten og selvbilde til elevene med dysleksi, belyser Huang (2021). Det Huang sier viser også en sammenheng med det informanten forteller om at hun ønsker å bli psykolog, men får tilbakemeldinger fra lærere og andre voksenpersoner på at det kan bli for utfordrende på grunn av dysleksien. Opplevelsen av slike tilbakemeldinger er ikke med på styrke selvbilde. Dersom dette er noe som fortsetter kan det føre til dårlig mental helse, emosjonelle problemer og angst.

En av informantene nevner at hun tenker mye negativt om seg selv og føler at hun ikke passer inn i klassen. Det å føle seg annerledes kan være med på å skape et dårlig selvbilde, og man tar med seg dette videre i livet (Svatun, 2018, s. 87). Hwang og Nilsson (2015) sier at de som oppfatter seg som annerledes har større risiko for å bli mobbet, og de elevene vil føle seg bekymret når de er sammen med andre folk i en gruppe. Det å ikke føle på den tilhørigheten med jevnaldrende kan virke negativt for psykisk helse, og til slutt påvirke elevens læring. Hvordan elevene klarer å håndtere denne tiden har mye å si på støttemiljøet rundt dem, og hvordan eleven selv velger strategier for å takle det (Helland, 2012, s. 320). Manger og Wormnes (2015) forklarer dette med å ha et godt skolefaglig selvbilde, men et dårlig sosialt selvbilde og omvendt. En av informantene opplever et godt sosialt selvbilde og sier at selv om hun ikke får en seksere i alle fag, får hun ofte høre at hun er en sekser når det kommer til det å

være en god venn og ta vare på alle. Dette samsvarer med det Mange og Wormnes (2015) sier om det å ha et godt sosialt selvbilde, men et dårligere selvbilde til skolefaglig prestasjoner.

### **5.2.2 Relasjoner**

Det å bygge en gode relasjon mellom lærer og elev er viktig. Læreren må bry seg, vise interesse og ha troen på elevens utvikling (Bakke & Østervik, 2021, s. 21). Mine resultater viser delte meninger om relasjonen til lærerne sine. To av informantene forteller at de opplever at de har en lærer som bryr seg om de, og som viser interesse for deres utvikling. Læreren er til stede og forstår dem. Det de forteller kan ses i tråd med det Federici og Skaalvik (2014) sier at det å oppleve lærere som støttende er med på å fremme elevenes motivasjon. Elevene kan også oppleve større engasjement for skolearbeid, ta faglig initiativ og ha høyere innsats knyttet til skolearbeid generelt. En av informantene legger på at hun har en grei kontakt med lærerne sine, men ingen skiller seg ut. En annen informant nevner at hun har to lærere som hun er nær. Resultatet av studien viser at ingen av informantene opplever gode relasjoner til alle lærerne, og dette kan virke negativt på elevenes sosiale, følelsesmessige og kunnskapsmessige utvikling, da lærerne ikke støtter elevenes utvikling på en positiv måte. Resultatet fra studien kan derfor virke negativt på elevens læring da Schneider og Ganschow (2000) sin forskning viser nødvendigheten av den kontinuerlig kontakten mellom lærer og elev er grunnleggende for at eleven skal løse faglige problemer. En kan også trekke inn det Isme (2014) sier om dårlige relasjon mellom elev og lærer kan være med på med på å svekke elevens selvbilde.

Erikson har en teori om psykososialutviklingsmodell som sier noe om utvikling av individet. Han forklarer at ungdommer skal utvikle seg på en sunn og god måte ovenfor andre mennesker. Identitet har mye å si når det kommer til ungdommer. Dette kan være en sårbar tid for de fleste, og det er mye som skjer når det kommer til venner og skole (Larsen & Flood, 2010, s. 85). Det Erikson understreker kan ses opp mot det informantene sier om betydningene av det å ha en god eller dårlig relasjon til vennene sine i klassen. For alle elever er det viktig å kjenne på at de blir likt og verdsatt av andre medelever. For enkelte kan dette oppleves som utfordrende. Noen opplever vanskeligheter med å bli akseptert for den de er og synes det er utfordrende å skaffe venner. Mye av dette kommer av at elevene med dysleksi kan bli oppfattet som annerledes og har manglede sosial kompetanse (Overland, 2006, s. 213). Som nevnt tidligere møter en av informantene utfordringer knyttet til det å være seg selv og

det å skaffe seg venner. Mye av dette kommer av at hun er stille, sjenert og utrygg på identiteten sin. Tre av informantene hevder de har flere venner og vennegjenger. Resultatet av å oppleve gode og positive opplevelser sosialt er med på å skape vennskap og samhørighet i en gruppe med andre mennesker. En negativ opplevelse til det sosiale kan være med å skape usikkerhet rundt sin identitet og selvbilde, som en av informantene føler på (Tezchner, 2019, s. 273).



### **5.3 Faglig og sosial utvikling**

Faglig utvikling er sentralt når man går på ungdomsskolen. Elevene skal innhente kunnskap i flere fag, og med det kreves det motivasjon og mestringsfølelse ifølge Haugen (2017). Ogden (2022) og Bakken og Østervik (2021) sier at det å skape gode relasjoner og danne vennskap er minst like viktig når det kommer til utvikling. Elevene utvikler seg ikke alene, men sammen med medelevene sine. Derfor er det betydningsfullt at lærerne har forståelse for at skolen er en grunnleggende arena for sosial utvikling. Studiens resultater viser at informantene trives på skolen som følge av det sosiale samspillet. En informant presiserer at det å være sammen med vennene sine og utvikle seg sammen er utslagsgivende for hans motivasjon når det kommer til skolearbeidet og skoledagen.

#### **5.3.1. Motivasjon og mestring**

Imsen (2014) hevder at det er avgjørende at elevene mester noe, fordi det gir et godt tilskudd til selvbilde. Mestrer man ikke kan det virke motsatt. To av informantene opplever mestringsfølelse når de har arbeidet med en oppgave over lengere tid. Her kan man trekke inn det Manger og Wormnes (2015) sier om at når elever mestrer faglige oppgaver de gjør, øker lysten til å fortsette å utføre lignende oppgaver senere. Det å få gode tilbakemeldinger fra lærere og medelever er også viktig når elevene løser oppgavene selv. Informantene opplever mestring noe forskjellig. En av informantene forklarer at hun opplever mestring når hun klarer en oppgave, men at hun glemmer alt som hun lærte etter kort tid. Det eleven nevner samsvarer med det Lyon et al. (2003) sier om korttidshukommelsen hos elevene med dysleksi. En annen informant belyser at hun opplever lite mestring i det hun gjør, og mye av det kommer av lærernes måte å undervise på. Opplevelsene informantene føler på kan ses opp mot det Ogden (2015) forteller om når lærerne ikke har elevenes pedagogiske behov i fokus, og viser lite omsorg, støtte og tilrettelegging. Det forskningen viser og det informantene sier er forskjellig, og kan derfor vurderes som noe tvilsomt.

Vygotskij mener elevene har større læringseffekt om de jobber sammen. Elevene har da muligheten til å gi gode tilbakemeldinger, støtte og motivere hverandre (Vygotskij, 1978). Flere av informantene fastslår at vennskap og det sosiale er viktig for deres motivasjon. En av informantene nevner også at han lærer best når han jobber i grupper sammen med noen han er trygg på, fordi de kan diskutere og hjelpe hverandre. Dette samsvarer med Vygotskij's forskning om større læringseffekt dersom man jobber sammen i en gruppe. En annen informant opplever motivasjon gjennom å motbevise andre at hun klarer alt hun ønsker.

Skaalvik og Skaalvik (2015) oppgir at det er betydningsfullt fordi elevene som setter høyere mestringsforventninger til seg selv, opplever gjerne større motivasjon til å gjøre det bedre på skolen. Manger og Wormnes (2015) nevner at lærere er med på å legge opp dagene slik at alle får prøve ut forskjellige oppgaver, der man får utfordret seg selv opp mot sine medelever. En av informantene har muligheten til å velge forenklete prøver. Dette benytter hun seg ikke av da hun vil prøve å oppnå toppkarakter, noe hun ikke vil få dersom hun velger den forenklete prøven. Hun vil utfordre seg og gjennomføre samme prøve som resten av klassen. Dette viser en sammenheng med det Manger og Wormnes (2015) sier om det å ønske å oppnå bedre prestasjoner kan ha en betydning for elevenes selvbilde.

### ***5.3.2 Tilrettelegging og hjelpemidler***

Tilrettelegging kan skje på mange måter. Haugen og Haugen (2020) hevder at det kan handle om hvordan lærere og spesialpedagoger legger opp undervisningstimene og på hvilken måte de tilpasser timene for eleven med dysleksi. Det Haugen & Haugen (2020) poengterer kan ses i tråd med det flere av informantene sier om at lærerne deres velger å dele klassen inn i mindre grupper, og benytter seg av flere hjelpelærere i klasserommet. Det er en av informantene som får tilrettelagt undervisning i form av at hun deltar i en mindre gruppe i engelsktimen, gjerne med to til tre medelever. Det elevene uttrykker om tilrettelagt undervisning kan ses opp mot det Elvemo (2003) poengterer om spesialundervisning i forskjellige former. Det kan gis ved en-til-en situasjon, i mindre grupper eller ved å være i klasserommet. De elevene som ikke får utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1) Den ene informanten opplever å få tilpasset undervisning. To av informantene deltar ikke lengere i mindre grupper, fordi lærerne oppdaget progresjon på arbeidet de gjorde, og følte at undervisningen i timene ville gi de noe å strekke seg etter. Vygotskij bekrefter at det er betydningsfullt å ha noe å strekke seg etter (Imsen, 2014, s. 195). Lærere har derfor en utfordrende jobb når det kommer til å møte alle elevenes evner og forutsetninger slik at de kan styrke og støtte til videre læring forklarer Befring et al. (2019) og Høien og Lundberg (2012).

Birkemo (2002) og Huang et al. (2021) hevder at det er avgjørende med nøye planlagt undervisning for elevenes faglig utvikling. Lærere må følge elevenes forutsetninger og tilpasse faglig innhold etter hva elevene mester da det er viktig for videre læring. Flere av informantene opplever at de får tilrettelegging og støtte av lærerne. Bruner et al. (2006) har en teori om at lærerne kan være en aktiv støtte for videre utvikling, ved å være til stede som støttende stillas. Dette kan hjelpe elevene å løse egne oppgaver. En informant forteller at hun

har muligheten til å gjennomføre prøver muntlig, og en annen informant får velge forenklete prøver. Mossige (2020) sier at elevene har krav på tilrettelagte prøver og eksamener i form av høytlesning, tilleggstid eller muntlig prøveform. De kan også få fritak fra enkelte fag, men dette er ikke anbefalt ifølge Helland (2012). Ingen av informantene benytter seg av den tilretteleggingen.

Gustafson og Sevje (2012) forklarer at lekser er nødvendige for å utvikle seg faglig. Lekser er med på å fremme læring, gi elevene en positiv selvfølelse og motivere for videre læring. Det er avgjørende at leksene er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger. En av informantene opplever ikke tilrettelagte lekser etter hennes behov. Hun sier at det ikke virker som om lærerne snakker sammen om hva de gir i lekser. Hun har flere ganger ikke gjennomført alle leksene, fordi hun ikke har motivasjon og energi til å gjennomføre det. Dette svekkes hennes selvbilde da hun sjeldent får gjort alt hun skal. En annen elev opplever lite lekser fordi lærerne ser an hvor godt de jobber i timene, og tilpasser etter det. Her ser vi stor forskjell på hvordan lærerne tilpasser leksene, og kan se kritisk på lærenes tilretteleggingsstrategier til lekser.

Alle informantene påpeker at de kan benytte seg av digitale hjelpemidler som de har på pc-ene sine. Mossige (2020) anbefaler dette da det vil ha en forebyggende effekt på rettskriving, gjennom å få ordforslag og tekster opplest. Flere av informantene forteller at de har et program som heter LingDys på pc-ene sine, men at ingen av de liker å bruke den fordi programmet har en ekkel datastemme. To av de elevene forklarer at de liker bedre å benytte seg av stavekontrollen og engasjerende leser på Word. Det er en informant som benytter seg av programmet senator noe hun liker godt fordi det er oversiktlig og hjelpsomt.

### ***5.3.3 Skole og klassemiljø***

Noe som kommer godt frem i min studie er at vennskap og det sosiale er den viktigste faktorer når det kommer til hvorfor informantene trives godt på skolen, og dette er noe alle informantene sier seg enige i. Funnene i min studie samsvarer med funnene i studien til Walin (2007) som forklarer at det å føle på en tilhørighet handler om å samhandle med andre mennesker, bygge emosjonelle relasjoner med noen, og et ønske om å vise omsorg for andre mennesker, eller at andre viser omsorg overfor deg. Ryan (2001) legger frem at det å oppleve vennskap med noen fra klassen vil ha en betydning for elevens motivasjon og holdning for

videre læring, noe en av informantene sier seg enig i, da han blir motivert med å være sammen med vennene sine.

Bakken og Østervik (2021) presiserer at det å skape et godt klassemiljø og læringsmiljø er viktig for elevenes utvikling. Det å oppleve klasserommet som noe trygt er med på å gjøre det enklere for elevene å tørre å svare, uten å føle seg dumme. Her er informantene noe uenig. Tre av informantene opplever et godt klassemiljø. En av de informantene legger til at det er sikkert flere som ikke tørr å si det de mener på grunn av at de er sjenerte eller utrygge. En informant bekrefter det som sies om at det er flere elever som ikke tørre og rekke opp hånden for å si noe på grunn av at de er sjenerte eller har få støttespillere rundt seg. Resultatet samsvarer også med det Bakken og Østervik (2021) og Overland (2006) sier om at de elevene som føler seg ensomme kan stå i fare for å få en begrenset sosialisering i ungdomstiden. For elever med dysleksi er det like viktig å mestre det sosiale som det faglige, fordi elever med svake læringsforutsetninger har behov for å føle på trygghet og et inkluderende klassemiljø (Odgen, 2015, s 341). Tre av informantene føler seg trygg, inkludert og har flere venner å være med. I motsetning til de tre informantene føler den siste informanten seg utrygg og ikke like inkludert i klassemiljøet sitt. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til tidligere forskning, og at man blir mer lik sine venner når det kommer til skolearbeid og motivasjon for faglig utvikling. De holdningene kan derfor endres over tid fordi vennenes holdninger endres. Dette kan både være positivt og negativt for faglig utvikling. En av informantene sier at hun har få venner, og har derfor mindre sjanser for å påvirkes negativt. De andre informantene forteller at de har flere venner og sjansen er derfor større for at vennene påvirker deres holdninger både negativt og positivt.

## **6.0 KONKLUSJON**

Temaet og formålet med denne masteravhandlingen har vært å undersøke elevenes opplevelse av dysleksi, og hvilken betydning det har for deres selvbylde faglig og sosialt. Kapittel seks vil ta for seg prosjektet som en helhet og konkludere om problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt besvart. Til slutt vil jeg kritisere granskning av prosjektet mitt og presentere forslag til videre forskning.

### **6.1 Oppsummering av funn**

De tre forskningsspørsmålene jeg utarbeidet skulle hjelpe meg å besvare min problemstilling. Jeg vil derfor gå igjennom forskningsspørsmålene og se om de er besvart gjennom informantenes opplevelser og erfaringer sett opp mot teori og forskning jeg har benyttet meg av.

Det første forskningsspørsmålet omhandler opplevelsen av dysleksi. Informantene opplever dysleksi noe forskjellig. Resultatene viser at informantene opplever lesing og avkodning av tekster som utfordrende. De er også enig i at det er krevende å forstå det de leser. Noen av informantene opplever skolehverdagen som stressende da det stilles krav til lange dager med mye skolefaglig innhold. Konsentrasjonen spiller en sentral rolle når det kommer til opplevelsen av dysleksi.

Det andre forskningsspørsmålet skulle belyse dysleksi og selvbylde hos ungdomsskoleelevene. Informantene har en felles forståelse av hva begrepet dysleksi inneholder. Alle informantene fikk diagnosen på barneskolen, og tre av fire informanter har familiemedlemmer med diagnosen dysleksi. Elevenes selvbylde er noe variert, og det kommer frem at skolefaglig prestasjoner og sosial tilhørighet avgjør mye om hvordan elevene opplever selvbyldet. Elevene opplever gode relasjoner til enkelte lærere, og at det er viktig for elevenes motivasjon og selvbylde. Alle informantene forteller at de har en god venn de føler seg trygg på. Noen av elevene har også flere som de er nære, både på skolen og på fritiden.

Det siste forskningsspørsmålet handler om faglig og sosial utvikling. Opplevelsen av motivasjon og mestring er viktig for alle informantene, men de opplever motivasjon og mestring på forskjellige måter. Motivasjon føler alle elevene på, da de ønsker å vise andre at de også klare utfordrende oppgaver. Informantene opplever tilrettelegging forskjellig, men

man kan se at lærerne prøver å tilrettelegge for elevene med dysleksi. Alle elevene har digitale hjelpemidler tilgjengelig på pcene deres. Det er store forskjeller når det kommer til opplevelsen av hvordan skole- og klassemiljøet er. Noen av elevene trives godt, noen mindre godt. Det som kommer tydelig frem er at opplevelsen av vennskap er den viktigste faktoren når det kommer til hvorfor de trives på skolen. Den relasjonen er betydelig for elevenes selvbilde, og for videre utvikling i faglig og sosial kompetanse.

Ved å ha besvart de tre forskningsspørsmålene vil en kunne gi en konklusjon på problemstillingen. Konklusjonen på problemstillingen viser at opplevelsen av dysleksi kommer av flere elementer som er med på å påvirke hverandre gjensidig. Det å oppleve vennskap er med på å påvirke et godt selvbilde, og et godt selvbildet påvirkes igjen av faglig og sosial mestring. Det å oppleve mestring for faglig og sosial utvikling er avhengig av hvor god relasjonen elevene har til lærerne og medelevene. Det å oppleve gode relasjoner er med på å gi elevene motivasjon til å være på skolen, men også for å lære og utvikle seg faglig. Vennskap er elevenes viktigste grunn for at de trives på skolen og ønsker å være på skolen. Skolen og lærere kan derfor tilrettelegge for mer sosialt samspill mellom medelevene i klassen, men også arrangere møtepunkter for elevene på fritiden, som for eksempel hyggekvelder.

## **6.2 Kritisk granskning av resultatet og forslag til videre forskning**

I min masteravhandling finnes det både styrker og svakheter. Jeg benyttet meg av fire informanter, noe som ikke er så mangt. Jeg kan ikke konkludere med at alle elevene opplever dysleksi slik som funnene i mitt forskningsprosjekt gjør. Dette forårsaker en svakhet når det kommer til å generalisere funnene i studiet. For å styrke funnene kunne jeg benyttet meg av flere informanter, men oppgavens omfang og tidsaspekt begrenset prosjektet.

Mine informanter er elever som skal forteller sine historier om sin diagnose. Jeg kan derfor ikke være sikker på at de forteller meg det de faktisk føler, og her kan påliteligheten og gyldigheten være med å svekke resultatene mine.

Jeg kan også tenke over hvilke teorier og forskninger jeg har valgt å benytte meg av. Det finnes mye forskning på dysleksi, både på norsk og på engelsk. Jeg kan derfor se kritisk på hva jeg har valgt og hva jeg kunne tatt med i masteravhandlingen.

Det er store muligheter for å forske videre og dypere med denne masteravhandlingen. Noe som kunne vært interessant er lærernes opplevelser og meninger. Det ville vært spennende å se om lærerne opplever dette med tilrettelegging og relasjonsbygging noe likt som eleven opplever. Jeg synes det også hadde vært spennende og høre fra flere elever om opplevelsen med dysleksi. Dette kunne derfor vært interessant å gjennomført spørreskjema om temaet med flere elever, slik at man får et større empirie. Dette kunne vært en mulighet dersom man ønsker å utvide forskningsfeltet og forske videre på dette temaet.

## 7.0 LITTERATURLISTE

- Bakken, B. & Østvik, K. (2021). *Å skape et godt klassemiljø*. Fagbokforlaget.
- Befring, E., Næss, K.A. & Tangen, R. (Red.). (2019). *Spesialpedagogikk*. (utg. 6). Cappelen Damm Akademisk.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Brimo, K., Dinkler, L., Gillberg, C., Lichtenstein., Lundström. & Johnels, J. Å. (2021). *The co-occurrence of neurodevelopmental problems in dyslexia*.  
<https://doi.org/10.1002/dys.1681>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.
- Bunting, M. (red.). (2014). *Tilpasset opplæring – forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Burns, R. D., Pfladderer, C. D. & Fu, Y. (2019). *Adolescent health behaviors and difficult concentrating, remembering, and making decisions*.  
<https://doi.org/10.1177/1559827619860067>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (Utg. 2.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. (Utg.5.). Gyldendal Akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16 desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metode*.(Utg.2.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (Utg. 2.). Fagbokforlaget.
- Friis-Mikkelsen, M. Grafisk framstilling av «Den hermeneutiske spiral» i artikkelen. *Hva er hermeneutikk?* av N. Edrup (2014). Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Universitetsforlaget.
- Gjessing, H. J. (1977). *Lese- og skrivevansker. Dyslexi*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.



- Gustafson, T. & Sevje, G. (2012). *Lekser og leksehjelp. På skolen og hjemme*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Haugen, R. (2017). *Barns utvikling i skolealder*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, V. D. & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Fagbokforlaget.
- Huang, A., Sun, M., Zhang, X., Lin, Y., Wu, K. & Huang Y. (2021). *Self-Concept in Primary School students with Dyslexia: The Relationship to parental Rearing* <https://doi.org/10.3390/ijerph18189718>
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2015). *Gruppepsykologi. En innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Fagbokforlaget.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (Utg.5.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (Utg. 6.). Abstraktforlag.
- Kamhi, A., G. & Catts, H., W. (2005). The connections between language and reading disabilities. <https://doi.org/10.4324/9781410612052>
- Kershner, J. R. (2021). *An evolutionary perspective of dyslexia, stress, and brain network homeostasis*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.575546>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Utg. 3.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, O. S. & Flood, S. L. (2010). *Psykologi 1*. Aschehoug.
- Lyon, G., R., Shaywitz, B., & Shaywitz, B., A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53, 1-14.
- Løhre, A., Kjelsås, V. & Østerlie, O. (2021). *Enjuments as a learning resource – stories told by students with harmful concentration problems*. Nordisk tidsskrifter for pedagogikk og kritikk. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2663>
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.
- Mossige, M. (2020). *Lese- og skrivevansker. Teori og tiltak*. Pedlex.
- Niileksela, C.R. & Templin, J. (2018). Identifying dyslexia with confirmatory latent profile analysis. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1002/pits.22183>

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (Utg.2.). Gyldendal
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-6). Lovdata: <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de utfordrende elevene*. (Utg. 3.) Fagbokforlaget.
- Schneider, E. & Ganschow, L. (2000). *Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language*.  
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200001/03\)6:1<72::AID-DYS162>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200001/03)6:1<72::AID-DYS162>3.0.CO;2-B)
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2001). *The neurobiology of reading and dyslexia*. World education ncsall.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2021, 26. April). Lese- og skrivevansker.  
<https://www.statped.no/lese--og-skrivevansker/lese--og-skrivevansker2/>
- Svatun, B. (2018). *Høysensitive barn I barnehagen og hjemme*. Kommuneforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitativ forskningsmetode*. (Utg. 2.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Vitenskap. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, D., J. (2007). *Attachment in psychotherapy*. New York: Guilford press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross. G. (2006). *The role of tutoring in problem solving*.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## 8.0 VEDLEGG

### 8.1 Vedlegg 1 Kvittering NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

21.03.2022, 18:35



## Vurdering

### Referansenummer

901013

### Prosjekttittel

Dysleksi blant ungdomsskoleelever

### Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jessica Marianne Aspfors, jessica.m.aspfors@nord.no, tlf: 4775517708

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Anette H. Knudsen, anettehk@hotmail.com, tlf: 98647600

### Prosjektperiode

16.08.2021 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 11.03.2022 - Vurdert

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 30.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake. Barna vil også gi sin tilslutning til/etisk samtykke til deltagelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte/foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-](https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i)

meldeskjema. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!

## 8.2 Vedlegg 2 Informasjonsskriv til foresatte og elev

Til elev og foresatte

### **Vil du/deres ungdom delta i forskningsprosjektet**

#### *Dysleksi blant ungdomsskoleelever*

Dette er et spørsmål til deg som elev, og til foresatte om deres ungdom ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju ungdomsskoleelever som har diagnosen dysleksi. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Mitt navn er Anette Knudsen og jeg er en masterstudent som går master i tilpasset opplæring ved Nord Universitet. Jeg skal skrive en masteroppgave som omhandler dysleksi. Formålet med prosjektet er å samle inn data om hvordan opplevelsen med dysleksi oppleves på ungdomsskolen. Jeg ønsker derfor å intervju elever. Min problemstilling er som følge «Hvordan opplever ungdomsskoleelever å ha dysleksi, og hvilken betydning har det for deres selvbilde faglig og sosialt?».

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av Anette Knudsen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har kontakte skolen som du/deres ungdom går på, og har fått kontaktopplysninger fra skolen.

Jeg ønske å spørre elever med diagnosen dysleksi om hvordan de opplever skolehverdagen, og derfor får du/deres ungdom spørsmål om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du/deres ungdom velger å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer det et intervju med meg, der intervjuet handler om opplevelsen med dysleksi og hvordan man har det på skolen, både faglig og sosialt. Jeg kommer til å møte opp på ungdomsskole til deg/deres ungdom, da det er med på å gi en trygghet. Jeg kommer til å benytte meg av lydopptak under intervjuene.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du/deres ungdom velger å delta, kan du/deres ungdom når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/deres ungdom hvis du/deres ungdom ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg/deres ungdom til formålene som det står i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All data som blir bruk i min masteravhandling blir anonymisert, og det skal derfor ikke være gjenkjennbart. Min veileder Jessica Marianne Aspfors vil også ha tilgang til de samme opplysningene som jeg har under prosjektet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Alt av opplysninger jeg samler inn vil bli slettet når prosjektet avsluttes og er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2022. Jeg kommer til å transkribere intervjuet fortløpende, og deretter vil opptaket av intervjuet slettes. I transkriberingen kommer jeg til å bruke fiktive navn. Det vil derfor ikke være mulig å spore det tilbake til deg/deres ungdom.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med

- Nord Universitet levanger ved Jessica Marianne Aspfors.
- Nord Universitet sitt personvernombud Epost: [personvernombud@nord.no](mailto:personvernombud@nord.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på Epost: ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen prosjektansvarlig Anette H. Knudsen

---

## **Samtykkeerklæring**

Ettersom du er under 18 år må også en av dine foresatte godkjenne at du deltar på intervjuet.

Om en av dine foresatte har godkjent at du deltar, og du selv ikke ønsker å delta er det fortsatt mulig å trekke seg uten å oppgi noe grunn.

Navn på elev/prosjektdeltager

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *dysleksi blant ungdomsskoleelever* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at min ungdom kan delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker og foresatte, dato)



### 8.3 Vedlegg 3 Intervjuguide

#### Intervjuguide

**Problemstilling:** Hvordan opplever ungdomsskoleelever det å ha dysleksi, og hvilken betydning har det for deres selvbilde faglig og sosialt?»

Før intervjuet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Litt om temaet</li><li>• Hva skal jeg bruke intervjuet til</li><li>• Informerer om NSD (samtykke, taushetsplikt)</li></ul>
Intervjuet starter. Jeg ønsker å finne svar på hvordan ungdomsskoleeleven opplever det å ha dysleksi?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilken klasse går du i?</li><li>• Hvordan har du det på skolen? Begrunn</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva vil du beskrive som en god dag for deg når det kommer til skolen? Begrunn</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva legger du i ordet dysleksi?</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan opplever du å ha dysleksi/ Opplever du noen utfordringer når det kommer til skolen? Begrunn</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Har du noen i familien som har dysleksi? Hvis ja, hvordan oppleves det?</li></ul>
Her fokuserer jeg på elevens selvbilde	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan opplever du deg selv som en skoleelev?</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva legger du i ordet selvbilde?</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Har du god kontakt med lærerne dine?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Føler du at de er med på å tilrettelegge ut fra dine forutsetninger? Begrunn</li> <li>• Opplever du tilbakemelding/veiledning på det du gjør på skolen? Begrunn når og hvordan?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er du åpen om at du har dysleksi, eller er dette noe du holder tilbake mellom deg og læreren?</li> </ul>
Her ønsker jeg å fremheve elevens faglig utvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når lærer du best? Hva fungerer for deg?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever du å lese og skrive på skolen?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva er ditt favoritt fag på skolen? Begrunn</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Når opplever du mestring på skolen?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva gjør du for å bli motivert for skolen/skolearbeid? Når blir du motivert?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deltar du noen gang i undervring i mindre grupper? Hvis ja, hvordan opplever du det?</li> <li>• Benytter du deg av noe hjelpemidler i undervisningen?</li> </ul>
Her konsentrerer jeg meg på elevens sosial utvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever du det sosial i klassen/skolen? Har du god kontakt med en eller flere i klassen?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Møtes klassen deres noe i fritiden? Bursdager, klassefester osv?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan fungerer klassen i timene?</li> </ul>
Etter intervjuet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ting du føler du ikke har fått fortalt?</li> <li>• Hvordan var det å snakke om dette?</li> <li>• Gi eleven en kort tilbakemelding</li> <li>• Takke for intervjuet</li> </ul>