

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5002

Navn: Sandra Caroline Saltvik Lysvand

Selvbilde og dysleksi

En kvalitativ undersøkelse av tidligere elever med dysleksi sin opplevelse av skolen

Dato: 14.05.2023

Totalt antall sider: 52

Forord

Med denne masteroppgaven er fem flotte, spennende og utfordrende år ved Nord universitetet kommet til sin ende. Det har vært både spennende, krevende og lærerikt å jobbe med denne masteroppgaven. Inspirasjonen til denne studien kommer fra praksiserfaringer og i min jobb som vikarlærer. Gjennom min praksis har jeg møtt mange elever med dysleksi med lavt selvbilde. For noen kan dette føre til tapt motivasjon, mens for andre kan det derimot føre til en trang om å bevise at man er i stand til å mestre det samme som sine medelever. Uansett utfall, vil dette på en eller annen måte påvirke deres selvbilde.

Det er mange som fortjener en takk for at denne masteroppgaven nå er ferdigstilt. Først vil jeg rette en spesielt stor takk til informantene som sa seg villige til å være en del av dette prosjektet, og delte sine erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke vært mulig.

Jeg vil også takke min veileder, Heidi Kristin Holmen, for alle tilbakemeldinger og hjelpen jeg har fått gjennom dette forskningsprosjektet. En takk rettes også til mine foreldre og min samboer for all støtte og oppmuntring gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Etter fem fine år sammen, vil jeg også takke mine medstudenter for samarbeidet, de fine samtalene og støtte. Vi klarte det!

Levanger, mai 2023

Sandra Caroline Saltvik Lysvand

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om tidligere elever med dysleksi sin opplevelse av skolen, og hvordan de føler skolen har påvirket selvbilde deres. Disse opplevelsene kan på en eller annen måte også påvirke informantene sin lyst til å ta høyere utdanning.

Ifølge opplæringsloven skal skolen fremme trivsel, helse og læring. For elever med dysleksi kan det føles ut som skolen ikke fremmer dette med tanke på stigma, forventninger og eventuelt manglende mestringsfølelse. I 2023, med tanke på alle hjelpemidlene vi har, bør ikke dysleksi være et problem i seg selv. Påvirkningskraften fordommene om dysleksi kan derimot være et problem. Mange kan føle at dysleksi er en del av deres identitet, og negative opplevelser knyttet til dysleksi kan derfor påvirke deres selvbilde.

Datamaterialet har jeg hentet inn gjennom kvalitative forskningsintervjuer er fra 3 tidligere elever med dysleksi. Resultatene fra disse intervjuene viser at alle informantene på en eller

annen måte har fått sitt selvbilde påvirket av skolen, på godt eller vondt. Hva dette kommer av er forskjellig, men de temaene som ofte går igjen er motivasjon, forventninger, vurderinger og fordommer. Om informantene har valgt å ta høyere utdanning er også på en eller annen måte knyttet til deres opplevelse av skolen, og på hvilken måte skolen har påvirket deres selvbilde.

Igjennom denne oppgaven håper jeg å få fremmet tre ulike oppfatninger av hvordan skolen har påvirket elever med dysleksi sitt selvbilde.

Abstract

This thesis is a qualitative study of three former students with dyslexia, and how they feel that the school has affected their self-image. These experiences may also affect the informants desire to take higher education.

The education act states that schools are supposed to promote well-being, health and learning. Students with dyslexia may feel like this is not the case because of prejudice, expectations and possibly lack of mastery. Dyslexia should not be a problem in its self in 2023, because, today, we have a lot of aids to help with both reading and writing. Nevertheless, the influence prejudice about dyslexia has on the individuals with the diagnose may be a problem.

I have collected my data through qualitative in-depth interviews with three former students who got diagnosed with dyslexia at different ages. The results from these interviews shows that all the informants have been affected by their school experience in one way or another. The reasons behind this may differ, but the topics often brought up by the informants are motivation, expectations, assessments and prejudice. Their experiences have, in some way, also influenced their choice to pursue higher education.

Throughout this thesis I hope to shine light on three different perceptions on how schools have affected the self-image of former students with dyslexia.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	i
Abstract	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1.0 Innledning	1
2.0 Teori om primærvansken	3
2.1 Dysleksi	3
2.2 Fonologisk strategi og ortografisk strategi	3
3.0 Motivasjons teorier	4
3.1 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon	5
3.2 Eccels' expectancy-value teori	5
4.0 Teori om selvoppfatning	6
4.1 Rosenbergs teori om selv vurdering	7
4.2 Betydningen av selvverd	7
4.3 Kilder til selvverd	8
4.4 Psykologisk sentralitet	8
5.0 Relevant forskning	9
6.0 Metode	10
6.1 Ontologi og epistemologi	10
6.2 Kvalitative intervjuer	11
6.3 Utforming av intervjuguide	14
6.4 Relasjonen mellom informanten og forskeren	15
6.5 Analyse	16
6.6 Etikk	17
6.7 Reliabilitet	18
7.0 Informantene	19
7.1 Lisa	19
7.2 Eva	19
7.3 Per	19
8.0 Resultater	19
8.1 Identitet	20
8.1.1 Lisa	20
8.1.2 Eva	20
8.1.3 Per	21
8.2 Motivasjon	21
8.2.1 Lisa	21
8.2.2 Eva	22
8.2.3 Per	22
8.3 Stigma og fordommer	23

8.3.1 Lisa.....	23
8.3.2 Eva.....	23
8.3.3 Per.....	24
8.4 Høyere utdanning	25
8.4.1 Lisa.....	25
8.4.2 Eva.....	25
8.4.3 Per.....	26
9.0 Drøfting	26
9.1 Motivasjon.....	27
9.2 Mestring	29
9.3 Forventninger	30
9.4 Videre skolegang.....	32
10.0 Avsluttende drøfting.....	32
Har deres opplevelse av skolen påvirket deres valg om å ta høyere utdanning?	35
11.0 Metodevurderinger	36
12.0 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner	37
Referanser.....	39
Vedlegg 1: NSD godkjenning	40
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og samtykkeerklæring	43
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	47

1.0 Innledning

Det å være en funksjonell leser er viktig både i skolen, arbeidslivet og for å kunne delta i samfunnet. En funksjonell leser kan defineres som en person som kan lese og skrive på en måte som gir muligheten for normal kommunikasjon, slik at man kan delta i et skriftbundet samfunn på en forståelig måte (Piene, 2022). På bakgrunn av hvor viktig det faktisk er å være i stand til å lese og skrive på en funksjonell måte, er det viktig å oppdage elevene som trenger hjelp eller er i risikogruppen tidlig. Grunnen til at det er viktig å legge merke til elever som sliter med lesing og skriving tidlig vil etter min være fordi man da kan begynne å lære elevene metoder å mestre lesing og skriving fra tidlig alder. Oppdager man dysleksi tidlig vil jeg også tro at det er mindre sjanse for at den indre motivasjonen hos elevene blir svekket, samtidig vil det kanskje føre til bedre selvbilde nettopp fordi elevene vet grunnen til at det er vanskelig for dem å lese og skrive. Det er ikke fordi de er dumme, men fordi de har en lærevanske.

Gjennom denne studien vil jeg se på teori som underbygger mine undringer.

I et debattinnlegg av Jan Fredrik Huse Andersen beskriver han historier fra egen skolegang. I dette innlegget forteller han at han var andregenerasjons dyslektiker og at han har ADHD. Bokstavene bevegde seg rundt på sidene han prøvde å lese, og han hatet at han hadde så langt navn, Jan Fredrik, han klarte nemlig ikke å skrive det uten problemer (Andersen, 2022). Han ble også mobbet av medelever på grunn av dysleksien fordi de mente han hadde lav IQ. En dag ble mobbingen for mye og Jan Fredrik kastet stoler og pulter så en lærer måtte holde han nede. Etter denne hendelsen ble han flyttet til en skole for fysiske og psykiske utviklingshemmede. Her møtte Jan Fredrik en støttende kontaktlærer og han knakk endelig lesekode. Han ble interessert i bøker (Andersen, 2022).

Opplæringsloven § 9 A-2 sier at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 9 A-2). Det at alle elever skal ha det trygt og godt på skolen er det vi ønsker, men er det egentlig slik? Min studie har hatt som formål å fremme hvordan voksne med dysleksi sin opplevelse av skolen var, og hvordan dette har påvirket deres selvbilde i ettertid. Bakgrunnen for valget av min problemstilling kommer fra at jeg som vikarlærer og student i praksis har sett mange elever som ikke føler de er like «gode» eller «flinke» som sine medelever. Historiene fra disse elevene har vært et utgangspunkt for undring hos meg. Kan denne følelsen være med på å skape et dårligere selvbilde eller føre til tapt motivasjon? Når man snakker om mestringsforventninger er det nærliggende nevne Atkinsons teori om prestasjonsforventninger

(Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 150). Atkinson kom med denne teorien på 1950-1960 tallet. Denne teorien går ut på at han ville forklare atferd i prestasjonssituasjoner. Teorien er noe matematisk, som gjør den vanskelig å benytte i praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 150). Jeg velger uansett å nevne denne teorien fordi andre teorier jeg vil gå nærmere inn på senere i denne studien benytter aspekter fra denne teorien. Teorien til Atkinson bygges på tre hovedelementer. Et generelt motiv for å unngå nederlag eller oppnå suksess, forventinger om nederlag eller suksess i spesifikke situasjoner og verdien suksess og nederlag har knyttet til spesifikke oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 150). Når det kommer til det generelle motivet for å oppnå suksess eller nederlag, hevder Atkinson at dette kommer av oppdragelsesmønster og opplevelser fra tidlig barndom. Det vil derfor være vanskelig å påvirke eventuelle situasjoner i øyeblikket det skjer senere i livet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 150). Man kan også her undre seg over om å kjenne på at man er annerledes enn sine jevnaldrende, og føle at man kommer til kort i sammenhenger andre enkelt mestrer kan være skadelig i lengden. Opplæringsloven § 1.1 nevner at skolen skal møte elevene med respekt, krav og tillit. Den nevner også at all form for diskriminering skal motarbeides (Kunnskapsdepartementet, 1998, § 1-1). Her ser vi at skolen ikke bare handler om karakterer, men også relasjoner som skaper tillit og respekt.

Sentrale begreper jeg vil gå inn på i denne studien er selvbilde og motivasjon. Selvbilde og forventninger om mestring har stor betydning for vår motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31). Motivasjon kan defineres som en prosess som fører til at en spesifikk aktivitet blir satt i gang (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31). Motivasjon er derfor noe som kan forklare en elev sin adferd, eller hvorfor eleven velger å unngå spesifikke aktiviteter. Både selvbilde og motivasjon er et resultat av erfaringer vi har, altså, noe vi lærer. Selvbilde og motivasjon er derfor viktige aspekter når det kommer til ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31).

På bakgrunn av dette har jeg valgt problemstillingen «På hvilken måte føler tidligere elever med dysleksi at skolen har vært med på å påvirke deres selvbilde?» Jeg vil også se på om deres opplevelse av skolen har påvirket deres valg om å ta høyere utdanning.

Ved å få innsikt i hvordan voksne med dysleksi sitt selvbilde har blitt påvirket av skolen, tror jeg skolen kan få nyttig kunnskap som kan brukes videre i arbeide mot tilrettelegging for elever som sliter med lesing og skriving, eller som har andre lærevansker.

2.0 Teori om primærvansken

2.1 Dysleksi

Ifølge dysleksi Norge er dysleksi en medfødt spesifikk lærevanske (Dysleksi Norge, 2021). Dysleksi skyldes ikke dårlig opplæring eller svake evner. Dysleksi er også arvelig, og det er cirka 38%-50% sjanse for at et barn får dysleksi hvis en av foreldrene har det. Dysleksi er et samspill mellom arv og miljø, så man arver ikke dysleksi i seg selv, men man kan arve gener som kan føre til dysleksi under visse miljøbetingelser (Dysleksi Norge, 2021).

Når det kommer til å definere hva dysleksi faktisk er har det vært mange definisjoner gjennom tidene. Tidligere definisjoner påpeker et misforhold mellom nonverbal IQ og skriftspråklige ferdigheter (Lyster, Lervåg, & Hofslundsengen, 2019). Flere undersøkelser viser derimot at nonverbal IQ er lite relevant når det kommer til ordavkodning, og at de som faktisk har lav nonverbal IQ og strever med ordavkodning ikke har en annen type ordavkodingsvansker enn de med høy nonverbal IQ og avkodingsvansker (Lyster, Lervåg, & Hofslundsengen, 2019). Det dette viser er at det ikke er noen spesifikk sammenheng mellom generell intelligens og dysleksi. Altså, man er ikke «dum» selv om man sliter med ordavkodning.

2.2 Fonologisk strategi og ortografisk strategi

For å definere lesing kan man si at det er en ferdighet som er sammensatt av avkodning og leseforståelse (Piene, 2022). Avkodning vil si å kunne gjenkjenne ord som er skrevne eller trykte, det er også et leseteknisk aspekt som er grunnleggende for å kunne forstå en tekst (Piene, 2022). Når vi skal lese bruker vi hovedsakelig to strategier. Fonologisk strategi og ortografisk strategi. Den fonologiske strategien går ut på at man kan trekke lyd og stavelser sammen til et ord. Denne strategien forutsetter at man kan enkelte bokstav og lydkombinasjoner. Den fonologiske strategien er nødvendig når den som leser møter nye ord de ikke kan i en tekst. Denne strategien er tidkrevende og bidrar ikke mye til leseforståelsen (Piene, 2022).

Den ortografiske strategien bygger på at man rasjonaliserer den fonologiske strategien, lydene forenkles og omgjøres til større enheter som stavelser og morfemer (Piene, 2022). Et eksempel på dette kan være ordet b-a-d-e, som blir omgjort til ba-de (stavelse) og til slutt bade (morfem). Ortografisk lesing forutsetter at leseren har sett ordet før og at man har etablert en ortografisk representasjon av ordet i langtidsminnet (Piene, 2022).

Lenge har man tenkt at dysleksi skyldes en fonologisk svikt. I følge denne teorien kommer dysleksi av at man har problemer med å hente fram og lage fonologiske representasjoner fra langtidsminnet som er detaljerte og spesifikke (Lyster, Lervåg, & Hofslundsengen, 2019). Nettopp fordi de fonologiske representasjonene er utydelige, vil de med dysleksi ha problemer med ordavkodning, men også fonembevissthet, bokstavkunnskap, verbalt korttidsminne og repetisjon av ord uten meningsstøtte (Lyster, Lervåg, & Hofslundsengen, 2019, ss. 338-361)

Nå, i senere tid, har det kommet resultater som viser at dysleksi ikke kun skyldes en fonologisk svikt. Resultater har vist at personer med dysleksi, eller de som har risiko for dysleksi, også sliter med andre aspekter ved språket som for eksempel ordforråd (Lyster, Lervåg, & Hofslundsengen, 2019, ss. 338-361). Ut fra disse resultatene har det blitt en justering av hvordan dysleksi forstås. Dysleksi blir nå sett mere på som en vanske med mange faktorer som kan forårsake dette. Problemer med det fonologiske er en viktig del av det hele bilde, men er hverken nødvendig eller det eneste som er grunnen til dysleksi. På bakgrunn av at dysleksi ikke er avhengig av IQ, er det egentlig nødvendig å gi dysleksi merkelappen diagnose? Dysleksi skiller seg i stor grad fra andre diagnoser som for eksempel syndromer som har medisinske kriterier (Lyster, Lervåg, & Hofslundsengen, 2019, ss. 338-361). Det å se på dysleksi som en diagnose kan føre til en merkelapp som igjen kan føre til større problemer enn goder for elevene. Dette er fordi å påpeke at det er noe annerledes, eller noe «galt» med et barn eller voksen som har en lærevanske kan medføre større form for utenforskap, og at personene selv tror at det er noe galt med dem. Det å føle på utenforskap og manglende motivasjon på bakgrunn av at man selv ikke tror at man er i stand til å gjennomføre en oppgave skal jeg se på senere i denne oppgaven.

3.0 Motivasjons teorier

I følge overordnet del i LK20 skal skolen fremme motivasjon hos elevene og legge grunnlaget for læring gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det dette viser er at når jeg nå skal undersøke hvordan skolen påvirke elevene sin motivasjon og hvordan selvbildet til elevene kan påvirkes av skolen behøver jeg å se på motivasjonsteorier. I dette kapitlet har jeg valgt å se på to forskjellige teorier, Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon og Eccels' expectancy-value teori. Deci og Ryans teori er valgt fordi den viser til tre grunnleggende psykologiske behov som må oppfylles for at et menneske skal ha det bra og være motivert. Disse tre psykologiske behovene kan, etter min mening, være vanskelig å oppfylle for elever med dysleksi. Eccels' expectancy-value teori ser på hvordan forventinger

og verdier påvirker en persons motivasjon. Hos elever med dysleksi kan forventningene de har til seg selv, eller forventningene fra lærere eller foreldre variere. Kanskje har man forventninger man ikke klarer å oppfylle, eller kanskje man har lave forventninger, som igjen kan føre til at man etter hvert ikke tror man er i stand til å gjøre det bedre. Hvordan disse forventningene påvirker motivasjonen hos individene kan være interessant å se på med tanke på min problemstilling.

3.1 Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon er den mest siterte og autoritative teorien om indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 141-145). Denne teorien er spesielt opptatt av hvordan sosiale og kontekstuelle forhold påvirker hvordan et menneske har det, og motivasjonen gjennom å oppfylle eller ikke oppfylle tre grunnleggende psykologiske behov (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 141-145). De tre psykologiske behovene er som følger: Behovet for autonomi eller selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet. Når det kommer til elever med dysleksi eller elever som sliter med lesing og/eller skriving generelt, vil jeg tro det kan være vanskelig å oppnå indre motivasjon med tanke på de psykologiske behovene Deci og Ryan beskriver. På bakgrunn av de tre psykologiske behovene Deci og Ryan vektlegger i sin teori om indre motivasjon og selvbestemmelse, kan det tyde på at elever med dysleksi vil slite med å finne motivasjon til skolearbeid. Samtidig som de sosiale og kontekstuelle forholdene i skolen kan føre til dårlig selvbilde hos elevene. Deci og Ryan påpeker at disse behovene er grunnleggende for at et menneske skal ha optimal vekst, utvikling og velbefinnende. Ikke bare er disse behovene en betingelse for indre motivasjon, men også for mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 141-145). Denne teorien påpeker noe som er veldig viktig for meg i mitt forskningsprosjekt. Nettopp det at elever med dysleksi ikke bare har større mulighet for å ha problemer faglig enn sine medelever, men disse elevene har kanskje også større risiko for problemer med mental helse og selvbilde.

3.2 Eccels' expectancy-value teori

Eccels' expectancy-value teori ser på hvilken betydning forventninger og verdier har for motivasjon. Denne teorien forutsetter at motivasjon er et resultat av verdien oppgaven har for eleven og eleven sin forventning om å kunne mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182). Forventningene elevene har for å mestre en oppgave antas i denne teorien å bli påvirket av hvor vanskelig oppgaven er, tidligere erfaringer med å mestre like oppgaver, forventninger fra foreldre og lærere, tilknytning til tidligere mestringserfaringer og hvordan

man vurderer seg selv akademisk (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182). Når jeg har snakket med elever i skolen hører jeg ofte at elevene selv ikke føler de har bruk for enkelte oppgaver senere i livet, og skjønner derfor ikke hvorfor de må gjøre akkurat den oppgaven. En elev med dysleksi som har tenkt å bli bilmekaniker ser ikke nødvendigvis nytten av å sitte i et klasserom og analysere dikt. Dette er fullt forståelig, men slik skolen er den dag i dag må alle gjennom de samme fagene, og som oftest de samme oppgavene. Når nytten av en oppgave blir borte, forsvinner også motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182). Elever med dysleksi har mest sannsynlig også slitt med oppgaver som omhandler lesing og skriving tidligere fordi det kan være vanskelig. Som nevnt tidligere er lesing og skriving en stor del av de fleste fagene i skolen, til og med i mattetimene vil det være tekstoppgaver hvor det forventes at elevene skal svare med tekst sammen med regnestykket. Som Eccel's teori også legger vekt på, har forventninger fra foreldre og lærere også noe å si når det kommer til forventningene eleven har til å mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182).

4.0 Teori om selvoppfatning

For å definere hva selvbilde eller selvoppfatning er kan vi si at det er fellesbetegnelsen på det vi vet, føler og tror om oss selv (Rosenberg, 1979). Selvoppfatning handler ikke kun om hvordan vi oppfatter oss selv, det har også stor betydning for motivasjonen vår. Motivasjon kan defineres som en prosess som driver oss til at målrettet aktivitet blir satt i gang og opprettholdt (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31). Videre i dette kapitlet skal jeg se på Rosenbergs teori om selvutbedring og psykologisk sentralitet. (Rosenberg, 1979) sin teori går ut på hvordan andre kan påvirke ditt selvbilde, samtidig som den ser på hvor psykologisk sentral oppgaven man skal gjennomføre er. Alle disse delene vil, ifølge (Rosenberg, 1979), påvirke en persons selvbilde. Denne teorien er interessant å se på nettopp fordi at man i skolen blir sammenlignet med andre, det er mange som har forventninger til hvordan man skal prestere og hvor viktig en oppgave er for individet kan påvirke i hvor stor grad man vil gjennomføre oppgaven. Når det kommer til elever med dysleksi kan sammenligning være vanskelig, nettopp fordi dyslektikere sliter med noe så sentralt som lesing og skriving. Forventninger kan også være vanskelig. Forventer læreren lite, kan det kanskje føre til at eleven ikke prøver. Derimot, hvis læreren forventer mye kan eleven føle seg mislykket. Psykologisk sentralitet vil jeg påstå er viktig i denne studien nettopp fordi mestring på områder vi ser på som psykologisk sentralt viktige kan føre til bedre selvoppfatning, men om man derimot mislykkes på disse områdene kan det påvirke selvbilde negativt. Lesing og

skrivning er noe de aller fleste ser på som viktig. Elever med dysleksi kan føle seg mislykkede på nettopp dette området, og det kan påvirke deres selvbilde.

4.1 Rosenbergs teori om selvvurdering

(Rosenberg, 1979) hevder også, slik som Eccel's teori, at forventningene andre, som for eksempel lærere eller foreldre, har til deg kan påvirke forventningene du har til deg selv. Rosenberg mener også at sosial sammenligning, andres vurderinger og psykologisk sentralitet er kilder som er viktige når det kommer til en persons selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Sosial sammenligning vil her si at en person direkte sammenligner seg selv med utvalgte personer eller grupper. (Rosenberg, 1979) hevder at den oppfatningen man har av seg selv blir dannet av å sammenligne seg selv med andre.

Andre sine vurderinger vil si hvordan vi tror andre ser oss. Ifølge Rosenberg er noen sine vurderinger av oss viktigere enn andre (Rosenberg, 1979). På skolen kan for eksempel en lærer være den som er viktig for oss når det kommer til vurdering. Eller så kan det være medelevene. En elev med dysleksi som mottar dårlige karakterer fra en lærer, vil kanskje tro at denne læreren har dårlige tanker om en. Dette kan da føre til dårlig selvoppfatning, og mindre motivasjon hos den enkelte eleven nettopp fordi eleven tror at ingen har høye forventninger til resultatet uansett.

Psykologisk sentralitet vil si at hvordan vi vurder oss selv blir mest påvirket av det vi og de rundt oss ser på som viktigst (Rosenberg, 1979). Lesing og skrivning blir sett på som en egenskap som er viktig både på skolen og ellers i livet. Elever med dysleksi forstår også at lesing og skrivning er viktig, men for dem er det vanskeligere å mestre nettopp dette. På bakgrunn av dette kan man anta at en person med dysleksi sin selvvurdering vil være lav eller lavere enn personer uten dysleksi.

4.2 Betydningen av selvverd

Forskere innenfor selvvurderingstradisjonen har historisk sett vært opptatt av en generell selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 92-94). Selvverd har stor sammenheng med livskvalitet og mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 92-94). Sammenlignet med andre grupper, viser personer med lavt selvverd flere tegn på sviktende mental helse. Forskning viser at personer som har lavt selvverd har mere hodepine, depresjon, stress, angst og de har oftere selvmordstanker (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 94). Derimot, ser vi at personer med høyt selvverd har det bedre i arbeidsforhold, bedre mental helse og knytter nære relasjoner

lettere. Altså, forskning viser at det er en klar sammenheng mellom selvverd og mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 94).

4.3 Kilder til selvverd

Når vi snakker om selvverd kan vi skille mellom individorientert og et sosialt orientert perspektiv på hvordan selvverd endres eller dannes (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95).

Selvverd kan sees på som resultatet av forholdet mellom hva en person oppnår og ambisjonene personen har. Hvis ambisjonene er høyere enn hva individet klarte å oppnå vil det ha negativ effekt på individet sitt selvverd. Å se på selvverd på denne måten representerer et individorientert syn på grunn av at det legger individet sine egne ambisjoner selv om ambisjoner man har til seg selv ikke er helt uavhengig av miljøet man lever i (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95). Hva man ser på som viktig, for eksempel skolearbeid, vil til en viss grad bli påvirket av miljøet rundt. Med tanke på dette kan man ikke si at det er et klart skille mellom individorientert og sosialt orientert perspektiv på selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95).

Forskning i dag har et mer nyansert syn på hvordan selvverd utvikles, og det sosial orienterte perspektivet er tydeligere. I dag ses selvverd på som et resultat av om man er i stand til å innfri sine egne ambisjoner, hvordan man presterer på områder man ser på som viktige, om man lever opp til forventninger andre har, og om man mottar annerkjennelse og sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95). Noe som er en sentral kilde til selvverd er å føle at man blir satt pris på av andre. Alle disse kildene er gjeldene når det kommer til skolen, og har derfor stor betydning for elevenes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95)

4.4 Psykologisk sentralitet

Som nevnt tidligere hevder Rosenberg at psykologisk sentralitet er noe som kan påvirke en persons selvverd (Rosenberg, 1979). Når man mestrer eller mislykkes på områder man ser på som sentrale psykologiske områder vil det påvirke en persons selvverd (Rosenberg, 1979). Med psykologiske sentrale områder tenker man på områder en person selv oppfatter som viktige (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 96).

En undersøkelse på dette området viser at selvverd blir sterkest påvirket av områder vi selv og vårt miljø ser på som viktige (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 96). Elever i denne undersøkelsen gikk i 5.-7. klasse og vurderte sin egen kompetanse på skoleprestasjoner, sosiale relasjoner, idrett, atferd og utseende (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 96). Denne studien viser at elever ser på både det faglige og sosiale som viktige elementer ved skolen. Hos elever

med dysleksi kan det være vanskeligere å prestere selv om de også ser på skoleprestasjoner som psykologisk sentralt viktige. Hvis de da ikke er i stand til å mestre, selv om de ser på området som viktig vil det kanskje ha påvirkning på deres selvverd.

5.0 Relevant forskning

I dette kapittelet vil jeg se på tidligere forskning på elever med dysleksi og deres selvbylde. Bakgrunnen for at jeg har valgt disse studiene og forskningsartiklene er at de viser til to ulike funn om hvordan selvbylde til elever med dysleksi kan bli påvirket av skolen. I den første studien jeg kommer til å presentere, ser man hvordan et godt selvbylde og høy motivasjon kan påvirke elever til å mestre. Den andre viser hvordan skolen kan skape dårlig selvbylde hos elever med dysleksi. Grunnen til at jeg valgte nettopp disse to studiene er fordi det er interessant å se hvor stor påvirkning stigma og fordommer kan ha på en persons selvbylde.

I et forskningsprosjekt gjennomført blant tidligere elever med og uten dysleksi på Yale viser de til at det ikke er en signifikant forskjell på om elever med og uten dysleksi sliter mere eller mindre med skolearbeid, stress, sosialt liv og arbeidsliv (Shaywitz, Holahan, Kenney, & Shaywitz, 2020). Forskningsartikkelen viser til at foreldre er bekymret for sine barn med dysleksi, ikke bare når det kommer til barnehage og skole, men også senere i livet. Dette gjelder også for skolene når de skal motta elever, er de i stand til å gjennomføre? I følge denne artikkelen er svaret ja. Elever med og uten dysleksi har ifølge undersøkelsen samme mengde selvtillit, motivasjon og intelligens (Shaywitz, Holahan, Kenney, & Shaywitz, 2020). Det eneste som skilte elever med og uten dysleksi fra hverandre var at elevene med dysleksi trengte lengre tid til å lese en tekst. Denne undersøkelsen fremmer et syn jeg deler, nettopp det at elever med dysleksi ikke er «dumme», men at skolen på en eller annen måte får disse elevene til å tro de er mindre kompetente enn sine medelever.

Elevene med dysleksi, som har gått på Yale, viser som nevnt samme grad av selvtillit og motivasjon som elever uten dysleksi. En elev med dysleksi i forskningsartikkelen fra Yale nevner også at diagnosen kanskje gjør han til en bedre leser i det lange løp. Han påpeker at han trenger lengre tid til å lese, og at nettopp dette kanskje fører til at han får med seg helheten bedre enn andre som bare kan lese kjapt gjennom teksten (Shaywitz, Holahan, Kenney, & Shaywitz, 2020). Det å være i stand til å se «positive» sider ved å ha dysleksi, vil jeg påstå er å ha kommet langt når det kommer til motivasjon og selvbylde.

Det å møte fordommer rundt dysleksi er noe som skjer både på skolen, i jobb sammenheng og på andre områder i livet generelt. I en studie presentert i en forskningsartikkel gjennomført

blant voksne med dysleksi ser vi på 15 voksne med dysleksi, og om hvordan de har blitt behandlet på skolen og i jobb situasjoner har påvirket deres selvbilde eller selverdi. Negative opplevelser fra skoletiden er det som dominerer utsagnene fra deltakerne i denne artikkelen. Noe jeg legger merke til i denne artikkelen er at deltakerne refererer til seg selv som «thick» «stupid» og «not academic» (Deacon, Macdonald, & Donaghue). Bakgrunnen deltakerne har for å komme med så negative utsagn om seg selv, stammer fra deres opplevelser på skolen. En av personene i artikkelen nevner at en av hennes lærere spurte «What's wrong with you, are you stupid?» (Deacon, Macdonald, & Donaghue). Et slikt utsagn fra en lærer, kan føre til dårlig selvtillit og selvbilde. Det jeg vil ta med meg fra denne artikkelen er at stigma og fordommer rundt dysleksi er noe som alltid har vært der, og noe vi må få slutt på. Deltakerne i studien i denne artikkelen nevnte også at de ble kalt late. Disse kommentarene forsvant derimot når de fikk diagnosen dysleksi (Deacon, Macdonald, & Donaghue). Selv om noen kommentarer forsvant når diagnosen ble satt kom det nye kommentarer, og deltakerne rapporterer at de følte på et enda større utenforskap etter at de fikk diagnosen. Dette var fordi de ble satt på et rom eller bord med andre elever som slet med det samme eller noe annet. De elevene som ble satt på et annet rom, eller et spesielt bord ble sett på som de «slemme» eller «dumme» elevene (Deacon, Macdonald, & Donaghue). En deltaker fortalte i denne artikkelen at bordet hun ble satt på ble referert til som «the thick table» av de andre elevene. Det at bordet elevene med dysleksi ble plassert på ble referert til som noe negativt er noe som bør bli slått hardt ned på av lærerne. Dette er fordi at når noe som skal være et trygt sted hvor elevene skal lære, blir til et sted hvor de føler på ubehag og fordommer rundt sin diagnose vil motivasjon og selvbilde mest sannsynlig bli dårligere. Her ser vi også at små kommentarer som kan være forsøkt morsomme eller komme fra frustrasjon, kan ha stor innvirkning på en elev sin selvtillit. Både på skolen og senere i livet. Selv i jobbsammenhenger kan man møte fordommer til dysleksi, for eksempel ved å bli satt til oppgaver som å vaske på grunn av at man «ikke kan» lese, dette eksemplet blir vist i artikkelen nevnt ovenfor (Deacon, Macdonald, & Donaghue).

6.0 Metode

6.1 Ontologi og epistemologi

Når man skal uttale seg om hvordan verden faktisk er, kaller vi det for ontologi. Ontologi er læren om det værende, om det som finnes, som vil si teorier og spekulasjoner om hvordan verden er bygd opp og hvordan verden ser ut (Nyeng, 2021, ss. 37-45). Når vi skal snakke om hvordan verden fremstår når vi studerer den på en spesifikk måte eller ser på verden med et

bestemt teoretisk utgangspunkt kan vi knytte det til det vi kaller epistemologi eller kunnskapsfilosofi (Nyeng, 2021, ss. 37-45). Det å se på samfunnsvitenskapen i rammene til epistemologien istedenfor å se på den som ontologi kan gi noen fordeler. Dette er nettopp fordi det kan være vanskelig å bli enige om hvordan verden faktisk er. I epistemologien har man heller som mål å finne ut hva som gir «gyldig erkjennelse» av verden istedenfor å finne ut hvordan verden faktisk er (Nyeng, 2021, ss. 37-45). I denne studien skal jeg se på informantene sine virkeligheter. Det vil ikke nødvendigvis si at det de sier er virkeligheten for alle, men disse opplevelsene er gyldige for dem.

I kvalitativ forskning bygger man på noen filosofiske antagelser som er grunnleggende. Den ontologiske forutsetningen vil være at det finnes flere virkeligheter (Nilssen, 2021, s. 25). I denne studien ser vi som nevnt på tre forskjellige individer med dysleksi sin opplevelse av skolen. Her vil det være flere virkeligheter, nettopp fordi det som er virkelig for en informant trenger ikke nødvendigvis å være virkeligheten til en annen. Virkelighet som ble skapt hos informantene i spesifikke situasjoner på skolen trenger heller ikke være virkeligheten til andre involverte i samme hendelse. Virkeligheten ser man på som sammensatt, i forandring og konstruert av de involverte. Forskeren og deltakeren kan altså oppfatte virkeligheten ulikt. Som kvalitativ forsker ønsker man å få tak i informanten sitt syn eller perspektiv på virkeligheten. På grunn av at det finnes flere virkeligheter kan ikke forskning gi oss alle svarene, men den kan gi oss noen. Den epistemologiske forutsetningen for kvalitativ forskning er at virkeligheten skapes mellom forskeren og den som deltar i forskningsprosjektet. På grunn av dette er relasjonen mellom forskeren og deltakeren veldig viktig (Nilssen, 2021, s. 25).

Altså, det ontologiske og epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning vil være at kunnskapen og virkeligheten blir konstruert, eller rekonstruert, i møtet mellom informanten og forskeren (Nilssen, 2021, s. 25). Intervjuene som ble gjennomført i denne undersøkelsen er derfor utgangspunktet for virkeligheten som ble skapt mellom meg som forsker og informantene.

6.2 Kvalitative intervjuer

Når man skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse er det mange forskjellige måter å gjøre dette på. Man kan gjennomføre en kvalitativ studie ved å bruke for eksempel nærstudier, intervjustudier eller tekststudier. Når man gjennomfører nærstudier vil det si at man som forsker er en del av situasjonen man skal studere slik den naturlig er, det blir altså ikke gjort

noen endringer. I nærstudier vil forskeren ta feltnotater, lydopptak og kanskje også videoopptak for å få et enda tydeligere bilde på hva som faktisk skjer i situasjonen (Nilssen, 2021, ss. 21-25). I intervjustudier vil man som forsker gjennomføre et eller flere intervjuer med enkeltpersoner eller grupper for å få innsikt i det man studerer. I tekststudier vil man derimot samle inn data gjennom tekst, som for eksempel ved at informantene skriver logg (Nilssen, 2021, ss. 21-25). Etter en nøye vurdering har jeg valgt at mitt forskningsprosjekt vil yte mest av å bruke kvalitative intervjuer som metode. Dette er fordi jeg ønsker å se på noe som har skjedd i informantene sine liv en tid tilbake, og det vil kanskje være lettere å få svar på spørsmålene jeg ønsker svar på gjennom en form for samtale istedenfor å få deltakerne til å skrive ned svarene sine. Under intervjuene tok jeg lydopptak for så å transkribere opptakene i etterkant. Med tanke på at jeg i denne studien transkriberte intervjuene fortløpende tenkte jeg at det ikke var nødvendig med videoopptak. Å gjennomføre et kvalitativt intervju gjør det også mulig for meg å stille oppfølgingsspørsmål eller spørre informantene hvis det er noe jeg synes er uklart.

Når det kommer til datainnsamling kan man si at kvalitative intervjuer er den dominerende formen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). Dette kan være fordi denne metoden kan brukes på de fleste områder, og fordi kvalitative intervjuer gjør det mulig for forskeren å få detaljerte og fylldige svar på det som blir spurt om (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). Kvalitative forskningsintervjuer blir også karakterisert som en samtale med et formål og en form for struktur. Kvalitative forskningsintervjuer egner seg derfor godt når man skal se på holdninger, meninger og erfaringer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). I mitt forskningsprosjekt vil jeg bruke kvalitative intervjuer som metode fordi jeg ønsker å se på erfaringene tidligere elever med dysleksi har når det kommer til skolen og dens behandling av elever med dysleksi. Jeg ønsker også å få et innblikk i informantene sine meninger rundt behandlingen de fikk på skolen, og om dette har påvirket deres selvbylde. Hvis jeg for eksempel hadde valgt å gjøre undersøkelsen min kvantitativ, hadde det blitt mye vanskeligere å få frem individene sine egne meninger og historier rundt fenomenet jeg vil forske på. Dette er fordi kvalitative undersøkelser er mere fleksible, og spørsmålene kan endres på underveis. I en kvalitativ undersøkelse som for eksempel spørreskjema vil det ikke være mulig å endre på spørsmålene, og spørsmålene som blir stilt må derfor være ekstremt godt gjennomtenkt for at undersøkelsen skal kunne fungere optimalt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). Når det kommer til struktur i kvalitative intervjuer dreier det seg om fordelingen av roller mellom deltakerne, som

i denne sammenhengen vil være forskeren og informanten. Man kan se på intervju som en samtale hvor spørsmålene er mer åpne enn for eksempel i et spørreskjema. Dette er fordi informanten har mulighet til å utdype på en annen måte og forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det er noe han ønsker å se nærmere på. I et kvalitativt intervju ønsker forskeren at informanten skal uttrykke seg med egne ord istedenfor å svare med alternativer som forskeren allerede har gitt (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). Den vanligste formen for kvalitative intervjuer er det man kan kalle for et semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju tar utgangspunkt i en intervjuguide, men temaene, spørsmålene og rekkefølge på dette kan endres etter hva som føles riktig i den spesifikke situasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). På hver sin ende av det semistrukturerte intervjuet finner vi strukturerte intervjuer og åpne intervjuer. Et strukturert intervju har i likhet med et spørreskjema faste svaralternativer. Forskjellen mellom et strukturert intervju og et spørreskjema vil være at det er forskeren som krysser av svarene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108).

I et strukturert intervju har forskeren også muligheten til å legge til alternativer hvis informanten sine svar ikke samsvarer med noen av alternativene forskeren har laget på forhold. Dette ville ikke vært mulig hvis informanten fikk et spørreskjema og skulle fylt inn dette selv (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108).

På motsatt ende av skalaen fra strukturerte intervjuer finner vi åpne eller ustrukturerte intervjuer. Åpne intervjuer er uformelle og har spørsmål som angår et tema. Et åpent intervju ligner mere en samtale enn et spørreskjema, forskeren tilpasser også spørsmålene til informantene, samtidig som forskeren er åpen for at det forekommer forskjeller mellom intervjuene som blir gjennomført. Det å tilpasse spørsmålene til situasjonen er viktig, dette er fordi at i en kvalitativ undersøkelse vil man at informanten skal koble svarene til deres livssituasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108). I et åpent intervju kan det bli vanskelig å sammenligne svarene informantene kommer med. Dette kan bli vanskelig nettopp fordi forskeren har tilpasset spørsmålene til situasjonen og svarene vil derfor variere. Selv om sammenligning av svarene kan man også se et mønster hvis svarene varierer veldig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 105-108).

Etter å ha sett på de ulike typene kvalitative intervjuer har jeg konkludert med at et semistrukturert intervju vil passe best til min problemstilling. Dette er fordi jeg vil se på informantene sine egne erfaringer med skolen, og hvordan skolen har påvirket deres selvbilde.

På grunn av at jeg vil se på et spesifikt fenomen vil jeg ha en intervjuguide å ta utgangspunkt i, men jeg vil også ha muligheten til å tilpasse spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene jeg skal gå gjennom til situasjonen vi er i. Informanten kan føle at dette er et sårbart eller vanskelig tema å snakke om, og det er derfor viktig at man som forsker er i stand til å tilpasse seg situasjonen man står i. Jeg ønsker også at informantene skal kunne gå bort fra spørsmålene i den grad det er nyttig for intervjuet.

6.3 Utforming av intervjuguide

Som nevnt ovenfor trenger man en intervjuguide når man skal gjennomføre både et strukturert og et semistrukturert intervju. Man bruker ikke en intervjuguide kun når man gjennomfører et kvalitativt intervju, men også når man gjennomfører gruppesamtaler. En intervjuguide er ikke et spørreskjema, men det er en liste med temaer og spørsmål som man skal igjennom i intervjuet. Når man skal lage en intervjuguide vil forskeren først finne temaer som er sentrale og passer til den valgte problemstillingen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 111-113). Som forsker kan man velge å holde seg til de valgte spørsmålene, men ofte er spørsmålene ment til å få informantene til å komme med informasjon som er mer utdypende på temaene som er valgt på forhånd (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 111-113). En intervjuguide inneholder også ofte under-spørsmål som kan føre til at forskeren får utdypet de forskjellige temaene hen allerede har valgt. På bakgrunn av alt dette ser man at et semistrukturert intervju kan gi en fin balanse mellom struktur og fleksibilitet i et kvalitativt intervju (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 111-113).

Jeg har blant annet sett på Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 141-145). Denne teorien viser til at motivasjonen man har vil bli påvirket av tre grunnleggende psykologiske behov. Hvis disse behovene ikke blir oppfylt kan det ha innvirkning på en person sin mentale helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 141-145). På bakgrunn av denne teorien har jeg valgt å stille noen spørsmål som kan gi meg svar på om Deci og Ryans grunnleggende behov blir dekket og hvordan dette har hatt innvirkning på informantene.

I innledningen av et kvalitativt intervju er det viktig at forskeren presenterer seg selv, og gir informanten informasjon om prosjektet og hva temaene man kommer til å prate om. Man skal også informere om hvordan intervjuet vil bli dokumentert (for eksempel video eller lydopptak) og hvor lenge man beholder datamaterialet. I mins studie forklarte jeg

informantene hva det ville innebære for dem å være informant. Etter dette fikk de lese over samtykkeerklæringen, for så å skriveunder på denne. Jeg forklarte også informantene at lydopptaket av dem ville bli slettet så fort transkriberingen var ferdigstilt, og at de selvfølgelig ville være anonyme. Det er viktig å betrygge informanten om at datamaterialet vil bli anonymisert og at datamateriell hvor man kan gjenkjenne informanten vil bli destruert etter transkribering. Informanten har også rett til å stoppe intervjuet når som helst, og dette er noe som må informeres om. Informanten må også få informasjon om hvor lenge intervjuet vil vare (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 111-113). Informantene i min studie fikk selv bestemme hva de ville dele med meg som forsker, og kunne velge å ikke svare på spørsmål eller avslutte intervjuet når som helst. Dette ble informert om før intervjuet startet. Som nevnt har jeg konkludert med at mitt forskningsprosjekt vil yte mest av et semistrukturert intervju, dette er fordi jeg ønsker å komme gå dypere inn i informantene sine erfaringer og hvordan de forstår eller tolker et fenomen. I et semistrukturert intervju er det viktig å ha en intervjuguide nettopp fordi man må ta noen spørsmål eller tema å ta utgangspunkt i. I mitt prosjekt vil jeg ha en intervjuguide for å ha noen spørsmål som passer til min problemstilling, men ideelt sett ønsker jeg at informantene skal gi mer utdypende informasjon enn å kun svare på spørsmålene. I en intervjusituasjon kan jeg som forsker også stille oppfølgingsspørsmål for å få den innsikten jeg ønsker, så blir det opp til informanten om de ønsker å dele informasjonen de har.

6.4 Relasjonen mellom informanten og forskeren

I et intervju er det en form for relasjon mellom forskeren og informanten. Om informasjon som kommer ut av et intervjuet er bra eller ikke er avhengig av denne relasjonen. Det er mange forhold som kan påvirke relasjonen mellom de to deltakerne, og derfor også informasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 114-116). Informanten har selv valgt å bli med på intervjuet via å gi samtykke på forhånd. På grunn av dette kan ikke forskeren være pågående. Hvordan forskeren behersker forberedelsene til intervjuet, samt den innledende fasen hvor man forteller om hva som skal skje i løpet av intervjuet legitimerer prosjektet. Dette har dermed stor innvirkning på hvor verdifull informasjonen informanten kommer med er (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 114-116).

Hvor intervjuet bli gjennomført har også innvirkning på hvordan relasjonen blir mellom informanten og forskeren. Et intervju kan skje på mange forskjellige måter, for eksempel via telefon, på internett eller ansikt. Hvis intervjuet skjer hjemme hos informanten kan man risikere å bli distraheret av andre som bor i samme hus, kjæledyr eller lignende. Hvis man

derimot gjennomfører intervjuet på arbeidsplassen til forskeren kan informantene føle seg mindre eller underlegen forskeren. Det kan også føre til at informantene føler at han er i en prøvesituasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 114-116)

Hvor intervjuet skal foregå må være et sted hvor informantene føler seg komfortabel, og samtidig ikke er distraherende for noen av deltakerne. En måte å sørge for at disse kriteriene er på plass kan være å be informantene velge sted for gjennomførelse av intervjuet. Det kan også være lurt å be informantene skru av lyden på mobilen sin, samt skru av lyden på sin egen mobil (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 114-116). Noe annet som kan virke negativt på informantene kan være noe så enkelt som hvilke klær forskeren har på seg, usikkerhet fra forskeren sin side eller synlig manglende trening på gjennomføring av intervjuer (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 114-116).

I mitt forskningsprosjekt har jeg vært så heldig at informantene har meldt seg selv og ønsker å bistå, og gi informasjon om hvordan de mener skolen har påvirket deres selvbilde og om dette har påvirket deres valgt om høyere utdanning. Kriteriene for å være informant i mitt forskningsprosjekt er at informantene må ha diagnosen dysleksi, at de er voksne og at de ønsker å fortelle om hvordan skolen var for dem.

På bakgrunn av dette vil jeg tro at informantene føler på en form for kontroll og at de føler seg mere komfortabel enn hvis jeg skulle spurt om de ville være med, og de hadde svart ja for å være høflige. Jeg ga også informantene muligheten til å velge selv hvor intervjuene skulle gjennomføres. Alle informantene benyttet denne muligheten og valgte det stede som var mest behagelig for dem.

6.5 Analyse

Når man skal analysere en kvalitativ studie er koding og kategorisering en av kjerneaktivitetene (Nilssen, 2021, s. 78). Når det kommer til åpen koding, skal man som forsker møte datamaterialet med et åpent sinn. Datamaterialet skal tale for seg. Glaser og Strauss kom med ideen om åpen koding på 1960 tallet, og kalte denne teorien «Grounded theory». Her er det tre kode faser, åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Glaser og Strauss, 1967, i Nilssen, 2021, s. 79). I åpen koding setter forskeren navn på fenomenet som blir sett på ved å gå nøye gjennom datamaterialet (Nilssen, 2021, s. 79). I denne studien startet jeg med å gå nøye gjennom datamaterialet jeg hadde samlet inn. Det jeg ville finne ut av var hvordan selvbilde til informantene hadde blitt påvirket av skolen, og om dette påvirket deres lyst til å ta høyere utdanning. Videre til aksial koding skal man som forsker gruppere kodene i

temaer, dette for å få datamaterialet håndterlig (Nilssen, 2021, s. 79). Her blir også kategoriene relatert til sine subkategorier for at forklaringen av fenomenet blir så riktig som mulig (Nilssen, 2021, s. 79). Til slutt kommer den selektive kodingen, her forsøker man som forsker å finne kjernekategoriene, samt å relatere disse til andre kategorier. Kjernekategoriene blir da forskningens hovedtema (Nilssen, 2021, s. 79). Med tanke på dette har jeg i denne studien endt opp med å dele resultatdelen inn i identitet, motivasjon og stigma og fordommer. Dette er fordi det var disse temaene som gikk igjen hos alle informantene. De hadde alle noe å si om hvordan dysleksi er en del av dem som personer, altså deres identitet. Informantene følte også at motivasjon og fordommer var noe som i stør grad påvirket deres selvbilde. I drøftingsdelen valgte jeg derimot å se på motivasjon, mestring og forventninger. Dette er fordi det er, ifølge informantene, mestring og forventninger som i størst grad har påvirket deres motivasjon til skolen. Ved å knytte disse erfaringene til teori vil jeg forhåpentligvis få størst mulig forståelse av fenomenet jeg i denne studien undersøker.

6.6 Etikk

Når man skal forske på mennesker og deres liv og opplevelser, altså samfunnsforskning, kan det oppstå etiske dilemmaer eller spørsmål. Derfor, har den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsforskning og humaniora (NESH) vedtatt noen forskningsetiske retningslinjer forskere skal følge når det kommer til deres arbeid med informanter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 45-46). Disse retningslinjene kan settes sammen til tre forskjellige typer hensyn mann som forsker skal tenke igjennom.

Den første av de hensynene mann som forsker må tenke igjennom er informantens rett til autonomi og selvbestemmelse. Deltakeren i en undersøkelse har selv rett til å bestemme over egen deltakelse. Dette vil si at Informanten skal gi frivillig samtykke til å delta og ha muligheten til å trekke seg uten at dette skal ha noen form for negative konsekvenser for individet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 45-46). I mitt forskningsprosjekt ga jeg tydelig informasjon på forhånd, om at det er opp til hver enkelt deltaker om de vil være en del av prosjektet eller ikke. Informantene hadde muligheten til å trekke seg når som helst i prosessen.

Forskeren er også pliktig til å respektere informantens sitt privatliv. Dette vil si at informantens bestemmer selv hva de vil fortelle av informasjon og kan nekte forskeren adgang til opplysninger de ikke ønsker å dele. Det er også viktig at informantens er sikker på at forskeren har taushetsplikt og at det ikke er mulig at informantens blir gjenkjent i det ferdige produktet

(Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 45-46). På bakgrunn av dette har jeg, under mitt forskningsprosjekt, levere et informasjonsskriv til deltakerne som informerer om at jeg har taushetsplikt og at informasjonen jeg henter inn vil bli anonymisert slik at det ikke er mulig å gjenkjenne individene.

Forskeren har ikke bare et ansvar om å anonymisere informantene, man har som forsker også et ansvar for å unngå skade. Man må, som forsker, vurdere om temaene som blir tatt opp i for eksempel et intervju vil være vanskelig for informantene å komme seg ut av. Når man forsker på noe i dag forskes det gjerne på personer som har en eller annen form for problemer, og dette kan være både sårbart og følsomt for informantene å snakke om. De som velger å delta i undersøkelsen skal altså belastes minst mulig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2021, ss. 45-46). I mitt forskningsprosjekt ser jeg på tidligere elever med dysleksi og hvordan de føler deres selvbilde har blitt påvirket av skolen. Hvis skoletiden, for mine informanter, har vært hard og de føler at skolen har påvirket deres selvbilde på en negativ måte kan det hende at dette er et sensitivt tema for informantene å snakke om. Derfor valgte jeg å informere om hvilke tema som skulle bli tatt opp, og informantene fikk lese spørsmålene før intervjuet startet.

6.7 Reliabilitet

For å finne ut om svarene vi får ut av en undersøkelse er holdbare må vi se på reliabiliteten i studien. Reliabilitet handler altså om dataene er til å stole på eller ikke (Nyeng, 2021, ss. 105-108). I et forskningsprosjekt vil reliabilitet sikres ved at man får de samme svarene uavhengig når hvilket tidspunkt undersøkelsen blir gjort på og om man får de samme svarene uavhengig hvilken måte målingen blir gjort på. Altså, i normal forskning vil reliabiliteten dreie seg om at man er i stand til å få de samme svarene igjen hvis man gjør studien på (Nyeng, 2021, ss. 105-108). I mitt forskningsprosjekt ser jeg på informantene sine egne erfaringer av virkeligheten. Her kan det forekomme ulike svar ut fra hva den enkelte ser på som for eksempel mobbing, selvbilde eller påvirkning. Det er derfor viktig at jeg som forsker stiller oppfølgingsspørsmål får å forsøke å få informantene til å forstå hva jeg faktisk spør om. På grunn av at jeg har intervjuet voksne som måtte tenke tilbake på sin tid i skolen kan det også være tenkelig at de har glemt, eller «kommet over» enkelte hendelser som jeg ønsker de skal tenke tilbake på. Det er derfor også viktig å få frem til deltakerne at de skal tenke tilbake på hvordan det var den gangen eller følte den gangen, og om de tror de følelsene de hadde har påvirket deres selvbilde den dag i dag.

7.0 Informantene

Jeg vil nå presentere informantene, gi en kort beskrivelse av hvem de er, når de fikk diagnosen og hvordan det var for dem å være elev med dysleksi i skolen. Informantene tenker tilbake på opplevelser fra grunnskolen og videregående, på grunn av dette vil minnene variere i hvor spesifikt de blir gjenfortalt. Navnene brukt i denne studien er selvfølgelig fiktive.

7.1 Lisa

Lisa er 24 år gammel og kommer fra Trøndelag. Hennes historie og opplevelse er litt annerledes enn de andre nettopp fordi hun ikke fikk diagnosen før hun var 22 år. På dette tidspunktet gikk hun på en utdanning som krever en god del lesing og skriving. Hun har aldri vært glad i å lese eller skrive, men hun har alltid vært glad i skolen.

7.2 Eva

Eva er 25 år og kommer også fra Trøndelag. Hun fikk diagnosen dysleksi i 4. klassen, men ble testet før dette også. I følge hun selv ble ikke hennes manglende lese og skrive ferdigheter sett på som alvorlige nok til at hun fikk diagnosen tidligere. Eva har alltid vært sosial og valgte derfor å jobbe med folk. Selv om hun alltid har vært sosial og glad i mennesker tror hun skolen har påvirket henne i denne retningen, med tanke på at hun har diagnosen dysleksi.

7.3 Per

Per er 26 år og kommer også fra Trøndelag. Han er et konkurransemenneske, og har de siste 4 årene vært i 100% jobb samtidig som han tar en utdanning som krever en god del lesing og skriving. Per har alltid likt å vise at han er i stand til å mestre oppgaver på samme nivå som andre, tross diagnosen dysleksi. Han fikk diagnosen i 5. klassen da han fikk en ny lærer som forsto at han trengte litt ekstra hjelp.

8.0 Resultater

Jeg vil nå gå gjennom informantene sine opplevelser av tidligere skolegang. Informantene tenker tilbake på disse opplevelsene og resultatene kan derfor variere. I resultatene har jeg valgt å se på tre hovedtema som ofte går igjen i informantene sine besvarelser. Hovedtemaene jeg har valgt å fokusere på er identitet, motivasjon og stigma og fordommer. Til slutt vil jeg også se på deres valg om høyere utdanning.

8.1 Identitet

8.1.1 Lisa

Lisa fikk ikke diagnosen før hun var 22 år gammel. Hun fikk derimot diagnosen mens hun tok en utdanning som krever mye når det kommer til både lesing og skriving. Hun har alltid følt at det var «noe» der, men ikke vist hva. Selv om hun ikke fikk diagnosen på grunnskolen har hun alltid følt at manglende lese ferdigheter er med på å utgjøre hvem hun er. Sitatet under viser at det å få diagnosen var veldig viktig for Lisa, nettopp fordi det er en del av henne og hun kunne endelig få den hjelpen hun hadde krav på.

Jeg har alltid visst at jeg har vært dårlig til å lese. Jeg har gått på lesekurs og sånt på skolen. Så jeg har alltid vært dårlig til å lese, men ikke vist hvorfor. Så når jeg fikk diagnosen ble jeg så gla at jeg fikk lyst til å gråte fordi jeg skjønnte hva som var greia. (Lisa)

Lisa så på dysleksi som en del av seg selv som endelig kom til syne. Hun føler at dysleksi er en del av hennes identitet, men dette var ikke noe hun tenke spesielt over på grunnskolen. Hun hadde da ikke fått diagnosen, og sitatet under viser at hun ikke så på lesing som et problem, men at lesing var noe hun ikke likte.

«Jeg har aldri hatt noen problemer med skolen annet enn lesing. Lesing var ubehagelig» (Lisa).

8.1.2 Eva

Eva følte at diagnosen dysleksi var med på å gjøre henne annerledes fra de andre. Det å føle seg annerledes enn sine medelever på grunnskolen kan være vanskelig, og det var det for nettopp Eva. Hun følte at den hun var, var dum og at hun var annerledes fra «de andre» og det viser sitatet nedenfor.

Man føler seg egentlig ganske dum, fordi man blir alltid liksom satt til sides og blir gitt andre oppgaver, og sett på som annerledes. Man får ikke det samme som de andre, man får heller litt mer tilrettelegging og oppfølging. (Eva)

Når en del av din identitet er en diagnose, og den diagnosen er med på å gjøre at man føler på utenforskap og at man er «dum», vil det mest sannsynlig føles vondt. Det kommer fram i sitatet under at Eva fikk føle på dette.

«Man får enklere oppgaver og som oftest blir man tatt med på ene rom, får oppgaven forklart også må man ut i klassen igjen... ja man føler seg egentlig ganske dum. Det gjør man» (Eva).

8.1.3 Per

Per følte som de andre informantene at dysleksi diagnosen ble en del av hans identitet, men han tok derimot en annen tilnærming til det hele. Han valgte nemlig å skjule den delen av seg selv når han startet på videregående. Han skjuler fortsatt diagnosen i den utdanningen han tar i dag. Sitatet under viser dette.

Ingen på videregående viste at jeg hadde diagnosen før 3. året helt på slutten når det da var snakk om sidemål. Da fikk jeg muligheten til å slippe sidemål, og det var en mulighet som var grei å ha. Så i mai siste året fortalte jeg læreren min at, hei jeg har dysleksi. (Per)

Per følte han måtte skjule en del av sin identitet på bakgrunn av fordommer han hadde møtt tidligere i livet. Sitatet under viser hvordan fordommene han hadde møtt tidligere påvirket han til å skjule en del av sin identitet.

Etter første året på universitetet var det medstudenter som spurte om jeg kunne se over tekstene dere, og det kunne jeg jo. Hadde jeg derimot sakt at jeg hadde dysleksi hadde ikke folk spurt meg fordi man kan jo ikke spørre noen med dysleksi om de kan se over tekstene sine. (Per)

8.2 Motivasjon

8.2.1 Lisa

Lisa har som de fleste hatt varierende motivasjon når det kommer til skolearbeid, men det gikk greit bortsett fra når det kom til lesing. Hun hadde som nevnt ikke fått diagnosen på grunnskolen. Sitatet under viser hvordan motivasjonen til Lisa var på skolen.

Jeg har alltid likt skole, og motivasjonen er jo litt som en berg- og dal bane, men motivasjonen til å faktisk studere eller gjøre lekser kom jo an på hva det var. Var det lese-lekse var det ikke aktuelt, men var det mattelekse var det helt greit. Var det mye tekst var det dårlig motivasjon. (Lisa)

På grunn av at Lisa ikke hadde diagnosen på dette tidspunktet følte hun ikke at hun var annerledes på noen spesiell måte når det kom til skole og sammenlignet seg heller ikke med andre elever. Hun likte ikke å lese og sånn var det. Sitatet under viser at Lisa ikke sammenlignet seg selv med andre noe som igjen førte til at motivasjonen hennes til skolen generelt ikke ble påvirket av manglende leseferdigheter.

«Det har aldri vært sånn at jeg sammenlignet med selv med andre når det kom til lesing. Jeg likte det jo ikke så det falt med aldri inn å gjøre det» (Lisa).

8.2.2 Eva

Eva følte på lav motivasjon allerede på barneskolen. Dette var fordi hun følte på forskjellsbehandling fra lærer, samtidig som hun måtte gjennomføre samme oppgaver som sine medelever. Sitatet under viser hvordan hennes frustrasjon rundt det å bli behandlet annerledes påvirket hennes motivasjon. Denne frustrasjonen var også noe hun tok med hjem etter skoletid.

Helt ærlig har jeg.. ja fra 6. klassen og oppover så var jeg særdeles lite motivert, jeg brukte store deler av min skolegang på å være frustrert. Det gikk fort utover foreldre, søsken og medelever som kjente meg godt. Årene fram til 9. klassen dreit jeg faktisk i skolen. (Eva)

Eva følte at det hun presterte ikke var godt nok med tanke på hva hun selv og lærere forventet. På grunn av dette forsvant motivasjonen sakte men sikkert. Dette var frem til hun begynte i 9. klassen. Sitatet under viser hva en vennlig lærer som setter seg inn i en enkeltelevs situasjonen kan gjøre med motivasjonen.

I 9.klassen fikk jeg en lærer som tok meg på alvor. Hun ville bli kjent med meg og satte inn støtet for å motivere meg. Hun gjorde tiltak som virkelig fant gleden i meg og gjorde at jeg ville komme på skolen. Jeg tror dette har vært med på å gjøre meg til den jeg er i dag. Jeg har ikke noe imot å gå på skole nå og jeg har begynt på en videreutdanning, noe jeg egentlig kan takke henne for. Hun lærte meg at man skal ikke se negativt på det å ha dysleksi. Man må ikke være redd for å kreve, man må bruke det for hva det er godt for, og få den hjelpen man trenger så man kan stå i det å gjennomføre. Det er ikke mindre verdt å ha dysleksi å videreutdanne seg enn å ikke ha det. (Eva)

8.2.3 Per

Per forteller at han var noe følsom som liten og at det gikk inn på han når han ikke mestret enkelte ting. Som nevnt tidligere er Per et konkurransemenneske, noe han selv tror kan komme av at han ville vise at dysleksien ikke skulle definere han som person. Sitatet under viser at Per sammenlignet seg selv med andre og at dette motiverte han til å jobbe enda hardere.

Jeg sammenlignet meg selv med både andre elever og andre studenter på det meste. Det er sånn jeg er, og det er nok derfor jeg har motivasjon til å jobbe så mye med skole fordi det er morsomt å se at man er bedre enn andre og gøy å se at man blir bedre. Ikke bare konkurrere med seg selv, men også med andre. (Per)

Det at Per følte at han hadde en ulempe førte til at han ville vise at han kunne gjøre det like bra om ikke bedre enn sine medelever. Sitatet under viser hvordan Per bruker diagnosen til å motivere seg selv til å jobbe hardt.

«Hvis du ser for deg at, jeg tenkte at jeg egentlig skulle konkurrert i Paralympics, med det vil jeg ikke. Jeg skal jobbe meg inn på OL» (Per).

8.3 Stigma og fordommer

8.3.1 Lisa

Lisa så aldri på lesevanskene som et spesielt stort problem. Hun hadde flere i klassen sin som hadde diagnosen dysleksi, men viste derimot ikke at hun selv hadde det samme. Sitatet under viser hva Lise selv tenke om individer med dysleksi.

Det første som kom opp når jeg skulle utredes var jo at jeg ville bli sett på som en person med lavere intelligens, men det er jo fordi det er de fordommene jeg har hatt om diagnosen selv. Når jeg fikk diagnosen og faktisk tenke over det i ettertid så påvirker det meg jo ikke på noen annen måte enn at jeg får den hjelpen jeg trenger. (Lisa)

Selv om Lisa hadde noen fordommer om dysleksi selv møtte hun for det meste støtte og forståelse når hun selv ble utredet. Hun gikk da på en utdanning som krever mye lesing og skriving og de fleste var som nevnt støttende, men det er en hendelse Lisa husker godt. Sitatet under viser at det fortsatt er stigma rundt dysleksi diagnosen.

For meg har det bare vært positivt mottatt og jeg får den hjelpen jeg skal ha. Ja, jeg nevnte jo for en universitetslærer at jeg skulle teste meg for dysleksi og da fikk jeg beskjed om at jeg måtte forberede meg på at om jeg fikk påvist dysleksi vil jeg bli dårligere i yrket mitt, og at kvaliteten på brev eller eposter jeg skal sende vil bli dårligere. At jeg ville bli sett på som dummere da. Det fikk jeg beskjed om. (Lisa)

8.3.2 Eva

Eva følte også på stigma og fordommer rundt det å ha dysleksi. Eva er en sosial person som er glad i mennesker, men dessverre for henne ble dette vanskelig på barneskolen. Det var kun

Eva og en elev til som hadde dysleksi i hennes klasse. Sitatet under viser at hun ble tatt ut av klasserommet og hvordan dette føltes for henne.

Vi ble tilsidesatt rett og slett. Vi fikk andre oppgaver og ble sammenlignet på den måten at vi måtte gå og gjøre det vi skulle også skulle resten bli igjen på klasserommet og gjøre noe annet. Vi ble rett og slett ekskludert. Så når det var gruppeoppgaver viste vi hva som ville skje. (Eva)

Eva gikk på en liten barneskole med få elever med dysleksi. Når hun begynte på ungdomsskolen var det derimot flere elever som slet med det samme som henne, og hun følte i større grad på tilhørighet

Når vi kom på en større skole var det flere med diagnosen så da ble vi en liten gjeng som fikk god dynamikk og vi så ikke negativt ikke negativt på å gå ut å få gjøre noe annet. Vi gikk overens og vi klarte oss sammen. Vi fikk glede av å gjøre skolearbeid sammen også fikk vi kanskje en premie. (Eva)

8.3.3 Per

Per valgte som nevnt å skjule sin diagnose etter grunnskolen. Dette er fordi han følte stigma og fordommer rundt det å ha dysleksi. Han følte dette påvirket hans karakterer, nettopp dette viser sitatet under.

Jeg hadde fryktelig vanskelig for å forstå, altså jeg overprøvde, jeg skrev lange tekster, skrev mye, så over tekstene mange ganger og sjekket feil jeg hadde fått tilbakemeldinger på tidligere. Likevel var det vanskelig å komme over karakter 4. Så det er vel det stigma som henger igjen litt på universitetet også, jeg har ikke fortalt noen i klassen for eksempel at jeg har dysleksi. Det er ingen i studiet her eller lærere her som vet at jeg har dysleksi. (Per)

Nå når ingen vet at Per har dysleksi får han veldig gode karakterer på universitetet. Dette er noe han har jobbet hardt for, nettopp for å bevise at han er i stand til å få gode karakterer. Sitatet under viser at han jobber mot stigma rundt diagnosen gjennom å bevise at han kan.

Jeg har vel kanskje følt at jeg skal bevise at jeg ikke har dysleksi gjennom å få gode karakterer hele veien og derfor gikk det veldig bra de to første årene på universitetet. Jeg fikk mye A for å bevise at jeg kan. For å motbevise. Jeg kan selv om jeg har diagnosen og den biten der selv om de andre ikke visste at jeg har det. Så jeg hadde

egentlig ikke noen andre å motbevise enn meg selv. Det sier kanskje litt om at det er et stigma, at jeg ikke har sagt at jeg har det. (Per)

8.4 Høyere utdanning

I denne delen av oppgaven vil jeg se på del to av min problemstilling. Har informantenes opplevelse av skolen påvirket deres valg om å ta høyere utdanning? Informantene har hatt forskjellige opplevelser av skolen, og det er forskjell i hvor stor grad diagnosen dysleksi har påvirket informantene sin hverdag.

8.4.1 Lisa

Lisa visste ikke at hun hadde diagnosen før hun gikk på universitetet, så det sier deg selv at hun har høyere utdanning enn videregående. Sitatet under viser hvor langt Lisa har kommet i sin utdanning, og at hun har valgt en rute for å unngå mest mulig lesing og skriving.

«Jeg går 5. året på universitetet nå, og har generell studiekompetanse med realfag for det er min ting» (Lisa).

Lisa har alltid visst at lesing ikke var hennes sterkeste side, men hun har også visst hva hun skulle jobbe som siden ungdomsskolen. Sitatet under viser at lesing ikke nødvendigvis var noe som hindret Lisa i å nå målet sitt, men heller et hinder hun jobbet for å komme seg rundt.

Jeg har jo alltid visst at jeg er dårlig til å lese så jeg har unngått det. Tall og generelt ting jeg klarer å se for meg blir enklere. Jeg har også alltid vist hva jeg skal bli, jeg har visst dette fra ungdomsskolen så jeg tok tysk fordi jeg visste jeg måtte ha fremmedspråk på videregående, og med tanke på hvor dårlig det gikk der gir det kanskje mening at jeg har dysleksi. (Lisa)

8.4.2 Eva

Eva har i dag et fagbrev, og valgte å ikke ta mere utdanning etter videregående. Hun begynte derimot på et utdanningsløp for å fordype seg i faget sitt, men har ikke gjort denne ferdig enda. Dette ser vi i sitatet under.

«Jeg har ikke høyere utdanning enn videregående, jeg har fagbrev. Men så ønsket jeg å videreutdanne meg for å fordype meg i faget mitt, men har ikke gjort det ferdig enda på grunn av personlige grunner» (Eva).

Når Eva blir spurt om hun tror stigma og fordommer om dysleksi påvirket henne til å ta et fagbrev eller om hun valgte ut fra egne interesser svarer hun konkret.

Jeg tror absolutt det hadde noe med diagnosen å gjøre. Som nevnt tidligere får man veldig det praktiske stemplet, du duger ikke til å sitte å lese i en bok og skrive referater. Du duger til å gjøre noe med deg selv, kroppen din og kommunikasjon. Så jeg tror det var med på å danne et bilde om hva jeg ville. For jeg har sett for meg at hvis jeg ikke hadde fått diagnosen hadde jeg nok fortsatt valgt det samme for at det kanskje føles som en enklere vei, men diagnosen har vært med på å bære meg dit jeg er nå. Det blir jo også sagt at man får mere tilrettelagt opplegg om man velger yrkesfag. (Eva).

8.4.3 Per

Per har som nevnt tidligere høyere utdanning enn videregående, i sitatet under forteller han om sin utdanning.

«Jeg har et årsstudium også er jeg på vei til å få en mastergrad. Ikke at den er ferdig enda, men forhåpentligvis i mai» (Per).

Per sier selv at han er et konkurransemenneske. Han har selv møtt noe stigma når det kommer til diagnosen, men i sitatet under ser vi at han er glad for at han fikk diagnosen og den hjelpen han trengte for å komme dit han er i dag.

Skolen er jo et sted hvor du får gradert deg selv på et vis, så god er du og så dårlig er du på alt. Oppførsel, orden og fag. Jeg vil tro det er positivt at jeg fikk diagnosen for da fikk jeg en forklaring på hvorfor det er som det er. Hadde jeg ikke gått på skole og fått den hjelpen hadde jeg kanskje gått for noe enkelt på grunn av at det er vanskeligere for meg enn for andre. Da hadde jeg i alle fall ikke gått på universitetet. Så jeg vil si skolen har påvirket meg til det bedre. (Per).

9.0 Drøfting

I debattinnlegget skrevet av (Andersen, 2022) ser vi hva det kan gjøre med en persons selvbilde å føle at man ikke strekker til. Jan Fredrik følte ikke at han nådde forventningene han eller andre hadde til han. Han ble også mobbet fordi han var «dum». Dette førte som nevnt til en utblåsning som gjorde at han måtte bytte skole. Dette var nok noe av det beste som kunne skjedd Jan Fredrik. Han begynte på en skole hvor kontaktlæreren var støttende. Dette førte som nevnt til at han knakk lesekoden (Andersen, 2022). Det dette debattinnlegget viser er viktigheten av støttende lærere. For å skape motivasjon og læreglede hos elevene er det viktig å være støttende og imøtekommende.

Informantene i denne oppgaven har møtt både motgang og støtte gjennom sin skolegang. I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte utsagn og erfaringer informantene har opp mot tidligere forskning og teori på området. Jeg har valgt å dele drøftingen i tre deler, her vil jeg se på motivasjon, mestring og forventinger. Til slutt vil jeg også se på informantenes ønske eller gjennomførelse av videre skolegang.

9.1 Motivasjon

Informantene i denne oppgaven har alle hatt ulike opplevelser med både dysleksi og skolen generelt. Lisa visste ikke at hun hadde dysleksi og det ble derfor ikke en del av hennes identitet før i voksen alder, selv om hun ikke møtte noen form for stigma selv på barneskolen hadde hun selv en del fordommer rundt dysleksi før hun fikk diagnosen. Eva fikk derimot diagnosen tidlig og møtte en del fordommer og stigma som har vært med på å gjøre henne til den hun er i dag. Per fikk, som Eva, diagnosen tidlig i sin skolegang og dette førte etter hvert til at han følte han måtte skjule dette for omverdenen.

Når det kom til motivasjonen varierte det også en del hos informantene. Eva og Per kjente på stor grad av forskjellsbehandling fra enkelte lærere, noe som gjorde at Eva mistet sin motivasjon til å gjøre skolearbeid, mens Per valgte å ikke fortelle noen om diagnosen i frykt for fordommer og det å bli behandlet annerledes enn sine medelever.

Deci og Ryan teori om selvbestemmelse kommer som nevnt med tre grunnleggende psykologiske behov som må være til stede for å skape indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 141-145). De tre behovene autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet kan være vanskelig å oppnå for elever med dysleksi. Eva nevner i sitt intervju hvor vanskelig det var for henne å bli tatt ut av klasserommet når hun gikk på barneskolen. Dette var nettopp fordi hun ikke følte tilhørighet til sine medelever. Lisa kjente hadde aldri noe imot å være på skolen, hun likte seg der. Hun synes også lekser og oppgaver var helt greit, så lenge det ikke var lesing. Hun mestret ikke dette, hun manglet kompetanse, og det ble derfor vanskelig for henne å finne noen form for motivasjon til å gjøre disse oppgavene. For Per sto det ikke på manglende motivasjon, men han følte derimot på et utenforskap som førte til at han valgte å skjule diagnosen. Når en elev sliter med, og har fått hørt at de trenger ekstra hjelp med noe så fundamentalt som lesing og skriving kan det være vanskelig å ha høye forventninger til seg selv når det kommer til oppgaver som innebærer nettopp lesing og skriving. I skolen, sånn som den er i dag, innebærer de fleste oppgaver noen form for lesing

eller skriving, og det er kanskje nettopp derfor elever jeg har møtt i skolen med dysleksi sliter med motivasjon til skolen generelt, og ikke bare enkelte fag.

En annen teori om motivasjon er Eccels' expectancy-value teori. Denne teorien ser som nevnt på hvilken betydning forventninger og verdier har for motivasjon. Denne forutsetter at motivasjon er et resultat av verdien oppgaven har for eleven og eleven sin forventning om å kunne mestre oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182). Forventningene elevene har for å mestre en oppgave antas i denne teorien å bli påvirket av hvor vanskelig oppgaven er, tidligere erfaringer med å mestre like oppgaver, forventninger fra foreldre og lærere, tilknytning til tidligere mestrings erfaringer og hvordan man vurderer seg selv akademisk (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182). Som vikarlærer har jeg som nevnt møtt mange elever med dysleksi. En av disse elevene synes det var vanskelig å velge språk, for han ville nemlig lære seg spansk. Etter en samtale med kontaktlærer og foreldre ble det bestemt at det var best for han om han valgte noe annet, nettopp fordi det var for «vanskelig». Valget sto da mellom Engelskfordypning eller et valgfag der han fikk være ute å arbeide. På grunn av at han var motivert til å lære spansk konkluderte lærer og foreldre med at han burde velge å fordype seg i engelsk. Her ser vi et eksempel på at lærere og foreldre sine forventninger påvirker eleven sine egne forventninger til å mestre en oppgave. Eleven jeg snakker om her valgte å fordype seg i engelsk selv om det ikke var hans ønske, han forklarte valget sitt med å si at han ikke var god nokk i lesing og skriving, og at foreldrene og læreren hans trodde det ville være for vanskelig for han å lære et tredje språk.

I likhet med eleven i eksempelet over ser vi at informantene i denne studien også har hatt personer rundt seg som har påvirket deres forventninger til seg selv. Enkelte mistet troen på at de var i stand til å mestre, mens andre valgte å bruke motgangen til å motivere seg selv. Motivasjon kan dermed påvirkes av mye forskjellig, og på forskjellige måter. Uavhengig av på hvilken måte motivasjonen blir påvirket vil det på en eller annen måte påvirke selvbildet til individene.

Eksemplet ovenfor, og denne studien, belyser et problem jeg mener den norske skolen har den dag i dag. Skolen vil gjerne hjelpe elever som har lærevansker, men har ikke nok ressurser til å hjelpe disse elevene til å oppnå det de kanskje ønsker og har potensiale til. Skolen må motivere og gi elever med dysleksi sjansen til å velge de fagene de ønsker, og motivere dem til at de kan nå de målene de vil. Som resultater viser tidligere i denne teksten, ser vi at dysleksi ikke henger sammen med nonverbal IQ. Eleven i eksemplet kunne mest sannsynlig

klart å lære seg Spansk, nettopp fordi han var motiver til dette. Men siden foreldrene og læreren sine forventinger var lavere enn eleven sine, valgte eleven noe annet på grunn av at begynte å tvile på egen evne til å mestre språk.

9.2 Mestring

Ifølge informantenes utsagn er det tydelig at de ikke har så mange erfaringer med å mestre oppgaver som omhandler lesing og skriving, forventningene enkelte lærere hadde til informantene var ikke høye, de var ikke vant til å mestre oppgaver som omhandlet lesing og skriving og de vurderte seg selv lavt akademisk.

Lisa sier selv at hun ikke var godt til å lese og likte det derfor ikke. På grunn av dette valgte hun heller å unngå slike oppgaver. Hun hadde ingen problemer med oppgaver som for eksempel matte. Lisa hadde ikke på dette tidspunktet fått diagnosen, noe som igjen førte til at hun ikke visste hva problemet var, men hun hadde aldri kjent på mestring når det kom til oppgaver med lesing uansett. Selv om hun ikke hadde fått diagnosen ble hun sendt på lesekurs som igjen førte til at lærerne hun hadde viste at lesing var et problem for henne, og de hadde derfor ikke høye forventninger til Lisa når det var snakk om lesing. Lisa tenkte ikke at det var et problem å ha vanskelig for å lese. Dette kan ha noe med at Lisa ikke så på lesing som psykologisk sentralt viktig (Rosenberg, 1979). Når Lisa ikke så på lesing som et viktig område påvirket ikke dette hennes selvbilde i like høy grad som det kunne ha gjort. Dette kan også ha noe med at Lisa på dette ikke hadde fått diagnosen, og trodde for det meste at lesevanskene kom at hun ikke likte det.

Eva på sin side følte at lærerne hennes ikke hadde noen forventninger til hennes lese og skrive ferdigheter. Hun ble fra tidlig av tatt ut av klasserommet for å gjøre andre oppgaver i for eksempel norsktime. Manglende forventninger førte til at Eva så på seg selv som dum, noe som tyder på at hun vurderte seg selv svært lavt akademisk. Hun har heller aldri følt noen form for mestring når hun gjorde oppgaver som krever lesing og skriving som igjen gjorde at hun ikke var motivert til å gjøre oppgavene hun ble tildelt. Hun ble veldig frustrert og mistet motivasjonen til skolen generelt. Eva så på lesing og skriving som viktige områder hun ikke mestret like godt som sine medelever. Det å da ikke mestre disse oppgavene påvirket hennes motivasjon og selvbilde negativt.

Per, på sin side, ville gjerne mestre alle oppgaver han ble tildelt, men til og med han mistet noe av sin motivasjon nettopp fordi han følte at han aldri kunne komme over karakteren 4. Tidligere erfaringer Per hadde med lese og skrive oppgaver var at han ikke kunne komme

over karakter 4. Ifølge Eccel's expectancy value teori kan disse tidligere erfaringene føre til tapt motivasjon til lignende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182). Hos Per påvirket det motivasjon, men ikke på en negativ måte. Han ble mere motivert til å mestre lesing og skriving for å bevise at han kunne. Per følte lærerne ikke ville gi han høyere karakterer på grunn av diagnosen. Mistanken hans ble også styrket når han på videregående valgte å skjule diagnosen og karakterene ble bedre g bedre.

Informantene har på ulike måter følt på manglende motivasjon. Med tanke på at informantene alle har dysleksi, og at den manglende motivasjonen kommer fra behandlingen de har mottatt på grunn av diagnosen kan det tyde diagnosen indirekte har påvirket motivasjonen hos informantene. For å se tilbake på artikkelen om studenten på Yale, kan vi se at studentene med dysleksi viste like mye selvtillit og motivasjon som studentene uten dysleksi. Grunnen til dette er, etter min mening, at de har hatt støttende lærere, foreldre og medelever. Her kan vi også trekke inn Jan Fredrik Huse Andersen sin opplevelse av skolen for å underbygge min påstand. I Andersen sin artikkel forteller han hvor mye hans motivasjon og lærelyst endres seg når han fikk en støttende lærer (Andersen, 2022).

Elever med dysleksi som søker seg inn på en prestisjefylt skole hvor de også skal ta en bachelorgrad, har mest sannsynlig en form for indre motivasjon og et selvilde som vil tilsi at dette er noe de kan mestre selv om de har lærevansken dysleksi. For å knytte dette opp mot funnene jeg har gjort i mitt arbeid kan vi se at Eva, som gikk på en skole hvor hun ble tatt ut av klasserommet og plassert med en annen elev med samme diagnose På bakgrunn av Eccel's teori som sier at forventningene elevene har til seg selv påvirkes av forventningene til foreldre og lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 181-182), vil jeg påstå at elevene med dysleksi på Yale har hatt foreldre og lærere som ikke har sett på diagnosen som et problem, og hatt høye forventninger til individene.

9.3 Forventninger

Det er ikke kun manglende motivasjon eller i hvor stor grad de kjenner på mestring som kan ha påvirket hvordan informantene så på seg selv. Selvverds teorier som for eksempel Rosenbergs teori viser hvordan faktorer utenfra kan påvirke hvordan du ser på deg selv.

(Rosenberg, 1979) hevder også at forventningene andre har til deg kan påvirke forventningene du har til deg selv. Rosenberg mener også at sosial sammenligning, andres vurderinger og psykologisk sentralitet er kilder som er viktige når det kommer til en persons selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Når det kommer til elever med dysleksi sin selvoppfatning, vil

oppfatningen av seg selv mest sannsynlig bli dårlig med tanke på at man sammenligner seg selv med sine medelever akademisk. Her er det interessant å se på at både Eva og Per sammenlignet seg selv med sine medelever i mye større grad enn det Lisa gjorde. Dette kan være fordi at Eva og Per hadde fått diagnosen som gjorde at lærerne og de andre elevene forventet mindre av Eva og Per, som igjen førte til at de forventet mindre av seg selv. Lisa påpeker i sitt intervju at det aldri falt henne inn å sammenligne sine leseferdigheter med sine medelevers. Dette kan være fordi hun ikke ble gjort oppmerksom på at hun hadde en diagnose.

Når det kommer til psykologisk sentralitet så ser vi i intervjuene at lesing og skriving blir sett på som viktig for noen av informantene. Informantene nevner ved flere tilfeller at de følte seg dumme for å ikke mestre oppgaver de andre mestret uten store utfordringer. Når man mislykkes på områder man ser på som sentrale psykologiske områder vil det påvirke en persons selvverd. Så når Eva for eksempel ikke mestret en oppgave i norsktimen hun mente ikke skulle vært et problem, vil det ha påvirket hennes selvbylde, altså hvordan hun så på seg selv. Det samme gjelder for Per, han så på lesing og skriving som noe som var viktig å mestre og han følte dysleksien kom i veien for å mestre nettopp dette. Så når han «fjernet» diagnosen fra seg selv følte han at han ikke lenger kunne dømmes etter stigma rundt diagnosen. Andres vurderinger har også vært med å gjøre at Per følte han måtte skjule en del av seg selv, Eva valgte ikke å skjule diagnosen, men ble til en viss grad påvirket av andres vurderinger allikevel. Eva ble frustrert og ville virkelig ikke være på skolen. Som hun selv nevner i intervjuet gikk frustrasjonen ut på foreldre og venner. Frustrasjonen kom av at hun ikke følte hun mestret en grunnleggende ferdighet samtidig som at det var få som hadde tro på at hun var i stand til å mestre.

Lisa på sin side følte ikke at hun ble vurdert på grunn av leseferdighetene på grunnskolen. Derimot kommer det fram i intervjuene at hun selv så på sine medelever med dysleksi som mindre intelligente.

Man kan som nevnt tidligere se på selvverd som et resultat av forholdet mellom hva en person oppnår og ambisjonene personen har. Hvis ambisjonene er høyere enn hva individet klarte å oppnå vil det ha negativ effekt på individet sitt selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95). I Per sitt tilfelle ser vi at han hadde høye ambisjoner, men var ikke i stand til å oppnå det han ønsket.

9.4 Videre skolegang

Når det kommer til høyere utdanning ser vi at Per og Lisa holder på med høyere utdanning, mens Eva har tatt en pause i sin videreutdanning. Med tanke på at Eva ikke visste om diagnosen sin og Per valgte å skjule den på fra og med videregående kan det tyde på at både Per og Lisa sin motivasjon ble styrket gjennom at ingen viste at de hadde diagnosen. Eva ble som nevnt tidligere rådet av lærere og veiledere til å finne en jobb der hun kunne gjøre noe praktisk istedenfor å fortsette med skole. Dette kan tyde på at skolen som den er i dag påvirker elever med dysleksi sitt selvbilde, på både godt og vondt.

10.0 Avsluttende drøfting

I dette kapittelet skal jeg forsøke å svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med dette prosjektet har vært å belyse empirisk kunnskap om tidligere elever med dysleksi sine opplevelser med skolen, og om dette eventuelt har påvirket deres selvbilde på en eller annen måte. Empirien i denne oppgaven er bygd på kvalitative intervjuer med tre voksne i 20 årene som alle har dysleksi. I denne studien har det vært interessant å se på hvor ulike opplevelser informantene har hatt med tanke på motivasjon, fordommer, identitet og selvbilde. Grunnen til at dette er så interessant er nettopp fordi Per valgte å skjule sin diagnose, Lisa fikk ikke påvist diagnosen før hun var i 20 årene, mens dysleksi har vært en del av Eva sin identitet siden barneskolen.

Jeg vil først starte med å besvare problemstillingen jeg har valgt, som er «På hvilken måte føler tidligere elever med dysleksi at skolen har vært med på å påvirke deres selvbilde?». Så vil jeg svar på forskningsspørsmålet «Har deres opplevelse av skolen påvirket deres valg om å ta høyere utdanning?»

Målet med denne studien var å se på opplevelsen og erfaringene informantene har fra sin tid i grunnskolen. Selv om de tre informantene har forskjellige opplevelser med skolen og dysleksi diagnosen generelt er det noen klare fellestrekk som har vært med på å påvirke selvbilde til informantene. På bakgrunn av dette vil jeg kaste lys over disse fellestrekene ved hjelp av teori.

På hvilken måte føler tidligere elever med dysleksi at skolen har vært med på å påvirke deres selvbilde?

Informantene har alle hatt forskjellige opplevelser av skolen og i hvor stor grad skolen har påvirket deres selvbilder. Selvverd har, som nevnt, stor sammenheng med livskvalitet og mental helse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, ss. 92-94). Sammenlignet med andre grupper, viser

personer med lavt selvvverd flere tegn på sviktende mental helse, så det er viktig at det blir satt inn forebyggende tiltak for unge som er i faresonen for å få lavt selvbilde. Med bakgrunn i teorien vist til i denne oppgaven kan det tyde på at elever i skolen med dysleksi er i denne faresonen. Per og Eva fikk diagnosen tidlig i skolegangen som førte til at de ble utsatt for fordommer fra både lærere og medelever. De ble konstant minnet på at de hadde en diagnose ved å for eksempel bli tatt ut av klasserommet eller ved å bli gitt andre oppgaver. Disse informantene hadde ulike forutsetninger. Eva var en av to elever i hennes klasse på barneskolen som hadde dysleksi. De to ble sammenlignet og ble satt til å jobbe sammen, selv om de ikke nødvendigvis ville det. Motivasjonen Eva en gang hadde til å gjøre skole arbeid sank derfor. Eva følte seg annerledes enn de andre i klassen og følte seg dum. Selvvverd kan bli sett på som et resultat av om man er i stand til å innfri sine egne ambisjoner, hvordan man presterer på områder man ser på som viktige, om man lever opp til forventninger andre har og om man mottar annerkjennelse og sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 95). Eva ville som alle andre prestere godt, men hun følte ikke at hun var i stand til å prestere på områder som lesing og skriving. Hun følte heller ikke at hun var i stand til å innfri forventningene lærere og foreldre hadde som igjen førte til frustrasjon. Med tanke på at Eva møtte en del fordommer rundt diagnosen følte hun ikke på noen form for annerkjennelse eller støtte fra lærerne sine. Når Eva ble spurt om hun tror skolen hadde påvirket hennes selvbilde svarte hun dette.

«Jaa skolen har jo det, men det er vel samfunnet, men skolen er jo vårt samfunn. Det er her vi bruker tiden vår» (Eva).

Måten Eva beskriver at skolen er et samfunn mener jeg belyser hvor viktig det er for elever med dysleksi, og elever generelt, at skolen bruker tid på å sørge for at elevene får den oppfølgingen de trenger. Et skadet selvbilde kan som nevnt føre til problemer med den mentale helsen. Som Eva så fint belyser er skolen et samfunn, og det å ikke føle på tilhørighet i samfunnet generelt kan og vil påvirke selvbilde negativt.

Per på sin side var en del av en større gruppe som hadde dysleksi. De så ikke mørkt på å få gå ut av klasserommet sammen, og gjøre andre oppgaver. Han følte derimot på forskjellsbehandling fra enkelte lærere. Han kom seg aldri over karakteren 4 på enkelte prøver og innleveringer. Dette påvirket Per i så stor grad at han valgte å skjule denne delen av seg selv. Når Per ble spurt om skolen har påvirket hans selvbilde svarte han dette.

Jaa det tror jeg, skolen er jo et sted du får gradert deg selv på et vis, så god er du så dårlig er du på alt. Oppførsel, orden og fag. Jeg vil tro det er positivt at jeg fikk diagnosen for da fikk jeg en forklaring på hvorfor det er som det er. Hadde jeg ikke gått på skole og fått den hjelpen hadde jeg kanskje gått for noe enkelt på grunn av at det er vanskeligere for meg enn for andre. Da hadde jeg i alle fall ikke gått på universitetet. Så jeg vil si skolen har påvirket meg til det bedre. (Per)

På grunn av støtten Per hadde av venner rundt seg mistet han ikke motivasjonen til å fortsette å jobbe med skolearbeid. Han følte derimot at skolen er et sted der man blir gradert på alt. Som en elev med dysleksi følte Per at diagnosen var med på å påvirke denne graderingen negativt, som da førte til at han valgte å skjule diagnosen senere i livet.

Lisa på sin side svarte dette når hun ble spurt om skolen hadde påvirket hennes selvbilde på noen måte.

«Ikke egentlig, det er vel sånn normal påvirkning kan jeg tenke meg. Du blir formet gjennom skolegangen uansett» (Lisa).

Lisa hadde ikke fått påvist diagnosen på grunnskolen, noe som kan ha vært med på å få Lisa til å føle på tilhørighet, hun var ikke annerledes enn de andre i klassen. Lisa så ikke på lesing som noe viktig, og det påvirket derfor ikke hennes selvbilde negativt at hun kanskje ikke mestret dette like godt som sine medelever. Når Lisa skulle utredes var hun derimot redd for å bli sett på som dum, nettopp fordi det var disse fordommene hun hadde selv. Hun så heldigvis positivt på det å bli utredet etter hvert, på grunn av at hun fikk den hjelpen hun trengte for å håndtere diagnosen.

Etter å ha sett på utsagnene til informantene kan det tyde på at det fortsatt er fordommer og stigma rundt diagnosen dysleksi. Disse fordommene og måten skolen håndterer elever med dysleksi kan være med på å skade selvbilde til individene. Skolen skal være et trygt og godt sted å være for alle, men det kan tyde på at elever med dysleksi føler på en form for utenforskap som igjen kan føre til manglende motivasjon og skadet mental helse. Det kommer også fram i disse intervjuene at lærere som ser personen bak diagnosen, og prøver å forstå, kan være med på å bygge selvbilde opp.

Så for å svare på problemstillingen jeg har valgt. Skolen har påvirket selvbildet til tidligere elever med dysleksi på forskjellige måter, noe positivt og noe negativt. Informantene fremmer at de tror det var positivt å få diagnosen, men måten de har blitt utsatt for fordommer og blitt

behandlet annerledes enn sine medelever har vært med på å skape en form for utenforskap. Dette har igjen har ført til manglende motivasjon, og et bilde på seg selv som sier at de er mindre verdt enn sine medelever fordi de har en diagnose som påvirker noe så elementært som lesing og skriving.

Har deres opplevelse av skolen påvirket deres valg om å ta høyere utdanning?

Informantene i denne oppgaven har som nevnt hatt forskjellige opplevelser av skolen, og de har derfor tatt ulike valg når det kommer til høyere utdanning.

Lisa og Per har begge valgt å ta høyere utdanning, mens Eva startet på en videreutdanning for å fordype seg i faget sitt. For å knytte deres valg om høyere utdanning opp mot på hvilken måte skolen har påvirket informantenes selvbilde kan vi se at både Lisa og Per hadde en bedre opplevelse av skolen enn det Eva hadde.

Per hadde en stor gruppe med medelever som hadde samme diagnose, og de var i stand til å motivere hverandre. Sammen kjente de på en form for tilhørighet selv om de ble tatt ut av klasserommet. De hadde forventinger til hverandre og var i stand til å oppfylle disse. Per merket også at når han valgte å skjule diagnosen gikk karakterene opp, han kom seg endelig over karakter 4 og ble derfor motivert til å fortsette sin skolegang.

Lisa visste ikke at hun hadde dysleksi og brydde seg heller ikke om at hun ikke mestret lesing så godt. Hun følte tilhørighet i klasserommet og var motivert til skolen fordi hun hadde tidlig tatt et valg om hva hun skulle bli. Derfor valgte hun å ta de fagene hun likte best på videregående, som for eksempel matte, for å nå sine mål. Lisa følte på høy mestring i fag som matte og følte derfor ikke at lesing var noe som sto i veien for at hennes ambisjoner skulle bli oppfylt.

Eva, på sin side, følte på lite motivasjon på grunn av at hun ikke nådde sine egne ambisjoner og følte lite tilhørighet til sine medelever. Hun ble tatt ut av klasserommet samtidig som hun ble sammenlignet med den ene andre eleven med dysleksi. På ungdomsskolen fikk Eva også beskjed om at det ville være bedre for henne å jobbe med noe praktisk. Selv tror Eva at dette absolutt var med på å påvirke hennes valg om hva hun skulle utdanne seg som.

Etter å ha sett på utsagnene informantene har kommet med vil jeg tro det er riktig å si at skolen har påvirket informantene i deres valg om å ta høyere utdanning. Fordommene informantene har møtt har påvirket dem på ulike måter, men de har påvirket dem. Per ville

motbeviser fordommene, Eva følte hun ikke var i stand til å velge noe annet enn en praktisk utdanning på grunn av fordommene og Lisa kjente ikke på fordommer før hun fikk diagnosen og da gikk hun allerede på universitetet.

11.0 Metodevurderinger

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg gjort meg noen tanker rundt valgene jeg har tatt. Utvalget av informanter til denne studien er på tre informanter som alle har dysleksi. Grunnen til at jeg valgte kun tre informanter er fordi jeg er interessert i se på deres erfaringer, og ikke om dette er noe som er gjeldene for alle tidligere elever med dysleksi. Alle informantene i denne studien har gått på skole i samme fylke. En naturlig videreføring kunne vært å se om de samme erfaringene kommer frem andre steder i landet, eller i andre aldersgrupper. Jeg tok et valg om å velge informanter i 20års alderen, nettopp fordi disse individene er så unge at det ikke har vært store endringer i skolen fra de gikk der til den dag i dag. Denne studien kan derfor være en pekepinn på hvordan det kan være for elever med dysleksi i skolen i dag. Med tanke på at informantene er voksne og ikke opplever disse situasjonene nå kan det være enklere for dem å prate om, nettopp fordi dette kan være et sensitivt tema.

Jeg vil påstå at studiens reliabilitet og validitet er ivaretatt selv om det er få informanter. Grunnen til dette er at jeg har vært bevisst min rolle som forsker. Jeg har fokusert på informantenes egne erfaringer og prøvd etter beste evne å ikke la mine egne tanker rundt problemstillingen påvirke utfallet.

Jeg vil også tro at resultatene i denne studien er styrket med tanke på at jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode, og et semistrukturert intervju. På grunn av disse valgene fikk jeg informantene sine egne refleksjoner rundt spørsmålene, samtidig som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål for å få en dypere forståelse av informantene sine opplevelser. Hadde jeg derimot valgt en kvantitativ metode hadde jeg ikke fått den samme muligheten.

Noe annet som også har vært med på å styrke resultatene i denne studien er at det er jeg som intervjuet informantene og transkribert intervjuene. Hvis noen andre hadde transkribert intervjuene kunne det blitt vanskelig å få frem det informantene mener, med tanke på at jeg som intervjuer observerte både kroppsspråk og toneleie under intervjuet. Hvis noen andre da skulle transkribert, kunne verdifull informasjon gå tapt.

12.0 Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen «På hvilken måte føler tidligere elever med dysleksi at skolen har vært med på å påvirke deres selvbilde?». Samt forskningsspørsmålet «Har deres opplevelse av skolen påvirket deres valg om å ta høyere utdanning?» For å finne svar på dette har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med tre informanter som alle er voksne og har dysleksi. Det at disse individene har vært villige til å besvare noen spørsmål, som kan være ganske sensitive, har gjort det mulig for meg å se problemstillingen fra deres side, for å finne ut hvordan tidligere elever med dysleksi faktisk har opplevdd skolen og dens påvirkning på deres selvbilde.

Informantene i denne oppgaven fikk diagnosen dysleksi på forskjellige stadier livet, men har likevel opplevd mye av de samme fordommene rundt deres diagnose. Dysleksi har på ulike måter blitt en del av informantenes identitet og gjort dem til de de er i dag, både på godt og vondt. De har alle fått negative tilbakemeldinger fra lærere og medelever som igjen har vært med på å påvirke deres motivasjon til skolen generelt. (Andersen, 2022) viser i sin artikkel hvor vanskelig det kan være å være elev med dysleksi. Fordommer om lav IQ, manglende motivasjon og støtte er noe av det han husker godt fra egen skolegang. Dette var før han begynte på en spesialskole.

Selv om informantene har opplevd stigma og fordommer har det også vært deler av skoletiden som har ført til at informantene har hatt oppturer og følt på tilhørighet. Det å få negative tilbakemeldinger på noe som er en del av deg og du ikke kan gjøre noe med vil mest sannsynlig føre til at man også ser på seg selv som mindre verdt enn sine medelever. Informantene har i stor grad merket at de har blitt behandlet annerledes enn sine medelever, med tanke på at de har blitt tatt ut av klasserommet eller gitt andre oppgaver enn sine medelever.

Med tanke på at informantene ikke mestret lesing og skriving like bra som sine medelever, og at dette ble tydeliggjort for dem har de hatt ulike forutsetninger for å fortsette sin skolegang etter videregående. Det er interessant å se hvordan de ulike informantene har hatt ulike opplevelser med fordommer og motivasjon, og igjen i hvor stor grad dette har påvirket deres lyst til å ta høyere utdanning. Noe av det som har vært med på å påvirke informantenes selvbilde er stigma eller fordommer de har møtt når det kommer til diagnosen, motivasjonen de har til skolen, i hvor stor grad de kjente på mestring, forventninger og i hvor stor grad de har sett på dysleksi som en del av sin identitet. Gjennom drøftingsdelen i denne studien har

jeg sett på hvordan motivasjon, mestring og videre skolegang har blitt påvirket av stigma og fordommer informantene har møtt i sin tid i skolen.

Selvbildet blir påvirket av så mye mer enn kun en selv. Hvordan man ser seg selv kan påvirkes av forventningene man har til seg selv og forventningene andre har deg. (Rosenberg, 1979) hevder at sosial sammenligning, andres vurderinger og psykologisk sentralitet er kilder som er viktige når det kommer til en persons selvoppfatning. Andre sine vurderinger er hvordan vi tror andre ser oss. Ordet tror er viktig i denne sammenhengen. Når man er vant til å møte stigma og fordommer rundt en del av sin identitet kan det være enkelt å tro at «alle» har disse fordommene. Noen personer sin vurdering av oss som mennesker er viktigere enn andre (Rosenberg, 1979). På skolen kan dette for eksempel være lærere. Hvis man da har møtt lærere som kanskje ikke forstår hvordan man kan hjelpe en elev med dysleksi, eller har fordommer om diagnosen vil det på en eller annen måte påvirke hvordan man ser på seg selv også. Informantene i denne studien viser hvordan disse vurderingene kan påvirke, både på godt og vondt.

Hvis man skulle forsket videre på dette fenomenet hadde det vært interessant å intervju elever som går på skolen den dag i dag, eller lærere. Dette for å se om de hadde hatt andre tanker rundt problemstillingen enn tidligere elever med dysleksi.

Denne masteroppgaven viser hvordan tidligere elever med dysleksi føler skolen har påvirket deres selvbilde, og om dette har påvirket lysten deres til å ta høyere utdanning. Jeg håper denne studien viser hvordan det føles å ha dysleksi, og at dette kan føre til større forståelse rundt diagnosen. Det er tydelig at det fortsatt er fordommer og stigma rundt diagnosen dysleksi, og dette er noe vi må forsøke å få slutt på. I 2023 er det mange hjelpemidler for å hjelpe til med både lesing og skriving, men hva andre sier og tenker om diagnosen vil fortsatt påvirke selvbilde til individene.

Referanser

- Andersen, J.-F. H. (2022, September 8). *Jeg hatet å skrive navnet mitt: Nettavisen Norsk debatt*. Hentet fra Nettavisen Norsk debatt: <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/jeg-hatet-a-skrive-navnet-mitt/o/5-95-639866>
- Deacon, L., Macdonald, S. J., & Donaghue, J. (u.d.). "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability & Society*, ss. 406-426. doi:10.1080/09687599.2020.1815522
- Dysleksi Norge. (2021). *Dysleksi: dysleksinorge*. Hentet fra dysleksinorge: <https://dysleksinorge.no/dysleksi/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (1998, November 27). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Kunnskapsdepartementet. (1998, November 27). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Lyster, S.-A. H., Lervåg, M. M., & Hofslundsen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (ss. 338-361). Cappelen Damm Akademiske.
- Nilssen, V. (2021). *Analyse i kvalitative studier; Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i Forskningsmetode og Vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Piene, H. K. (2022, April 20). *Spesialpedagogikk: Utdanningsnytt*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/dysleksi-fagartikkel/nar-tiltakene-ikke-har-effekt-en-kasusbeskrivelse-av-en-elev-med-dysleksi/319487>
- Rosenberg. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M., Kenney, B., & Shaywitz, B. A. (2020). The Yale Outcome Study: Outcomes for Graduates with and without Dyslexia. *Journal of Pediatric Neuropsychology*(6), ss. 189-197. doi:10.1007/s40817-020-00094-3
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena; selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Vedlegg 1: NSD godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

734169

Vurderingstype

Standard

Dato

02.01.2023

Prosjekttittel

Hvordan har tidligere elever med dysleksi sitt selvbylde blitt påvirket av skolen? og har deres opplevelse påvirket om de har tatt høyere utdanning?

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig

Heidi Kristin Holmen

Student

Sandra Caroline Saltvik Lysvand

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN ELLER INFORMASJONSSKRIVET

Vi forutsetter at "samtykkeboks" om lagring av personopplysninger etter prosjektslutt fjernes før deltakerne mottar informasjonsskrivet.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

På hvilken måte har skolen påvirket tidligere elever med dysleksi sitt selvbilde?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om skolen har påvirket selvbilde til tidligere elever med dysleksi. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er 5. års student ved nord-universitetet på Levanger hvor jeg nå skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. På grunn av dette ønsker jeg din hjelp til å få gjennomført mitt forskningsprosjekt.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å fremme hvordan det egentlig er å være elev med dysleksi i den norske skolen. Jeg vil derfor se på om skolen på en eller annen måte har påvirket selvbilde til tidligere elever med dysleksi. Jeg ønsker også å se på om påvirkningen skolen har hatt på selvbilde har påvirket ønsket om å ta høyere utdanning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta er på grunn av at du er voksen og har diagnosen dysleksi. Du har også selv vist interesse for å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse av skolen, selvbilde,

motivasjon og utdanning. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp og lagret elektronisk med passordbeskyttelse frem til intervjuet er transkribert»

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene er Sandra Caroline Saltvik Lysvand (student) og Heidi Kristin Holmen (veileder)
- For å beskytte dine personopplysninger vil intervjuet bli lagret med passordbeskyttelse. Lydopptak vil slettes så fort intervjuet blir transkribert. Det transkriberte intervjuet vil ikke inneholde opplysninger som gjør det mulig å gjenkjenne deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven blir godkjent. Sirka dato for prosjektslutt er 15. mai 2023. Når prosjektet er avsluttet vil alt av personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitetet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Nord universitetet ved Sandra Caroline Saltvik Lysvand, tlf: 93806513, epost: sandralysvand@hotmail.com (student)
- Heidi Kristin Holmen, tlf: 95940739, epost: heidi.k.holmen@nord.no (veileder)
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf: 74022750, epost: toril.i.kringe@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Heidi Kristin Holmen

Sandra Caroline Saltvik Lysvand

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «På hvilken måte har skolen påvirket tidligere elever med dysleksi sitt selvbylde?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Spørsmål til intervju

Har du dysleksi?

Når fikk du diagnosen?

Hvordan var det å få diagnosen?

Hvordan opplevde du det å sitte i klasserommet?

Hvordan hadde du det på skolen?

Følte du på mobbing av medelever eller lærere?

Følte du på stigma eller fordommer rundt det å ha dysleksi?

Hvordan var/er din motivasjon til skole?

Har skolen påvirket ditt selvbilde på en eller annen måte?

Føler du selv at du sammenlignet deg selv med andre elever?

Sammenlignet læreren din deg med andre elever?

Har skolen på en eller annen måte påvirket din selvverd?

Har du høyere utdanning enn videregående? Hvorfor/hvorfor ikke?

Kan du fortelle litt generelt om din skolegang? Hvordan var det å gå på skolen for deg?