

MASTERGRADSOPPGAVE

Er det for sent?

Marianne Skolem

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2012



En av mine informanter, Marit, har skrevet dette diktet.

Første vers skrev hun etter å ha gått på kurset et års tid, siste verset skrev hun etter at hun sluttet.

Et glass melk

Jeg var tom, helt tom, og for første gang syntes jeg det var godt.
Jeg måtte filosofere litt. Hva betød dette?
Jeg var et glass melk, fylt med søt, god melk, det var nok å ta av.
Hadde nok til også å gi til andre.
Så plutselig en dag begynte melken å surne.
Jeg ble trist og lei.
Hva hadde jeg gjort så melken surnet?
Ikke kunne jeg gi bort sur melk, ikke ville jeg ha selv.
Prøvde å fylle på, men melken forble sur.
Jeg ble fortvilet, melken sto der og ble surere og surere, nå var den tykk som grøt.
Til slutt slo jeg ut all den sure melken, vasket glasset, og der er jeg i dag.
Tomt, rent glass.
Det er godt.
Det skal få stå der tomt en stund.
Jeg har prøvd med et par dråper melk, den var ikke sur, men søt og god.
Hvem vet, kanskje er glasset snart blitt fylt til randen igjen?

Glasset er endelig fullt igjen.
Det tok lang tid, men hva gjør vel det.
Jeg har lært så utrolig mye underveis.
Melken må ikke bare stå der, da blir den sur.
Melken er der for å bli brukt.
Gi bort så mye du kan.
Ikke ta små dråper, men store slurker.
Jo mer jeg bruker av melken, jo fortere fylles glasset opp igjen.

Sammendrag

Tittel

Er det for sent?

En intervjuundersøkelse med fem voksne elever om skoleerfaringer og selvoppfatning.

Bakgrunn

For veldig mange voksne er det forbundet med skam å ha lese- og skrivevansker, og de bruker mye energi på å skjule dette. Vanskene kan ha ført til problemer i arbeidslivet, mange sliter med å beholde jobber, andre har falt utenfor og går på trygdeordninger. Som spesialpedagog i voksenopplæringen har jeg lenge hatt stor interesse både for lese- og skrivevansker og for sekundærvansker som negativ selvoppfatning og selvverd. Etter min oppfatning har det vært gjort mye forskning for å finne primærsymptomer og årsaker til dysleksi, mens det har vært noe mindre fokus på selvoppfatning og motivasjon i kombinasjon med lese- og skrivevansker.

Tema og problemstilling

Et voksenopplæringskurs med fokus både på lese-/skrivevansker og på sekundærvansker ble holdt i tidsrommet 2005-2011. Etter først å ha kartlagt deltakernes tidligere skoleerfaringer, har jeg i min undersøkelse forsøkt å finne ut om kurset på noen måte har bidratt til endringer i deres selvoppfatning.

Problemstillingen har vært todelt:

1. Hvilke konsekvenser har tidligere skoleerfaringer hatt for selvoppfatningen til voksne med lese- og skrivevansker?
2. På hvilken måte kan et voksenopplæringstilbud, som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på deres sekundærvansker, bidra til endring i selvoppfatningen?

Metode

Jeg var ute etter informantenes subjektive opplevelser av tidligere og nyere skoleerfaringer. Jeg fant at en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju var et godt valg. Jeg hadde et strategisk utvalg på fem personer som ble intervjuet ut fra en omfattende, temabasert intervjuguide.

Resultater og konklusjon

Data rundt den første problemstillingen ble drøftet opp mot teori om påvirkning av selvoppfatning. Tyngden i materialet lå i utsagn som gjaldt ”mestringserfaringer” og ”andres vurdering”, og det var i all hovedsak snakk om manglende mestringserfaringer og negative vurderinger. Min tolkning av dataene tilsier at samtlige informanter hadde lav akademisk selvoppfatning av generell karakter da de sluttet grunnskolen, samt en lav selv vurdering.

Informantene gir uttrykk for at selvoppfatningen var lav ved oppstart i voksenopplæringen, og at de stort sett hadde følt seg dumme hele livet. De uttrykker enighet om at kombinasjonen av det faglige og det sosiale tilbudet på kurset har vært positivt for dem. De rapporterer om faglig utvikling samtidig som de verdsetter høyt hva de trygge og aksepterende omgivelsene har bidratt med.

Informantenes egenvurdering forteller at det har skjedd små og store endringer ved dem som personer, noe som igjen har ført til at de opplever å takle livet på en litt annen måte enn tidligere. Dette kan tydes som tegn på en positiv endring i deres selvoppfatning og i synet på seg selv. De opplever alle fem at kurset har vært en bidragsyter til endringene.

Forord

Lese- og skrivevansker, selvoppfatning og voksenopplæring er temaer som har opptatt og interessert meg lenge, og det har vært spennende å foreta denne undersøkelsen.

Prosessen har vært arbeidskrevende, men lærerik.

Det er flere jeg ønsker å takke for å ha hjulpet og støttet meg i arbeidet med oppgaven.

Den største takken fortjener mine fem informanter. De har delt både negative og positive opplevelser med meg på en sjenerøs måte, noe jeg synes har gjort denne undersøkelsen både spennende og interessant.

Jeg vil også takke mine arbeidskollegaer for tålmodighet og hjelpsomhet. Jeg ønsker spesielt å nevne Eva Omland, som har ”jobbet for to” i perioder, og alltid vært like blid og positiv.

Min veileder, Fred Carlo Andersen, fortjener takk for gode, faglige kommentarer og konstruktive tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg si følgende til familie og venner: Nå gleder jeg meg til å bli mere sosial igjen!

Oslo, mai 2012

Marianne Skolem

Innhold

”Et glass melk”	2
Sammendrag	3
Forord	5
Innhold	6
1 Innledning	9
1.1 Valg av tema	10
1.2 Formål og problemstilling	10
1.3 Tidligere forskning på selvoppfatning og sammenheng mellom lese- og skrivevansker og selvoppfatning	11
2 Teoretisk bakgrunn	13
2.1 Dysleksi	13
2.2 Sekundærvansker	14
2.3 Selvoppfatning	15
2.4 Selvvurderings- og forventningstradisjonen	17
2.5 Påvirkning av selvoppfatningen	18
2.5.1 Mestringserfaringer	19
2.5.2 Andres eksempler	20
2.5.3 Verbal overtalelse	21
2.5.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	21
2.5.5 Andres vurderinger	22
2.5.6 Sosial sammenligning	23
2.5.7 Selvattribusjon	23
2.5.8 Psykologisk sentralitet	24
2.6 Motivasjon	24
2.6.1 Teori om behov	25

2.6.2	Teori om motivasjon og selvoppfatning	25
2.6.3	Teori om motivasjon og selvverd	26
3	Metodisk tilnærming	27
3.1	Forskningstilnærming og metode	27
3.2	Vitenskapsteoretisk sammenheng	27
3.3	Utvalg	29
3.4	Det kvalitative forskningsintervju	29
3.4.1	Intervjuguide	30
3.4.2	Prøveintervju	31
3.4.3	Gjennomføring av intervjuene	32
3.4.4	Transkribering	34
3.5	Analyse og tolkning av data	35
3.6	Validitet og reliabilitet	37
3.7	Etiske betraktninger	39
4	Presentasjon og drøfting av data	41
4.1	Presentasjon av informantene	41
4.2	Data fra tidligere skoleerfaringer	43
4.2.1	Påvirkning gjennom mestringserfaringer	43
4.2.2	Påvirkning gjennom andres eksempler	48
4.2.3	Påvirkning gjennom verbal overtalelse	48
4.2.4	Påvirkning gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	49
4.2.5	Påvirkning gjennom andres vurderinger	50
4.2.6	Påvirkning gjennom sammenligning	52
4.2.7	Påvirkning gjennom selvattribusjon	53

4.2.8	Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet	54
4.3	Sammenfatning	55
4.4	Data fra lese- og skrivekurs	57
4.4.1	Medbestemmelse	58
4.4.2	Tilpasset opplæring	61
4.4.3	Det sosiale miljøet	64
4.5	Sammenfatning	69
4.6	Informantenes egenvurdering	72
4.6.1	Hanne	73
4.6.2	Liv	74
4.6.3	Marit	76
4.6.4	Siri	77
4.6.5	Tore	78
4.7	Sammenfatning	79
5.	Oppsummering og konklusjoner	80
	Kildeliste	85
	<u>Vedlegg:</u>	
	Intervjuguide	88
	Samtykkeerklæring	93
	Godkjenning fra NSD	94

1 Innledning

Valg av tema for oppgaven er gjort både ut fra personlig interesse og fra samfunnsmessig og spesialpedagogisk relevans. I vår tid er det tydelige forventninger til at folk skal lykkes, både i utdanning og arbeid. Vi blir bedømt for hva vi gjør oftere enn hvordan vi er som mennesker. ”Hva jobber du med?” Mange voksne i dag har falt utenfor arbeidslivet grunnet mangelfull skolegang. Årsakene kan være mange, men i en del tilfeller kan primærårsaken være dysleksi og manglende kunnskap om tilrettelegging i skolen. Samtidig er det et stadig økende krav til leseferdigheter. Det forventes ikke bare at vi skal kunne lese, men vi skal også kunne bearbeide og nyttiggjøre oss av ulike typer skriftlig informasjon både i arbeidslivet og samfunnslivet generelt. En internasjonal undersøkelse kalt ”Adult Literacy and Life Skills Survey” (ALL) kartla i 2005 mer enn 50.000 voksne fra seks land i aldersgruppen 16-65 år. Mer enn 7.000 personer deltok i Norge. Undersøkelsene var opptatt av funksjonell leseferdighet, dvs. hvordan personer på ulike alderstrinn bruker sin lesekompetanse til å løse oppgaver i hverdagen sin. Det ble benyttet to leseskalaer, prosa- og dokument skalaen, og hver av dem var inndelt i 5 leseferdighetsnivå, hvor nivå 1 var det laveste nivået. Fordelingen av leseferdighet for hele aldersgruppen viste at rundt en tredjedel av befolkningen ble plassert på leseferdighetsnivå 1 og 2. Ut fra dette kunne man lese i rapporten at i underkant av en million nordmenn hadde leseferdigheter som av mange leseforskere er karakterisert som utilstrekkelige for å kunne fungere tilfredsstillende i forhold til det vi må anta å være dagen og fremtidens ”lesekrav” (Gabrielsen, Haslund & Lagerstrøm, 2005, Gabrielsen, 2011).

For veldig mange er det forbundet med skam å ha lese- og/eller skrivevansker, og de bruker en stor del av hverdagen på å forsøke å skjule det. Det er praktisk talt umulig å unngå situasjoner hvor problemet blir synlig. Mange har kanskje aldri kommet inn i arbeidslivet, noen mister mulighet til avansement mens andre faller helt ut. Vi har per i dag en stor gruppe voksne arbeidssøkere og dessverre en altfor stor gruppe som går på trygdeordninger. ALL-rapporten dokumenterte at veldig mange av disse har leseferdigheter hjemmehørende på de to laveste nivåene. Veien tilbake til arbeidslivet er vanskelig, og erfaring tilsier at det er viktig at et opplæringstilbud kombineres med tilbud som ivaretar det psykososiale aspektet. Mye forskningsarbeid har blitt lagt ned for å finne primærsymptomene og årsakene til dysleksi, mens mindre fokus har vært rettet mot de sekundære vanskene som påvirker selvoppfatning, motivasjon og sosiale relasjoner. For å kunne utforme adekvate tiltak er det nødvendig å ha kunnskap om disse forholdene (Skaalvik, 1994).

1.1 Valg av tema

Med dette som bakteppe, ble det i oktober 2005 startet et lese- og skrivekurs ved et voksenopplæringscenter på Østlandet. Heretter vil jeg som oftest referere til dette lese- og skrivekurset som ”kurset”. Dette var et prosjektsamarbeid med Dysleksiforbundet om igangsetting av et kurs med bruk av likemenn. Hovedidéen bak prosjektet var at dersom du har lese- og skrivevansker, er på attføring eller har vansker med å komme inn i arbeidslivet, så skal det være et likemannsapparat som kan støtte den enkelte og motivere til å ta fatt på veien videre.

Likemannsarbeid henspeiler på situasjoner hvor personer forsøker å hjelpe og støtte hverandre gjennom utveksling av egenbaserte erfaringer. Det er en organisert samhandling som har som mål at erfaringer skal utveksles på en måte som partene kan nyttegjøre seg i sin hverdag. Det er vanlig at den ene av partene har lengre og mer bearbeidet erfaring enn de øvrige. Først når en har fått bearbeidet sine erfaringer, kan en formidle disse videre på en god og hensiktsmessig måte (Olsen & Grefberg, 2001).

Fokus skulle fordeles 50/50 mellom lese- og skriveopplæringen og elevenes sosiale og emosjonelle vansker (selvoppfatning). Tanken bak den sterke koblingen av likemannsarbeid og lese- og skrivekurs var at den sosiale støtten er like viktig som lese- og skriveopplæringen. Samarbeidsprosjektet varte i snaut tre år og ble avsluttet 2008. Kurset fortsatte fram til sommeren 2011 uten likemenn.

I gjennomsnitt var det ca. ti elever på kurset til enhver tid. Noen sluttet, noen begynte og noen ble til siste slutt. Kjønnfordelingen var ganske jevn. Aldersmessig var det et spenn fra tidlig tjuårene til en elev på litt over sytti år. Noen hadde dysleksi mens andre hadde lese- og skrivevansker av mer generell karakter. Det var kurs én dag i uka, med varighet på fire timer. Jeg var den ene av to lærere på kurset.

1.2 Formål og problemstilling

Min interesse for lese- og skriveopplæring har stadig blitt større etter å ha jobbet med spesialundervisning for voksne i ti år. I løpet av denne tiden har jeg også blitt inspirert av litteratur på feltet, bl.a. Sidsel Skaalviks forskning på voksne med lese- og skrivevansker og deres skoleerfaringer. De beskriver sine erfaringer som strevsomme, og funnene tyder på at erfaringene har fått negative følger for selvoppfatningen (Skaalvik, 1994).

Formålene med denne undersøkelsen var å finne ut om elevene på dette kurset hadde lignende erfaringer å vise til, og hvordan det i så fall hadde påvirket deres selvoppfatning. Jeg ville også undersøke hvorvidt de opplevde at et voksenopplæringstilbud kan ha hatt betydning for deres selvoppfatning.

Jeg endte opp med en todelt problemstilling:

1. Hvilke konsekvenser har tidlige skoleerfaringer hatt for selvoppfatningen til voksne med lese- og skrivevansker?
2. På hvilken måte kan et voksenopplæringstilbud, som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på deres sekundærvansker, bidra til endring i selvoppfatningen?

I undersøkelsen har jeg svart på tre forskningsspørsmål:

- På hvilken måte kan elevers selvoppfatning bli påvirket når de sliter med dysleksi i skolen?
- Hvilke faktorer i skolen oppleves av voksne elever som viktige for å bedre selvoppfatningen?
- Hvilken betydning kan en anta at en bedret selvoppfatning har for disse elevene?

1.3 Tidligere forskning på selvoppfatning og sammenhengen mellom lese- og skrivevansker og selvoppfatning

Det er gjort flere undersøkelser som viser generelle sammenhenger mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning. Einar Skaalvik (1989) har trukket noen hovedkonklusjoner på grunnlag av disse undersøkelsene. Han refererer til at det er en sterk sammenheng mellom skoleprestasjoner og akademisk selvoppfatning, en sterk sammenheng mellom elevers akademiske selvoppfatning og selvakseptering/selvvurdering og en moderat, men konsistent, sammenheng mellom skoleprestasjoner og elevenes vurdering av seg selv. Dette tilsier for eksempel at en elevs urealistisk lave oppfatning av egne skoleprestasjoner vil påvirke hans eller hennes verdsetting av seg selv i negativ retning. Et viktig arbeid her er å gi elevene en mer realistisk oppfatning av egne skoleprestasjoner og muligheter på skolen.

Einar Skaalvik (1989) foretok selv en undersøkelse blant 644 elever i videregående skole med hensyn til verdier, selvoppfatning og mental helse. Undersøkelsen inneholdt mange problemstillinger og mange funn. Et resultat som kan være interessant i forbindelse med den

undersøkelsen jeg skal gjøre, er at den akademiske selvoppfatningen anses både som stabil, men også å være i stadig forandring som følge av nye erfaringer. Etter nesten ett år i videregående skole hadde de faglige erfaringene fra grunnskolen fortsatt selvstendig betydning for akademisk selvoppfatning, uavhengig av erfaringene i videregående. Samtidig hadde erfaringene fra videregående også selvstendig betydning for selvoppfatningen allerede første året, faktisk større enn erfaringene fra grunnskolen. Dette demonstrerte at selvoppfatningen er i stadig endring og fremdeles kan endre seg på videregående skole, så sant elevene får en type opplæring som gir dem motivasjon og tro på at de kan mestre oppgaver og skolearbeid.

Men hvordan er det med akademiske selvoppfatningen etter at det har gått flere år, og man har blitt godt voksen? Hvis selvoppfatningen har holdt seg stabil i flere år, finns det likevel muligheter for at den kan endres på grunn av nye erfaringer? Dette er noe av det min undersøkelse dreier seg om.

Flere studier viser at personer med dysleksi er i faresonen for å utvikle lav selvoppfatning. Sidsel Skaalvik (1994) intervjuet seks voksne med lese- og skrivevansker om deres skoleerfaringer. Informantene ga uttrykk for at skolen var forbundet med slit og flere av dem brukte nesten all fritid på lekser og hadde ikke noe sosialt liv. De brukte også store anstrengelser for å skjule problemene sine. Ulike strategier ble altså tatt i bruk både for å gjøre det godt på skolen og for å skjule problemene. På den måten ble skolesituasjonen både slitsom og preget av bekymring, angst og utrygghet for å bli sett på som dumme. At det var så viktig å forsøke å skjule både arbeidsinnsats og resultater kan tyde på at de var opptatt av sosial sammenligning. Flere opplyser at de følte ydmykelse og angst i ulike lese- og skrivesituasjoner, og de slet med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner under leksehøring og høytlesing. Informantene var mest ego-orientert i fag hvor de hadde størst problemer og forventet å gjøre det dårlig, mens de kunne være oppgave-orientert i enkelte fag som de hadde interesse av og mindre opptatt av hvordan de ble oppfattet av andre. De opplevde alle liten grad av mestring i lesing og skriving og dermed også liten mestring og forventning om mestring i fag som stiller store krav til disse ferdighetene. Alle informantene opplyste at skolen var viktig for dem, altså psykologisk sentral. De informantene som hadde klare oppfatninger om skolefagene nevnte teorifagene norsk, engelsk og regning som de viktigste, og disse kan derfor betraktes som de psykologisk mest sentrale. Dette var dog ikke de fagene de var mest interessert i. Sidsel Skaalvik (1994) hevder dette kan gi grunn til å nyansere dette begrepet til å ha to dimensjoner; viktighet og interesse. Viktighet har en ytre påvirknings-

kilde, altså hva andre ser på som viktig og som har status og nytteverdi, mens interesse har en indre kilde som bunner i selvpoffatning, det at man er mest interessert i og motivert for det en opplever å mestre. Intervjuene viste ingen sammenheng mellom informantenes opplevelse av fagenes viktighet og hvor gode de var i disse, men at alle var mest interessert i de fagene som de mestret best. Skoleerfaringene har preget deres valg av videre utdanning og hatt konsekvenser for studieatferd. Når det gjelder egne barns utdanning har alle vært opptatt av at de skulle ble spart for de opplevelsene de selv har hatt. De har vært opptatt av deres arbeidsvaner og –innsats, samt samarbeid med skole og PPT. Flere opplyser at gamle reaksjonsmønstre kommer tilbake i situasjoner hvor det stilles krav til lesing og skriving.

I min undersøkelse er temaet også hvorvidt det er sammenheng mellom akademisk selvpoffatning og selvvurdering og hvordan det har preget dem i voksen alder. Har selvpoffatningen holdt seg stabil? Jeg vil undersøke om en lav selvpoffatning likevel kan endres etter lang tid, og hva skal til? Det har gått mange år, og elevene har fått særskilt tilrettelagt lese- og skriveopplæring i voksenopplæringen. Jeg synes det er interessant å forsøke å finne ut hvilken betydning det kan antas at et nivåtilpasset opplæringstilbud i voksen alder kan ha for selvpoffatningen.

2 Teoretisk bakgrunn

Informantene som inngår i undersøkelsen har fått diagnosen dysleksi i voksen alder. Jeg har valgt ikke å sette fokus på denne vansken, selv om den ligger til grunn for de livshistoriene som avdekkes. Av de mange sekundærvansker en kan pådra seg, har jeg valgt å knytte undersøkelsen til de som er relatert til selvpoffatning, opplevd selvverd, motivasjon og selvbeskyttelse. Det teoretiske grunnlaget i denne undersøkelsen er altså knyttet til kunnskap om disse områdene.

2.1 Dysleksi

Innen nyere dysleksiforskning tar definisjonen ofte utgangspunkt i fonologisk defekt-hypotesen (Rack 1994, referert i Høien, 2011, s.19-46). Fonologi refererer til språkets lydmessige side. Ifølge denne hypotesen kan dysleksi finnes på alle intelligensnivåer. Høien & Lundberg (2000) har gitt følgende definisjon:

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

Noe forenklet kan sies at dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet. Slike fonologiske vansker kan medføre at dyslektikere får diffuse forestillinger om ords lydstruktur, vansker med å dele et ord inn i lyder og binde lyder sammen til ord. Uklar artikulasjon kan også være en følge (Høien, 2011, s. 19-46).

Dysleksi betegnes tydelig som en språkbasert vanske. Den primære vansken ved dysleksi kan lokaliseres til en svikt i avkodingsprosessen, og leseforståelse er en av sekundærvanskene som oppstår fordi ordavkodingen ikke blir automatisert. Mangel på automatisering gjør at dyslektikere ofte leser lite og ikke får den lesetreningen som behøves. Ofte brukes så mye krefter og energi på den tekniske avkodingen at det blir lite igjen til leseforståelsen (Lyster & Frost, 2008, s. 250-273).

2.2 Sekundærvansker

Når jeg bruker uttrykket sekundære vansker, sikter jeg til symptomer som oppstår som følge av diskrepansen mellom den enkeltes ferdigheter og forventningene i miljøet. Hvordan problemene viser seg, vil variere fra person til person, og i forhold til ulike miljørelaterte påvirkninger. Slike symptomer oppfatter jeg å være knyttet til emosjonelle og kognitive prosesser, som for eksempel selvoppfatning og motivasjon. Siden det å ha dysleksi som regel fører til manglende mestring i skolen, kan disse vanskene ofte knyttes til opplevelsen av nederlag og utilstrekkelighet, noe som igjen kan føre til mangel på kontroll og utvikling av lav selvoppfatning og lavt selververd.

Noen av dem som har dysleksi forsøker også å kompensere for vanskene sine gjennom en urimelig ekstrainsats på skolen eller på arbeidsplassen. Dette kan føre til stress, tretthet,

frustrasjon og konsentrasjonsvansker. Andre kan forsøke å unngå situasjoner som krever lesing og skriving, og kan ta i bruk forskjellige slags strategier. Noen vil reagere med utagerende og forstyrrende atferd, mens andre kan bli overforsiktige og lite selvhevdende på grunn av usikkerhet og tvil om egne evner. Slike strategier kan føre til ekstra stress på grunn av frykten for å bli avslørt. Av og til kan personer med dysleksi slite med alvorlige problemer som skolevegring, depresjon og angst (Skaalvik, 1994, Skaalvik & Skaalvik, 1996, Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Problemene som oppstår som følge av lese- og skrivevanskene kan være minst like alvorlige som lese- og skrivevanskene i seg selv. Derfor kan både primære og sekundære vansker få stor innflytelse på livet til personer med dysleksi, og det er grunn til å tro at de kan ha negative konsekvenser for selvoppfatningen (Høien 2011, s. 19-46).

2.3 Selvoppfatning

Selvoppfatning er et omfattende begrep som tillegges ulik betydning og ofte brukes synonymt med andre begreper som for eksempel selvbilde, selvtillit, selvaktelse, selvfølelse og selvrespekt. Skaalvik & Skaalvik (2009a), som er sentrale forskere på området i Norge, definerer selvoppfatning slik: "Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv" (s.75).

Denne definisjonen ligger til grunn når jeg benytter begrepet selvoppfatning i denne oppgaven. Selvoppfatning kan best forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Noen av disse oppfatningene knytter seg til prestasjoner og forventninger om prestasjoner, andre ikke. I prinsippet har en person en oppfatning av seg selv på alle områder hvor han eller hun gjort erfaringer. Dette er erfaringer som blir gjort i sosiale sammenhenger og er med andre ord et resultat av samspillet mellom personen og hans eller hennes miljø. Vi kan skille mellom for eksempel sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. Denne undersøkelsen har først og fremst fokus på akademisk selvoppfatning.

I tillegg til å ha oppfatninger om seg selv på konkrete områder, for eksempel oppfatning av egne prestasjoner på skolen, kan en også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv, dvs. verdsette seg selv høyt eller lavt, eller ha høy eller lav selv vurdering eller selvakseptering

(Skaalvik, E., 1989, Skaalvik, S., 1994, Skaalvik & Skaalvik, 1996, Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Lavt selvverd er en subjektivt ubehagelig tilstand som kan få konsekvenser for vår mentale helse. Kaplan (1980, referert i Skaalvik & Skaalvik, 1996 og 2009a) gjorde en undersøkelse blant elever i 7. klasse og registrerte lavere mental helse for elever med lavt selvverd på 16 indikatorer på stress og mental helse. Disse omfattet flere psykosomatiske symptomer som nervøsitet, depresjon, angst, stress, hodepine m.m. Skaalvik (1989) bekreftet disse resultatene i en undersøkelse blant elever i videregående skole. Her viste resultatene at de elevene med høyest selvakseptering hadde best mental helse, minst bekymringer for fremtiden, minst følelse av ikke å bli verdsatt eller misforstått og minst bekymringer for fremtiden.

Selvoppfatning kan være svært spesifikk og avgrenset, eller mer generell innenfor samme området. Man kan ha en oppfatning av å være flink eller dårlig i matte (spesifikk), og man kan på grunnlag av flere skolefag ha en oppfatning av å være flink eller dårlig på skolen (generelt). Når man snakker om en elevs skolemessige selvoppfatning må man derfor klargjøre om man mener den generelle følelsen av å være flink eller svak og generelle forventninger om å gjøre det godt på skolen, eller om man mener en mer spesifikk selvoppfatning innen bestemte skolefag.

Den pedagogiske forskningen om selvoppfatning har særlig vært konsentrert om selvoppfatning knyttet til prestasjoner og forventning om prestasjoner, og det har utviklet seg to forskningstradisjoner som kalles ”selvvurderingstradisjonen” og ”forventningstradisjonen”. Både selvvurderinger og forventninger er aspekter ved selvoppfatningen, og begge er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner. Så selv om det er snakk om to separate teoritradisjoner, kan det være elementer som overlapper hverandre. Det kan for eksempel være sammenheng mellom forventninger og selvvurderinger på den måten at en person kan ha forventning om å mestre en spesifikk oppgave fordi han eller hun har greid noe lignende tidligere. Dette behøver likevel ikke innebære at han eller hun føler seg dyktig på området (Skaalvik & Skaalvik, 1996, 2009a). Selvvurderingstradisjonen, representert ved Rosenberg (1979), legger størst vekt på de affektive sidene av selvoppfatningen, mens forventningstradisjonen, representert ved Bandura (1997), legger større vekt på kognitive sider av selvoppfatningen.

2.4 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

Selvvurderingstradisjonen har vært opptatt av generelle selvvurderinger og emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen, altså individets generelle verdsetting av seg selv (Rosenberg, 1979). Begrepet selvverd blir ofte brukt om selvvurdering i denne generelle betydningen, med beslektede begreper som selvrespekt, selvakseptering og selvaktelse (Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Selvverd innebærer å akseptere og respektere seg selv slik som en er, og at en er trygg nok til å våge å se både sine svake og sterke sider, og ikke trenger å være opptatt av hvordan en virker på andre. Selvverd er altså et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder. Noen områder betyr mer enn andre, og disse områdene er ikke de samme for alle.

Selvvurdering i norsk er mer generell enn selvvurdering i lesehastighet, men er likevel avgrenset til ett fag. Enda mer generell er vurderingen av å være flink eller svak i alle skolefag, dvs. generell akademisk selvvurdering. Her er altså viktig å klargjøre om man mener den generelle følelsen av å være flink eller svak i skolefag eller mer spesifikt innenfor bestemte fag. Skaalvik og Skaalvik (2009a, s. 86) viser til en modell hvor selvvurderingen bygger på fire hovedområder: Akademisk, sosial, emosjonell og fysisk. Hvert av disse områdene bygger igjen på selvvurderinger på enda mer avgrensede områder. Den generelle akademiske selvvurderingen bygger på vurderinger på en rekke fagområder, som igjen bygger på vurderinger av egen atferd i spesifikke situasjoner. Selvvurderingen på et spesifikt område vil kunne endre seg relativt raskt som følge av nye erfaringer. Likevel kan en elevs oppfatning av egen dyktighet på skolen generelt være stabil, fordi den bygger på erfaringer i en rekke fag. Jo mer generell selvvurderingen er, desto mer stabil vil den være.

Selvvurderingstradisjonen er opptatt av den emosjonelle dimensjonen og personens vurdering av hvor flink en er, og stiller spørsmål som ”hvor god er jeg?” og ”hvor gode evner har jeg?” (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Forventningstradisjonen er opptatt av en persons forventninger om å klare bestemte oppgaver. Bandura (1997) definerer forventninger om mestring (”self-efficacy”) som en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Vi kan her snakke om en elevs vurdering av om han eller hun vil greie å løse et bestemt matematikkstykke, ikke en vurdering av om han eller hun er flink i matematikk. Forventningen vil ha stor betydning for innsats og utholdenhet overfor en oppgave, idet den har innvirkning på den kognitive reguleringen av motivasjon og

gjør at personen regulerer nivået av innsats og anstrengelse alt etter hvilke effekter han eller hun forventer skal komme ut av handlingen. Forventning om resultat av egne handlinger er nært knyttet til opplevd kontroll (Bandura, 1997).

Bandura skiller også mellom forventning om mestring ("self-efficacy") og forventning om resultat ("outcome expectancy"). Selv om en person forventer at en bestemt handling vil føre til et gitt resultat, kan han eller hun likevel mangle troen på at selv å ha den nødvendige kompetansen til å utføre selve handlingen, og således påvirke resultatet i negativ retning. Har en høy forventning om egen kompetanse til å utføre handlingen, men ikke tro på at det vil lede til ønsket resultat, er det sannsynlig at personen ikke vil prøve seg på oppgaven. Denne forskjellen har sentral betydning i teorien og kan forklare ulikheter i motivasjon og valg av strategi (ibid).

Forventningstradisjonen er altså opptatt av personens forventninger om å mestre spesifikke oppgaver, og stiller spørsmål som "kan jeg gjøre det?" og "vil jeg greie det?" (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

2.5 Påvirkning av selvoppfatningen

Innenfor de to teoretiske tradisjonene legger forskerne ulik vekt på hvordan selvoppfatning påvirkes. Innenfor selvvurderingstradisjonen legges størst vekt på den ytre kilden til selvvurdering, mens forventningstradisjonen fokuserer på den indre kilden. White og Watt (1973, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2009a) sier at opplevelse av å mestre en oppgave og føle kompetanse innenfor et område uten å behøve anerkjennelse fra miljøet, ses på som en indre kilde til selvoppfatning. Erfaringer som må gjøres i en sosial sammenheng for at en skal føle at en har lyktes, ses som en ytre kilde til påvirkning.

Forventningstradisjonen regner med fire hovedkilder til forventninger om mestring: Mestringserfaringer, andres eksempler/prestasjoner, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997).

2.5.1 Mestringserfaringer

Selv om begge tradisjonene understreker betydningen av mestringserfaringer, er det forventningstradisjonen som legger størst vekt på denne kilden.

Enactive mastery experiences are the most influential source of efficacy information because they provide the most authentic evidence of whether one can muster whatever it takes to succeed. Success build a robust belief in one's personal efficacy. Failures undermine it, especially if failures occur before a sense of efficacy is firmly established. (Bandura, 1997, s. 80)

Med forventning om mestring menes erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver. Bandura kaller dette autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1997), og sier det er en klar sammenheng mellom en elevs akademiske selvoppfatning og mestringserfaringer. Naturlig nok øker mestringserfaringer forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Forventning om mestring kan være avgjørende for innsats, utholdenhet, angst og stress (Bandura, 1979, Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Vi kan skille mellom reell og opplevd mestring. Reell mestring er ”objektiv mestring” (registrering av karakter på en prøve) mens opplevd mestring er slik det oppleves av eleven selv. Det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Forventninger om mestring blir først og fremst påvirket av opplevd mestring, men den opplevde mestring er i stor grad et resultat av reell mestring. Den reelle mestringen styres bl.a. av forventninger om mestring, som igjen har betydning for reell mestring.

En positiv prosess her er avhengig av at undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger. For vanskelige oppgaver fører til mangel på mestring og mangel på forventning om mestring. Forventning om mestring øker når elevene opplever at de mestrer ting de ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg (Vygotsky, 2001). Erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig tidlig i en læringsprosess, vi tåler det bedre etter at vi har hatt en del mestringserfaringer (Bandura, 1997).

Som nevnt tidligere kan prestasjoner og resultater tilskrives på ulike måter, for eksempel med innsats, evner, flaks, oppgavens vanskegrad eller god/dårlig undervisning. Det er nødvendig at elevenes tilskrivning gir tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen. Hvis man tilskriver til evner, er det lite man kan gjøre fra eller til. Tilskriver man derimot

til innsats eller strategi kan dette bidra til å bevare eller styrke forventninger om mestring. Dette krever en tilpasset undervisning, slik at de kan få en følelse av kontroll og mulighet for å opprettholde troen på at egen innsats nytter.

Kriteriene for mestring må ta utgangspunkt i realistiske mål. Vi må kjenne elevenes mål for å kunne forstå deres motivasjon, og to typer mål er oppgaveorienterte og ego-orienterte mål (Skaalvik, 1994, Skaalvik & Skaalvik, 1996, Lyster, 1998). En elev som er oppgaveorientert har som mål å bedre sin egen ferdighet og kunnskap uavhengig av hva andre elever mestrer og kan. Følelse av kompetanse og fremgang knyttes til elevens egne, tidligere prestasjoner, det å klare noe som han tidligere hadde problemer med. Den ego-orienterte eleven er derimot lite bevisst på egen læring. Læring er ikke et mål i seg selv. Aktiviteten er mer rettet mot å vise at mestring er til stede eller mot en sammenligning med andre elevers prestasjoner. Ego-orienterte elever har en tendens til å gi opp når de møter vanskelige oppgaver, de kan føle seg dumme fordi de ikke relaterer fremgang og det å lykkes til innsats, men til evner. En oppgaveorientert elev vil kunne oppleve at innsats lønner seg, og at skolefaglig fremgang like mye skyldes denne innsatsen som evner og medfødte egenskaper.

2.5.2 Andres eksempler

Bandura (1997) viser til en bestemt form for sosial sammenligning som han kaller vikarierende erfaringer, her kalt andres eksempler. Dette blir en form for modelllæring. Hvis en person mangler erfaring for å gjøre en oppgave, og er usikker på hvilken kompetanse som er nødvendig, kan han eller hun gjennom sammenligning med modeller få verdifull informasjon om sannsynligheten for å lykkes. Andres eksempler kan påvirke egne forventninger om mestring.

Perceived efficacy can be readily changed by relevant modeling influences when people have had little prior experience on which to base evaluations of their capabilities. Lacking direct knowledge of their own capabilities, they rely more heavily on modeled indicators. (Bandura, 1997, s. 87)

Hvis en person føler at han eller hun ligner på den personen som er modell, vil dette styrke forventningen om selv å klare oppgaven. Når modellen lykkes, øker observatørens tro på at han eller hun også kan lykkes – og motsatt, hvis modellen mislykkes, så minsker troen på at en selv vil lykkes (ibid.).

2.5.3 Verbal overtalelse

Overtalelse og oppmuntring blir ofte benyttet som motiveringstiltak overfor en som er usikker på om han vil klare en bestemt oppgave. ”Dette klarer du, bare prøv!” Verbal overtalelse har størst effekt på mennesker som har grunn for å tro at de kan lykkes.

”Persuasive efficacy attributions, therefore, have their greatest impact on people who have some reason to believe that they can produce effects through their actions.

(Bandura, 1997, s. 101)

Effekten er også større hvis det er signifikante andre som uttrykker tro på ens kompetanse. Bandura sier også at det er vanskelig å skape vedvarende forbedringer i mestringsforventninger gjennom verbal overtalelse. Overtalelse kan bidra til økt innsats og opplevd mestring, som igjen fører til forventning om mestring. Derfor bør overtalelse helst bare brukes i sammenhenger hvor økt innsats gir stor mulighet for å oppleve mestring etter kort tid. Å skape urealistiske forventninger gjennom overtalelse vil bare gjøre vondt verre.

2.5.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Ifølge Bandura (1997) vil fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirke vår forventning om mestring av en oppgave. Hjertebank, angst eller stress signaliserer at vi ikke behersker situasjonen og bidrar til å gi oss en følelse av inkompetanse. Generelt kan det sies at positive og optimistiske sinnstilstander høyner troen på egen mestringsevne, mens nedstemthet svekker den. Den individuelle fortolkningen spiller også inn. Følelsene kan fortolkes som prestasjonsfremmende for en person med høye forventninger, og som en hemming for en som er usikker på egen kompetanse.

The presumed diagnosticity of emotional arousal for performance enhancement or impairment is also an important factor in the cognitive processing of somatic efficacy information.

(Bandura, 1997, s. 107)

Innenfor selvvurderingstradisjonen opererer Rosenberg (1979) med fire påvirkningsprinsipper: Andres vurdering, sosial sammenligning, selvattribusjon og psykologisk sentralitet. Andres vurdering og sosial sammenligning forklarer hvordan miljøet påvirker vår selvvurdering. Psykologisk sentralitet dreier seg om de påvirkningsfaktorer som får størst betydning, mens selvattribusjon viser hvordan påvirkningen skjer gjennom psykologiske mekanismer i oss selv.

2.5.5 Andres vurderinger

Meads syn på hvordan en oppfatter seg selv gjennom persepsjon av andres reaksjoner på egen atferd (1974, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2009a), betegnes som ”symbolsk interaksjonisme”. Dette innebærer at man får en oppfatning av seg selv ved å registrere andres reaksjoner på sin egen atferd. Etter hvert blir man mer og mer i stand til å forutsi andres reaksjoner – eller til å vurdere sin egen atferd fra en annens perspektiv uten konkrete reaksjoner fra andre å bygge på. I tillegg til å observere andres vurdering av seg selv direkte, lærer en å ta andres rolle gjennom å overta andres normer og verdier. Disse brukes deretter som et grunnlag når en vurderer seg selv. Etter hvert som antall personer man har sosial interaksjon med øker, lærer en å generalisere normer og verdier og vurdere seg selv i forhold til disse. Mead bruker betegnelsen ”den generaliserte andre” om disse normene. Dette bidrar til å forklare utviklingen av felles normer, verdier og holdninger som bl.a. ligger til grunn for selvvurderinger. Barnet overtar tradisjonelle roller samtidig som de gjør individuelle erfaringer med hvor de passer inn.

Når et barn utvikler disse generelle normene, bygger de i stor grad på normene til barnets ”signifikante andre”, altså personer som er viktige for barnet og som har stor betydning for utviklingen av barnets selvoppfatning, for eksempel foreldre, lærere og venner (Sullivan 1947, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Rosenberg (1979) nevner tre faktorer som er viktige når man snakker om andres betydning for ens selvoppfatning. De to første er individets globale selvvurdering (global self-esteem), som kan være høy eller lav, samt individets oppfatning av hvordan andre vurderer en (perceived self). Den tredje faktoren dreier seg om i hvilken grad en bryr seg om andres mening om en selv. I hvor stor grad en eller flere personers mening skal danne grunnlag for ens selvvurdering er avhengig av hvor viktig en anser den eller de personene å være (interpersonal valuation). Dette tyder på at ikke alle ”signifikante andre” er like viktige for utviklingen av ens selvoppfatning.

We thus see that the perceived self will chiefly be associated with self-esteem if the particular significant other is really significant to the individual – that is, if the other’s favorable opinion is strongly valued. (Rosenberg, 1979, s. 87)

2.5.6 Sosial sammenligning

Sosial sammenligningsteori (Festinger 1954, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2009a) bygger på ideen om at mennesker lærer og vurderer seg selv gjennom å sammenligne seg med andre.

Rosenberg (1979) sier at “People judge themselves not only in comparison to other people but also in comparison to certain standards”.

Svært ofte mangler en objektive mål å vurdere mot, og da vil vurdering skje ved å sammenligne sine egne evner og prestasjoner med andres. I noen situasjoner kan en foreta en direkte sammenligning av en handling eller et produkt (medelevenes resultater på en prøve). Andre ganger kan en sammenligne andres vurderinger av handlingen eller produktet (lærerens vurderinger av en selv og av andre). Vi vil foretrekke å sammenligne oss med andre personer som er mest mulig lik oss selv, en referansegruppe. Slike grupper tjener som en norm for vår selvvurdering, for eksempel skoleklassen. Medelevene utgjør den viktigste sammenligningsgruppen når det gjelder prestasjoner i skolealderen. Vi kan også sammenligne oss med enkeltpersoner, dvs. individuell sammenligning. Hvis den en sammenligner seg med er flinkere enn en selv, kalles dette en oppadrettet sammenligning. Sammenligner en seg med en som er svakere enn en selv, kalles det nedadrettet sammenligning. Her må personen gjøre et valg. Det antas at oppadrettet sammenligning vil true selvvurderingen, mens nedadrettet sammenligning virker beskyttende på selvvurderingen (Rosenberg, 1979).

2.5.7 Selvattribusjon

Attribution theory (Kelley, 1967) is largely concerned with examining the cognitive processes of people when they attribute “causes, dispositions or inherent properties” to entities on the basis of observation of their characteristics and behaviour.

(Rosenberg, 1979, s. 269)

Selvattribusjon dreier seg om hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd enten internalt eller eksternt. Tilskriver en resultater til noe ved en selv, som evner, er dette en internal attribusjon. I Skaalvik og Skaalvik (2009a) vises det til forskning hva angår kontrollerbarhet i forbindelse med årsaksforklaringer. Dersom en elev attribuerer et dårlig resultat til mangel på innsats, er dette en kontrollerbar årsaksforklaring, og han eller hun kan fremdeles tro at det går bedre neste gang. Hvis eleven attribuerer til for eksempel evner, som er en ukontrollerbar årsak, er det mer sannsynlig at han eller hun vil gi opp. Det vil også virke negativt på elevens selvvurderinger og forventninger. Ved eksternt attribusjon tilskrives resultatene noe utenfor

en selv, noe en ikke har kontroll over, som for eksempel flaks, vanskegrad på oppgave eller dårlig undervisning. Forskning viser at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon for å opprettholde troen på at egen innsats nytter. Dette kan gjøres ved å tilskrive egen suksess internalt og egne nederlag eksternt (Rosenberg, 1979).

2.5.8 Psykologisk sentralitet

Selvverdet blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderinger vi gjør av oss selv. Områder som blir sett på som psykologisk sentrale er de som blir verdsatt høyt av oss selv og i vårt miljø. Prinsippet om psykologisk sentralitet gjelder for generelt selvverd, så vel som for selvvurdering på spesifikke områder. Den verdien en person tillegger ulike områder, innebærer at negativ selvvurdering på et bestemt område kan medføre lavt selvverd for noen, men ikke for andre. Rosenberg (1979) hevder at det er vanlig å vurdere høyt de kvalitetene vi lykkes i, og vurdere lavere de kvalitetene vi ikke mestrer like godt, men at vi i de fleste tilfeller forsøker å tilpasse oss de normer som er akseptert i vårt miljø.

One way to do so, it is apparent, is to draw to the center of his value system those qualities at which he feels he excels and to relegate to the periphery his areas of incompetence. (Rosenberg, 1979, s. 265)

Slik det er i dag med synet på teoretiske og praktiske fag i skolen, er det ikke utenkelig at en elev utvikler lavt selvverd selv om han er god i praktiske fag, så lenge han mislykkes i de teoretiske fagene. For en elev med lese- og skrivevansker, som sliter med å tilegne seg lærestoff, vil høy verdsetting av teoretiske fag kunne få negative konsekvenser for selvbildet.

2.6 Motivasjon

Motivasjon har betydning for hvilke aktiviteter vi velger, for vår innsats og utholdenhet samt valg av strategi i arbeidet med å løse problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2009a, 2011).

Motivasjon er en følelse eller opplevelse den enkelte har i forbindelse med bestemte situasjoner eller oppgaver, for eksempel arbeid med skolefag. Elevenes motivasjon påvirkes av mange forhold både i og utenfor skolen, og jeg vil konsentrere denne fremstillingen om motivasjon for læring. Det finnes mange teorier om motivasjon, hvorav flere er motstridende mens andre overlapper hverandre. Flere teorier fremhever sammenhengen mellom motivasjon og selvpoppfatning. Jeg vil kort skissere hovedpunktene i tre teorier.

Det skilles ofte mellom indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon kan være å gjøre det bedre enn medelever, få gode karakterer, får belønning for gode karakterer m.m. Indre motivasjon kan defineres som atferd som mennesket har interesse for eller har lyst til å gjøre uten å oppnå noen form for ytre belønning eller konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik 2009a).

2.6.1 Teori om behov

Ryan og Deci (2000, Skaalvik & Skaalvik, 2009a) har to tilnærminger til indre motivasjon. De mener for det første at den aktuelle aktiviteten utføres på bakgrunn av interesse og belønnes i form av glede over selve aktiviteten. For det andre forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av tre grunnleggende psykologiske behov: Behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Når de kombinerer disse tilnærmingene, hevdes det at den indre motiverte atferden må tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere. Dette betyr at ved å gi elevene selvbestemmelse, kompetanse og sørge for tilhørighet i klassen, vil indre motivasjon kunne fremmes og utvikles. De tillegger selvbestemmelse og kompetanse størst vekt og mener tilhørighet ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger, men viktig i en skoleklasse.

Pedagogiske implikasjoner av denne teorien er at elevene gis en viss grad av medbestemmelse, at de får undervisning og arbeidsoppgaver tilpasset sine forutsetninger for å få følelse av kompetanse samt at det skapes et trygt og inkluderende læringsmiljø (ibid).

2.6.2 Teori om motivasjon og selvoppfatning

Banduras teori om "self-efficacy" er opptatt av forventninger om mestring (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Dette får man først og fremst gjennom "autentiske mestringserfaringer". Bandura snakker både om forventninger om å utføre en bestemt oppgave samt forventninger om hva som kommer til å skje hvis man klarer oppgaven. Begge har betydning for motivasjon. Når oppgavene blir vanskelige, er mestringsforventninger bestemmende for valg av aktiviteter samt innsats og utholdenhet.

Pedagogiske implikasjoner av denne teorien er undervisning og arbeidsoppgaver tilpasset elevenes forutsetninger, slik at de opplever mestring og således kan få forventninger om mestring. Elever med positive forventninger om mestring behersker og velger gode

læringsstrategier i arbeidet, mens de som har lave forventninger om mestring lett kan tolke en undervisningssituasjon som truende. Tilpassede oppgaver kan gi elevene en følelse av kontroll og dermed også gi dem mulighet til å betrakte evner som noe man erverver seg gjennom innsats. På den måten vil feil underveis synes som en naturlig del av hele læringsprosessen i motsetning til å betrakte evner som noe stabilt (ibid).

2.6.3 Teori om motivasjon og selvverd

Denne teorien har fokus på hva som kan virke truende på elevenes selvverd, og hvilke konsekvenser trussel mot selvverdet kan få for motivasjonen (Covington & Beery, 1976). Covington viser til forskning som sier at jo eldre vi blir, jo større vekt tillegges vi evner når vi lykkes, ikke innsats. Dette vil altså si at evner ses som den viktigste årsaken til nederlag og vil således bety en stor del for selvpåfatningen og for selvverd og motivasjon. Covington hevder at evner, innsats og prestasjoner har betydning for elevens selvverd. Evner i seg selv har direkte betydning for selvverdet, men også indirekte i den forstand at elevens oppfatning av egne evner er et resultat av egne prestasjoner. Økt innsats kan ofte føre til bedre prestasjoner og har på den måten også indirekte betydning for selvverdet. Forventninger spiller en stor rolle i selvverdsteorien, og med lave forventninger er det viktig å gjøre konsekvensene av nederlag så små som mulig. Stor innsats og svake prestasjoner kan tolkes som at resultatet skyldes dårlige evner. Det kan føles bedre å mislykkes på grunn av mangel på innsats. På den måten blir det å yte liten innsats sett som en motivert atferd, dvs. være motivert for å beskytte sin følelse av selvverd. I det lange løp vil lav innsats svekke elevens prestasjoner, og til slutt kan det ikke unngås at det får konsekvenser for selvverdet (ibid).

Pedagogiske implikasjoner vil også her være tilpasset nivå på undervisningen, slik at elevene får mange muligheter til å lykkes og dermed muligheten til å attribuere til gode evner. Elevenes forventninger om mestring blir avgjørende for om innsatsen oppfattes som truende. Det er viktig at ikke aspirasjonsnivået settes for lavt. Hvis mulighetene for å lykkes er altfor store, vil ikke prestasjonen gi særlig følelse av kompetanse. Eleven kan trene mye innenfor sin mestringssone, men det vil være godt for selvverdet å lykkes med oppgaver innenfor den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de valg jeg har foretatt i tilknytning til denne undersøkelsen, og hvordan disse valgene har påvirket prosessen. Dette dreier seg om valg av forskningsmetodisk tilnærming i prosjektet, beskrivelse av utvalg, gjennomføring av intervjuene samt analyse og tokning av data. Jeg vil vurdere hele prosessen i forhold til validitet og reliabilitet og avslutningsvis presentere og oppsummere noen etiske betraktninger i tilknytning til undersøkelsen.

3.1 Forskningstilnærming og metode

Ved valg av forskningstilnærming og metode har jeg tatt hensyn til formålet med forskningen. Formålet har vært å undersøke hvilken betydning tidligere skoleerfaringer til elever med lese- og skrivevansker har hatt for deres selvoppfatning. De samme personene har i godt voksen alder fullført et spesifikt lese- og skrivekurs, og jeg har undersøkt hvorvidt de opplevde at dette kurset inneholdt elementer som har bidratt til endring i selvoppfatningen. Jeg tror ikke det er mulig å beskrive en objektiv, målbar virkelighet, bare hvordan disse personenes livsverden oppleves av den enkelte. Det er deres egen stemme jeg ønsker å gjengi.

Min problemstilling vil fram til opplevelsesdimensjonen, ikke generaliserbare svar. En kvalitativ tilnærming gir mulighet for å benytte et semistrukturert intervju for å finne og formidle enkeltpersoners opplevelser. Denne type intervju er mye brukt når en søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009), og vil bli beskrevet nærmere i kapittel 3.4.

3.2 Vitenskapsteoretisk sammenheng

All forskning har utgangspunkt i en vitenskapsteoretisk forståelse som vil påvirke alle ledd i prosessen. Jeg har hatt en fenomenologisk tilnærming denne prosessen. Et særtrekk ved fenomenologien er ønsket om å forstå verden fra informantenes ståsted og sette fokus på deres erfaringer og opplevelser.

Ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden har fenomenologien vært relevant for avklaring av forståelsesformen i det kvalitative forskningsintervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46)

Innenfor fenomenologisk filosofi er målet å nå frem til en undersøkelse av fenomenenes vesen ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen. Det dreier seg om å beskrive, snarere enn å forklare og analysere. Beskrivelsene skal være så fordomsfrie som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har prøvd å bevare en holdning preget av maksimal åpenhet overfor fenomenene og på best mulig vis se bort fra vitenskapelig forhåndskunnskap om fenomenene for å komme fram til fordomsfri beskrivelse av dem. Jeg opplevde til tider under intervjuene at informantene kom med beskrivelser jeg ikke hadde forventet, og jeg måtte da legge til side mine egne forventninger for å fokusere på det de hadde å formidle. Jeg lot elevene ta meg med på en reise i sin verden og fortelle sine historier fra sitt ståsted. Kvale og Brinkmann (2009) presenteres en reisendemetafor. Intervjueren er underveis på en reise til et fjernt land og konverserer med folk hun treffer underveis, i den opprinnelige latinske betydning av å konversere, nemlig ”vandre rundt sammen med”. I tillegg til ny kunnskap, kan reisen spore til ettertanke og refleksjon og således vise intervjueren vei til ny selvinnnsikt (ibid). Dette var mitt ønske med ”vandringen”.

Begrepet ”livsverden” benyttes ofte når en ønsker å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet er aktuelt innen fenomenologien, og også i hermeneutikken. Hermeneutikk er en kvalitativ forskningstilnærming hvor tolkning er det viktigste elementet (Gilje & Grimen, 2009, Kvale & Brinkmann, 2009, Thagaard, 2009). Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Fokus er på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Etter å ha beskrevet funnene i undersøkelsen på en best mulig fordomsfri måte, måtte jeg foreta tolkninger, og da måtte jeg ta fram min førforståelse og benytte relevant teori og erfaring. Jeg ønsket å få en samlet forståelse av datamaterialet, og for å få mulighet til det, måtte jeg samtidig tolke på detaljnivå. På denne måten ble fortolkningsprosessen et tidkrevende arbeid med å prøve å forstå helheten i lys av delene og omvendt. Gilje og Grimen (2009) hevder slik forståelse og tolkning utvikles gjennom den såkalte hermeneutiske sirkel, som oppstår når man anvender en vekselvirkning mellom helhets- og deltolkning for å tilnærme seg datamaterialet. Det var et mål for meg å få frem en ”tykk” beskrivelse. Dette innebærer å ha med utsagn om hva informanten mener med sine handlinger, hvilke fortolkninger han eller hun gir og den fortolkningen jeg som forsker gjør (Thagaard, 2009). Dette har jeg gjort etter beste evne.

3.3 Utvalg

For å kunne besvare problemstillingen min, var jeg avhengig av å få informasjon fra noen som hadde vært elever på det aktuelle kurset.

Kurset var tuftet på likemannstanken, og er kort beskrevet i innledningen. Jeg så det derfor som viktig at informantene hadde vært elever på kurset i den perioden det var likemenn der, dvs. år 2005-08. De fem informantene jeg endte opp med startet og sluttet på forskjellige tider, men var alle deltakere innenfor dette tidsrommet. I samme tidsrom var det også andre deltakere, hvorav noen "ble borte" og andre sluttet av konkrete grunner. Det er mulig jeg kunne ha oppsporet noen av disse, og at det ville nyansert funnene noe. Dette reflekteres over i kapittel 5.0, oppsummering og konklusjoner.

Jeg tok selv kontakt med de tidligere deltakerne, og uten betenkning sa de seg villig til å stille opp. Slik satt jeg med et strategisk utvalg på fem personer, fire damer og en mann. Selv om hensikten med en kvalitativ studie ikke er å kunne generalisere, er valg av informanter viktig. Vedeler (2000) sier at det ofte velges informanter som manifesterer intenst det fenomenet som skal studeres. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at slike spesielt utvalgte grupper bidrar til å sette et bra fokus på et bestemt tema.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med min undersøkelse var å få innsikt i voksne menneskers livsverden. For å få innsyn i menneskers personlige opplevelser og erfaringer, er det avgjørende å etablere en situasjon med tillit og kontakt. Det kvalitative forskningsintervjuet er, etter min oppfatning, en god inngang til å utdype oppgavens problemstilling, fordi det gir tilgang til levd liv, til erfaringer, opplevelser og hendelser.

Det kvalitative forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men skiller seg ved at det er en faglig samtale og ved at forskeren definerer og kontrollerer rammene for samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg så det som viktig å være klar over dette asymmetriske maktforhold, og bruke tid i oppstarten av intervjuene til å etablere en god relasjon til informantene. Det kvalitative forskningsintervjuet defineres som et intervju som har til hensikt å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, slik at en kan fortolke

betydningen av de beskrevne fenomenene og dermed forstå den intervjuedes livsverden. Det presiseres at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å konstruere kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Det forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, få frem betydningen av folks erfaringer samt avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (ibid). Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming.

Intervjueren skal passe på ikke å miste tråden, men prøve å få belyst det aktuelle emnet ut fra de synsvinklene han eller hun selv mener er viktige, og samtidig være åpen for nye dimensjoner som eventuelt måtte avsløres av den intervjuede underveis.

I et åpent intervju ønsker en å gi informanten mulighet for å fortelle fritt, mens en i et strukturert intervju forholder seg til en fastlagt intervjuguide. Det å velge en åpen tilnærming kan ifølge Dalen (2011) være krevende, idet informantene skal fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer uten at intervjueren har formulert spørsmål på forhånd. En strukturert intervjuform fortoner seg som et spørreskjema. Jo mer spontan intervjusituasjonen er, jo større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar, og jo mer strukturert intervjusituasjonen er, jo lettere er det å strukturere og analysere intervjuet senere (Dalland, 2010). Jeg valgte å benytte en mellomliggende variant som kalles et semistrukturert intervju, og jeg utarbeidet en veiledende intervjuguide for de temaene jeg ønsket å forholde meg til.

3.4.1 Intervjuguide

Jeg ønsket å slippe til informantenes røst for å få fram deres erfaringer og opplevelser, og mitt mål var at samtalen skulle løpe så naturlig og fritt som mulig. Samtidig ønsket jeg å få tilgang til informantenes opplevelser rundt bestemte temaer, så jeg måtte ha en intervjuguide til å hjelpe meg med å styre samtalen i en retning som gjorde at jeg fikk relevant informasjon.

Jeg hadde en omfattende intervjuguide. Den var inndelt i hovedtemaer, med mange spørsmål under hvert tema. Som nevnt ønsket jeg at samtalen skulle løpe så fritt som mulig og at flyten ikke skulle hindres av at jeg stilte mange spørsmål. Jeg skjønnte at dette kunne føre til et mønster hvor informanten kunne innta en passiv rolle. Mange av spørsmålene hadde jeg notert ned i håp om å krysse dem av under samtalens flyt, uten konkret å måtte stille dem.

Jeg organiserte intervjuguiden i fire hovedtemaer; generelle skoleerfaringer, skoleerfaringenes konsekvenser for det voksne liv, lese- og skrivekurset og endring i selvoppfatning. Under hvert av temaene søkte jeg informasjon om hvordan egne opplevelser og erfaringer, tilbakemeldinger fra andre, selvattribusjon og selv vurdering har påvirket informantene.

Jeg utarbeidet intervjuguiden ut fra ”traktprinsippet”. Siden temaet krevde fortrolighet mellom meg selv som intervjuer og informantene, kunne rekkefølgen av spørsmål være viktig for intervjuets forløp. Jeg valgte å gjøre de innledende spørsmålene nøytrale og lette å svare på. Slik kan den intervjuede føle seg vel og avslappet før mer sentrale spørsmål stilles (Dalen, 2011). Mot slutten av intervjuet stilte jeg også spørsmål av mer generell karakter, slik at de eventuelt kunne få hente seg inn igjen etter erindringer som kanskje hadde vekket sterke følelser.

Siden informantene var mine tidligere elever, måtte jeg tenke ekstra nøye gjennom en del ting ved utarbeidelsen av spørsmålene. Slik jeg så det, kunne mitt kjennskap til dem og deres historie både være en styrke og en svakhet. Jeg antok at de hadde interessante historier å fortelle, og jeg prøvde å unngå å stille direkte spørsmål ut fra min førforståelse. Likevel er det nok naturlig at noen oppfølgingsspørsmål bar preg av min førforståelse. Jeg opplevde det som en litt vanskelig balansegang å få frem informantenes frie beskrivelser, samtidig som jeg var klar over at ledende spørsmål kunne fremskaffe mer interessant informasjon. Å unngå ledende spørsmål er ikke nødvendigvis det viktigste, men å erkjenne spørsmålets virkning og forsøke å gjøre spørsmålene tydelige. Dermed kan leseren få mulighet til å evaluere spørsmålenes betydning for funnene og til å vurdere funnenes validitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.4.2 Prøveintervju

For å teste hvordan intervjuguiden fungerte, gjennomførte jeg et prøveintervju på en kollega som har jobbet i flere år med voksne elever med lese- og skrivevansker. Denne utprøvingen resulterte i enkelte små endringer. Under noen av spørsmålene ble det føyet til kommentarer eller oppfølgingsspørsmål, for eksempel under spørsmålene ”kan du beskrive deg selv som elev” og ”kan du beskrive miljøet i klassen”. Dette var spørsmål som det var viktig å få utdypende svar på, og jeg trengte flere oppfølgingsalternativer.

Den digitale opptakeren ble testet, og etter litt fomling i starten gikk det greit. Jeg fikk også mulighet til å høre gjennom intervjuet etterpå og vurdere min rolle som intervjuer, noe som ikke var udelt positivt. Det gjorde meg spesielt bevisst på å tørre å ha pauser i de påfølgende intervjuene, ofte ganske lange pauser, slik at informantene fikk nok tid til å tenke seg om. Det kan være første gang en informantene tenker over et spørsmål som stilles, og da er det viktig å gi dem tid (Dalen, 2011). Jeg opplevde prøveprosessen som nyttig og lærerikt.

Jeg hadde planlagt nok et prøveintervju, denne gang med en av de aktuelle elevene. Jeg bestemte meg for at hvis intervjuet forløp på en god måte, ville jeg ta det med i undersøkelsen. Og slik ble det.

3.4.3 Gjennomføring av intervjuene

De fem intervjuene ble foretatt i november/desember 2011, i løpet av en treukers periode. Etter eget ønske, kom alle informantene til mitt kontor. De fikk velge tidspunkt på dagen, slik at jeg hadde to intervjuer på formiddagen og tre på ettermiddagen. Vi fikk sitte i ro, og dette fungerte bra for alle parter.

Jeg opplevde det som viktig å avklare situasjonen fra begynnelsen av med hensyn til rollene. Jeg påpekte at de måtte prøve å se bort fra at jeg var deres tidligere lærer og således kjente til kurset fra før. Jeg lot dem forstå at de ville ha mye å fortelle meg som jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Dette var sikkert ikke helt enkelt for dem. Der hvor det ble nødvendig, prøvde jeg å følge opp på en nøytral måte for å få en utdypning. Hvis de for eksempel svarte ”så gjorde vi sånn og sånn, vet du”, da svarte jeg ”nei, det vet jeg ikke – kan du fortelle meg om det?”

Nettopp når det gjaldt å få til utdypning på en del områder, anså jeg det som en fordel at jeg hadde den førforståelsen jeg hadde for å stille oppfølgingsspørsmål. Dalen (2011) sier det sentrale er å trekke inn førforståelsen på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser.

Det var viktig for meg å understreke at deltakelsen var frivillig og jeg forsikret dem om at alle opplysninger jeg fikk ville bli behandlet konfidensielt. Jeg informerte dem på forhånd om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, under selve intervjuene eller senere. Jeg var ikke engstelig for at informantene skulle la seg presse til å si noe de ikke ønsket. De er voksne mennesker som opplevde det som positivt å kunne bidra med sine erfaringer på et

område som har vært strevsomt og til dels smertefullt for dem. Nettopp det at dette er et følsomt tema kunne gjøre det ekstra viktig å love informantene full anonymitet. Jeg fortalte at navnene deres ville bli byttet ut og at bosted og skoler ikke ville bli opplyst. Slik vil de ikke være veldig lett gjenkjennelig for en leser. Jeg opplyste at de antakelig ville gjenkjenne hverandre. Jeg gjorde dem også oppmerksom på at mitt arbeidssted nok ville la seg oppspore, og at man på den måten kunne finne ut hvem informantene var. Informantene sa at de var innforstått med dette.

Jeg forklarte tydelig hva som var formålet med undersøkelsen, og at jeg ville drøfte deres sitater opp mot teori og tidligere forskning. Jeg informerte om at dette i ettertid kanskje kunne føles litt fremmed for dem. Alle fikk tilbud om å lese undersøkelsen før publisering.

Når samtalen kom i gang, var det ikke alltid like enkelt å følge intervjuguiden. Det var nyttig at jeg kjente temaene og spørsmålene godt, for informasjonen kom ikke nødvendigvis i den kronologiske rekkefølgen jeg hadde planlagt. Hvis jeg skulle insistert på å følge intervjuguiden, ville jeg muligens ødelagt flyten i samtalen og antakelig gått glipp av mye informasjon. Fleksibilitet var viktig for at de skulle følge opp egne logiske tankerekker. Jeg var fornøyd med deres refleksjoner og mener de bidro til ”tykke” beskrivelser. Det var uproblematisk å ta opp tråden etter informantenes egne innspill. Til tider opplevde jeg også at de spontant tok opp akkurat det temaet som sto for tur i intervjuguiden.

Spørsmålene krevde introspeksjon og retrospeksjon. Dette innebar for noen å huske hendelser og hva de tenkte og følt for 40-50 år siden. Alle husket ikke like detaljert, og jeg opplevde at noen av svarene kunne bli litt selvmotsigende. I et øyeblikk ble en for eksempel ”mobbet av medelever”, mens en i neste øyeblikk ”ikke hadde problemer med det sosiale”. Jeg forsto at det ville være viktig å se hele datamaterialet under ett, for så å tolke detaljene. Husket de fleste negative hendelser, eller dominerte de positive? Alle nevnte at det til tider hadde vært vanskelig å huske detaljer så langt tilbake i tid.

Varigheten på intervjuene var på ca. to timer i gjennomsnitt. Korteste var en og en halv time, det lengste på to timer og et kvarter. Fire av fem informanter ønsket en pause cirka halvveis i intervjuet.

På slutten av hvert intervju spurte jeg om jeg kunne kontakte dem ved en senere anledning i tilfelle jeg hadde behov for å stille flere spørsmål eller for å oppklare eventuelle uklarheter. Alle svarte ja til dette.

På spørsmål om hvordan de hadde opplevd intervjusituasjonen, svarte alle informantene at det hadde vært godt å snakke. En av informantene opplyste å ha fortalt meg detaljer som aldri hadde vært fremme i lyset før. Alle opplevde det som en følelsesmessig påkjenning og de gråt under intervjuene, noen mer enn andre.

3.4.4 Transkribering

Jeg transkriberte alle intervjuene selv kort tid etter møtet med hver av informantene. Da husket jeg fremdeles godt selve intervjusituasjonen, både verbale og nonverbale uttrykk. Hvert intervju ble transkribert før jeg foretok et nytt. Det var en tidkrevende prosess, men det ga meg en viktig nærhet til materialet. Lydopptakene ble overført som datafil til min PC, og kvaliteten på lyden var god. Jeg hadde ingen problemer med å høre det som var blitt sagt. For sikkerhets skyld spilte jeg gjennom intervjuene en gang for å sjekke at all informasjon var korrekt gjengitt.

Det finnes ikke mange standardregler for transkribering, men at det dreier seg om å ta noen valg og være tydelig på disse (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg valgte å transkribere ordrett, med alle gjentakelser og korreksjoner som fremkom i samtalsløp. Små nølinger og pauser tok jeg ikke med, men jeg noterte informantenes følelsesutbrudd som gråt eller undertrykt gråt. Det skal nevnes at tre av fem informanter formidlet seg flytende og uten mye pauser. To av informantene hadde derimot vanskeligere for å huske, og det ble en del frem og tilbake. Derfor valgte jeg å notere en del famlende kommentarer og utsagn.

Et etisk spørsmål i forbindelse med transkripsjon er spørsmålet om konfidensialiteten av det innsamlede datamaterialet. Jeg hadde mange følsomme emner på den digitale opptakeren, og siden på min PC. Dette opplyste jeg til informanten, og gjorde det klart at lydfilene ville bli slettet så snart som mulig. Informantene fikk tilbud om å få lese transkripsjonene.

Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil alltid være tolkninger og vurderinger inne i bildet fra den som utfører arbeidet. Her måtte jeg være ekstra påpasselig med min førforståelse. Jeg har forsøkt å etterstrebe en mest mulig korrekt gjengivelse av hver informants historie.

Transkriberingen kan ses på som en del av analysen fordi en allerede i denne prosessen begynner å se sammenhenger i datamaterialet. Og når transkriberingen er gjennomført, sitter en igjen med et råmateriale som blir utgangspunkt for videre analyse (Dalen, 2011).

3.5 Analyse og tokning av data

Begrepet ”den hermeneutiske spiral” brukes ofte om tolkningsprosessen og viser at det å tolke data handler om å være i en kontinuerlig prosess hvor de ulike delene og helheten utdyper hverandre innbyrdes (Kvale & Brinkmann, 2009). Forståelse utvikles i samspillet mellom helhet og del, men også i samspillet mellom datamaterialet og forskeren.

Jeg hadde fått et stort materiale, og dette måtte brytes ned i mindre deler. Formålet med min undersøkelse var å beskrive og tolke noen områder i informantenes livsverden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er analysemetoden avhengig av hva som skal utforskes og hvorfor. Min analytiske tilnærming er temabasert.

Den første grovinndelingen gjorde jeg i tråd med hovedkategoriene fra intervjuguiden. Disse var a) generelle skoleerfaringer, b) skoleerfaringenes konsekvenser for det voksne liv, c) lese- og skrivekurset og d) endring i selvoppfatning. Dette var en stor jobb i seg selv, i og med at informantene fritt hadde fortalt mye, uten at jeg stilte spørsmål. For å sortere under hovedkategoriene satte jeg hvert intervju inn i et dokument med spalter, og benyttet fargekoder. Slik beholdt jeg det opprinnelige og det grovsorterte intervjuet side om side.

Neste skritt i prosessen var ytterligere sortering. Jeg valgte dessuten å dele materialet i to, i tråd med problemstillingen. Første del av materialet valgte jeg å tematisere i henhold til teori om selvoppfatning og åtte sentrale påvirkningskilder. Disse er 1) andres vurdering, 2) sosial sammenligning, 3) selvattribusjon, 4) psykologisk sentralitet, 5) mestringserfaringer, 6) andres eksempler, 7) verbal overtalelse og 8) fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Fra hvert intervju har jeg så trukket ut sitater knyttet til disse kategoriene. Jeg opplevde å få mange sitater som det kunne være vanskelig å plassere i kun én kategori. Det kom tydelig fram at det ikke er klare grenser mellom disse påvirkningskildene.

Den andre delen av datamaterialet, som skulle gi informasjon til siste del av problemstillingen, valgte jeg også å dele opp. Jeg vurderte først om jeg både skulle stille spørsmål og drøfte opp mot de samme temaer som jeg benyttet da jeg drøftet tidligere skoleerfaringer. Etter noe overveielse fant jeg at utgangspunktene var så forskjellige at det ikke ville gi noen grunn til sammenligning. Undervisningen på kurset skjedde innenfor trygge rammer på et senter hvor det fortrinnsvis pågår spesialundervisning. Da er det vanlig at klassene er små og at alle får særskilt tilrettelagt opplæring. Dermed trodde jeg ikke jeg ville

finne grunnlag verken for mobbing, sosial sammenligning, psykologisk sentralitet, mangel på mestringsopplevelser m.m.

Temaene jeg valgte å benytte både ved utarbeidelse av intervjuguiden og ved drøftingen, er tatt fra teori om læringsmiljø og motivasjon. Disse temaene utkrystalliserte seg også karest under intervjuene på den måten at dette var temaene informantene vendte tilbake til uten at de ble spurt. Ut fra forskningslitteraturen har jeg valgt å fokusere på hovedtemaene medbestemmelse, tilpasset opplæring og det sosiale miljøet, og drøfte hvilken betydning disse faktorene kan ha for motivasjon og selvoppfatning.

Funn som dreier seg om elevenes totale opplevelse av kurset og mulige konsekvenser, har jeg fordelt i temaer som utkrystalliserte seg underveis i analysen, altså empirisk drevet kategorisering. Jeg ønsket ikke å ha for mange kategorier for oversiktens og sammenligningens skyld. Jeg valgte sosial fungering, utdanning og selvoppfatning. Under sosial fungering har jeg medtatt hva de har opplevd å lære rent faglig, og hvilken glede og nytte de har av det. Her beskrives også hvordan de ser på seg selv og hvordan de opplever å ha forandret seg. Utdanning gjelder for tre av informantene, og taler for seg. Under selvoppfatning besvarer de et spørsmål og evaluerer sin egen selvoppfatning.

Nok en gang brukte jeg fargekoder. I denne fasen benyttet jeg meg av meningsfortetting og bearbeidet sitatene slik at det uvesentlige ble skilt ut. Jeg har likevel prøvd å beholde informantenes måte å uttrykke seg på. Når informantene har sagt ”dere” i forbindelse med lærerne, endret jeg det til ”lærerne”. Noen sitater er også endret fra presens til preteritum. Alle opprinnelige sitater er bevart. Jeg benyttet også anledningen til å kontrollere at alle vesentlige spørsmål fra intervjuguiden var besvart.

For å få fram meningen i et utsagn, kan en stille flere spørsmål til uttalelsen. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver tre fortolkningskontekster. Disse er a) selvforståelse, b) kritisk forståelse basert på sunn fornuft og c) teoretisk forståelse. Selvforståelse handler om at tolkningen er begrenset til informantenes selvforståelse. Dette tilsvarer mine tidlige datasorteringer og gjengivelse av disse, både som sitater og som oppsummeringer. Dette representerer informantenes synspunkter, slik jeg har forstått dem. Når man benytter kritisk forståelse basert på sunn fornuft, går forskeren dypere inn i tolkningen enn bare å gjengi informantene, dog likevel innenfor rammene av en allmenn fornuftig tolkning. På dette stadiet har jeg for eksempel stilt meg kritisk til noe som har blitt sagt. Jeg kan enten ha fokus på uttalelsens innhold eller på personen som står bak. I den tredje fasen benytter forskeren seg

av en teoretisk ramme ved fortolkning av uttalelser. For mitt vedkommende utgjorde kunnskap og forståelse om selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø denne rammen.

3.6 Validitet og reliabilitet

Det kan være vanskelig å måle validitet og reliabilitet i en kvalitativ undersøkelse. Validitet refererer til i hvilken grad en undersøkelse måler det den tilsikter å undersøke, mens reliabilitet handler om hvor nøyaktig eller pålitelig en har vært. Begrepene har sin opprinnelse i kvantitativ forskning hvor en avdekker absolutt og objektiv kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) understreker at man må definere begrepet validitet og reliabilitet på en annen måte i kvalitativ forskning. Mesteparten av dette arbeidet har fokusert på validitetsbegrepet, men reliabilitetsbegrepet er også aktuelt. Kvale og Brinkmann (2009) sier at selv om begrepene ikke passer like godt i forhold til de subjektive elementer man innhenter i kvalitative undersøkelser, er det likevel viktig å kvalitetssikre disse gjennom hele forskningsprosessen. Dalen (2011) sier også at det overordnede målet for å sikre god validitet er at selve intervjuet tilpasses det mål, den problemstilling og den teoretiske forankringen undersøkelsen har.

Reliabiliteten har med funnenes beskaffenhet å gjøre og den må vurderes gjennom hele forskningsprosessen. For eksempel kan intervjusituasjonen påvirkes av ledende spørsmål. Små endringer i formulering kan få betydning for svarene (Kvale & Brinkmann 2009). Samtidig kan en bevisst bruke ledende spørsmål for å få bekreftet og sikre reliabiliteten ved at informantene er konsistente i sine svar. Hvorvidt informantene kan ha opplevd noen av mine spørsmål som ledende, kan jeg ikke være sikker på, men jeg har fått gode svar på alle spørsmålene mine. Informantene ble også informert om at ingen svar var riktige eller gale. Når jeg nedenfor beskriver oppgavens validitet, vil dette etter min oppfatning også dekke flere områder innenfor reliabiliteten.

Validiteten i min undersøkelse vil dreie seg om hvorvidt jeg har vært i stand til å undersøke det jeg hadde planlagt. Jeg vil beskrive hva jeg har gjort for å utføre et pålitelig og gyldig arbeid ved å benytte validitetskriterier som Lincoln og Guba (1985, referert i Vedeler, 2000) foreslår. De snakker om grader av troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekræftbarhet.

Troverdighet viser til om undersøkelsen er utført og beskrevet på en riktig måte.

Informantene skal kjenne seg igjen i beskrivelsene. For å sikre troverdigheten må en sørge for

at det er samsvar mellom den virkeligheten som informantene formidler og det en formidler videre (Vedeler, 2000). Her kan det ligge feilkilder både hos forsker og informant. Forskeren kan være feilkilde under flere stadier av arbeidet, i intervjusituasjonen, under transkriberingen, i analysen og presentasjonen. Hvis jeg for eksempel stiller dårlige spørsmål eller har en nonverbal atferd under intervjusituasjonene som informantene reagerer negativt på, kan dette føre til mindre godt datamateriale. Jeg la vekt på å forsøke å stille åpne spørsmål som de kunne svare fritt på. Nettopp på grunn av min førforståelse kunne jeg til tider stille noen ledende spørsmål for å sikre troverdigheten. Det at jeg fikk et stort og rikt materiale styrker troverdigheten i min undersøkelse. Hvis informantene på sin side lar være å fortelle sannheten, eller hvis de pynter litt på sannheten, så svekker dette også troverdigheten på dataene. Mine informanter virket åpne og positive og ga uttrykk for at de gjerne ville formidle sin historie, en oppfatning som forsterkes i datamaterialet. Jeg påpekte stadig at det var deres opplevelser jeg var ute etter, at jeg ikke forventet noen spesielle svar og at det ikke var noen svar som var riktige eller gale.

Overførbarhet tilsvarer begrepet generalisering i kvantitativ forskning og sier noe om overføringsverdi i undersøkelsen. I hvilken grad kan en kjenne seg igjen i beskrivelsene? Dette kan man sikre ved å sørge for et utvalg som gir ”tykke beskrivelser”, dvs. rikholdig, relevant og omfattende informasjon (Vedeler, 2000). Jeg mener å ha fått god og omfattende informasjon om et aktuelt tema. Utvalget var strategisk, ikke representativt i statistisk betydning. Utvalgsriteriene førte til en skjev kjønns- og aldersfordelingen. Når det gjelder overførbarhet kan dette utelukke noen, men kanskje passe andre? Det er ikke generalisering som er hensikten med min undersøkelse, men det å få frem informantenes opplevelser. En stor del av opplysningene jeg har innhentet i undersøkelsen samsvarer i stor grad med opplysninger jeg har lest fra lignende undersøkelser, noe som styrker sannsynligheten for at funnene kan brukes som rettleddning for hva som kan skje i en annen lignende situasjon. Kanskje kan noen av funnene være nyttige ved planlegging av undervisning for voksne dyslektikere som sliter med store tilleggsvansker?

Pålitelighet kan sammenlignes med begrepet reliabilitet, som er en nødvendig betingelse for validitet. Reliabiliteten i kvalitative undersøkelser kan styrkes ved å gi nøyaktige beskrivelser av en klar og systematisk forskningsprosess, for om mulig å etterprøves (Vedeler, 2000). I kvalitative studier er det dog nesten umulig gjenskape en undersøkelse. Det vil for eksempel være vanskelig å gjenskape den nøyaktige relasjonen som var mellom forsker og informant, eller informant og forsker kan ha gode og dårlige dager som påvirker konteksten og

informantenes svar. Ved å gjøre nøye rede for utvalgsriterier og intervjuprosessen har jeg forsøkt å gjøre det teoretisk mulig å etterprøve dataene. Reliabiliteten kan også sikres ved at forskeren setter seg godt inn i den relevante teorien, lager spørsmål som er gode og relevante, foretar prøveintervju og gjør aktuelle tilpasninger. Dette har jeg forsøkt å gjøre etter beste evne.

Bekreftbarhet vil si at det som presenteres skal være faktisk og korrekt, og det tilsvarer begrepet objektivitet i kvantitativ forskning (Vedeler, 2000). Jeg har forsøkt å sikre at funnene er korrekte og troverdige ved å bruke diktafon under intervjuene og ved å transkribere disse så raskt som mulig, mens jeg hadde opplevelsen friskt i minnet. I tillegg transkriberte jeg informantenes uttalelser ordrett, uten å rette verken ordstilling eller formuleringer. Stottringer og lange pauser ble også notert, samt følelsesutbrudd. Det var god lyd på opptakene, og jeg trengte ikke å gjette på innholdet noen steder. Informantene fikk også tilbud om å lese gjennom transkripsjonene. Jeg håpet dette ville bidra til at jeg under tolkningen kunne tillegge informantenes utsagn det meningsinnholdet de formidlet under samtalene. Jeg har i tillegg beskrevet detaljert hele forskningsprosessen, slik at det skulle være mulig å gå hele undersøkelsen etter i sømmene.

3.7 Ethiske betraktninger

All vitenskapelig virksomhet skal følge overordnede, etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (NESH, 2008, Dalen, 2011). For undersøkelser som håndterer konfidensielle opplysninger må det søkes om godkjenning før arbeidet påbegynnes. Prosjektbeskrivelse, intervjuguide og samtykkeerklæring vedlegges et spørreskjema og sendes for godkjenning til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Studien ble godkjent 15.11.11 og bekreftelsen vedlegges.

Før intervjuene kom i gang, fikk informantene vite hva som var formålet med undersøkelsen, hva informasjonen skulle brukes til og hva som var forventet av dem. De fikk også vite at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2009, Dalen, 2011). Siden informantene var mine tidligere elever og kanskje kunne føle en slags forpliktelse til å delta, var jeg veldig nøye med å påpeke dette. Alle signerte på samtykkeerklæringen.

Det har også vært viktig å sørge for tilstrekkelig anonymitet. Dalen (2011) sier at dyslektikere faller inn under kategorien utsatte og sårbare grupper i samfunnet, noe som gjør

det ekstra viktig å påse at informasjonen behandles konfidensielt og ikke kan spores til informantene. Jeg har ikke benyttet person- eller stedsnavn i materialet, og jeg benytter fiktive navn på informantene i datamaterialet. Lydfilene er lagret på min PC med et personlig passord, og skal makuleres ved første anledning.

Til tross for gode intensjoner fra min side, kan det likevel finnes muligheter for å bli gjenkjent. De har blitt informert om at de sikkert ville gjenkjenne hverandre, og at sjansen var til stede for at andre også kunne gjenkjenne dem, siden min arbeidsplass i det aktuelle tidsrommet antakelig kunne lokaliseres. Jeg informerte dem om at jeg ville plassere voksenopplæringscenteret ”et sted på Østlandet”.

Slik jeg oppfatter det, har jeg ikke fått informasjon som kan virke stigmatiserende. Det kan ligge et etisk faremoment i at en produserer kunnskap om et lite utvalg som kan bli forbundet med hele populasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Man bør vurdere konsekvensene opp mot behovet for å offentliggjøre slik informasjon.

Et etisk problemområde for min undersøkelse er nærhet til informantene. Dette er noe jeg har hatt med meg i hele forskningsprosessen. Det blir på samme måte som man skal tenke reliabilitet og validitet i alle stadier, men i tillegg tenke hva min nærhet til informantene gjør med meg, og hvilke konsekvenser informantenes nærhet til meg kan for dem. Jeg har beskrevet mine refleksjoner tidligere i kapittelet, men vil gjerne oppsummere litt. Allerede i utvalgsprosessen måtte jeg på best mulig måte sikre meg at ingen av informantene følte at de *måtte* være med. Ingen måtte føle at de *skyldte* meg noe fordi om jeg hadde vært læreren deres for noen år siden. Dette forsøkte jeg etter beste evne å formidle til dem. Ellers har jeg under kapitlene om intervju, transkribering og analyse beskrevet mine etiske refleksjoner og handlinger.

4 Presentasjon og drøfting av data

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funn fra datamaterialet. Jeg minner om problemstillingen for undersøkelsen, som er som følger:

1. Hvilke konsekvenser har tidlige skoleerfaringer hatt for selvoppfatningen til voksne med lese- og skrivevansker?
2. På hvilken måte kan et voksenopplæringstilbud, som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på deres sekundærvansker, bidra til endring i selvoppfatningen?

Siden min problemstilling er todelt, synes jeg det er naturlig å foreta presentasjonen og drøftingen på følgende måte:

Kapittel 4.1 inneholder en presentasjon av informantene.

Kapittel 4.2 omhandler data som er innhentet i forbindelse med tidlige skoleerfaringer og hvilke konsekvenser disse har hatt for informantenes selvoppfatning. Jeg presenterer dataene gjennom tematisering, og siden selvoppfatning er et sentralt begrep i problemstillingen, fremstilles dataene under hovedtemaene ”forventning om mestring” og ”selvvurdering”, med undertemaer som angår påvirkning og beskyttelse av selvoppfatningen.

Kapittel 4.3 sammenfatter disse dataene.

Kapittel 4.4 omhandler data fra et konkret voksenopplæringstilbud og hvorvidt dette har bidratt til endringer i disse elevenes selvoppfatning. Jeg presenterer også her dataene gjennom tematisering. Med utgangspunkt i teori om hva som er viktige elementer i et godt læringsmiljø, har jeg valgt ”medbestemmelse”, ”tilpasset opplæring” og ”det sosiale miljøet”.

Kapittel 4.5 gir en sammenfatning av disse dataene.

I kapittel 4.6 beskriver jeg avslutningsvis elevenes egenvurdering. Gjennom empirisk drevet kategorisering oppsummeres hva de opplever har skjedd med dem etter kursavslutning.

4.1 Presentasjon av informantene

Hanne er 50 år, gift, har fire barn og to barnebarn. Hun startet på skolen i 1969, og hadde sin skolegang i en storby på Østlandet. Skolegangen omfatter ungdomsskole og husmorskole. Midt i 4. klasse ble hun sendt til spesialklasse på en annen skole for å slippe å ”dumpe”, men

kom tilbake til den gamle klassen etter halvannet års tid. Hun fikk ingen form for spesialundervisning eller tilrettelegging.

Etter husmorskolen jobbet hun en stund på sykehjem som koldjomfru. Hun giftet seg da hun var 19 år, ble gravid og ble etter hvert sykemeldt. Hun gikk aldri ut i jobb igjen.

Da den yngste datteren fikk diagnosen dysleksi, oppsøkte hun Dysleksiforbundet for å få hjelp. Da ble hun selv anbefalt å begynne i voksenopplæringen på et lese- og skrivekurs som akkurat hadde startet. Hun var deltaker på kurset fra november '05 til juni '11 (fra oppstart til avslutning).

Liv er 57 år, enke, har tre barn og et barnebarn. Hun startet på skolen i 1963. De første årene gikk hun på grendeskole, men flyttet etter hvert inn til en stor by på Østlandet. Hun har tatt 9-årig skole, gikk i hjelpeklasse etter hvert og har ingen eksamenspapirer. Hun gikk også et år på yrkesskole, men har heller ikke her noe avgangsbevis.

Hun har hatt en del ulike jobber som hjemmehjelp, bud, forefallende kontorarbeid og kantine. I 2006 ble hun sykemeldt for ett år. Hun prøvde seg tilbake i jobb, men det gikk ikke. Hun ble henvist til psykolog, som igjen tok initiativ til at hun skulle begynne på kurs i voksenopplæringen. Hun var deltaker på kurset fra august '07 til juni '11.

Marit er 61 år, gift, har to barn og fire barnebarn. Hun startet sin skolegang i 1957 og gikk på folkeskole og framhaldsskole i en stor by på Østlandet. Hun gikk 1. klasse to ganger. Hun har tatt eksamen med dårlige karakterer. Hun fikk aldri spesialundervisning eller tilpasset opplæring i klassen.

Hun ønsket å bli førskolelærer og startet som praktikant i barnehage, jobbet deretter som au pair i England et år, og da hun kom hjem forsøkte hun å ta noen fag på videregående. Dette måtte hun gi opp etter hvert. Hun jobbet mange år som assistent i barnehage og deretter i blomsterbutikk. Sjefen hennes ønsket at hun skulle ta fagbrev, men hun turte ikke prøve. Etter hvert begynte hun i eldreomsorgen, ble ødelagt i ryggen og endte i Nav-systemet. Der ba hun om å få komme til en arbeidspsykolog, og han anbefalte kurs i voksenopplæringen. Hun var deltaker på kurset fra august '06 til juni '10.

Siri er 45 år, gift og har fire barn. Hun startet på barneskolen i 1974 litt utenfor en storby på Østlandet. Hun flyttet senere på landet hvor hun tok ungdomsskolen, med svake resultater.

Hun fikk etter hvert ekstratimer i norsk på barneskolen, og ble tatt ut av klassen. Dette ble det slutt på i ungdomsskolen.

Etter ungdomsskolen jobbet hun i barnehage til hun etter to år ble gravid. Hun fikk fire barn og var mye hjemme med dem. Hun har tatt delartium i voksenopplæringen, seks fag på to år. I 2006 tok hun kontakt med Nav for å bli testet for dysleksi, og da ble hun anbefalt et kurs i voksenopplæringen. Hun var deltaker på kurset fra mai '07 til mars '10.

Tore er 42 år, ugift. Han startet på skolen i 1977 og tok barne- og ungdomsskole i to større byer på Øst- og Sørlandet. Han fikk spesialundervisning i matte og norsk i 3. eller 4. klasse. Han fikk diagnosen dysleksi i ca. 1997/98, og da tok han ungdomsskolen om igjen i voksenopplæringen. Etter dette jobbet han med litt forskjellig, og begynte etter hvert på ”noen dataskoler”, som han ikke mestret. Så prøvde han seg på videregående, først teknisk/mekanisk linje, neste år snekkerlinje, men fikk det ikke til. Til slutt endte han i Nav-systemet, fikk høre om et lese- og skrivekurs i regi av voksenopplæringen, og tok kontakt. Han var elev fra mars '07 til juni '08.

4.2 Data fra tidligere skoleerfaringer

Formålet med den første del av problemstillingen er å beskrive skoleerfaringene til elever med lese- og skrivevansker, og hva disse erfaringene har betydd for deres selvoppfatning. I dette kapitlet presenterer jeg hovedfunn gjennom direkte sitater fra informantene og gjennom mine egne oppsummeringer. Funnene drøftes i lys av teori om hva som påvirker selvoppfatningen. Jeg har tatt utgangspunkt i påvirkningsfaktorer innenfor selvvurderings- og forventningstradisjonen, som samlet utgjør åtte påvirkningskilder.

Forventningstradisjonens påvirkningsfaktorer drøftes i underkapitlene 4.2.1 – 4.2.4 og selvvurderingstradisjonens påvirkningsfaktorer i underkapitlene 4.2.5 – 4.2.8.

4.2.1 Påvirkning gjennom mestringserfaringer

Som redegjort for i teoridelen tidligere i oppgaven, legger både forventnings- og selvvurderingstradisjonen stor vekt på betydningen av mestringserfaringer hva angår påvirkning av selvoppfatningen (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Forventningstradisjonen er opptatt av en persons forventninger om å klare bestemte oppgaver. Bandura (1997) definerer forventninger om mestring (”self-efficacy”) som en persons

bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver. Erfaringer med å beherske og mestre ulike oppgaver øker vår forventning om mestring. Forventningen vil igjen ha stor betydning for hvilket nivå en legger for innsats og utholdenhet overfor en oppgave. Forventning om resultat av egne handlinger er nært knyttet til opplevd kontroll (Bandura, 1997).

Informantene formidlet langt flere opplevelser hvor de hadde mislykkes med oppgaver enn hvor de hadde lyktes. På spørsmål om hvorvidt de hadde forventning om å mestre ulike oppgaver, så som leksehøring og prøver, fikk jeg i all hovedsak som svar at de ikke hadde særlige forventninger om å få det til. Jeg måtte lete nøye for å finne sitater som illustrerer informantenes positive opplevelser av mestring:

Jeg mestret noen fag faktisk. Bare jeg kunne holde meg unna skriving, så gikk det mye bedre. (Siri)

Jeg kunne jo noe, for jeg fikk jo G i matte på en prøve, så jeg kunne hvis jeg ville, hvis læreren var OK. (Hanne)

Jeg likte best fag som håndarbeid, skolekjøkken, sang, tegning, altså helt praktiske fag. Det fikk jeg til. Jeg fikk litt skryt også, som jeg kunne leve på når jeg fikk skjenn for alt det andre. (Marit)

Jo forresten, hvis det var ting som interesserte meg, som jeg kunne. Vi skulle skrive om en film, husker jeg, på ungdomsskolen, som vi hadde sett. Da husket jeg ordrett hva de hadde sagt. Det var en film jeg hadde sett mange ganger, jeg hadde sneket meg inn. Det var den første Rambo-filmen tidlig på 80-tallet. (Tore)

Siri sier at hun mestret matte og noen andre fag, som for eksempel historie og engelsk, men det var muntlig. Disse fagene kunne hun lære ved å lytte og følge med i timene. Men som hun sier, så er det det skriftlige som teller, og det ødela for det hun presterte muntlig. Hun kan ikke huske noen positive, skriftlige mestringsopplevelser. Hanne hevdet noe lignende, nettopp det at hun likte, og for så vidt lyktes i praktiske fag som håndarbeid og husstell, men hun følte at dette ikke var fag som hadde noen betydning. Det var da hun kom inn på dette med å ha fått ”G” på matteprøve, men det ble bare nevnt i en liten bisetning og hun fulgte ikke opp kommentaren. Marit er vel den som har hatt nytte og glede av å lykkes i noe. Liv kunne ikke huske noen positive mestringsopplevelser.

Vi vet at forventning om mestring er av betydning når det gjelder motivasjon og tankemåte, og vil ha stor betydning for hvor stor innsats og utholdenhet man legger ned i en oppgave (Bandura, 1997). Det kan synes som om det kun er Marit som har hatt noen reelle

mestringsopplevelser som kan ha bygget opp selvoppfatningen hennes noe, men ut fra det hun sier har det ikke vært nok til å styrke hennes generelle akademiske selvoppfatning. Dette kan være fordi hun ikke anså de fagene hun mestret som psykologisk sentrale, og således ikke viktige nok til å bidra til økt selvoppfatningen. Jeg kommer tilbake til dette under kapittelet om psykologisk sentralitet, men dette er bare ett eksempel på at det er vanskelig å presentere de ulike påvirkningsfaktorene separat.

Alle informantene forteller om erfaringer med å mislykkes og hvordan det har påvirket dem. Det var ikke vanskelig å finne illustrerende sitater hva angår mangel på mestring, og jeg har valgt å gjengi ett fra hver av informantene:

Alle stilene vi måtte skrive. Fikk ikke noe hint eller mal eller noe sånt, bare skriv! Og minst så og så mange sider. Håndskriften skulle være sånn og sånn. Og når du fikk dem tilbake da – da var sidene helt røde. Veldig, veldig røde. Til slutt så fikk jeg helt hetta, jeg orket ikke å åpne boka en gang, jeg skjønnte jo ikke hva jeg kunne rette på eller ikke, det var jo ikke mulig å lære noe som helst av de rettingene. Det ble for mye, jeg hadde ikke en sjanse. Til å begynne med så gjorde jeg noe, men etter hvert ga jeg opp. (Siri)

Jeg kunne leseleksene utenat da jeg kom på skolen, men da jeg så læreren så turte jeg ikke åpne kjeften, så da satt jeg jo der og sa ingenting, så fikk jeg melding med meg hjem for at jeg ikke hadde gjort leksene. (Hanne)

Få igjen diktaten med alle de røde strekene under! Og så mange feil som vi hadde, for eksempel hvis det var 32 feil, så skulle jeg skrive den diktaten eller oppgaven om igjen 32 ganger. Og jeg lærte jo aldri de ordene, jeg brukte blåpapir og la oppå. Læreren må jo ha sett at jeg brukte blåpapir, men jeg leverte jo 32 eksemplarer eller hva det nå var, så det var veldig vonde opplevelser. (Marit)

For meg var det høytlesing som var verst. Jeg stammet jo også i tillegg. Antakelig nervøsitet som gjorde det, vet ikke? Jeg husker jeg grudde meg til det ble min tur til å lese høyt. Det var jo dobbelt opp med vanske, dysleksi og stamming. (Tore)

Det er jo ikke noe moro å sitte hjemme og lese når du ikke skjønner noe likevel! Selv om jeg hadde lest det tre ganger, så hadde jeg skjønt like mye. (Liv)

Prøver, leksehøring, lekselesing og høytlesing – her er eksempler på hva informantene ikke mestret. En ting er, som de uttrykker, at de ikke lærte noe, en annen vesentlig faktor i denne forbindelse er selvsagt mangel på autentiske mestringsopplevelser. Samtlige informanter forteller om en skolegang fylt av nederlag og tilkortkomning. Når en sjelden eller aldri lykkes i å mestre oppgaver, påvirker dette selvsagt motivasjonen og ”stå-på-viljen”. Dette er i tråd med Banduras (1997) teori, som sier at erfaringer med å mislykkes skaper forventninger om å mislykkes i lignende oppgaver senere. Dette igjen kan naturlig nok føre til at man velger å kutte ned på arbeidsinnsatsen. Det er vel det Siris sitat sier noe om, nettopp det at hun etter

hvert ga opp å prøve. Hanne sier hun ga opp å prøve å prestere da hun kom på ungdomsskolen. Liv meldte seg ut tidlig, gjorde ikke lekser og skulket mye. Marit og Tore ga aldri opp, men det virker som de holdt det gående uten noen forventninger om mestring. Bandura (1997) hevder at erfaringer med å mislykkes er særlig uheldig i begynnelsen av en læringsprosess, og at det vil svekke ens forventninger om å greie tilsvarende oppgaver. Marit sier hun følte seg ”dum” allerede i 1.klasse, fordi hun måtte gå om igjen, og Hanne og Liv hevder de aldri fikk en sjanse til å mestre noe som helst. De fikk med andre ord kjenne følelsen av tilkortkomming veldig tidlig i skolen.

Muligens kan dette være et eksempel på hvordan de to forskningstradisjonene kan overlappes hverandre? Mangel på mestring av bestemte oppgaver over tid, fører til at en ikke lenger har forventninger om mestring. Da kan det kognitive aspektet ha blitt undertrykt, og i stedet for å spørre seg selv ”kan jeg få til dette?” så vil en ut fra en mer emosjonell dimensjon spørre seg ”hvor gode evner har jeg egentlig?” Er dette en overlapping, eller kan vi si at å mislykkes over tid fører til at en generelt sett vurderer seg selv lavt, og på den måten ”hører til” under forventningstradisjonens mestringssyn?

Det at de etter hvert ga opp å prøve, kan også sees som en måte å unngå oppgaver de mente de ikke ville klare. Det å stadig mislykkes fører naturlig nok til at man søker å finne ulike unngåelsesstrategier for å beskytte selverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Forsøke å gjøre seg usynlig, være klassens uromoment, ikke gjøre lekser eller skulke, kan være noen slike strategier. Mine informanter hadde sine strategier:

Jeg husker en gang som jeg prøvde å brette armen min. Vi skulle ha engelskprøve, og jeg satt med linjalen og slo og slo og slo og håpet at den skulle brette. Jeg dro på legevakta da, for den ble jo rød og opphovnet, så jeg fikk bandasje. Kom på skolen og sa jeg ikke kunne gjøre oppgaven. Men jeg fikk den jo igjen etterpå, så det hjalp jo ikke noe. Så i stedet for å bruke tiden på å lese og prøve å lære noe, så brukte jeg tiden på å prøve å brette armen. (Marit)

Jeg prøvde å være klassens klovn. Noen ganger bråkte jeg så fælt at jeg fikk et skjerm Brett rundt meg, og der skulle jeg sitte liksom, bak i klassen. (Liv)

På barneskolen var jeg veldig stille, men på ungdomsskolen var jeg bråkete og rampete. Jeg var ikke grei. Jeg ville ikke hatt meg selv som elev på skolen (latter). Jeg var på skolen innimellom, og noen fag var greie å følge med på, men så fort de begynte å forlange noe av meg, så ”backet” jeg ut med en gang. Jeg fikk lov til å gå ut når jeg ville da. De fant nok ut at det var mye lettere å slippe meg ut enn å bråke med meg i timen. På barneskolen prøvde jeg å ikke synes – gjemme meg litt liksom. (Siri)

Jeg unngikk å være aktiv faglig, tror jeg. Jeg tror jeg satt for det meste stille og var inaktiv. Så prøvde jeg meg på noen humoristiske kommentarer innimellom. Jeg ga

opp, på en måte. Jeg fant ut at jeg lærer jo ikke noe likevel, så da kan jeg bare gi opp. (Tore)

Jeg oppførte meg fint på skolen, jeg bare var til stede og håpet at læreren ikke skulle se meg. Jeg var ingen bråkmaker. Etter hvert så hoppet de over meg også. (Hanne)

Alle informantene hadde sine måter å forsøke å unngå å mislykkes. Det er jo det det dreier seg om. Å slippe å bli hørt. Å slippe at læreren og medelevene hører at du ikke kan svare eller at du ikke kan lese. De forteller alle at de hadde oppført seg ”pent” og ”stille” til å begynne med, og både Hanne, Marit og Tore fortsatte med det. Liv og Siri ble mer utagerende i atferden etter hvert som behovet for å beskytte selvverdet meldt seg. Det er bedre å mislykkes med en oppgave hvis du kan si at du ikke har jobbet med saken, enn å gjøre så godt du kan, og så mislykkes (Covington, 1993, Covington & Beery, 1976.)

Mangel på mestringserfaringer og bruk av unngåelsesstrategier er et fremtredende trekk i materialet. Dette var noe informantene stadig vendte tilbake til i sine historier, og som de husket godt og detaljert. Tre informanter opplevde mestring i fag de mente ikke hadde særlig betydning i forhold til norskfaget. Opplevelsene har sannsynligvis ikke preget selvvurderingen og selvpoppfatningen i positiv forstand, når så mange opplevelser trekker ned hva angår lesing og skriving. Tore husker en opplevelse hvor han lyktes i skriving. Det var nok til at han mente han kunne, hvis det var temaer som interesserte ham. Siden dette var det eneste eksempelet han husket, var det kanskje ikke så ofte han opplevde å få interessante temaer? Liv kan ikke erindre å ha mestret noe som helst faglig. Å huske tilbake etter positive mestringserfaringer var en påkjønning for informantene, noe som viste seg gjennom stotring og følelsesutbrudd. Det er vel mulig de kan ha hatt flere positive opplevelser, men at de har blitt overskygget av utallige flere negative erfaringer. Den spesifikke selvpoppfatningen påvirkes av opplevelsen av å være god eller dårlig i for eksempel et spesielt fag (Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Ut fra informantenes beretninger, synes det ikke som om noen av informantene hadde oppfatning av å være flinke i et spesifikt fag, men at de på grunnlag av flere skolefag hadde en mer generell følelse av å være dårlige på skolen.

Slik jeg ser det, kan dette med unngåelsesstrategier også forklare hvordan forskningstradisjonene overlapper hverandre. Hvis du gjør hva du kan for å slippe at lærere og medelever skal forstå at du ikke kan klare bestemte oppgaver, så dreier det seg samtidig om å unngå andres negative vurderinger. Og nettopp ”andres vurderinger” sees som en påvirkningsfaktor innenfor selvvurderingstradisjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

4.2.2 Påvirkning gjennom andres eksempel

Dette er et område hvor jeg fikk lite data. Det ser ikke ut som mine informanter var opptatt av å bruke andres erfaringer som eksempel på hva de selv kunne oppnå. Å se andre mestre en oppgave kan styrke vår tro på at vi kan mestre lignende oppgaver (Bandura, 1997). Jeg antar en grunn til manglende data kan være at de følte seg veldig alene med vanskene sine. Det er eksempler fra andre som vi føler er mest mulig lik oss selv, som har betydning for egen motivasjon og egne positive forventninger (ibid). Mine informanter kunne ikke huske at de hadde noen slike å sammenligne seg med.

På den annen side kan man påvirkes i negativ forstand hvis man har folk rundt seg som får til ting du sliter med. ”Jeg har to eldre søstre, og de fikk til alt”, fortalte Liv. Hanne sa også noe lignende, at hun hadde eldre søstre som leste for henne, og at det ikke virket som de hadde problemer. Eldre søsken er ofte forbilder, og kan utgjøre ”signifikante andre”. For en som sliter med det meste på skolen, kan det være ødeleggende for selvbildet aldri å nå opp til deres nivå og forventninger.

Til tross for minimale data på dette området, synes jeg det er et poeng å få fram hvor svake mine informanter opplevde seg selv i forhold til medelever. I et retrospektivt perspektiv er det selvsagt mulig at hukommelsen svikter, men uansett gir dette et bilde av informantenes syn på seg selv. Slik jeg ser det, er dette et bidrag til utvikling og vedlikehold av lav generell selvvurdering.

4.2.3 Påvirkning gjennom verbal overtalelse

Heller ikke på dette området er datamaterialet særlig fremtredende. Overtalelse er en metode som ofte brukes for å få en til å tro at en vil få til bestemte oppgaver, og benyttes ofte av både foreldre og lærere når de vil ha barn eller elever til å gå i gang med en oppgave de er usikre på om de vil greie. At en lærer forsøker å overtale en elev til å gå i gang med en oppgave kan oppfattes som at læreren vurderer eleven positivt. Da er det viktig at det er mulig for eleven å få til oppgaven, slik at han eller hun kan ha forventning om mestring en annen gang (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Familien maste og så ble de oppgitte fordi jeg ikke skjønte, og så ble jeg enda mer oppgitt... Og lærerne stressa med at jeg skulle få det til, men det gikk rett og slett ikke. Det gikk bare ikke. Så det var beintøft. (Siri)

Dette er et eksempel på verbal overtalelse som har endt opp som mas fra foreldres side, ja kanskje fra lærerens side også, og da er det positive elementet forsvunnet. Mas føles ikke oppmuntrende og sporer ikke spesielt til innsats. Tore forteller at han også opplevde at forsøk på motivasjon og diskusjoner fort ble til mas hjemme, og han husker det som negativt.

Marit hadde en mor som hjalp henne med lekser og oppmuntret henne. Dette opplevde Marit som positivt, og gjorde at hun til tider opplevde å stille på skolen med hevet hode i visshet om at hun kunne leksene sine. Det virket også som Hanne hadde en mor som hjalp med lekser, men hun klarte ikke å prestere når hun kom på skolen. Det kan synes som den positive verbale overtalelsen som Marit og Hanne opplevde ble ledsaget av praktisk hjelp med skolearbeidet, noe som kan gjøre det vanskelig å bedømme hvorvidt det var den verbale overtalelsen som hadde betydning for mestringsfølelsen eller den praktiske hjelpen.

Liv kan ikke huske å ha opplevd noen form for verbal overtalelse. Hvis dette kan ses som et uttrykk for hvordan man blir vurdert av andre, kan det kanskje være noe av årsaken til at hun hevder å ha følt seg oversett og ensom på skolen.

Når jeg ser av materialet at fire av fem informanter forteller at lærerne etter hvert hoppet over dem når de skulle lese, kan en jo undres hvorfor lærerne ikke prøvde å overtale dem. Eller kanskje de prøvde? Jeg spurte ikke informantene om dette, men jeg undres om ikke det å bli oversett er enda verre enn å få negativ oppmerksomhet? (Skaalvik & Skaalvik, 2009a). En skal ikke se bort fra at de kanskje ønsket en verbal overtalelse fra læreren.

4.2.4 Påvirkning gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Forventningstradisjonen ser på fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som påvirkningskilde til forventning om mestring. Reaksjonene signaliserer at vi ikke helt behersker situasjonen, og vi sliter med mestringsforventningene. Innenfor selvvurderingstradisjonen ser en de samme reaksjonene som et resultat av at selvverdet er truet. Selvverdet trues når vi ikke forventer å mestre en oppgave, og vi kjenner små eller store reaksjoner som for eksempel hjerteklapp eller angst (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Det alle informantene fremhever, er hvor ille det var å sitte og vente på å lese høyt. Materialet inneholder mange sitater, som peker mot det samme. Jeg har valgt et av Siris utsagn som eksempel:

Når du måtte lese høyt, når du måtte stå ved pulten og lese, for det måtte vi, husker jeg, det var helt fryktelig. Jeg fikk det bare ikke til. Det var helt grusomt når du satt og ventet på din tur. Jeg husker at jeg begynte å gråte veldig ofte, så jeg slapp unna på grunn av det, da. Etter hvert så tror jeg kanskje at jeg skjønnte at jeg slapp unna hvis jeg gråt. Dette var i 4. eller 5. klasse. Det ble kanskje en bevisst strategi? Vanligvis vil vi jo ikke vise at vi gråter, så det sier noe om hvor ille det var. Det var kjempetøft. (Siri)

Ingen av informantene taklet høytlesingssituasjonene. Tore gruet seg og prøvde å slippe unna med å gå på wc og prøvde å telle hvor lang tid det tok til det ble hans tur. Marit husker hjertebank og blodsmak i munnen mens hun ventet, og når det ble hennes tur så hun ikke ordene i det hele tatt. Liv og Hanne husker angsten etter hvert som det nærmet seg, de kaldsvettet og fikk nesten ikke puste.

Ut fra annen informasjon som har fremkommet i dette datamaterialet, er det sannsynlig å tenke at disse ulike reaksjonsmønstrene fremkommer som et resultat av negativ forventning om mestring. De visste de ikke ville klare oppgaven, og hadde et stort ønske om å slippe situasjonen de visste nærmet seg. De følte seg ”fanget” og uten noen opplevelse av kontroll.

Til å begynne med kan disse reaksjonene ha vært signaler på engstelse overfor en oppgave, slik forventningstradisjonen beskriver det (Bandura, 1997), men etter hvert som en stadig mislykkes, får en behov for å beskytte selvet, og da kan de fysiologiske og emosjonelle reaksjonene bli et resultat av dette behovet, slik selvvurderingstradisjonen hevder (Covington & Beery, 1976).

Her har vi nok et eksempel på hvordan informantenes sitater kunne benyttes som funn også under andre faktorer. Eksemplene som gis her dreier seg på mange måter om unngåelsesstrategier, for eksempel det å begynne å gråte. Man ønsker å komme unna en ukontrollerbar situasjon og opplever ulike former for reaksjoner. Unngåelsesstrategiene tilhører ikke en av faktorene som påvirker selvvurderingen, men kan derimot komme til nytte når selvet trues.

4.2.5 Påvirkning gjennom andres vurderinger

I skolen blir elever kontinuerlig vurdert både av lærere og medelever. Slik vurdering skjer på godt og vondt, åpenlyst og bak ryggen på en, skriftlig og muntlig. Vurderingen kan formidles som ros, mobbing, fysiske handlinger, kroppsspråk m.m. Andres vurderinger er den viktigste kilden til informasjon om oss selv (Rosenberg, 1979). Jo eldre barn blir, jo flere personer

samhandler de med. På den måten øker antall personer som har oppfatninger av deres atferd. Etter hvert lærer de å trekke ut det som er felles, det som ”går igjen”, og på det grunnlag danne generelle normer som de vurderer seg selv i forhold til. Det er særlig normene til ”signifikante andre” som gjelder, det være seg foreldre, søsken, lærere og venner.

I datamaterialet mitt viste det seg at informantene stadig vendte tilbake til dette temaet. Og da snakket de om andres vurdering i negativ forstand. Ingen kunne erindre å ha fått positive tilbakemeldinger fra lærer, bortsett fra Marit som hadde fått litt skryt i praktiske fag. Men det er mange år siden informantene gikk på skole, og det er ikke usannsynlig at de kan ha fått positive kommentarer til å begynne med, som siden har blitt overskygget av alt det negative, og derfor glemt. Her er noen av informantenes kommentarer:

Det verste er jo å bli mobbet av lærerne, det er jo de voksne. I tillegg så var jeg den minste hjemme, og fikk hele tiden høre der også at det klarer du ikke. Så da ble det jo liksom sånn da, at det ikke var noe vits å prøve, du klarer det jo ikke. (Hanne)

På barneskolen ble jeg mobbet mye, fordi jeg ikke fikk til å lese. Lærerne setter jo egentlig et stempel på deg, og det følger jo barn veldig fort. Så det var mye kommentarer, sure bemerkninger, mye latter, tisking, hvisking, sånt noe, det husker jeg veldig godt. Men så begynte jeg å ta igjen, og da ble det slutt på det. (Siri)

Jeg husker jeg overhørte noen jenter i klassen en gang, tror det var på barnetrinnet, at de snakket seg i mellom om at jeg slet på skolen. Det likte jeg ikke, husker jeg. Men det er ikke sikkert de mente noe vondt med det. Men når du er sårbar, så liker du ikke det. (Tore)

Jeg husker særlig engelsklæreren min. Hun var den verste. Jeg husker hun sa rett ut at jeg var dum. (Marit)

Liv, Siri og Tore hevder å ha blitt mobbet av medelever. Alle bortsett fra Tore husker konkret å ha blitt mobbet av lærerne.

Alle husker godt de røde rettelsene når de fikk tilbake stiler, diktater og prøver. Mitt inntrykk er at ingen av dem opplevde dette som en pedagogisk riktig måte å få dem til å lære på. Marit følte det som en straff når hun skulle forsøke å rette opp dette hjemme samtidig som hun ville skjule det for foreldrene. Hun hadde ikke problem med å be om hjelp til lekser, men gjorde alt for å skjule slike røde rettelser for sine foreldre. Hun ønsket ikke at de skulle forstå hvor dårlig det lå an med henne når det gjaldt rettskrivning. Sitatene vedrørende informantenes reaksjoner på alle de røde rettelsene tok jeg også med under ”påvirkning gjennom mestringserfaringer”. Slik jeg tolker det, er disse funnene både tegn på at de ikke mestret

oppgavene og fagene, og et klart uttrykk for hvordan læreren vurderte dem. En slik tolkning gir nok et eksempel på hvordan forskningstradisjonene kan overlape hverandre.

Fire av informantene forteller også om vonde opplevelser med lærerne. Liv følte at læreren var der for dem som var flinke, og at de begynte å le når hun prøvde så godt hun kunne. Hun opplevde at ingen lærere brydde seg.

Læreren sto og lo av meg da vi begynte med engelsk, da ville jeg ikke det mer. Så jeg kan ikke noe engelsk, og det er jeg veldig lei meg for. Men det henger vel sammen med at jeg ikke kunne lese. (Liv)

Hanne forteller også om læreren som lo og hadde negative og sarkastiske kommentarer når hun ikke fikk til. Ofte ble hun plassert bakerst i klassen med beskjed om å tegne, for hun ville jo ikke få til noe likevel. Men høytlesing måtte hun være med på, og her ble det ofte mye latter både fra lærer og medelever.

Andres vurdering består ikke bare av kommentarer og latter, men også av forskjellige former for atferd. En type atferd er å ignorere andre. Noen av informantene forteller at læreren etter hvert hoppet over dem. De satt først og gruet seg for å lese høyt, ventet på sin tur med hjertet i halsen, for så å oppleve at læreren hoppet over dem. Hanne nevnte det som avslutning i et sitat under ”fysiologiske og emosjonelle reaksjoner”, nå forteller Tore dette:

Ja, du satt jo og telte når det gikk på runde i klassen, og håpet at det var friminutt snart, for da slapp du. Men ofte så hoppet de direkte over meg! De visste vel at jeg slet. Jeg likte det ikke. Jeg følte meg forbigått. Det var ikke pedagogisk riktig i hvert fall.

Hvis man ser på lærerne og medelevene som signifikante andre, er det lett å forstå hvor mye skade slike typer vurderinger og tilbakemeldinger kan forårsake på et barns selvoppfatning og selv vurdering. Hvis du skal kunne forsvare deg mot dette, må du på et vis klare å si til deg selv at den eller de personene ikke er viktige for deg, og at det ikke spiller noen rolle hva de måtte tenke og mene om deg. Dette anser jeg som umulig i en skolesituasjon hvor du er tvunget til samvær med utvalgte lærere og elever.

4.2.6 Påvirkning gjennom sammenligning

Sammenlignet meg med andre? Ja, jeg gjorde vel det. De som gjorde det bra, da ble jo historiene lest opp i klassen. Ja, det var vel sånn det var. Med klistremerker og stjerner og sånn. Jeg kan ikke huske å ha fått noen sånne. Det var det dårlig med gitt! Sånn er det med den saken. (Siri)

Ifølge Festinger (1954, referert til i Skaalvik & Skaalvik, 2009a) foretrekker vi å sammenligne oss med andre som er mest mulig lik oss selv, en referansegruppe, hvor alder, kjønn, erfaringer osv. er likt. Skoleklassen er en referansegruppe hvor en er tvunget til å være medlem. Ved å sammenligne egne prestasjoner med prestasjonene til medelevene, danner en seg en oppfatning av eget prestasjonsnivå, og dermed også en oppfatning av sin faglige plass i klassen. Hvorvidt en går i en sterk eller svak klasse kan ha effekt på den akademiske selvvurderingen i den forstand at det er bedre å være relativt flink i en svak klasse enn relativt svak i en flink klasse.

Mine informanter gir inntrykk av at det ikke var så aktuelt å sammenligne seg med de andre enkeltelever, for de følte seg hele tiden som de svakeste. Om de gikk i sterke eller svake klasser vet jeg ikke, men uansett opplevde de å sammenligne seg innenfor klassen, og vite hvor på rangstigen de selv befant seg. Marit sa det slik:

På en måte gjorde jeg vel det, men jeg hadde også gitt opp. Særlig hun engelsklæreren, når vi hadde hatt diktat så kunne hun si at nå kan dere dumme, altså det var noen av oss i klassen som var dumme i engelsk, nå kan dere levere diktatene deres til de flinke, så kan de flinke rette. Og da visste jeg med en gang at jeg var en av de dumme og leverte med en gang diktaten min til en av de flinke. Så klassen var delt inn i de dumme og de flinke. Så jeg bare visste at jeg var dum. Kan ikke si jeg strevde for å bli flink, heller, jeg hadde bare resignert.

For at vi skal ha noe utbytte av å sammenligne oss med andre, må vi kunne velge personer og/eller standarder å sammenligne seg med. Det som kan ha positiv virkning er å sammenligne seg med noen som er på samme – eller lavere nivå enn deg selv (Rosenberg, 1979). Har en resignert og gitt opp, og føler at alle andre presterer bedre, blir sammenligningen oppadrettet, og det innebærer ingen positiv gevinst for selvvurderingen eller selvoppfatningen. Dette var vel det som skjedde med mine informanter.

For øvrig viser siste setningen i Marits sitat et eksempel på unngåelsesstrategi. De nevner jo ved forskjellige anledninger at de ga opp, sluttet å gjøre så mye lekser, bare var til stede osv. Dette er nok et eksempel på overlapping av kategoriene.

4.2.7 Påvirkning gjennom selvattribusjon

Å attribuere til noe tilsvarer det å forklare årsaken til noe. I denne sammenheng snakker vi om å forklare årsaken til mestringsopplevelser eller mangel på sådanne. Ut fra egen atferd og de resultater den fører til, trekker vi slutninger og forklarer årsaken til resultater gjennom internal

eller eksternal attribusjon. Er det mangel på evner som gjør at vi ikke klarer en oppgave, eller er det rett og slett at vi ikke la noe særlig innsats i arbeidet? (Rosenberg, 1979). Hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd, påvirker både vår selvoppfatning og vår forventning om mestring.

Når jeg ikke fikk til ting, forklarte jeg vel bare at jeg...tja, jeg ga litt f... Jeg blåste i det. Jeg får jo ikke til likevel. Jeg tenkte vel sikkert at jeg var dum. (Tore)

Jeg skjønnte jo ikke at jeg hadde noen vanske, jeg trodde rett og slett at jeg var dum, og at det var et eller annet som ikke stemte med meg, hvorfor ikke jeg fikk det til når alle andre fikk det til. Du går rett og slett rundt og tror du er dum. (Siri)

Tores og Siris utsagn kan forstås som internal attribusjon. De opplevde at mangel på evner gjorde at de ikke mestret forskjellige oppgaver. De visste ikke den gang at de hadde dysleksi, og kunne ikke attribuere til det. Det samme gjaldt for øvrig samtlige informanter. Ingen visste at de hadde dysleksi, derfor kunne de ikke si at svake resultater kunne ha sin årsak i denne vansken. Nå forteller Siri at hun droppet ut av timene da hun kom på ungdomsskolen, særlig norsktime. Ikke å stille opp til leksehøring og prøver blir også et selvforsvar; ikke til stede - intet resultat. Men samtidig var hun klar over hvorfor hun ikke var til stede, og hennes forklaring var at hun ikke fikk til noe.

Hanne snakket hele tiden om hvor mye lekser hun gjorde og hvordan hun kunne leseleksene utenat når hun gikk til skolen. Likevel stoppet det fullstendig opp når hun så læreren. Hanne er en av informantene som har følt seg dum helt fra hun startet i 1. klasse, så hennes selvattribusjon er internal. I tillegg har hun innrømmet å ha gjort mye lekser, altså gjort en god innsats. Nå er det slik at hvis innsats fører til gode resultater, så er det eksternal, kontrollerbar attribusjon, men når god innsats tvert i mot fører til mislykkede resultater, er dette ekstra ødeleggende for selvverdet (Rosenberg, 1979).

Samlet sett opplyser informantene at de stort sett attribuerte til internale forhold som evner, og de sier at de stort sett følte seg dumme gjennom hele skoletiden.

4.2.8 Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet

Vårt selvverd blir påvirket av selvoppfatning på flere spesifikke områder, men sterkest av vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av oss selv og i vårt miljø (Rosenberg, 1979). Alle fem informantene mener at skolen er viktig, men noen sier de likevel prøvde å nedprioritere den.

Skolen ble ikke så viktig for meg. Den var bare et mareritt. Jeg skjønnte ikke hva jeg skulle med den skolen, jeg fikk jo ikke til likevel. Jeg tror ikke jeg tenkte hva jeg skulle gjøre når jeg ble voksen en gang, det ble bare om å gjøre å komme seg gjennom. (Siri)

De snakker alle om bare å komme seg gjennom skolen fordi den var et mareritt, men samtidig var de klar over at skolen var viktig for å få seg utdannelse og jobb. I vårt samfunn har skoleprestasjoner alltid blitt tillagt høy verdi, og dette påvirker elevenes oppfatning av seg selv som faglig flink eller svak (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Informantene snakket om hvordan de likte og ofte mestret de praktiske fagene, men de var veldig klare på at det var de store teorifagene som var viktigst. Det er som Marit sa, nemlig at det er forskjell på hva som er morsomt og hva som er viktig. Det hjelper ikke veldig mye å være god i sløyd eller tegning hvis du ikke klarer å lære å lese. Uansett hvor mye du prøver, kan man ikke virkelig klare å nedprioritere norsken.

Norsken var ikke viktig for meg. Overhode ikke. Der ble jeg bare borte til slutt. Jeg klarte det ikke, jeg fiksa det ikke rett og slett. Jeg skjønnte ikke hvordan jeg skulle få det til. Selvfølgelig var det norsken som var viktig for lærerne. Jeg vet jo at det er den som er viktigst. (Siri)

Informantene lyktes altså ikke i fag med høy sentralitet, som norsk og andre teorifag. De mestret kanskje fag som hadde lav sentralitet, og da ga verken ekstern attribusjon eller det å lykkes særlig uttelling for selvpfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Informantenes kommentarer i løpet av intervjuene tyder på at de fagene som var viktige, ikke var de fagene de var interessert i. Dette er i tråd med det Sidsel Skaalvik (1994) hevder, nemlig at det kunne være grunn til å nyansere til de to dimensjonene viktighet og interesse. Viktighet har å gjøre med hva andre anser som viktig, og har en ytre påvirkningskilde. Interesse er det man er motivert for, og kanskje opplever å mestre, og har en indre påvirkningskilde. Informantene var mest interessert i de fagene som de mestret best.

4.3 Sammenfatning

Presentasjonen og drøftingen av funnene har tatt utgangspunkt i teori om hva som kan påvirke selvpfatningen. Ut fra hvilke påvirkningsfaktorer som har utkrystallisert seg i datamaterialet som størst og viktigst for informantene, har jeg valgt å oppsummere funnene

relatert til de to kategoriene ”andres vurdering” og ”mestringserfaringer”. Noen av de andre faktorene faller naturlig inn under disse to hovedkategoriene og medtas i den sammenheng.

I drøftingsdelen har jeg vist hvordan de to forskningstradisjonene synes å overlappe hverandre, og hvordan funnene til tider kan passe inn under flere av påvirkningsfaktorene. Dette gjentar jeg ikke i sammenfatningen.

Kapittel 4.2 gir svar på problemstillingen: Hvilke konsekvenser har tidlige skoleerfaringer hatt for selvoppfatningen til voksne med lese- og skrivevansker? Samtidig mener jeg det gir svar på forskningsspørsmålet: På hvilken måte kan elevers selvoppfatning bli påvirket når de sliter med dysleksi i skolen?

Hanne og Liv forteller at de daglig gruet seg til å gå på skolen, dette ga seg ikke før de gikk ut av ungdomsskolen. Liv opplevde å bli mobbet både av lærere og medelever, Hanne ble mobbet av lærere, og sier hun hadde et ok forhold til medelever. Marit grudde seg ikke til skolen, selv om hun sier hun ble mobbet av lærerne – særlig en lærer. Hun hadde et godt forhold til medelever, og mener det kompenserte for det ubehaget hun opplevde faglig og med læreren. Hun følte seg dum overfor lærere, men ikke overfor medelever. Siri ble også mobbet av lærere og elever, men etter at hun tok tak i det i 4.-5. klasse, opplevde hun bedring – særlig på den sosiale fronten med de andre elevene. Tore opplevde også mobbing fra medelever, men klarte å ta igjen og stoppe det. Han hevder å ha hatt et greit forhold til lærerne. Det er således kun en av informantene som opplyser å ikke ha blitt mobbet av lærerne.

Dette viser at andres vurdering, fortrinnsvis negative vurdering, var en meget viktig påvirkningskilde for selvoppfatningen til samtlige informanter. Negativ vurdering både fra lærere, elever og foreldre har fått uheldige følger for selvoppfatningen. Jeg tolker informantene dit hen at de hadde en generelt lav akademisk selvoppfatning samt en generelt lav selvverurdering. De var altså negativt påvirket både på det kognitive og det affektive plan.

Få positive mestringserfaringer førte til ekstensiv bruk av unngåelsesstrategier. Mangel på forventning om mestring og/eller behov for å beskytte selvverdet, førte også til store fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Samtlige informanter sier noe om hvordan de gikk gjennom hele skoletiden og følte seg dumme. Egentlig er det vel kun Marit og Siri som forteller noe om mestring i det hele tatt. Marit mestret estetiske fag, og sier at hvis hun fikk skryt for noe, så kunne hun leve på det når hun fikk kritikk for noe annet. Siri følte på mestring når det dreide seg om muntlig prestering, men det betydde ikke noe i forhold til

skriftlige krav. De burde begge to ha kjent på en positiv akademisk selvoppfatning, men mestringsområdene hadde antakelig ikke høy nok psykologisk sentralitet for dem, og dermed ble den positive opplevelsen erstattet av mislykkethet. Mangel på mestringsfølelse og ingen forventning om mestring leder naturlig nok til generell lav akademisk selvoppfatning.

Generell selvvurdering er individets generelle verdsetting av seg selv, og er et resultat av de vurderingene vi gjør av oss selv på ulike områder (Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Noen områder betyr mer enn andre, og skolemessige forhold er umulig å neglisjere. De fem informantene hevder at de hadde en generelt lav selvvurdering da de gikk ut av skolen, og også da de begynte på kurset i voksenopplæringen.

Det sies at jo mer generell både den akademiske selvoppfatningen og selvvurderingen er, desto mer stabil vil den være. Dette er et interessant utgangspunkt for å analysere og drøfte funnene fra lese- og skrivekurset.

4.4 Data fra lese- og skrivekurs

Formålet med den andre del av problemstillingen er å finne ut på hvilken måte et voksenopplæringstilbud, som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på elevenes sekundærvansker, kan bidra til endring i selvoppfatningen. Mitt forskningsspørsmål for denne delen av undersøkelsen dreier seg om å finne faktorer i skolen som voksne elever opplever som viktige for å bedre selvoppfatning. Jeg presenterer hovedfunn både gjennom direkte sitater fra informantene og mine egne oppsummeringer, og drøfter disse i lys av teori.

Skaalvik og Skaalvik (2009a) fremhever noen sider ved læringsmiljøet som har betydning for hvordan elevene opplever skolen: a) Tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger, b) skolens målstruktur og graden av sosial sammenlikning, c) struktur og oversikt, d) medbestemmelse for elevene, e) hvilke vurderingsformer som brukes og f) det sosiale miljøet (både det kognitive og det emosjonelle aspektet). Disse kriteriene har betydning for elevenes mestring, forventninger om mestring, selvoppfatning, attribusjon, målorientering, sosial utvikling, trygghet og tilhørighet (ibid).

Thuen (2011, s. 173-182) sier at et optimalt læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker er at det må møte de grunnleggende psykologiske behovene for tilhørighet, kompetanse, autonomi og regulering. Et utviklingsfremmende miljø er derfor kjennetegnet av

varme og støttende relasjoner, av kompetansecfremmende faktorer, av elevinnflytelse og deltakelse.

Ved i tillegg å legge til grunn de tre motivasjonsteoriene jeg har beskrevet i teoridelen (Ryan og Decis teori om behov, Banduras teori om "self-efficacy" og Covingtons teori om motivasjon og selvverd), ser jeg at mange av de samme faktorene fremheves som viktig. Jeg valgte å ha fokus på hovedtemaene medbestemmelse, tilpasset opplæring og det sosiale miljøet.

4.4.1 Medbestemmelse

Medbestemmelse er til en viss grad avhengig av struktur og oversikt. En strukturert undervisning synliggjør målene og formidler forventninger om hva lærerne vil at elevene skal oppnå i løpet av en læringsøkt. En klar struktur betyr ikke at elevene fratras initiativ, selvstendighet og medbestemmelse. Strukturen kan utgjøre rammer som disse egenskapene kan utfoldes innenfor. Struktur og oversikt er en av sidene ved et godt læringsmiljø som fremheves av Skaalvik og Skaalvik (2009a). Tore illustrerer et eksempel på struktur: "Vi skulle alltid ha noe jobb felles, og senere individuell jobbing." Marit var enig i dette, og sa også: "Vi hadde alltid en plan."

Informantene uttrykte at det var forutsigbart å komme til timene. Strukturen på timene gjorde at de visste hva de gikk til. Hvis lærerne har en relativt høy grad av lærerstrukturering til å begynne, og etter hvert løser opp litt, slik at elever friere kan velge oppgaver og aktiviteter, er det positivt. For høy grad av struktur kan passivisere elevene, mens mangel på struktur kan gjøre at lærernes forventninger ikke synliggjøres. Dette kan gjøre elevene usikre og utrygge, redusere sjansene for å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Selvsagt er det vanskelig for en lærer å tilfredsstillere alle elevene på dette området. Dette hadde Marit en klar mening om:

Hvis lærerne hadde vært strengere og forventet for mye, var det kanskje blitt skummelt, og da kunne man falle fra. Det å finne den gode balansegangen, det tror jeg kan være ganske vanskelig, og særlig når det var elever på veldig ulike nivå.

Informantene ble spurt om de opplevde å påvirke innholdet i opplæringen, og om de mente dette hadde konsekvenser for deres læring. Samtlige svarte positivt. Siri forklarte at hun etter hvert forsto hvor mye hun hadde gått glipp av, hvor mye hun ikke kunne. Denne forståelsen

gjorde at hun fikk et klart bilde av hva hun trengte å lære. Hanne opplevde at de helt fra begynnelsen av kunne uttale seg om hva de ønsket å lære. Liv og Tore var enige:

Det kunne vi vel til en viss grad. Som lærerne skrev opp i boka som vi skulle jobbe med neste gang. Vi kom vel med ønsker – det vi ville lære mer om. (Liv)

Ja, det følte jeg. For lærerne spurte jo oss, hva har dere lyst til, eller hva trenger dere å jobbe med? Da husker jeg vi skrev en sånn topp 10 eller topp 5 liste, og da pleide lærerne å plukke ut innhold til undervisningen. Så vidt jeg husker... (Tore)

Dette tyder på at informantene hadde følelse av medbestemmelse både på individuelt og kollektivt plan, og at de brukte denne muligheten. Elevene hadde ikke samme faglig ståsted verken ved oppstart eller underveis, noe som antakelig påvirket deres ønsker for opplæringen. Det lærerne antakelig forsøkte å oppnå var at elevene skulle bli i stand til å se hva de enkeltvis hadde behov for å trene på, samtidig som det ble fremhevet viktigheten av også å jobbe i fellesskap med oppgaver.

Å trene på ferdigheter man vet man trenger innebærer mye repetisjoner og kan bli ensformig i lengden, og det kan være vanskelig å holde motivasjonen oppe.

Man vil jo gjerne ta opp noe man er interessert i, da blir det mer spennende å jobbe med saken. Hvis jeg fikk noe om historie, så gapte jeg jo alltid for høyt. Men jeg lærte jo mye av det da. Man blir motivert av å jobbe med det man liker. (Liv)

Liv ble alltid motivert når hun valgte noe som hadde med hennes interesser å gjøre. Hun sier hun likte så godt å være i arbeid at hun ikke ville gi seg, hun ville ikke finne et nytt tema som kanskje ikke var like interessant. Dette reflekterer forventninger om mestring knyttet til det å jobbe med noe man opplever som interessant (Bandura, 1997). Samtidig viser hun selvinnsikt når hun gir uttrykk for at det rent faglig var problematisk for henne å begrense seg, og at dette var noe hun måtte jobbe med hele tiden.

På spørsmålet om medbestemmelse svarte Marit: ”Ja, men ønsket kanskje enda litt mer...”

Har denne kommentaren sitt utspring i at det ikke var nok rom for medbestemmelse?

Opplevde hun at hun ikke ble hørt, eller formidlet hun ikke ønskene tydelige nok? Hun sier at et par av de tingene hun ønsket å jobbe mer med kanskje var litt vanskelig for de andre, og derfor lot hun også være å ta det opp. I ettertid kunne hun ikke huske hvorfor hun lot det være med dette.

Tore har gått på skole og tatt utdanning etter at han sluttet på kurset. Han hevder at det å være med på å bestemme på kurset hjalp ham til å tørre mer senere. Da han tok generell

studiekompetanse turte han å bli elevrådsformann på voksenopplæringen, og som han sa: ”Da er du med på å bestemme. Det har stor betydning.”

Han opplevde i tillegg at han fikk stadig bedre oversikt over hva han trengte å jobbe mer med på kurset. I stedet for at lærer skal fortelle deg hva du skal gjøre, er det mer motiverende selv å ta initiativ. ”Jeg var fornøyd med egen innsats og følte at jeg tok initiativ til å gjøre mer og mer.”

Muligheten til medbestemmelse kommer også til uttrykk ved utarbeidelse av opplæringsplaner og i elevsamtaler. Det informantene forteller, er at de ikke hadde så stort behov for elevsamtaler, fordi de snakket så åpent om alt ovenfor lærerne og hverandre. Samtalene ble stort sett brukt til å utarbeide og evaluere opplæringsplanene. Det er som Siri sa: ”Ja, vi hadde elevsamtaler. De gjaldt det faglige. Og hadde jeg ønsket å snakke om noe mer da, så visste jeg at jeg kunne gjøre det.” Liv og Hanne sier også at alt har blitt snakket om rundt bordet. Hanne føyet til: ”Jeg sa like mye i gruppa som jeg kunne si når jeg var alene med en av lærerne. Det gjorde ikke noe om gruppa visste akkurat det samme.”

Informantenes kommentarer og svar tyder på at de opplevde å medvirke til egen opplæring og at det bidro til å styrke motivasjonen. Hvis bare lærer skal bestemme hva som skal gjøres, kan det bety for stor grad av ytre kontroll, noe som kan undergrave den indre motivasjonen. Uten indre motivasjon kan det være tyngre å utforske og finne temaer man er interessert i, som er lystbetont og som kan resultere i følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2000). At elevene lærer seg å bli i stand til å velge de læringsaktivitetene som de både liker og trenger, er motiverende og bidrar til større innsats og utholdenhet. Dette er igjen faktorer som i sin tur kan føre til mestring og forventning om mestring, og dermed kan man være inne i en god sirkel.

En oppsummering av funnene i dette avsnittet forteller meg at opplevelse av medbestemmelse ga elevene en bedre oversikt over egne ferdigheter og hva de hadde behov for å jobbe med. Noen opplevde å bli ganske selvgående, kanskje først og fremst Siri, Marit og Tore, mens Liv og Hanne trengte mer struktur og styring fra lærer. Alle opplevde å medvirke til utarbeidelse av sin egen opplæringsplan, noe de mente elevsamtalene ble benyttet til. Å sette sine egne læringsmål og på den måten ta større ansvar for egen læring, ser ut til å ha betydning for engasjement og innsats i forhold til læringsaktiviteter. Dette igjen er sentrale faktorer for at elever skal oppleve å lykkes. Følelse av kontroll, sammen med mestringsforventninger, stimulerer elevene til innsats (Thuen, 2011, s. 173-182).

4.4.2 Tilpasset opplæring

Når det gjelder tilpassing av det faglige innholdet, skiller Skaalvik og Skaalvik (2009b, s.17-21, og 2011) mellom det eleven makter på egenhånd, det eleven kan klare med hjelp og støtte og det eleven ennå ikke klarer, selv med støtte og veiledning. Denne tredelte inndelingen kalles for henholdsvis elevens mestringssone, elevens nærmeste utviklingssone og elevens potensielle fremtidige utviklingssone. Denne siste sonen kan for eksempel avklares som et langsiktig mål når man i fellesskap med eleven utarbeider opplæringsplanen.

Når elevene arbeider innenfor sin mestringssone, vil arbeidet være preget av automatisering og overlæring, fordi det dreier seg om oppgaver de allerede behersker og kan gjøre på egen hånd. I tillegg kan man organisere arbeidet slik at elevene går mer i bredden og får mulighet til å oppdage sammenhenger og perspektiver som beriker forståelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2009a, 2011). Innenfor denne sonen fins mange muligheter for å motivere og skape mestringsforventninger.

Når man beveger seg over i utviklingssonen, er det nødvendig at eleven får hjelp og veiledning, for eksempel fra lærer eller fra kompetent medelev. Her ligger en utfordring for læreren å identifisere denne nærmeste utviklingssonen for den enkelte elev (ibid). Hvis en elev blir satt til å jobbe alene innenfor denne sonen, kan resultatet bli mislykket og mestringsforventningene kan påvirkes negativt. Kriteriet for at elever skal kunne dra nytte av de muligheter som ligger i den nærmeste utviklingssone er at de er oppgaveorientert. Det innebærer at de ser på læring som et mål i seg selv, og konkurrerer med seg selv og ikke med medelevene. Det er en viktig utfordring å hjelpe elever til å bli oppgavebevisste og gi dem innsikt i egen læringsprosess. Da vil elevens motivasjon og selvbilde i langt større grad bli ivaretatt samtidig som det er lagt et godt grunnlag for utvikling og læring (Lyster, 1998).

Jeg spurte informantene om vanskegraden på oppgavene og om de forventet å mestre dem. Tore og Marit sier de stort sett fikk nivåtilpassede oppgaver, og de opplevde begge at de kom lenger enn sine medelever. De ønsket flere utfordringer, og det ble lagt til rette for det. Marit mente det kunne være en fordel at ikke alle jobbet med de samme oppgavene. ”Vi var jo på forskjellige nivåer. Og det synes jeg var fint, for da hadde man noen å se opp til og noen å hjelpe.”Tore ga uttrykk for at det ikke var lange veien fra mestringsfølelse til nederlag:

Når jeg fikk oppgaver i det jeg slet mest med, så gruet jeg meg og fikk tilbake den gamle følelsen. Ikke farlig, men jeg kjente på følelsen. Du ville gjerne mestre det. Men det var ingen konkurranse i gruppen.

Marit skulle ønske at hun hadde fått flere oppgaver hvor hun skulle skrive under press, at de ikke alltid hadde så god tid på oppgavene. Og så ville hun gjerne hatt flere diktater, siden det var det aller verste hun opplevde på barneskolen, i tillegg til høytlesing. Hun var klar for å presse seg selv maksimalt, og sa:

Det gjorde vi lite av. Leste høyt fremmed tekst. Men jeg merket jo at for mange i klassen var det til og med vanskelig å lese opp sin egen oppgave, og det også sitter igjen fra barneskolen, det å stå opp og lese, det er vanskelig. Men for å komme videre så følte jeg at jeg måtte gjennom det.

Det var andre som ikke ønsket å utfordre seg selv i samme grad som Marit. Usikkerhetsfølelsen kom fort tilbake, og som Liv sa var ikke det en følelse som hun ønsket velkommen:

Oppgavene var litt for vanskelige noen ganger, særlig når vi skulle lese og jobbe med temaer vi ikke hadde hørt om eller ting vi ikke var så opptatt av. Jeg er jo så ustrukturert. Jeg fikk ikke bestandig til med en gang, men etter fattig evne regnet jeg med at jeg ville få det til da.

På spørsmål om hun syntes alle oppgavene burde vært lettere, svarte hun:

Hvorfor skal det være så vanskelig når man har blitt gammel? Kan jeg ikke det en gang, tenkte jeg da. Det kom tilbake til meg – surra rundt hele tida. Kunne jeg sitte med et kryssord så, det følte jeg liksom at jeg kunne. Det å vite at du kunne en ting, da.

Flere av kommentarene sier mye om hvor viktig det er med kontroll over situasjonen som forutsetning for å mestre. Hvis man skulle få for vanskelige oppgaver for ofte, kan det fort rive ned igjen en skjør, positiv selvoppfatning og bidra til lavt forventningsnivå. I denne sammenheng ga Liv også uttrykk for at motivasjon kunne være avgjørende for å fullføre og mestre en oppgave. Når hun først jobbet med noe hun fant interessant, klarte hun ikke å stoppe. ”Da snudde jeg negativt til positivt.”

Alle informantene nevnte i løpet av intervjuet dette med hvordan dagsformen kunne variere, og hvor vanskelig det til tider kunne være å fokusere på jobbing. Til tross for dårlig form var det likevel mange som valgte å komme til kurset, nettopp for å treffe de andre.

Noen dager klarte man nesten ikke å konsentrere seg om lesingen i det hele tatt, mens andre dager så var man fokusert og klarte å få til. Skjønner du hva jeg mener? Man har ofte så mange tanker oppi hodet. Der tok lærerne veldig hensyn. De tvang ingen til å gjøre noe hvis man ikke var klar for det. Det var fint. (Marit)

Hanne sa hun ikke alltid var flink til å velge nok utfordringer, og at det var så viktig å lykkes i noe.

Kryssord var moro. Det ga meg en god følelse å vite at det kom jeg til å få til. Det var ikke alltid like lett å tro at jeg skulle få til andre oppgaver, men det hjalp for hver gang det gikk bra. Og stort sett så fikk vi vel oppgaver som passet for hver enkelt av oss, sånn at vi skulle klare det. Men vi måtte jo slite litt, det skulle vel ikke være for lett heller? (Hanne)

Dette er i tråd med Vygotskys tankegang om at man skal streve litt for å lykkes i sin nærmeste utviklingszone. Og som Hanne sa videre, enten fikk de hjelp av lærer eller av en medelev som kunne litt mer (Vygotsky 2001). Siri fremhever også dette:

Og så fikk man hjelp med en gang, man måtte ikke vente på noe, det var en liten gruppe, vi hjalp hverandre, det var utrolig godt samhold, alle hjalp hverandre, det den ene kunne, kunne ikke den andre, vi dro hverandre. Og hvis alle var usikre, så ble det bare latter ut av det i stedet for at man skulle føle seg ”dum” da, som før.

Oppsummert kan sies at alle følte de fikk oppgaver de hadde mulighet til å lykkes med, og de forventet etter hvert å mestre mye av det de satte i gang med. Tore og Marit opplevde å få – og mestre – vanskeligere oppgaver enn de andre, men likevel savnet Marit enda flere utfordringer. Hanne og Liv syntes derimot at det kunne være vanskelig innimellom, og mente det var viktig at de også fikk holde på med lettere oppgaver, som de følte at de behersket. For at elevene skal ha forventning om mestring, er det viktig å tenke at det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. Alle informantene opplevde reell mestring, noe som igjen førte til opplevd mestring og forventning om mestring.

Siri opplevde også fort å mestre de oppgavene hun gjorde, og ble fort en av de mer selvstendige. Hun sier:

Det løsnet bare på en sånn merkelig måte, kanskje jeg følte meg tryggere på meg selv, jeg var ikke så redd for å gjøre feil. Jeg tror det lå mye der. Det går jo bra, jeg kan fikse det! Man fikk lov å prøve seg uten at det var masse røde streker. De røde strekene sitter som spikret inni hodet mitt!

Det at hun følte seg trygg var en nødvendig faktor for at Siri etter hvert lyktes med de oppgavene hun gjorde, og at hun turde å gjøre feil. Trygghet og fellesskap fremheves av alle informantene som avgjørende for å lykkes faglig.

4.4.3 Det sosiale miljøet

De sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer er et sentralt område ved læringsmiljøet, og disse relasjonene har to aspekter (Skaalvik og Skaalvik, 2009a). Det kognitive aspektet knytter seg til den betydning samtalen mellom elevene har, hvordan det å lære i fellesskap kan klargjøre og utvide forståelsen av lærestoffet slik at man kan se nye sammenhenger. Det emosjonelle aspektet knytter seg til den betydningen disse relasjonene har for elevenes følelse av trygghet og tilhørighet, noe som i sin tur har stor betydning for motivasjon og faglig konsentrasjon (ibid).

Alle informantene hadde mye å formidle hva angikk det sosiale fellesskapet i gruppen. De fleste sitatene sier noe om kombinasjonen av jobb og det sosiale. Det virker som det var det som fungerte godt. Det var ikke slik at de først jobbet, og så var de sosiale. Informantene gir uttrykk for at trygghet og aksept i gruppen sporet til arbeid.

Jeg tror vi fikk den veldige trygghetsfølelsen fordi det ikke var bare skole, det var det sosiale, at vi kunne fortelle litt om oss selv, hva vi hadde gjort i løpet av uka. Vi begynte alltid med å prate litt, da følte du samholdet, du ble trygg, du visste at hun eller han hadde hatt en god uke eller en dårlig uke. Da var det trygt, og da kunne du begynne å lære. (Marit)

De nevner alle hvor trygt og godt det føltes å sitte samlet å jobbe. Marit sier det føltes godt å komme i en klasse hvor alle hadde samme problemer. ”Da var det liksom ikke noe mer å skamme seg over. Det føltes bare trygt og godt.”

På spørsmål om de så noen fordeler i å jobbe i fellesskap, svarte de bekreftende. ”Ja, helt klart at vi lærte mer sammen. Mange vet jo mer enn en, og vi lærte av hverandre og snakket om det vi skulle lære”, svarte Hanne. Liv påpekte at de ikke satt sammen hele tiden:

Selvfølgelig lærte vi sammen. Men vi jobba jo egentlig mye hver for oss også. Så tok vi opp alt på slutten. Vi snakka sammen etterpå. Det var liksom en følelse av at ingen svar var riktige eller gale. Du kunne si akkurat det som falt deg inn.

Det informantene gir uttrykk for er nettopp det at de har opplevd det positivt å lære gjennom samtale og dialog. Språket er det viktigste medierende læringsredskapet, og mye av læringen skjer gjennom å lytte, lese, skrive og snakke. Refleksjon er også viktig, å sette ord på det en gjør, og hvorfor (Dysthe, 2001, s. 9-30). Vygotsky (2001) sier at læring skjer i samspill med andre, i samhandling med en for eksempel en lærer eller med andre elever som kan litt mer.

Nettopp slik kan man få hjelp gjennom den nærmeste utviklingssonen. Dette kommer inn under det kognitive aspektet ved den sosiale relasjonen, det at de hadde utbytte av å jobbe sammen. Slik jeg tyder innhentet data, syntes likevel informantenes læringsprosess å være avhengig av det emosjonelle aspektet, at de befant seg i et trygt og aksepterende miljø. Alle fremhevet flere ganger i løpet av intervjuene denne trygghetsfaktoren.

Jeg synes miljøet bare ble bedre og bedre, jeg. Men det har med meg å gjøre også. Jeg turte jo å si noe selv etter hvert. Komme med innspill selv. Jeg ble jo trygg. (Liv)

Etter å ha båret på så mange tabuer, som hun kalte det, i mange år, ble det en lettelse å høre at andre hadde opplevd lignende ting.

Det er jo ikke noe gøy å høre at andre har hatt det så fælt, men det at vi var flere som har opplevd noe lignende var veldig viktig å høre for meg. (Liv)

Jeg tror den gruppa ble som den ble for vi satt jo der og slet med de samme tingene, så det var ikke noe flaut å si noe galt. (Hanne)

Ja, det var ”det runde bord”. Det var åpen dialog, men jeg hadde mest med en tre-fire stykker å gjøre. (Tore)

Behovet for hva man ønsket å snakke om var noe ulikt. Som referert over, hadde alle behov for å snakke om egen fortid og høre om andres. Antakelig var det dette samtaleemnet som var den utløsende faktor for det sterke fellesskapet. Forskjellen lå i hvor lenge og på hvilken måte man ville drøfte dette temaet. Mens noen ville gjøre seg ”ferdig”, kunne det virke som om andre som hadde behov for å dvele ved det. Dette ble forsøkt regulert ved at elevene selv valgte om de ville delta i samtalene eller gå inn på andre rom og jobbe.

Jeg følte at mange har slitt veldig mye på skolen, og at det ble for mye negativt for meg. Jeg klarte ikke å takle all den negativiteten når de andre skulle fortelle. Det var greit i begynnelsen, men så ble det for mye for meg. Det kom nye inn som hadde store problemer, ja, og da ble det for mye. Jeg følte at det ikke ga meg noe etter hvert. Nye livshistorier hele tiden. Jeg forsto veldig godt at det var viktig for dem, men for meg, så var jeg ferdig med den biten. Da skulle jeg heller gjerne gått over i en annen type kurs med litt annet fokus. Sånn følte jeg det. (Tore)

Dette kan være en årsak til at også andre sluttet i løpet av årene kurset varte. Noen kan ha hatt et ønske om ikke å føle seg som et offer lenger, og at det derfor kan ha blitt litt i overkant fokus på det negative for dem.

Alle informantene kommer inn på humor i løpet av intervjuene. Det fortelles om mye gråt og latter, og hvor viktig begge deler var.

Plutselig så kom galgenhumoren inn. De fleste av oss har jo slitt oss gjennom mange tøffe år på skolen, og plutselig kunne vi begynne å fleipe litt om det. Bare det var jo helt fantastisk. Uten at noen ble krenket, ingen følte seg utenfor, ingen følte ubehag, altså. Og det at vi kunne ”mobbe” lærerne, det var jo helt... Barnslig men bare det å kunne gjøre det – gud jeg ler så tårene triller bare ved tanken, men der skjedde det også noe, det var rasende festlig, og det var akkurat som et eller annet slapp taket. (Siri).

Noen av elevene forteller om et behov for å ”mobbe” lærerne, dog på en godlynt måte. Ved passende anledninger var det rom for det, men ikke uten at det ble kombinert med humor. Både Siri og Hanne uttrykker at dette var veldig godt for dem, og at det var en måte å få ”tatt igjen”.

Informantene legger altså stor vekt på det å treffe andre som er eller har vært i samme båt. Dette aspektet med å utveksle erfaringer og få tilbakemeldinger og sympati fra andre som har opplevd lignende, har betydd utrolig mye for alle sammen. De har hatt gode relasjoner både til medelevene og til lærerne. Hanne sa det slik: ”Læringsmiljøet var kjempefint. Det hadde lærerne all ære av liksom, for de tok jo oss som vi var, og det var jo det som gjorde at det var trygt å komme da, synes jeg. Samtlige opplevde lærerne som en medvirkende årsak til at miljøet ble som det ble. De opplevde å få være seg selv og bli akseptert for den de er.

Miljøet var veldig bra. Relasjonen til flere av de andre var veldig god. Vi kunne prate om mye forskjellig. Kanskje spesielt til lærerne. (Tore)

Skaalvik og Skaalvik (2011) viser til internasjonal forskning og hevder at elevers følelse av tilhørighet til klassen og deres følelse av støtte og anerkjennelse har stor betydning for trivsel og motivasjon. Særlig stor betydning har det at elevene opplever læreren som støttende og anerkjennende og dermed føler at de blir akseptert, respektert og inkludert. Dette stemmer også med Ryan og Decis (2000) teori om indre motivasjon, som tar utgangspunkt i at tilhørighet og anerkjennelse er et grunnleggende psykologisk behov. De hevder at dette ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon, men jeg antar at for mine informanter, som har følt seg så alene i mange sammenhenger, har dette med tilhørighet spilt en stor rolle i så henseende.

Som informert om i innledningen til oppgaven hadde kurset to likemenn ved oppstart, nettopp fordi det skulle legges stor vekt på elevenes sosiale og emosjonelle vansker. Likemennene var plukket ut av Dysleksiforbundet og var deres bidrag til samarbeidet. En likemann er en person som har lært seg å leve med dysleksien og eventuelle tilleggsvansker, og således kan bistå

andre med sine erfaringer. Nettopp det at det var likemenn til stede, samt det faktum at lærerne skulle ha et så sterkt fokus på det sosiale, var selve kjernen i det totale kursopplegget.

Det var to likemenn fra starten, en dame og en mann (Kari og Ola), men etter ca. to år sluttet Kari av personlige årsaker. Begge deltok også som elever i undervisningen. Begge likemennene var der da Hanne, Siri og Tore var elever, mens kun Ola var der da Liv og Marit var elever.

På spørsmål om de visste hva likemennenes oppgaver skulle være, svarte Hanne at de skulle være en person mellom lærer og elev som de kunne gå og snakke med hvis det var noe man ikke syntes var greit. De skulle også hjelpe nye elever til å finne sin plass i gruppen. De fire andre informantene var mer usikre. Tore mente de skulle tilrettelegge i forhold til den sosiale delen av kurset, Marit mente de skulle gi trygghet. Siri og Liv hadde ingen formening om hva som var deres oppgaver.

Siri og Liv er helt sikre på at de ikke har hatt enesamtaler med en likemann. Hanne er litt mer usikker: ”Kan ikke egentlig huske samtaler med likemennene. Vi var jo alle ute og drakk kaffe noen ganger, etter kurset, det tok hun initiativ til.”

Tore sier han hadde koselige samtaler med Kari, men husker ikke helt hva de handlet om. Marit mener det var en trygghet å vite at det var en likemann der i oppstarten: ”Særlig da jeg begynte, da var jeg litt skvetten. Da pratet vi litt, og det var en trygghet. Jeg var jo redd for lærere og autoriteter, og da følte jeg at han kunne hjelpe meg litt hvis jeg trengte noe.”

På spørsmål om hvorvidt de anså det som viktig og nyttig å ha likemenn på kurs for dyslektikere, var de ganske samstemte. Her følger noen eksempler.

Hadde lærerne bare vært sånn pedagogiske og ikke hatt de sosiale antennene, så er en likemann viktig, tror jeg. Da blir det annerledes. Men lærerne var utrolig gode til å skape det trygge miljøet. (Tore)

Jeg føler at hele klassen, vi ble jo likemenn alle sammen, vi var jo like, ikke sant? Vi kunne snakke med hverandre, hjelpe hverandre, støtte hverandre, så vi var jo alle likemenn, selv om ikke i ordets forstand. (Marit)

Jeg føler at behovet ikke har vært så stort her som det kanskje er andre steder. Jeg føler at når det har kommet nye inn så har vi jo tatt i mot dem og prøvd å få dem til å bli en av oss. Og det har jo fungert. Vi har kanskje blitt likemenn alle sammen, vi er så trygge på hverandre, sammensveiset, at selv om det kommer andre inn så glir de også inn fordi vi er i samme bås, føler jeg. (Hanne)

Siri, Marit og Hanne uttrykker spesifikt at de fungerte som likemenn overfor hverandre, og at de opplevde at det fungerte godt for dem. Liv og Tore uttrykker vel egentlig også det samme, selv om man må lese det mellom linjene. Liv tror kanskje hun kunne hatt nytte av en rolig dame som likemann, men hun hadde altså en medelev som dekket dette behovet. Marit er den eneste av informantene som presenterer et forslag til hva som etter hennes oppfatning kunne fungert:

Jeg tror kanskje det kunne vært fint med en likemann. Han eller hun trengte ikke være der hele tiden, men på en måte fortelle om seg selv, om kurset eller skolen, og at jeg er her for å hjelpe dere hvis det er noe dere trenger eller lurer på. Så man føler den tryggheten. Så kan han eller hun trekke seg ut, ikke være der hele tiden. Men stikke innom en gang i blant og spørre hvordan det går!

Det som kan leses ut fra svarene er at alle fem opplever at lærerne og elevene har fungert sammen på en slik måte at det ikke var nødvendig med likemenn. Men det begynner å bli lenge siden oppstarten av kurset. Kan hende likemennene spilte en større rolle enn de husker? Informantene forteller at de var usikre, nervøse og engstelige da de startet på kurset. Dette kan ha gjort oppstarten såpass emosjonell at ikke alt huskes like godt? Det kan være lettere å huske hvordan gruppedynamikken ble etter hvert. Og for dem som kom inn i gruppa etter to-tre år, da hadde kanskje de tidligste elevene blitt så trygge, at de faktisk fungerte som likemenn for de nye?

Uansett informantenes opplevelse og fortolkning av likemennenes betydning, skal en ikke se bort fra at lærernes samarbeid med likemennene kan ligge til grunn for det store fokuset på å skape trygghet og fellesskap. Det synes som en litt utradisjonell måte å organisere et lese- og skrivekurs på, og det er ikke sikkert lærerne hadde erfaring med dette. Nå vil vi aldri få vite hvordan dette kurset hadde fortonet seg uten likemenn, men slik jeg ser det, vil jeg være varsom med å slå fast at likemennene var uten særlig betydning.

Informantene fikk spørsmål om å vekte det faglige og det sosiale bidraget opp mot hverandre. Var det ene viktigere enn det andre? Alle brukte litt tid til å tenke seg om og veide frem og tilbake.

Hanne fremhever en kombinasjon av det faglige og det sosiale aspektet. Hun mener faglig forbedring har gjort at hun tør å skrive mer enn før og har glede av å lese, mens det hun har tatt med seg gjennom den sosiale delen av kurset er at hun tør å være seg selv, og at hun tør å åpne munnen og hevde sine meninger. Hun føler at disse to faktorene er like mye verdt. "Det

er kombinasjonen som har vært så vellykket, spør du meg. Det må bli likevekt, det veier opp hverandre.”

Liv fremhever opplevelsen av å lære noe faglig. Hun hevder at dette var noe helt nytt for henne, og at hun har lært mye etter sin egen målestokk. Det sosiale var også viktig, men den faglige delen veier tyngst for henne. ”Den faglige biten har vært litt viktigere enn den sosiale for meg. Det høres kanskje rart ut, men jeg kunne ikke noe, skjønner du.”

Marit mener hun ikke kan veie det faglige og det sosiale opp mot hverandre, og hevder at det utfylte hverandre. ”Begge deler er viktig for selvbildet. Det har vært en veldig god kombinasjon.”

Siri mener hun vekter det faglige og det sosiale likt. Hun mener det var settingen som var avgjørende for henne, som gjorde at hun kom seg videre. Hun sier:

Det var den balansen som var veldig, veldig viktig for meg for å komme meg videre. Det å ha andre der som hjalp meg videre. Både den faglig og sosiale biten, det at du tør å være åpen hvis du ikke får til ting, hvis du ikke skjønner ting. Så lenge du har den sosiale tryggheten at det er ingen som dømmer. Det har en overføringsverdi, at du kanskje tør litt mer ute blant andre også. Fallhøyden er ikke så stor. (Siri)

Tore sliter litt med vektleggingen. Først og fremst fremhever han det sosiale. ”Jeg gledet meg til samtalene og pausene, husker jeg. Det var vel det viktigste.” Samtidig sier han at han lærte mye rent faglig, og det er klart at dette var viktig også. ”Det er klart, begge deler var viktig. På en måte var det nesten likeverdige.”

Summa sumarum sier dataene at det var kombinasjonen av det faglige og det sosiale innslaget som var avgjørende for den positive opplevelsen informantene har hatt av kurset. Samtidig anses ikke det å ha likemenn på en slik type kurs som viktig.

4.5 Sammenfatning

Presentasjonen og drøftingen av funnene tok utgangspunkt i teori om hvilke faktorer som kan påvirke læringsmiljøet. Jeg har valgt å oppsummere i forhold til de samme faktorene.

Andre del av problemstillingen lyder slik: ”På hvilken måte kan et voksenopplæringstilbud, som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på deres sekundærvansker, bidra til endring i selvoppfatningen?”

Slik jeg ser det, vil svar på forskningsspørsmålet om hvilke faktorer i skolen som oppleves av voksne elever som viktige for å bedre selvoppfatningen, samtidig besvare det som ligger i spørsmålet ”på hvilken måte” i problemstillingen.

Medbestemmelse

Struktur og oversikt i undervisningen gjør det trygt og forutsigbart for elevene. Dette er faktorer som samtlige informanter la vekt på som viktige. Her snakker vi om tydeliggjøring av mål og forventninger til elevene. Strukturen utgjorde trygge rammer som de kunne trives og utfordres innenfor. Etersom elevene forsto hva som var forventet av dem, kunne strukturen gjøres løsere og gi elevene flere valgmuligheter i forhold til oppgaver og aktiviteter, og det rapporteres av samtlige informanter at de opplevde stor grad av medbestemmelse hva angikk opplæringen. På den måten kunne de velge oppgaver ut fra temaer de var interessert i, og som de ble motivert av. Ryan og Deci (2000) kaller det selvbestemmelse i sin teori, og det dreier seg om å kunne velge aktiviteter som er tuftet på indre motivasjon. Indre motivert atferd bunner i interesse og lyst til å utføre en aktivitet, og dette kan føre til økt innsats og utholdenhet – selv når en oppgave er vanskelig. Dette igjen gjør at en antakelig mestrer en del oppgaver og dermed regner å få til lignende oppgaver i fremtiden. Slik kan man se at medbestemmelse i undervisningssammenheng kan bidra til forventning om mestring.

Tilpasset opplæring

Litt vanskelig må en regne med at en oppgave kan være hvis man skal lære noe nytt (Vygotsky, 2001). Marit ønsket at hun hadde fått enda større utfordringer innimellom, og Liv opplevde at oppgavene var for vanskelige noen ganger. Likevel tolker jeg materialet dit hen at alle informantene i det store og det hele opplevde at lærerne traff ganske bra med vanskegrad på arbeidsoppgavene. Oppgaver innenfor mestringssonen er nyttige til repetisjoner og automatisering, samtidig som en kan samle seg mestringsopplevelser. Dette kan motivere og skape forventninger om mestring innenfor utviklingssonen. Alle opplevde altså at de fikk oppgaver de hadde mulighet til å lykkes med, og sier de hadde forventning om mestring med de oppgavene de fikk. Bandura (1997) hevder at ”autentiske mestringserfaringer” er den viktigste kilden til forventning om mestring, og samtidig bestemmende for hvor mye innsats og utholdenhet en legger i en vanskelig oppgave. Samtlige informanter bemerket hvor viktig det var ikke å bli tvunget til visse oppgaver når dagsformen ikke var på topp. Hvis de ikke fikk til oppgavene, kunne situasjonen fort bli truende, og de kunne få tilbake den gamle

følelsen av utilstrekkelighet. På slike dager var det antakelig fornuftig å holde oppgavene innenfor mestringssonen. Ifølge Covingtons teori har gode prestasjoner avgjørende betydning for selvverdet (Covington, 1993, Covington og Beery, 1976). Elevene har behov for å verdsette seg selv positivt, og vil beskytte selvverdet hvis nødvendig. Får de for vanskelige oppgaver, kan de senke innsatsnivået og unngå å måtte forklare ut fra evner hvis de mislykkes. Informantene opplevde at de slapp å komme i slike situasjoner.

Det sosiale miljøet

Alle informantene fremhever det trygge læringsmiljøet og de gode relasjonene til medelevene og til lærerne. De mener det er tryggheten som ligger til grunn for den faglige læringen. Forskning viser at elevenes følelse av tilhørighet til klassen og deres følelse av støtte og anerkjennelse har stor betydning for motivasjonen for arbeidet, og særlig stor betydning har det at elevene opplever læreren som støttende og anerkjennende (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Thuen (2001, s. 173-182) hevder at et utviklingsfremmende læringsmiljø må møte flere grunnleggende psykologiske behov, bl.a. for tilhørighet. Undersøkelser viser at når elever identifiserer seg med skolen, kan dette føre til økt innsats, også når det gjelder oppgaver som i utgangspunkt ikke oppleves som meningsfulle. Både positive forventninger og trygghet vil være forhold som kan ha stor betydning for utholdenhet og innsats (ibid).

Informantene fremhever at det emosjonelle aspektet ved relasjonene ligger til grunn for det kognitive aspektet, altså at det er trygghet og tilhørighet som gjør det mulig å lære i fellesskap. Og de mente alle at de lærte i fellesskap. Og de kunne tørre å gjøre feil, og le av det sammen. Alle fremhevet samtalen som essensielle. Utveksling av erfaringer på godt og vondt fikk fram samhold og fellesskapsfølelse, og alt kunne snakkes om. Det var viktig både å få snakket selv, og få høre andres historier. Behovet forandret seg litt etter hvert, for noen var dette viktig under hele kurset, mens for andre ble det for mye.

Ingen av informantene rapporterer at det å ha likemenn på kurset var viktig for dem. To av dem nevnte at det var godt å vite at de var der da de begynte, men slik de ser det i ettertid ville det antakelig ikke spilt noen rolle. Tre av informantene visste til en viss grad hva en likemanns oppgaver består i, to visste ikke. Samtlige opplever å ha fungert som hverandres likemenn. De sier også at lærerne har fungert som noen slags likemenn.

Informantene ble bedt om å vektlegge det faglige og det sosiale bidraget de fikk på kurset. Tre informanter vekter det faglige og det sosiale aspektet som likeverdig, en informant mener det faglige betød litt mer og den siste heller litt mer til det sosiale enn det faglige.

Dataene gir klare indikasjoner på at de tre faktorene medbestemmelse, tilpasset opplæring og det sosiale miljøet henger nøye sammen, og samlet sett har bidratt til å skape et optimalt læringsmiljø for samtlige informanter. Dette danner således svaret på forskningsspørsmålet som gjaldt hvilke faktorer i skolen som oppleves av voksne som viktige for å bedre selvoppfatningen. Når det gjelder svar på problemstillingen, mener jeg at disse tre faktorene utgjør ”måten” kurset kan bidra til endring i selvoppfatningen på. Det som gjenstår, er å se hvorvidt informantene opplever at det har skjedd en endring.

4.6 Informantenes egenvurdering

I dette kapittelet redegjør informantene for hvilke faktorer de opplevde som viktige for å bedre selvoppfatningen samt hvilken betydning en bedret selvoppfatning har hatt for dem. Jeg har valgt å gjengi hva en og en informant har fortalt. Jeg har inndelt i underkapitler ut ifra hva som fremkom av informasjon. Jeg ønsket ikke å ha for mange kategorier for oversiktens og sammenligningens skyld. Jeg valgte sosial fungering, utdanning og selvoppfatning.

”Sosial fungering” innbefatter hvordan de i hverdagen kan ha glede og nytte av det de har lært, både faglig og på annen måte. Her vil det også finnes beskrivelser som indikerer selvoppfatning, fordi jeg ikke har funnet det verken mulig eller naturlig å luke ut alt som har med selvoppfatning til det siste underpunktet.

”Utdanning” gjelder noen av informantene og deres videre-/etterutdanning.

Under ”selvoppfatning” gir de sin oppfatning av hva som ligger i selve begrepet. Dette syntes de var ganske vanskelig, og de har valgt sine måter å forklare det på. Til slutt evaluerer de sin egen selvoppfatning og beskriver hvordan de opplever å ha det per i dag.

I kapittel 4.7 følger en kort sammenfatning.

4.6.1 Hanne

Sosial fungering

Hanne sier det fremdeles går tregt å lese, at hun må lese hvert ord, men at det nå holder å lese en gang for å huske hva hun har lest. Hun får ofte med seg underteksten på TV og kino, og synes det er fantastisk at hun endelig kan gå på kino eller se en film på TV med familien.

Bare det å gidde å lese. Å vite at jeg skjønner det som står der bare jeg gidder å prøve. Jeg hopper ikke over vanskelige ord lenger heller! Da jeg begynte på kurs hadde jeg aldri lest en bok. Nå har jeg lest mange bøker i flere serier. Jeg har rett og slett fått leseglede!

Hun sier hun har blitt flinkere til å bruke PC, og har til en viss grad lært å bruke stavekontroll. Hun tar selvkritikk og mener hun burde jobbet mer med data, hun er fremdeles redd for å trykke feil. ”Men jeg skriver mye flere tekstmeldinger enn før, da.” Her skriver hun uten å være redd for å skrive feil, også på facebook. I tillegg er hun blitt god til å spille ”wordfeud” online. Dette tilsvarer brettspillet ”scrable” og dreier seg kun om å finne og skrive ord. ”Hvem skulle trodd at jeg skulle more meg med dette, og faktisk bli flink til det, også?”

Hanne forteller at datteren hennes har hatt masse problemer på skolen det siste året, fordi skolen ikke har tatt hensyn til hennes dysleksidiagnose og tilråding fra PPT. Hun har vært i mange møter og bruke mye krefter i forsøkene på å hjelpe datteren. Hun sier at det å ha gått på kurset og blitt tryggere på seg selv har gjort at hun klarer å gå i disse vanskelige møtene, og hun tør å hevde sin mening uten å føle seg dum. Hun kaller det en seier. ”Det hadde jeg aldri gjort før jeg gikk på kurs, for da hadde jeg bare sittet der og ikke sagt noen ting, og bare grått.” Hanne hevder at dette er det aller viktigste for henne for tiden – å klare å holde seg sterk for å hjelpe datteren. Hun mener hun ville vært enda mer ovenpå enn hun er i dag, hvis datteren hadde fått den hjelpen hun hadde krav på.

Hanne forteller at hun har turt å holde taler. ”Jeg har blitt mye sterkere, og skjønner at jeg kan jeg også, hvis jeg bare vil. Jeg gruer meg ikke like mye til alt mulig lenger.” Hun har holdt flere taler i store arrangementer med familie og venner. De siste 2-3 årene har hun også vært talskvinne for voksenopplæringen ved noen viktige anledninger, og formidlet sin elevhistorie til et stort publikum. ”Det har vært mange taler, og folk har sagt til meg at hva i all verden har skjedd med Hanne? ”

Utdanning

Ved hjelp av en av lærerne tok Hanne kontakt med Nav, og som hun sier så hentet hun fram mot og krefter for å få klarhet i sine rettigheter. Hun endte opp på yrkesrettet attføring, eller på Arbeidsavklaringspenger, som det heter i dag. For to-tre år siden begynte hun på videregående for å ta utdanning som blomsterdekoratør. Hun sier det ville vært utrolig morsomt om hun kunne klare å ta en utdanning. Hun har fått godkjent det praktiske, men teorien er lagt på vent foreløpig. Kombinasjonen av datterens problemer og ryggplager gjorde at hun ikke hadde krefter til å fortsette. ”Jeg kan jo fremdeles forsøke når det roer seg litt rundt datteren min, og helsa mi blir bedre.” Hun sier hun har en avtale med den videregående skolen hun gikk på om å kunne begynne igjen.

Selvopfatning

På spørsmål om hva hun mener god selvopfatning innebærer, svarer hun: ”Det er ikke så lett å si. Kanskje det at jeg kan noe. At jeg kan både lese og skrive og være sosial. Jeg føler at det betyr at man må kunne noe. Det føler jeg.”

Hanne forteller at hun tenker annerledes om seg selv nå. Hun føler ikke lenger at alle andre kan mer enn henne, og har derfor lettere for å omgås andre voksne. Hun tør mye mer enn før og har ikke samme behovet for å gjemme seg bort. ”Det er deilig det!” avslutter hun.

4.6.2 Liv

Sosial fungering

Liv sier hun leser, at det ikke går så fort, men at hun forstår og gleder seg over det. Hun leser både faktabøker og skjønnlitteratur. ”Ikke bare at jeg har lest en bok. Jeg begynte jo å lese en hel serie mens jeg gikk på kurs, og fremdeles kjøper jeg en ny bok hver måned.”

Liv har blitt bedre på bruk av PC og fremhever at hun tør å skrive på facebook nå, vise offentlig hva hun skriver, og at det er en barriere hun har kommet over. Hun opplever også å ha fått et større ordforråd, men at hun likevel synes det er vanskelig å variere ordforrådet skriftlig. ”Jeg tenker jo mer over når jeg skal skrive – om jeg skal sette stor bokstav eller punktum, at ikke setningene skal bli så lange og sånn.” Liv er som Hanne også online på ordspillet ”wordfeud” og synes det er moro.

Liv synes hun har blitt et mer positivt menneske. Hun snakker ikke i store forsamlinger, men kan i dag være den første til å si "hei" både til kjente og ukjente, og det ser hun som en seier. Når hun henter barnebarn i barnehagen må hun si noe, og det klarer hun nå. Hun forteller også om et par meget viktige møter hun har klart å stille opp i og argumentere og fremme egen sak. "Det er en glede å tørre å si mer."

I møtene måtte jeg jo si noe, men jeg kunne like gjerne holdt hjertet i hånda i stedet for papirene liksom, men jeg turte å si noe, jeg turte å komme dit – jeg har turt det! Det hadde jeg ikke gjort for 4 år siden.

Tidligere turte hun ikke å gå i butikken før kl. fem på ti, for da var det nesten ikke folk der. Hun turte heller ikke å gå turer, men nå går hun lange turer hver dag. Hun opplever å merke en forandring på dette området og sier at hun er litt mer fornøyd med livet, og at hun har det bedre nå.

Hun har begynt å ta tak i ting hjemme også. Hun forteller at før "vokste det over hodet på henne", men at det ikke var så farlig for det kom jo ingen til henne likevel. Men nå tenker hun at "herregud, kanskje det ikke kommer noen, men likevel, jeg er her!" Nå gleder hun seg mer over å ha det hyggelig rundt seg, og kan sette seg ned å kose seg med et TV-program med beina oppi sofaen.

Liv er i jobb to ganger i uka, på en arbeidsmarkedsbedrift i regi av Nav. Der har hun vært over ett år, og hun trives godt. Hun har nå søkt 50% jobb, og er spent på fremtiden.

Selvoppfatning

På spørsmålet om hva god selvoppfatning er, svarer hun slik: "Det er noe alle andre har bortsett fra meg selv. Jeg kan ikke bedømme meg selv, det får andre gjøre. Nei, jeg vil ikke si noe om meg selv, jeg klarer ikke... Klarer ikke å si noe positivt om meg selv... Nei..."

Hun sier det er tre viktige ting for henne nå: At hun går turer, er sammen med barnebarn og er flinkere til å ta tak i ting. "De tre tingene kan bidra til at mitt syn på meg selv har blitt litt bedre."

Alle sier til meg at jeg har forandret meg. Det er kanskje en sånn generell følelse. Jeg var vel mer negativt innstilt til det meste før. Nei, det kan jeg ikke. Nei, det gjør jeg ikke. Men nå har jeg vært på kurs så lenge. Jeg ser bare på livet som en utfordring nå! Ikke som umulig.

Hun føyer til at det var en seier å være på et viktig, personlig møtet nå nylig. Etter dette møtet var det tre mennesker som kom bort til henne på gata og pratet. "Folk så meg. Folk jeg ikke

kjente. Jeg hadde vel hevet blikket, kanskje. Blitt litt oppreist.” Liv sier hun er veldig spent på fremtiden, at hun er redd for å gå rett ned igjen. ”Håper jeg klarer å holde på det positive.”

4.6.3 Marit

Sosial fungering

Marit hevder også å ha blitt bedre til å lese og skrive. Hun liker å skrive, og sier hun har ulike prosjekter hun ønsker å drive på med. Likevel fremhever hun først og fremst at hun har lært å stole på seg selv – å tørre ting. ”Det tror jeg har vært den viktigste læringen.”

Marit sier hun er tryggere på å bruke PC nå, og at hun lettere ser at ord er riktig skrevet. Hun har også god nytte av retteprogrammet. Hun har glede av å bruke e-post og facebook.

Marit opplever at hun først og fremst har fått et bedre selvbilde, det å kunne stole på seg selv og vite at hun får til noe. Å tørre å si at hun har dysleksi. Hun synes det er befriende å slippe å skjule vanskene sine lenger. Som eksempel forteller hun at hun mange ganger har blitt spurt om å være med i styret i sameiet der hun bor, men at hun ikke har turt å påta seg et slikt verv, og funnet på forskjellige unnskyldninger. I dag kunne hun kanskje si ja til en slik oppgave, og ville i så tilfelle fortalt at hun hadde dysleksi.

Jeg har mer tro på meg selv. Jeg tør å stå fram og si ting. De skrivefeilene jeg har nå er jeg ikke så redd for å vise fram så lenge jeg får formidlet det jeg ønsker. Sånn var det ikke før. Da måtte jeg finne måter å unngå ord på og sånn, og hang meg opp i det i stedet for bare å skrive det.

Marit spør seg selv hvordan dette med å få bedre selvtillit kan fortone seg i andres øyne.

Svogerens min sa til meg her forleden at ”du blinker sånn i dag!” Er det selvtilliten? Selvbildet mitt er bedre, kanskje man utstråler litt mer selvtillit. Kanskje det syns? Jeg vet ikke, jeg”

Marit har i likhet med Hanne turt å fortelle sin elevhistorie foran et stort publikum. Hun, som hun sier, som ikke ville fortelle andre at hun hadde dysleksi før. Det var den største skammen for henne. Nå sto hun opp og fortalte sin historie. ”Det var en stor triumf. Jeg følte nesten at jeg var i en lykkerus etterpå. Når jeg gikk hjem etterpå følte jeg meg 100 kg lettere. Akkurat som jeg svevde på en lykkesky!”

Selvoppfatning

Hva er god selvoppfatning? Marit svarte: ”Først og fremst å stole på seg selv. Jeg tenker ikke å være ego eller noe sånt, men først og fremst å kunne stole på seg selv, stå for den man er, hva man er. Før trodde jeg at man måtte være flink i noe, men det tror jeg ikke lenger. Som jeg sier, stå for den du er, hva du er, hva du kan.”

Marit sier hun har styrt sitt selvbilde ut fra hvor dårlig hun har vært i lesing og skriving, i stedet for å fremheve at hun har vært sosial og hatt venner. ”Jeg har ikke latt det telle. Det er annerledes nå.”

4.6.4 Siri

Sosial fungering

Siri fremhever nytten av å bli tryggere på PC. ”Jeg måtte komme over en bøyg. Det var jo en kjempehjelp for meg. Og retteprogram, talesyntese og sånn. Kjempehjelp.” Hun har også hatt stort utbytte av opplæring i forskjellige lese- og læringsstrategier som hun benytter i utdanningsøyemed.

Siri har ikke fortalt om vansker med å fungere sosialt eller klare seg i sosiale sammenhenger tidligere, og dette sier hun heller ikke noe konkret om nå. Hun har hele tiden jobbet ved siden av studiene, men nå er hun ikke lenger assistent. Nå teller plutselig hennes mening og andre må høre på henne. Hun har allerede fått jobbtilbud, men har ikke bestemt seg ennå for hva hun vil jobbe med. Hun har mange valgmuligheter og synes fremtiden virker spennende. ”Tenk at nå føler jeg meg helt på høyden med lærere. Jeg synes nesten jeg har et ”overtak” noen ganger, klarer lettere å se hele barnet. Noen er flinke, andre ikke.”

Hun sier hun synes det er kjempemorsomt, og selv om hun har fått brukt de interesser og evner hun har hatt i tidligere jobber, skulle hun ønske hun kunne tatt denne type utdanning for 20 år siden. ”Livet hadde nok vært litt enklere,” mener hun.

Utdanning

Siri hadde tatt generell studiekompetanse i voksen alder før hun begynte på kurset. Hun sier hun hadde syslet med tanken om å ta videre utdanning. Etter at hun hadde gått et års tid på kurset søkte hun – og kom inn - på Høgskolen, på barnevernslinjen.

Jeg følte at jeg var blitt bedre til å lese og skrive, men jeg skjønnte at det kom til å ligge mye arbeid foran meg. Men jeg skjønnte vel også at det skulle jeg klare. Det er bare å bruke tid. Jeg var nok blitt bevisstgjort på at dette var mulig å få til. Det trodde jeg virkelig på.

Hun mener hun ville forsøkt seg på en utdanning uansett om hun hadde gått på kurset eller ikke, men tror ikke hun ville tatt en såpass krevende utdanning uten å ha noen som støttet henne. Hun fortsatte på kurset et års tid, og fikk studiestøtte. Til slutt fikk hun ikke tid, og sluttet. Sommeren 2012 skal hun ta siste eksamen på sin bachelorgrad. ”Det er lærernes fortjeneste at jeg turte å satse på dette”, sier hun, ”men det var godt jeg ikke visste hvor tøft det var, for da hadde jeg aldri startet.”

Selvoppfatning

Hva er god selvoppfatning? Siri oppfatter det slik: ”At jeg har det bra med meg selv. At jeg føler at jeg mestrer, jeg kan, jeg klarer, uansett hva det skulle være. Jeg bruker bare litt lengre tid. Alt er mulig.”

Siri sier hun opplever at alt dette har skjedd med henne. Hun sier hun har fått en veldig god selvoppfatning og at det påvirker flere arenaer. Det påvirker hvordan hun oppfører seg, fører seg og handler overfor andre. Hun klarer nå selv krevende oppgaver som å holde fremlegg overfor fremmede mennesker. ”Ingen skal i hvert fall komme å si til meg at jeg er dum lenger, da blir det bråk!” avslutter hun med en latter.

4.6.5 Tore

Sosial fungering

Tore var god på PC da han startet på kurset, men han lærte å benytte ulike hjelpemidler. Han sier han også har hatt stor nytte av opplæringen i ulike lese- og læringsstrategier, som han bruker flittig i sitt utdanningsløp.

Tore anser seg som en voksen person nå i forhold til da han startet på kurset.

Jeg var nok nesten som en ungdom da. Uferdig liksom. Jeg var så usikker på meg selv, følte meg trygg hos mor og far, jeg bodde hjemme den gang. Men jeg følte at jeg måtte bryte ut hjemmefra, og det gjorde jeg etter at jeg begynte på kurset. Da var jeg 35 år.

I likhet med de andre syntes han det var en skam å si at han hadde dysleksi, men etter at han begynte på kurset ble det helt naturlig, det var ikke noe problem å snakke om det til noen.

Han føyer til at det er først de to siste årene han har følt seg som et helt menneske. Han var mye nervøs, slet med nerver, hadde veldig mange rare tanker inni seg, som han sier heldigvis er vekk. ”Føler meg tryggere. Har det egentlig veldig bra i dag.”

Utdanning

Tore begynte på videregående mens han gikk på kurset. Han mener det han lærte faglig på kurset gjorde at han kunne gå videre, at dette motiverte ham. Han sier dette ga ham mer tro på seg selv – ellers hadde han aldri turt å gå inn dørene på videregående igjen. Han ønsket å få studiekompetanse i seks fag. Dette klarte han på to år. Det første året gikk han på kurset samtidig, men så sluttet han ”Jeg følte at jeg på en måte vokste ut av gruppa.”

Etter å ha fått studiekompetanse søkte han Høgskolen med et karaktersnitt på nesten 5. Han kom inn. I første klasse strøk han to ganger i samme fag og måtte gå om igjen. ”Jeg var aldri inne på tanken om å slutte, men selvfølgelig fikk jeg jo en nedtur, det skal jeg innrømme. Men jeg ga ikke opp, jeg sto på.” Tore har nå ett år igjen på en bachelorutdanning.

Selvopfatning

Tore slet litt med å forklare hva han mente med god selvopfatning: ”Jeg vet hva jeg vil si, men det er litt vanskelig å forklare det. Jeg vil si at godt selvbilde det er en person som er oppegående, han har mestret noe, at han har et fungerende liv.”

Han føyer til at han ikke er helt der ennå, men han føler han ikke har så langt igjen. Han opplever at det er det med å få en familie som mangler. ”Jeg tror det skal gå veldig bra, for jeg har kommet så langt nå.”

Han sier han er blitt en annen person nå. Han koser seg, har rettet seg opp. Og han har blitt sta i stedet for sinna, og ser det som veldig positivt. Han hevder: ”Det hjelper ikke å være forbanna!”

4.7 Sammenfatning

Det siste forskningsspørsmålet mitt handler om hvilken betydning en kan anta at en bedret selvopfatning har for disse elevene. Jeg synes dette har kommet klart fram i funnene og gjennom informantenes egne beskrivelser.

Alle fem informantene opplever at kurset har hjulpet dem til å gjøre en positiv endring i livet.

Tore og Siri tviler på at de hadde begynt på en utdanning uten å ha kurset i bakhånd. Tore mener det er kombinasjonen av Nav, kurset og videregående som ga ham pågangsmot til å sette i gang med en høyskoleutdanning. Han sier: ”Jeg hadde aldri kommet meg videre hvis jeg ikke hadde begynt på kurset. Så enkelt er det. Før jeg kom dit så husker jeg fastlegen min skrev at enten så går det bra, eller så blir han uføretrygdet.” Siri mener at hun hadde startet på en utdanning uansett, men sier sjansen er liten for at hun hadde startet på høyskolen uten kurset i ryggen. ”For meg er kurset en bidragsyter til at jeg har kommet dit jeg er i dag.”

Hanne, Liv og Marit opplever også at kurset har gitt dem trygghet og styrke. De tør mer, de får til mer, de har fått en mer positiv holdning. Hanne klarer å ”være voksen” og hjelpe datteren sin, og Liv er bedre i stand til å argumentere for seg selv på møter. Begge leser mye og har glede av facebook og ”worldfeud”. Liv mener hun har blitt et mer positivt menneske og tør å ferdes mer ute blant folk. Marit fremhever at det å stole på seg selv, og tørre å gjøre mer, er den viktigste lærdommen for henne. Hele livet har hun prøvd å skjule at hun har dysleksi, nå tør hun snakke høyt om det.

De hadde litt forskjellig mening om hva begrepet selvoppfatning innebærer, men samtlige har opplevd å få et mer positivt syn på seg selv og tilværelsen. Jeg opplever å ha fått bekreftet at det har skjedd en positiv endring i informantenes selvoppfatning. Siste del av problemstillingen lød slik: På hvilken måte kan et voksenopplæringsstilbud, som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på elevenes sekundærvansker, bidra til endring i selvoppfatningen? Jeg mener dette har blitt besvart gjennom funn i kapittel 4.4 og 4.6.

5 Oppsummering og konklusjoner

Jeg har hatt som formål å finne ut hvilke konsekvenser tidlige skoleerfaringer har hatt for selvoppfatningen til voksne med lese- og skrivevansker, og hvorvidt et voksenopplæringskurs kan ha hatt betydning for endring av selvoppfatningen. Jeg mener å ha svart på problemstillingen gjennom forutgående presentasjoner og drøftinger, men vil ta noen forbehold.

Resultatene kan først og fremst sies å gjelde for mine fem informanter. Det er ikke mulig å generalisere funnene, noe som ofte er vanskelig i kvalitativ forskning. Det dreier seg om informantenes subjektive opplevelser. Jeg kan si noe om at deres selvoppfatning ble påvirket

av all negativ erfaring i grunnskolen. Jeg kan også si noe om kursets bidrag til endring i deres selvoppfatning i voksen alder. Men det dreier seg om subjektive vurderinger fra informantenes side, og av meg selv.

Selvoppfatning er i tillegg et komplisert og abstrakt begrep. Jeg har lagt til grunn for undersøkelsen definisjonen som sier at selvoppfatning er enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som vi som personer har om oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2009a, s. 75). Det er et sammensatt og komplisert begrep som vanskelig lar seg måle på en nøytral måte.

Mine funn samsvarer i stor grad med teori om selvoppfatning og funn på dette området. I tråd med Sidsel Skaalviks undersøkelse (1994) forteller også mine informanter om en tidligere skolegang preget av slit, bekymring og utrygghet. De brukte mye tid på å prøve å skjule vanskene sine, og de følte seg dumme. Mangel på autentiske mestringsopplevelser, og etter hvert ingen forventning om mestring, er også fellestrekk. Dette relativt store samsvaret med tidligere forskning bidrar til å støtte troverdigheten til resultatene i denne delen av undersøkelsen.

De funnene som kommer sterkest til syne i første del av undersøkelsen er informantenes erindringer av å bli mobbet, enten av lærere og/eller medelever. De fikk ikke hjelp med sine faglige vansker. Det var ingen form for tilpasset opplæring og dermed dårlig med mestringsopplevelser. De opplevde alle fysiologisk og emosjonelt ubehag ved eksponering, og de benyttet ulike unngåelsesstrategier når det var mulig. Dette er i tråd med teori om hva som påvirker selvoppfatningen (Rosenberg, 1979, Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Dataene tyder på at samtlige informanter hadde en negativ akademisk selvoppfatning da de avsluttet grunnskolen for mange år siden. Denne synes å ha vært av generell karakter, noe som er svært sannsynlig, siden de fleste fag påvirkes av elevenes manglende lese- og skriveferdigheter. De hevdet alle sammen at de følte seg dumme i de teoretiske fagene. To av informantene tok henholdsvis ungdomsskole og videregående i voksen alder, og forteller at det hjalp på selvoppfatningen. Likevel sier begge at de nesten ikke turte gå inn døren til skolen da de skulle begynne på kurset, noe som kan tyde på at de vurderte seg selv lavt. Hadde de en lav spesifikk selvoppfatning? Dreiet det seg om forventning om ikke å mestre et konkret fag, nemlig norskfaget? Eller kan det ha vært en mer generell lav selvoppfatning fordi den utdanningen de hadde tatt i voksen alder ikke hadde klart å oppveie for alt det negative de bar med seg fra grunnskoletiden? De tre andre informantene hevder å ha følt seg dumme hele

livet, så her snakker vi antakelig både om lav akademisk selvoppfatning og en mer generell lav selvvurdering. Jo lenger man har gått med en lav selvvurdering, jo vanskeligere er det å endre den. Det faktum at alle har gjort sitt beste for å skjule vanskene sine, har antakelig bidratt sterkt til den lave selvvurderingen (Bandura, 1997, Skaalvik & Skaalvik, 2009a).

Jeg har opplevd at forventnings- og selvvurderingstradisjonene stadig har gått over i hverandre under tolkning og drøftingen. Etter hvert som dataene skulle tolkes under ulike påvirkningsfaktorer og gi grunnlag for begrepene selvoppfatning og selvvurdering, opplevde jeg at tradisjonene har mye felles. Slik jeg har benyttet begrepene har jeg først og fremst snakket om selvoppfatning, både spesifikk og generell, når det konkret gjelder det faglige, og selvvurdering når informantene snakket om et mer overordnet, totalt syn på seg selv. Jeg er fristet til å anta at en person kan starte med en spesifikk dårlig selvoppfatning hvis han eller hun er dårlig til å lese og skrive, dvs. dårlig i norsk. Uten tilrettelegging for lese- og skrivevanskene vil de forårsake vansker i flere fag, og den dårlige selvoppfatningen utvikler seg til å bli mer generell. Fremdeles begrunner elevene sin oppfatning ut fra et kognitivt perspektiv, at denne eller disse oppgavene får han eller hun ikke til. Etter som mangel på mestringserfaringer uteblir, vil elevene aldri oppleve forventning om mestring. Det er nå følelsen av å være dum og ikke klare noe, vil dominere. Når elevene bedømmer seg selv nå, blir det ut fra et affektivt perspektiv. Slik kan elevenes syn på seg selv flyttes fra å "høre til" i forventningstradisjonen over til selvvurderingstradisjonen.

Informantene har positive erfaringer fra kurset i voksenopplæringen. Det å oppleve tilhørighet, aksept og anerkjennelse fremstår som det essensielle i informantenes historier, og har sammen med det faglige bidraget utgjort et godt læringsmiljø. Det har gjort at de ikke har følt seg så alene med vanskene sine, de har møtt andre i samme båt. De har turt å snakke om sine vansker og om hva de har opplevd, og fått høre at andre kanskje har hatt det verre eller nesten like ille. De har fått senket skuldrene gjennom gråt og latter. Ja, for latter og humor anser de også som viktig for å kunne bryte ned noe av forsvaret de har hatt rundt seg.

Trygghetsfølelsen har også vist seg å være et godt grunnlag for å lære, både i fellesskap og individuelt. Samtlige informanter mener at de ved hjelp av nivåtilpasset opplæring har opplevd mestring og derfor også fått forventning om mestring. Med tydelige rammer for undervisningen og klare forventninger til seg, har de med tiden tatt mer og mer kontroll over sin læringsprosess.

Disse faktorene er sterke bidragsytere til motivasjon. Motivasjon gjør at man øker innsatsen, og dette øker sannsynligheten for å prestere, altså mestre en oppgave. Evner er en forutsetning for gode prestasjoner, og gjennom prestasjoner får elevene en oppfatning av sine evner. Slik kan man si at evner, innsats og prestasjoner henger sammen i sin påvirkning av selvverdet og selvvurderingen (Covington, 1993, Covington & Beery, 1976, Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Jo flere oppgaver en mestrer, jo større blir forventningen om mestring. Har en lave forventninger om å lykkes, vil en primært være opptatt av å gjøre konsekvensene av nederlag så små som mulig ved for eksempel å yte mindre innsats. Kombinasjonen av stor innsats og svake prestasjoner kan være farlig for selvverdet, idet en lett attribuerer til dårlige evner, og dette er situasjoner en bør unngå (ibid). Bandura (1997) snakker også om forventning om mestring i forbindelse med bestemte oppgaver, og hvor avgjørende det kan være for valg av oppgaver, innsats og utholdenhet. Bandura mener som Covington at elever som stilles overfor utfordringer hvor de tviler på sin egen kompetanse, vil redusere innsatsen eller gi opp.

I tillegg til de beste muligheter for faglig mestring, sier datamaterialet noe om hvor viktig samtalene og utveksling av erfaringer har vært. Alle informantene forteller hvordan de etter hvert innså at de faktisk ikke var så dumme, og de sier at samtalene hadde stor betydning. Og det at de fikk bruke tid på prosessen. For at det har vært en prosess er tydelig, kanskje lenger for noen enn andre. Kan hende er den ikke over ennå for noen?

Min tolkning av datamaterialet tilsier at samtlige informanter har bedret både sin spesifikke og generelle selvoppfatning etter kurset. Det virker også som om den generelle selvvurderingen har svingt i positiv retning. Ingen uttrykker lenger å ha den overordnede følelsen av å være dum, eller ikke å mestre noe som helst. Samtalene har antakelig også vært bidragsytere i forbindelse med den generelle selvvurderingen.

Det informantene forteller om, er endringer som kanskje kan virke små for noen. Etter å ha hørt på fem sterke livshistorier og etter hvert tolket disse etter beste evne, tyder alt på at det er snakk om store, positive endringer i deres egne øyne. Det er en prosess de har vært i siden oppstart av kurset. To informanter sluttet for å begynne på høyskoleutdanning, en sluttet da hun følte at hun var klar for det, mens to var med til kursavslutning for snart et år siden. Intervjuene har gjort meg klar over at denne prosessen ikke er over, og det er kanskje særlig tre av informantene som kunne ha behov for en oppfølging. Deres utsagn kan tyde på at usikkerheten lett kan komme tilbake, og at det kanskje ikke skal så mye til for å falle tilbake til det gamle attribusjonsmønsteret. De sier de er litt engstelige for fremtiden med hensyn til å

miste den positive tenkemåten. Og kanskje skal det ikke så mye til? Forskning sier at jo lenger en har hatt en generelt lav selvvurdering, jo vanskeligere er den å endre (Skaalvik, 1994, Skaalvik & Skaalvik, 2009a). Mine informanter har hatt lav selvvurdering mesteparten av livet, noen mer enn andre. Likevel har det de opplevde på kurset bidratt til endring. Det var kanskje ikke for sent!

Det kunne vært interessant og intervju flere av kursets deltakere for å få flere personers syn på den kombinerte undervisnings- og samtaleformen. Jeg ville også sett det som meget nyttig å få en samtale med en eller flere av deltakerne som sluttet ganske tidlig i prosessen. Jeg opplevde å få nesten bare positiv respons fra mine fem informanter, og kunne savne litt motforestillinger og kritikk. Hvordan kan det ha seg at dette kursopplegget passet så godt for disse fem personene? Finnes det en fellesnevner? Aldersforskjellen er forholdsvis stor og det er skjev kjønnsfordeling. Jeg spurte dem ikke eksplisitt om de opplevde seg som ganske like eller ulike, men i ettertid ser jeg at dette kunne vært et interessant spørsmål. Dataene indikerer at negative skoleerfaringer og lite eller ingen tilleggsutdanning er faktorer som gikk igjen hos alle. De hadde også til felles at de hadde følt seg dumme mer eller mindre hele livet. Det er nærliggende å tenke at dette kan være de avgjørende faktorene for deres positive opplevelser – på tross av eventuelle ulikeheter som måtte finnes dem i mellom.

Som redegjort for tidligere, ble disse informantene valgt ut fordi de var på kurs mens det var likemenn der. Funnene gir inntrykk av at informantene ikke anså likemennene som vesentlige for utfallet av kursopplegget. I og med at kurset var tuftet på likemannstanken, er jo dette et interessant funn, og jeg problematiserte litt rundt det i kapittel 4.4.3

Jeg synes også det kunne vært interessant å gå videre med min undersøkelse og forske på livskvalitet. Kunne informantenes opplevelse av positive endringer drøftes i lys av teori om livskvalitet og/eller det gode liv? Det er informantenes subjektive opplevelser som fremkommer i denne undersøkelsen. Det kunne vært spennende å analysere og drøfte funnene i forhold til kriterier for livskvalitet. Jeg skal ikke hevde at økt positiv selvoppfatning og selvvurdering fører til økt livskvalitet, men jeg ser ikke bort fra at noen ville mene det. Men å finne relevante kriterier ut fra forskning om livskvalitet, som kunne brukes i en vitenskapelig undersøkelse, det kunne vært spennende å prøve.

Kildeliste

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

Covington, Martin V. (1993). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Covington, Martin V. & Beery, Richard G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Dalland, Olav (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.

Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dysthe, Olga (red.) (2002). Om sammenhengen mellom dialog, samspill og læring. I: *Dialog, samspill og læring* (s. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Gabrielsen, Egil (2011). Lese- og skrivevansker blant voksne. I: Finn Egil Tønnesen, Edvin Bru & Einar Heiervang (red). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 145-157). Stavanger: Hertervig Akademisk.

Gabrielsen, Egil, Haslund, J. & Lagerstrøm, Bengt O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen. Resultater fra "Adult Literacy and Life Skills" (ALL)*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning (Universitetet).

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2009). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Høien, Torleiv (2011). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I: Finn Egil Tønnesen, Edvin Bru & Einar Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 19-46). Stavanger: Hertervig Akademisk.

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyster, Solveig A.H. (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lyster, Solveig A.H. & Frost, Jørgen (2008). Lese og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I: Edvard Befring & Reidun Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 250-273). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

NESH (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og Teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Olsen, Bennedichte C.R. & Grefberg, Marit O. (2001). *Å være i samme båt. Likemannsarbeid i funksjonshemmedes organisasjoner*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

Rosenberg, Morris (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Book, In.

Ryan, Richard & Deci, Edward (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I: Carol Sansone og J. Harackiewicz (red.). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (s. 13-54). San Diego, CA: Academic Press.

Skaalvik, Einar (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir Forlag.

Skaalvik, Sidsel (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Doktorgradsarbeid, Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt (NVI).

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano AS.

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel (2009a). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel (2009b). *Arbeidsplaner fremmer flere mål*. Bedre skole, (3), s.17-21.

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag AS.

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

Thuen, Elin Marie (2011). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I: Finn Egil Tønnessen, Edvin Bru & Einar Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 173-182). Stavanger: Hertervig Akademisk.

Vedeler, Liv (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metaforer*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.

Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Intervjuguide

Oppstart

- Fortelle litt om hensikten med prosjektet og hvorfor jeg er ute etter deres opplevelser og erfaringer.
- Rolleavklaringer.
- Gjennomgå informasjonsskriv og samtykkeerklæring.
- Er det noe du lurer på før vi starter?

A Presentasjon

- A1 Kjønn og alder?
A2 Hvilke skoler har du gått på? Når/hvor var dette (byen/landet)? Eksamen?
A3 Har du barn? Barnebarn?
A4 Har noen av dem lese- og skrivevansker?
A5 Har du søsken eller foreldre som har/hadde lese- og skrivevansker (så vidt du vet)?
A6 Kan du gi en kort beskrivelse av deg selv?

Tidligere skoleerfaringers konsekvenser for det voksne liv

B Generelle skoleerfaringer

- B1 Hvilke tanker og følelser knytter du til egen skolegang?
B2 Kan du beskrive en typisk skoledag?
Fra du kom til du gikk hjem
B3 Når og på hvilken måte merket at du hadde problemer med å lese og skrive?
B4 Var det flere i klassen som hadde samme type vansker?
B5 Fikk du/dere noe hjelp med dette?
Tilrettelagt i klassen? Spesialundervisning ute av klassen? Ut av hvilke timer/fag?
B6 Kan du beskrive deg selv som elev?
Hvordan oppførte du deg i klassen? Aktiv, passiv, bråkete, usynlig osv.
Arbeidet du hardt med skolearbeidet?
Hvis ja, opplevde du at innsats nyttet? På hvilken måte?
Hvis nei; kan du forklare nærmere?

Fikk du hjelp og støtte av foreldrene dine? Andre?

Hvordan forklarte du det (for deg selv/for andre) når du ikke fikk det til?

Hvor viktig var det for deg å gjøre det bra på skolen?

Prøvde du å skjule vanskene dine?
Hvis ja, hva gjorde du og hvordan føltet det?

- B7 Hvordan opplevde du lese- og skriveaktiviteter på skolen?
 Var det noe som var ekstra vanskelig – noe som var lettere?
(høytlesing, stillelesing, skrive på tavla, prøver osv.)?
 Syntes du noen fag var viktigere enn andre? Viktig å mestre? Hvorfor?
 Hvilke fag tror du lærerne syntes var viktige?
 Var det noen fag du syntes var morsomme? Som du mestret?
- B8 Opplevde du å få fysiologiske og/eller emosjonelle reaksjoner i forbindelse med prestasjonssituasjoner? Hvordan?
- B9 Sammenlignet du deg med de andre i klassen? Hva tenker du om det?
- B10 Kan du beskrive miljøet i klassen/klassene du har gått?
Følte du deg trygg, verdsatt, utenfor osv.?
 Hvordan var ditt forhold til medelevene?
 Opplevde du å bli mobbet av dem?
Hvis ja, hvordan? Hvis nei, hvorfor ikke?
 Var du sammen med noen av dem etter skoletid?
 Hvilken opplevelse sitter du igjen med når du tenker på medelevene dine?
 Hvordan tror du de vurderte deg?
 Hvordan var ditt forhold til lærerne?
 Opplevde du å bli mobbet av dem?
Hvis ja, hvordan opplevdes det? Eksempler?
 Hvis nei, opplevde du at læreren forsto deg og dine vansker? Brydde seg?
 Opplevde du at læreren motiverte deg til innsats?
Tilbakemeldinger, verbal overtalelse m.m.
 Hvilken opplevelse sitter du igjen med når du tenker på lærerne dine?
 Hvordan tror du de vurderte deg?
- B11. Er det noen spesielle skoleopplevelser du vil fremheve?

C. Skoleerfareningenes konsekvenser for det voksne livet

- C1. Hvilke konsekvenser har dine skoleerfaringer hatt for ditt voksne liv hva gjelder utdanning, jobb, venner, barns utdanning m.m.?
- C2 Hva holder du på med til daglig?
Arbeid, skole, interesser, hobbyer m.m.

- C3 Hva har du ellers gjort siden du sluttet skolen?
- C4 Har du prøvd å skjule vanskene dine? Hvordan har det gått?
- C5 Tror du at det er andre faktorer som også kan ha hatt betydning for dine valg?
Positivt/negativt? Fysisk/psykisk helse? Fikk barn tidlig?
- C6 Hvis du hadde fått hjelp for dine lese- og skrivevansker i skolen, tror du at du ville ha gjort noe annerledes i livet ditt?
- C7 På hvilken måte tror du dine skoleopplevelser har påvirket ditt syn på deg selv? Din selvoppfatning?
- C8 Hvordan tror du familie og venner har vurdert deg?

D. Opplevelser og erfaringer fra lese- og skrivekurset

D. Innledende spørsmål relatert til lese- og skrivekurset kurset

- D1 Hvor lenge har du vært elev?
- D2 Hvorfor sluttet du?
- D3 Har du blitt utredet for lese- og skrivevansker tidligere? Fått noen diagnose?
Hvis nei, tror du det ville hatt noen betydning for deg?
Hvis ja, har det hatt noen betydning for deg?
- D5 Hvordan hadde det seg at du begynte på nettopp dette kurset?

E. Lese- og skrivekurset

- E1 Hvordan har du (dere) jobbet faglig?
Kan du gi noen eksempler på det som har fungert for deg – har vært nyttig for deg?
- E2 Hva synes du om måten den faglige delen av kurset har blitt drevet på?
- E3 Hva mener du at du har lært?
- E4 Opplevde du å medvirke til innholdet i opplæringen?
Hvis ja, hvordan skjedde det?
- E5 Hvilke konsekvenser kan det ha hatt for din læring?
- E6 Hva med vanskegraden på de forskjellige oppgavene? Nivået?
- E7 Var det slik at du trodde du ville få det til? Ja/nei, hvorfor?
- E8 Hvordan har du opplevd læringsmiljøet? Relasjonen til de andre?
- E9 Har du sammenlignet deg med de andre?
Viktig å gjøre det bedre enn de andre eller selv å gjøre det bedre?
Konkurransen?
Forskjellsbehandling

- E12 Har du blitt motivert til å prøve oppgaver du syntes var vanskelige?
(Skryt (for mye, passe, for lite), konstruktiv kritikk, motivasjon osv.)
- E13 Hvordan opplever du at din egen arbeidsinnsats har vært?
- E14 Hva sporet deg til innsats?
- E15 Kunne du gjort noe annerledes?
- E16 Dette har jo vært et kurs hvor det har blitt lagt stor vekt på det sosiale samværet. Kan du si litt om dette?
- E17 Opplever du at det kan ha blitt for mye ”prat”?
- E18 Mye har dreiet seg om samtaler i plenum - hva har vært viktige temaer?
- E19 Det har vært gode muligheter for dialog elev – lærer. Kan du si litt hvordan det har fungert?
- E20 Har det sosiale samværet vært like viktig hele tiden? Fra kursstart til slutt?
- E21 Har samtalene hatt konsekvenser for deg?
- E22 Visste du hva en likemann skulle bidra med den gangen du begynte på kurset?
Hvis ja, fortell?
Hvis nei, vet du nå hva som ligger bak likemannstanken?
- E23 På hvilken måte husker du likemannens / likemennenes rolle?
- E24 Hadde du nytte av samtalene du hadde med ham / henne?
Kan du si litt om det?
- E25 Mener du at det kan utgjøre en forskjell å ha likemenn på slike kurs?
Hvorfor? På hvilken måte?
- E26 Lærerne er ikke likemenn.
Hvordan var forskjellen mellom å snakke med en likemann og en lærer?
- E27 Opplever du at du har blitt bedre til å lese og skrive? På hvilken måte? Har fremgangen blitt vist på tester?
- E28 Hva med data og bruk av hjelpemidler. På hvilken måte har du hatt nytte av å lære/bli bedre på dette området?
- E29 Opplever du at det er det totale undervisningstilbudet som har fungert?

Hvis du tenker deg en gammeldags vekt, og du legger den faglige delen i den ene vektstakelen og den sosiale delen i den andre. Hvilken veier tyngst?

F. Endring i selvvurdering/selvoppfatning

- F1 Hvor lenge siden er det du sluttet på kurset?
- F2 Tenker du annerledes om deg selv? Hvordan og hvorfor?
Har du mer tro på deg selv? Hvordan og hvorfor?
Opplever du at andre ser deg på en annen måte enn før? Hvordan?
- F3 Opplever du at du har endret deg på noen måte (endret atferd)?
Hvis ja, hva slags endringer har skjedd?
Hvilke områder i hverdagen er påvirket?
Overfor barna, venner, fremmede, skole m.m.
- F4 Tør du ting du ikke gjorde før? Eksempler?
Gleder du deg over ting du ikke gjorde før? Eksempler?
- F5 Hva er dine tanker om fremtiden?

Avsluttende spørsmål

- G4 Er det noe jeg ikke har spurt om, som du gjerne vil kommentere?
- G5 Til slutt, kan jeg spørre deg hva du legger i begrepet ”god selvoppfatning”?
- G6 Hva tenker du om ditt eget selvbilde?
- G7 Opplever du at erfaringer fra kurset kan ha bidratt til noen endringer i selvbildet ditt?

Informasjonsskriv og forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med et masterprosjekt

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og skal skrive min masteroppgave i løpet av høsten 2011 / våren 2012. Temaet for oppgaven er dysleksi og selvbilde. Jeg ønsker å intervju 4-6 voksne personer med dysleksi, som har vært elever ved et lese- og skrivekurs i voksenopplæringen. Dette har vært et kurs som har kombinert det faglige med et stort fokus på sosiale og emosjonelle vansker, som ofte kan oppstå som tilleggsvansker.

Spørsmålene vil dreie seg om dine tidligere skoleerfaringer og eventuelle konsekvenser de har hatt for dine valg senere i livet. Med det som utgangspunkt vil jeg gjerne ha ditt syn på hvorvidt erfaringer og opplevelser fra ovennevnte lese- og skrivekurs har bidratt til at du har endret deg på noen måte.

Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene samtidig som jeg tar notater. Intervjuet vil ta 1-2 timer.

Innsamlede opplysninger vil anonymiseres og bli behandlet konfidensielt, men dere elever kjenner hverandre, og vil derfor også gjenkjenne hverandre i den skriftlige oppgaven. Før oppgaven publiseres, vil dere få tilbud om å lese gjennom avsnittene hvor dere kan gjenkjennes. Jeg vil gjøre mitt ytterste for at andre ikke skal gjenkjenne dere.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte gi noen nærmere begrunnelse for hvorfor. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data bli slettet.

Prosjektet er planlagt avsluttet 20.06.12. Da vil alle lydopptak bli slettet, og det øvrige datamaterialet vil bli anonymisert.

Hvis du har noen spørsmål kan du ringe meg på telefon 40 23 14 85 eller sende en e-post til marianne.skolem@ude.oslo.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder, høyskolelektor Fred C. Andersen ved Høgskolen i Østfold på telefon 99 57 52 35 eller på e-post fred.c.andersen@hiof.no.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) den 15.11.11.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, ber jeg om at du skriver under på samtykkeerklæringen under.

Med vennlig hilsen
Marianne Skolem, Lønneveien 1, 1053 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen om dysleksi og selvbilde, og jeg ønsker å delta i undersøkelsen.

.....
Signatur

.....
Telefonnummer



Fred Carlo Andersen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 15.11.2011

Vår ref: 28387 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.10.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 13.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28387	<i>Voksenopplæring med fokus på mestring og selvbilde</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Fred Carlo Andersen</i>
Student	<i>Marianne Skolem</i>

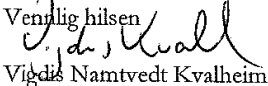
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Venlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marianne Skolem, Lønneveien 1, 1053 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 28387

Prosjektets formål er å se på hvilke konsekvenser tidligere skoleerfaringer har hatt for selvoppfatning til voksne med lese- og skrivevansker, og videre om et voksenopplæringstilbud som kombinerer lese- og skriveopplæring med et stort fokus på deres tilleggsvansker kan føre til endringer i selvoppfatning. Utvalget består av omlag seks voksne tidligere kurs-elever med lese- og skrivevansker.

Rekruttering og førstegangskontakt opprettes av studenten via hennes eget nettverk. Ombudet minner om at frivillighetsaspektet må vektlegges ved førstegangskontakt og anbefaler at det går 24 timer fra forespørsel om deltakelse rettes til man blir bedt om å svare.

Det skal gjennomføres personlige intervju. Gjennom intervjuene vil det registreres opplysninger om informantenes tidligere skoleerfaringer og hvilke konsekvenser de mener dette kan ha hatt for deres voksne liv, informantenes erfaringer fra lese- og skrivekurset og om erfaringene har gitt noen konkrete konsekvenser, samt hvorvidt informantene mener selvbildet har blitt bedre, og i så fall hvilke konsekvenser dette har.

Det vil registreres en del opplysninger som hvorvidt informantene ble mobbet, om de hadde prestasjonsangst, andre diagnoser enn dysleksi, etc. Det var opprinnelig ikke krysset av for at det innhentes sensitive opplysninger i meldeskjemaet. Ombudet gjør imidlertid oppmerksom på at informasjonen som innhentes om informantene klart må karakteriseres som sensitiv. Det vil altså bli registrert sensitive personopplysninger om helse, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8, c).

Datamaterialet vil være indirekte personidentifiserende. Det vil opprettes en koblingsnøkkel (navneliste med referansenummer) som oppbevares separat fra resten av datamaterialet. Lydopptak og øvrige data oppbevares på privat PC. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og eventuell minnepenn til oppbevaring av personidentifiserende data. Vi anbefaler at alle filer som inneholder personopplysninger om deltakerne krypteres.

Ombudet har mottatt informasjons- og samtykkeskriv 13.11.2011 og finner dem tilfredstillende. Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Prosjektsslutt er angitt til 20.06.2012. Senest ved prosjektsslutt må selve datamaterialet slettes eller anonymiseres, jf. informasjonsskriv. Anonymisering innebærer for det første at lydfilen og navnelisten (koblingsnøkkelen) slettes. For det andre at det skriftlige materialet anonymiseres ved at eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger som framgår av intervjuutskriftene slettes eller omskrives på en slik måte at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.