

”Hvis du har dysleksi, da må du lese, lese, lese, øve, øve...” (Gustav, 10 år)

En kvalitativ undersøkelse der barn forteller om sine opplevelser med dysleksi, lesing og skriving.

Vilde Hellerud Astrup



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Sammendrag

Tittel: ”Hvis du har dysleksi, da må du lese, lese, lese, øve, øve...” (Gustav, 10 år).
– *en kvalitativ undersøkelse der barn forteller om sine opplevelser med dysleksi, lesing og skriving.*

Bakgrunn og formål: Å ha dysleksi innebærer å ha vansker med avkodingen og/eller rettskrivningen. I dagens samfunn stilles det høye krav til gode lese- og skriveferdigheter, og de fleste skolefagene bygger på lesing og skriving. Barn med dysleksi, kan dermed sies å ha et ”faglig handikap” i forhold til lese- og skriveaktiviteter. For å få en bedre forståelse for hvordan barna kan oppleve det å ha vansker, var det ønskelig å hente inn informasjon fra barna selv. Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan barn opplever å ha dysleksi.

Problemstilling: ”Hvordan opplever barn å ha dysleksi?”

Problemstillingen er operasjonalisert i fire forskningsspørsmål som lyder slik:

- Hvordan opplever barn å få diagnosen dysleksi?
- Hva slags opplevelser har barna i forhold til sine lese- og skrivevansker?
- Anser barna lesing og skriving som viktige ferdigheter?
- Hvilken betydning har dysleksidiagnosen for barnas arbeidsinnsats i forhold til lese- og skriveaktiviteter?

Metode: Med utgangspunkt i prosjektets formål og problemstilling valgte jeg å benytte meg av det kvalitative halvstrukturerte intervjuet som metode. Jeg gjorde dette fordi det halvstrukturerte intervjuet ga meg muligheten til å hente inn informasjon om emner som var sentrale i forhold til problemstillingen, samt følge opp og utdype informantenes svar. Med bakgrunn i at jeg var opptatt av å finne ut noe om informantenes opplevelser, nærmet jeg meg prosjektets problemstilling på en

fenomenologisk måte. Informantene bestod av fire barn med dysleksi, i alderen ti til tolv år. Intervjuene ble tatt opp på diktafon og transkribert like etter at opptakene ble gjort. Datamaterialet ble analysert manuelt. Dette gjorde jeg ved å printe ut transkripsjonene med store marger på høyre og venstre side, slik at jeg kunne kode og kategorisere direkte på utskriftene. Kodings- og kategoriseringsarbeidet hjalp meg til å trekke ut sentrale hovedkategorier og underkategorier. Forskningsspørsmålene var styrende i forhold til tolkningsarbeidet og presentasjonen av datamaterialet.

Resultater: Denne undersøkelsen gir et innblikk i hvordan barn kan oppleve å ha dysleksi. Det kom frem at barna hadde ulike opplevelser knyttet til dysleksidiagnosen. Diagnosen har imidlertid bidratt til at barna fikk bedre tilrettelegging på skolen, og alle barna virket positive til dette. Dette kan tyde på at tilretteleggingen kan ha ført til mestingsopplevelser. Informantene gir uttrykk for at de er opptatt av å jobbe med skolearbeidet og å være flinke på skolen. De var også samstemte om at lesing og skriving er sentrale ferdigheter, og at det er viktig å være flink til å lese og skrive. Samlet sett er hovedinntrykket av denne undersøkelsen at alle barna syntes det var svært arbeidskrevende å ha dysleksi fordi de strevde med lesing og skriving, og at de ikke opplevde det som spesielt positivt å ha dysleksi i skolesammenheng.

Forord

Det har vært svært lærerikt, spennende og ikke minst krevende å gjennomføre dette prosjektet. Jeg ser at jeg har lært mye, spesielt med tanke på hvordan en kvalitativ forskningsundersøkelse skal gjennomføres. Jeg har hatt mange som har støttet meg i denne tiden og dere fortjener et stort takk!

Først og fremst vil jeg takke ”Katarina”, ”Olav” ”Gustav” og ”Mads”. Dere har lært meg utrolig mye, og deres uttalelser har inspirert meg i skriveprosessen. Uten dere hadde ikke dette prosjektet blitt noe av! Jeg vil også takke barnas foreldre, som var positive til undersøkelsen, og som lot meg intervjuer barna sine.

Jeg vil også takke min familie som har støttet meg underveis i denne utfordrende skrivetiden. Pappa, du har gitt meg mange nyttige tanker og ideer om hvordan det kan oppleves å ha dysleksi. Mamma, du har nok en gang kommet med gode forslag og gitt meg god språklig hjelp. Erik, du har bidratt til at jeg er blitt svært interessert i forskningsmetode, og takk for gode metodiske diskusjoner. Takk til min veileder, Rose Maria Coccozza, for oppmuntrende ord underveis.

Oslo, mai 2007

Vilde Hellerud Astrup

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	11
2. TEORETISK BAKGRUNN	12
2.1 LESING OG SKRIVING	12
2.1.1 Å lese – hva er det?.....	12
2.1.2 Å skrive – hva er det?	13
2.2 LESING OG SKRIVING ER VIKTIGE FERDIGHETER.....	14
2.3 LESE- OG SKRIVEVANSKER ELLER DYSLEKSI?.....	16
2.3.1 Ulik terminologi.....	16
2.3.2 Ulike dysleksidefinisjoner.....	17
2.4 HVORDAN KAN DYSLEKTISKE VANSKER VISE SEG?.....	20
2.4.1 Lesevansker.....	20
2.4.2 Skrivevansker.....	21
2.5 OM Å FÅ EN DIAGNOSE	22
2.5.1 Rettigheter knyttet til dysleksidiagnosen.....	24
2.6 DYSLEKSI, SELVOPPFATNING OG ARBEIDSINNSATS	24
3. FORSKNINGSPROSESSEN.....	31
3.1 VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE	31
3.2 UTVALGET	33
3.2.1 Opplysninger om utvalget	35
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	36
3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguiden.....	37
3.3.2 Prøveintervju.....	38
3.3.3 De virkelige intervjuene.....	39
3.4 ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET	43
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET	45
3.5.1 Reliabilitet.....	45
3.5.2 Validitet	47
3.6 ETISKE HENSYN.....	50
3.7 EGEN FORSKERROLLE.....	50

4.	PRESENTASJON OG DISKUSJON AV DATA	52
4.1	OPPLEVELSER AV Å FÅ DIAGNOSEN DYSLEKSI.....	52
4.1.1	Lettelse og forklaring	52
4.1.2	En følelse av å skille seg ut?.....	54
4.1.3	Fint og dumt	56
4.2	OPPLEVELSER AV DET Å HA LESEVANSKER.....	57
4.2.1	Avkoding og forståelse.....	57
4.2.2	Å lese høyt i timen.....	58
4.3	OPPLEVELSER AV DET Å HA SKRIVEVANSKER	60
4.3.1	Rettskrivningsvansker	61
4.3.2	Utydelig håndskrift.....	63
4.3.3	Tekstskaping.....	64
4.4	VIKTIGHETEN AV Å HA GODE LESE- OG SKRIVEFERDIGHETER	65
4.4.1	Er det viktig å være flink til å lese?	65
4.4.2	Er det viktig å være flink til å skrive?.....	66
4.5	INNSATS I FORHOLD TIL SKOLEARBEIDET	68
4.5.1	Innsats før dysleksidiagnosen	69
4.5.2	Innsats etter dysleksidiagnosen.....	72
5.	AVSLUTNING.....	79
5.1	OPPSUMMERING AV FORSKNINGRESULTATENE	79
5.2	KONKLUSJONER OG REFLEKSJONER	81
	KILDELISTE	83
	VEDLEGG.....	88

1. Innledning

I dagens samfunn stilles det høye krav til gode lese- og skriveferdigheter, og mange anser utdanning som meget viktig og verdifullt. Siden de fleste skolefagene bygger på lesing og skriving, er gode lese- og skriveferdigheter helt sentralt for å lykkes i skolen (Høien og Lundberg, 2000). Å lære å lese og skrive er imidlertid kompliserte prosesser, og de fleste trenger undervisning for å lære dette. I skolen vil en møte på elever som utvikler sine lese- og skriveferdigheter i ulikt tempo. Enkelte elever kan oppleve å ha store vanskeligheter i forhold til lesing og skriving. Det kan vise seg at disse elevene har dysleksi, noe som innebærer å ha vansker med avkodning og/eller rettskrivning (Rygvo, 1999, Høien og Lundberg, 2000). Med tanke på at lesing og skriving er så viktige ferdigheter i dagens samfunn, kan en undre seg på hvordan barn opplever å ha dysleksi.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som skoleelev og student har jeg opplevd mye frustrasjon og fortvilelse i forhold til lese- og skriveaktiviteter. Mye tid og krefter har gått med for å bli flink til å lese og skrive. Selv har jeg nemlig et "snev" av dysleksi, og flere i min nærmeste familie er også dyslektikere. Dette har bidratt til at jeg har blitt svært interessert i litteratur og forskning om dysleksi, og det har vært vanskelig å velge hva jeg skulle skrive om. Etter å ha lest doktorgradsavhandlingen til Skaalvik (1994) ble jeg imidlertid opptatt av å lese mer om dysleksi sett fra dyslektikers eget perspektiv. Doktorgradsavhandlingen til Skaalvik (1994) er en retrospektiv undersøkelse der voksne dyslektikere forteller om sine skoleerfaringer. Som fremtidig lærer synes jeg det ville være interessant å undersøke hvordan barn med dysleksi kan oppleve vanskene sine. Det meste av skolearbeidet bygger på lesing og skriving, og barnas vansker vil dermed kunne fungere som et "faglig handicap". For å kunne få en bedre forståelse for hvordan barn kan oppleve dette, ønsket jeg å hente inn deres tanker og

opplevelser. I likhet med Fottland (2000) mener jeg at det er viktig at voksne innhenter barns meninger i saker som gjelder dem.

Jeg har funnet mye litteratur om dysleksi, og denne er hentet fra Norge, Storbritannia og USA. Å finne artikler og bøker som presenterer dysleksi fra barns perspektiv har ikke vært lett. Jeg har ikke funnet relevant litteratur fra Norge, og har derfor hentet inn kilder fra Sverige og Storbritannia (Edwards, 1994, Riddick, 1996, Zetterqvist-Nelson, 2003, Burden, 2005). At det har vært vanskelig å finne litteratur som presenterer dysleksi fra dyslektikers ståsted, kan komme av at det er blitt skrevet relativt lite om hvordan dyslektikere opplever det å ha dysleksi (Burden, 2005).

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med dette arbeidet har vært å få et innblikk i hvordan barn opplever å ha dysleksi. Problemstillingen som danner utgangspunkt for dette arbeidet er:

”Hvordan opplever barn å ha dysleksi?”

I forhold til denne problemstillingen kan en skille ut begrepene *opplever*, *barn* og *dysleksi*. Med begrepet *opplever* sikter jeg til de tanker, følelser og erfaringer barn kan ha om temaet dysleksi. Når jeg snakker om *barn*, mener jeg barn i alderen ti til tolv år. Med begrepet *dysleksi* mener jeg vansker knyttet til avkodingen og rettskrivingen, og en ytterligere redegjørelse for begrepet vil komme i kapittel 2.3. For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg valgt ut noen forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever barn å få diagnosen dysleksi?
- Hva slags opplevelser har barna i forhold til sine lese- og skrivevansker?
- Anser barna lesing og skriving som viktige ferdigheter?
- Hvilken betydning har dysleksidiagnosen for barnas arbeidsinnsats i forhold til lese- og skriveaktiviteter?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 inneholder en redegjørelse for prosjektets bakgrunn, formål og problemstilling.

Kapittel 2 tar for seg den teoretiske referanserammen for dette arbeidet. Det finnes mye litteratur om dysleksi, lesing og skriving, men jeg har valgt å trekke ut den teorien som jeg anser som relevant i forhold til dette prosjektet.

Kapittel 3 handler om forskningsprosessen og de metodiske overveielsene jeg møtte underveis i arbeidet med denne oppgaven. I dette kapitlet blir også mitt vitenskapsteoretiske ståsted belyst.

Kapittel 4 inneholder en presentasjon av barnas utsagn. Disse utsagnene diskuteres i lys av relevant teori. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten for å unngå en statisk fremstilling.

Kapittel 5 inneholder en oppsummering av undersøkelsens viktigste funn.

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet presenteres ulike teoretiske teorier som anses som relevante i forhold til oppgavens tema og informantenes uttalelser. Jeg anser det som naturlig å starte med en kort redegjørelse for begrepene lesing og skriving, fordi dyslektiske vansker viser seg ved disse aktivitetene. For å få en forståelse for hvorfor det er problematisk å ha dysleksi, ser jeg på viktigheten av å ha gode lese- og skriveferdigheter. Ulike terminologi som brukes om skriftspråkvansker, samt ulike dysleksidefinisjoner blir drøftet for å vise kompleksiteten som ligger i dysleksibegrepet. Ettersom dyslektiske vansker kan opptre på ulike måter, ser jeg på hvordan vanskene kan vise seg i praksis. I denne sammenheng har jeg for øvrig valgt å se på vanskelighetene som er spesielt sentrale i forhold til informantenes utsagn. Dette vil si at redegjørelsen for hvordan vanskene kommer til syne ikke er utelukkende. Siden informantene har fått eller er i ferd med å få dysleksidiagnosen, er det med et avsnitt om det å få en diagnose. Elever med dysleksi står i fare for å utvikle en lav selvoppfatning, noe som igjen vil kunne påvirke arbeidsinnsatsen deres i forhold til skoleaktiviteter i negativ retning (Riddick m.fl., 2002, Burden, 2005). Av denne grunn ble det relevant å se på hvordan selvoppfatning og arbeidsinnsats henger sammen.

2.1 Lesing og skriving

2.1.1 Å lese – hva er det?

Blant mange forskere og praktikere er det blitt vanlig å uttrykke lesing ved formelen lesing = avkoding x forståelse (Lyster, 1998, Høien og Lundberg, 2000, Kamhi og Catts, 2005). Avkoding referer til det lesetekniske aspektet som danner grunnlaget for å forstå en tekst. Å ha avkodingsferdigheter handler blant annet om å ha kunnskap om bokstavene, og at det er sammenheng mellom bokstav og språklyd. En må også være i stand til å gjenkjenne og uttale bokstavene samt kunne trekke sammen bokstavene til

en lydklang (Høien og Lundberg, 2000, Kamhi og Catts 2005). Avkodingsferdigheter er noe som bygges opp over tid. Når leseren støter på et ord, styrkes minnebildet til ordet. Etter hvert vil leseren gjenkjenne ordet fort og sikkert, noe som fører til at ordavkodningen automatiseres (Høien og Lundberg, 2000).

Forståelse referer til den språklig-kognitive prosessen som fører til at leseren kan hente ut meningen fra en tekst. Dette vil igjen føre til at leseren kan reflektere over innholdet samt trekke slutninger (Rygvoid, 1999, Høien og Lundberg, 2000). Forståelsen er avhengig av at avkodingsferdigheten er automatisert. Når avkodningen er automatisert, kan leserens fokus flyttes fra den tekniske lesingen til forståelsen av teksten. En god leseforståelse er avhengig av at både avkodningen og forståelsen fungerer godt (Lyster, 1998, Høien og Lundberg, 2000).

Rygvoid (1999) peker på at opplevelsesaspektet ved lesing ikke kommer til syne når lesing uttrykkes som avkodning x forståelse. For å ivareta opplevelsesperspektivet knytter hun motivasjon til leseformelen. Motivasjon dreier seg om holdninger, innstilling og interesse for lesing. Å være motivert, konsentrert og oppmerksom vil kunne påvirke forståelsen på en positiv måte.

2.1.2 Å skrive – hva er det?

I litteraturen omtales skriving noe forskjellig (Skaalvik, 1994, Lyster, 1998, Rygvoid, 1999, Scott, 2005). Dette kan ha sammenheng med at mesteparten av det som er skrevet om skriftspråkutviklingen har handlet om lesing og leseutviklingen (Lyster, 1998, Rygvoid, 1999). Det er imidlertid noen punkter som ser ut til å gå igjen når det kommer til hva skriving er. Skriving består av å kunne omgjøre tanker, ideer og muntlig tale om til skriftlig tekst. Dermed utgjør skriving en form for budskapsformidling. Videre har skriving en formside, som består av rettskrivingsregler og setningsstruktur (Skaalvik, 1994, Lyster, 1998, Rygvoid, 1999, Scott, 2005). Høien og Lundberg (2000) peker på at rettskriving er en viktig side ved skriveprosessen, og at det tidlig i opplæringen legges vekt på rettskrivingsregler. I tillegg kan en si at skriving består av en motorisk prosess som involverer nerver,

muskler og muskelforbindelser (Skaalvik, 1994, Rygvold, 1999). Som ved lesing inkluderer Rygvold (1999) motivasjon som en del av skriveprosessen. Hun mener motivasjon er en viktig drivkraft bak skriveaktiviteter.

2.2 Lesing og skriving er viktige ferdigheter.

At lesing og skriving er viktige ferdigheter, er noe barn lærer av foreldre, lærere og venner. Det er først og fremst på skolen de fleste lærer å lese og skrive, og de fleste skolefagene bygger på kunnskap i lesing og skriving (Taube, 1987). I dagens samfunn eksisterer det et kulturpress mot gode skoleprestasjoner, og mange anser de teoretiske fagene som viktigst (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Gode lese- og skriveferdigheter er således en forutsetning for å lykkes i skolen (Høien og Lundberg, 2000). Å bli flink til å lese og skrive er dermed svært viktig for å oppnå innsikt, læring og utvikling (Lyster, 1998).

Det er først og fremst norskfaget som skal sørge for at elevene utvikler ferdigheter i lesing og skriving. I læreplanen står det at norskfaget skal:

”Stimulere til utvikling av gode læringsstrategier (...) og motivere til utvikling av lese- og skrivevane og gode lese- og skrivevaner.” (Kunnskapsløftet, 2006, s. 6).

Lyster (1998) peker på at det har sett ut til at skriving har stått mer i fokus enn lesing i grunnskolen. Det kan se ut til at dette ikke er tilfellet i dagens skole. Ulike nasjonale og internasjonale undersøkelser som PIRLS og PISA har vist at leseferdighetene til norske elever ikke var på et ønsket nivå. Dette har bidratt til økt satsning på lesing i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2003). At lesing er viktig, gjenspeiles i Kunnskapsløftet (2006), der det står:

”Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet (...)” (s. 9).

Leseferdigheten skal nettopp brukes til å både lære, oppleve og utvikle seg (Lyster 1998). At det satses på lesing i dagens skole, viser seg dessuten ved at mange skoler

er LUS-skoler. LUS står for LeseUtviklingSkjema, og er et kartleggingsverktøy for å finne ut hvor elevene er i sin leseutvikling (Utdanningsetaten, 2006).

Selv om det satses på lesing, vektlegges også skriving som en viktig ferdighet i skolen. Skriveferdighetene skal fungere som et middel til å lære, og ikke minst som et middel til å uttrykke seg (Kunnskapsløftet, 2006). I tråd med den teknologiske utviklingen stilles det store krav til å kunne uttrykke seg skriftlig. Mye av dagens kommunikasjon overføres skriftelig gjennom digitale kommunikasjonsformer (Lyster, 1998). Dessuten er skriften synlig og vedvarende, og det å ikke mestre rettskrivningen kan oppleves som pinlig. Dette kommer av at mennesker som ikke har stavet riktig gjerne er blitt ansett som mindre intelligente (Høien og Lundberg, 2000). Skriftlig kompetanse er med andre ord svært viktig, og det stilles høye krav til skriftelighet både i privat- og arbeidslivet (Lyster, 1998). Dette understrekes i læreplanen for norsk, der det står:

”Skriftligheten i samfunnet er blitt økende (...) og kravet til å mestre skriftlig fremstilling i ulike sjangre er blitt større.” (Kunnskapsløftet, 2006 s.9).

Hvilke ferdigheter norske skoleelever skal ha i lesing og skriving kommer klart frem i Kunnskapsløftet (2006) gjennom ulike kompetansemål. Kompetansemålene gjør seg gjeldende etter andre, fjerde, syvende og tiende klasse. Informantene ved denne undersøkelsen går i femte og syvende klasse, noe som innebærer at målene etter syvende klasse er relevante. Tre av kompetansemålene er verdt å nevne i denne sammenheng. Elever skal kunne:

”Skrive sammenhengende (...) med funksjonell håndskrift”, ”Mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner” og ”Bruke digitale skriveverktøy (...)” (s. 12-13).

Lesing og skriving anses altså som svært viktige ferdigheter i dagens samfunn, og som vist overfor, reflekteres dette i Kunnskapsløftet (2006). Rosenberg og Pearling (1978, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2005) benytter seg av betegnelsen *psykologisk sentralitet* om det som er viktig for oss. Andres holdninger og verdier i miljøet blir overtatt av barna som et ledd i sosialiseringen. Dette vil si at andres vurderinger av hva som er viktig påvirker barna. Dermed sammenfaller gjerne det som er

psykologisk sentralt for en person sammen med det som anses som viktig i miljøet. Spesielt barn og unge lar seg påvirke av miljøet de lever i, og de fleste elever vil anse det som viktig å prestere tilfredsstillende i lesing og skriving. Mennesker devaluerer imidlertid ofte betydningen av ferdigheter de ikke mestrer. Å devaluere viktigheten av lesing og skriving, vil være vanskelig siden disse ferdighetene er så viktige i miljøet (ibid.).

2.3 Lese- og skrivevansker eller dysleksi?

2.3.1 Ulik terminologi

Terminologien som brukes om mennesker med skriftspråkvansker er gjerne *lese- og skrivevansker*, *spesifikke lese- og skrivevansker* og *dysleksi*. Disse begrepene brukes ofte om hverandre uten at de viser til årsaker, symptomer eller hvordan vanskene kommer til uttrykk (Rygvoid, 1999, Høien og Lundberg, 2000). En årsak til at begrepene brukes om hverandre kan være at begrepene lese- og skrivevansker, spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi er relative, og ingen klart avgrensede tilstander (Rygvoid, 1999). Tønnesen (1997) peker dessuten på at terminologien i leseforskningen både har vært inkonsistent og uklar, noe som kan medvirke til uklar begrepsbruk.

I Norge er det vanligst å bruke betegnelsene lese- og skrivevansker og dysleksi om skriftspråkvansker. I forsøket på å skille mellom disse begrepene, kan en si at lese- og skrivevansker er en generell betegnelse, mens dysleksi er et snevrere begrep. Lese- og skrivevansker kan sies å favne alle elever som ikke har de skriftspråkferdighetene som er ventet ut fra alder og klassetrinn (Rygvoid, 1999). Denne generelle betegnelsen brukes gjerne når vanskene skyldes forhold som går ut over dem vi vanligvis knytter til dysleksibegrepet (Lyster, 2004). Eksempler på slike forhold kan være generelle lærevansker, synsvansker, hørselsvansker, oppmerksomhetsproblemer, sosiale eller emosjonelle problemer (Rygvoid, 1999, Lyster, 2004).

Dysleksi er altså et snevrere begrep, og brukes som en betegnelse på spesifikke lese- og skrivevansker. Forøvrig benyttes begrepene spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi ofte synonymt i Norge (Lyster, 2004, Tollaksen, 2006). Begge disse betegnelse har tradisjonelt blitt brukt for å beskrive normalbegavede eller overbegavede elever med store og vedvarende lese- og skrivevansker (Høien og Lundberg, 2000). En undersøkelse foretatt ved 209 av Norges PP-kontorer i 2001, viser på sin side at begrepet spesifikke lese- og skrivevansker ble brukt oftere enn dysleksi i diagnostiseringsarbeidet. Årsaken til dette vet en ikke. En kan imidlertid tenke seg at en grunn kan være uklarheten knyttet til dysleksibegrepet (Bjaalid, 2002). Selv om betegnelsen dysleksi både er anerkjent i Norge og i mange andre land, har fenomenet vært vanskelig å avklare og definere klart (Høien og Lundberg, 2000). Dette kommer til uttrykk i de mange dysleksidefinisjonene som finnes både innad i enkeltland, og på tvers av landegrensene (Reid, 2005).

2.3.2 Ulike dysleksidefinisjoner

Det finnes altså en rekke ulike dysleksidefinisjoner. Tradisjonelt har definisjonene fokusert på eksklusjonsfaktorer, det vil si at de har fokusert på hva dysleksi ikke er for å forklare fenomenet (Catts og Kamhi, 2005). Et eksempel på en eksklusjonsdefinisjon ble foreslått av "World Federation og Neurology" i 1968. Den lyder slik:

"A disorder manifested by difficulty in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin."
(Høien og Lundberg, 2000, s. 18).

Som vi ser her, sier ikke denne definisjonen mye om hva som er typisk for dysleksi utover at det dreier seg om vansker med å tilegne seg normal leseferdighet (ibid.). Definisjonen gir oss mest informasjon om hva dysleksi ikke er. Den ekskluderer ufullstendig undervisning, lav intelligens og manglende sosiokulturelle muligheter som potensielle årsaker til dysleksi. Catts og Kamhi (2005) peker forøvrig på at det også finnes andre eksklusjonsdefinisjoner som i tillegg utelukker sansemessige

årsaker som syns- og hørselsvansker. Av og til er også emosjonelle vansker og hjerneskode ekskludert fra dysleksidefinisjoner (ibid.).

Høien og Lundberg (2000) hevder at et av hovedproblemene til definisjonen til *World Federation of Neurology* er at den tar utgangspunkt i at det må være et klart avvik mellom intelligens og leseferdighet for at dysleksi skal foreligge. Dette prinsippet er i midlertidig ikke enestående for denne definisjonen. De fleste dysleksidefinisjoner har med prinsippet om at det må være en diskrepans mellom intelligens og leseferdighet. Stanovich (1994) peker imidlertid på at en stor mengde bevismateriale motsier antakelsen om at det må være en diskrepans mellom intelligens og leseferdighet for at dysleksi skal foreligge. Han sier

”The phenotypic performance profile that defines reading disability does not seem to differ for reading-disabled children with or without aptitude/achievement discrepancies” (s. 15).

Toth og Siegel (1994) mener også at det er unødvendig å inkludere intelligens i dysleksidefinisjonen. Etter å ha gjennomgått 21 studier der de sammenliknet dårlige lesere med dyslektikere på ulike leseoppgaver, fant de ut at de to gruppene ikke skilte seg spesielt fra hverandre. Begge gruppene hadde vansker når det kom til ordgjennkjenning, tyding av ord, leseforståelse, ortografisk og fonologisk bevissthet.

I tråd med Stanovich (1994), Toth og Siegel (1994) peker Høien og Lundberg (2000) på at det ikke finnes noen klar grense som skiller dyslektikere fra andre dårlige lesere. De mener at det ikke finnes noe forskningsmessig grunnlag for å hevde at personer med lavere intelligens ikke kan ha dysleksi. De hevder at dysleksi kan forekomme hos elever med emosjonelle vansker, sensoriske handikap eller med lav intelligens. I 1991 utarbeidet Høien og Lundberg (2000) en egen dysleksidefinisjon. Denne definisjonen ekskluderer ikke faktorer som lav intelligens for at dysleksi kan forekomme. En forenklet versjon definisjonen til Høien og Lundberg (2000) er slik:

”Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet” (s. 24).

Den amerikanske organisasjonen *The International Dyslexia Assosiation* (tidligere *The Orton Dyslexia Assosiation*) har utarbeidet en arbeidsdefinisjon på dysleksi. Målet med denne definisjonen har vært å fortelle hva dysleksi er. Definisjonen lyder slik:

“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (Lyon m.fl., 2003, s.1).

Her pekes det på at dyslektiske vansker er knyttet til både ordgjenkjenning, rettskrivning og ordavkodning, og at vanskene skyldes et avvik på det fonologiske området. Definisjonen inneholder imidlertid også eksklusjonsfaktorer, som for eksempel manglende undervisning. Denne definisjonen fastholder at det kan være et misforhold mellom leseferdigheter og intelligensnivå. Hvor stort dette misforholdet skal være, stilles det imidlertid ikke noe eksakt krav til. Det som trekkes frem er at leseferdigheten hos dyslektikere er uventet i forhold til deres prestasjoner i andre fag. For øvrig pekes det på at en mulig sekundær konsekvens av å ha dysleksi kan være dårlig leseforståelse (Catts og Kamhi, 2005).

Som beskrevet i kapittel 2.3.1 benyttes det ulik terminologi om skriftspråkvansker. Jeg velger i denne oppgaven å bruke betegnelsen dysleksi (se begrunnelse i kap. 3.2.). Når det gjelder hvilket innhold jeg legger i begrepet, har jeg valgt å støtte meg til arbeidsdefinisjonen til *The International Dyslexia Assosiation*. Dette gjør jeg med bakgrunn i det Catts og Kamhi (2005) skriver:

“Prominent among more inclusionary definitions of dyslexia is the most recent definitions proposed by the International Dyslexia Assosiation (...), a professional organization devoted to the study of dyslexia.” (s. 62).

2.4 Hvordan kan dyslektiske vansker vise seg?

På tross av ulike definisjonsforsøk er det i dag stor enighet om at dysleksidiagnosen innebærer vansker knyttet til ordavkodning og rettskriving. Det er også enighet om at avkodingsvanskene henger sammen med mangelfull fonologisk bevissthet. Fonologisk bevissthet handler om å være bevisst lydene i språket vårt, og å kunne dele ord inn i de ulike språklydene som danner ordet (Høien og Lundberg, 2000, Catts og Kamhi, 2005). Det er imidlertid store individuelle forskjeller dyslektikerne imellom, og dysleksi kan variere både i grad og omfang. Av den grunn er det vanskelig å gi en klar og entydig beskrivelse av hvordan dyslektiske vansker viser seg i praksis (Rygvdold, 1999, Reid, 2005, Elvemoe, 2006, Tollaksen, 2006a). Måten vanskene kommer til uttrykk på forandrer seg også ofte over tid. Det er for eksempel ikke uvanlig at elever med dysleksi opparbeider seg en tilfredsstillende leseferdighet, mens stavevanskene består (Rygvdold, 1999, Høien og Lundberg, 2000). Lyster (1998), Høien og Lundberg (2000) antar at dette kommer av at det er lettere å kjenne igjen og forstå skriftspråket, enn å produsere språk selv. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på hva slags vanskeligheter dyslektikere kan ha.

2.4.1 Lesevansker

Feillesing: Lesevansker kan vise seg ved ulike typer feillesing. Noen dyslektikere lyderer seg for eksempel nøye frem i teksten når de leser, noe som gjerne fører til at de leser feil (Høien og Lundberg, 2000). Å skulle trekke lyder sammen til ord krever at en husker lydene som leses. Hvis ikke lydene trekkes sammen fort nok, kan det hende at de første bokstavene i ordet er glemt når en nærmer seg slutten av ordet, og ordet kan dermed leses feil. Å lese feil kan også skje dersom eleven forsøker å "gjettelese" det som står skrevet. "Gjetteleasing" kan foregå ved at eleven leser ved å gjette den eller de første bokstavene i et ord. Dette kan føre til at det leses et helt annet ord enn det som står, eller at den grammatiske bøyningen leses feil. Ord som visuelt sett er like kan dessuten forveksles (Rygvdold, 1999). Feillesing kan også skje dersom dyslektikeren benytter seg av bilder og/eller kontekst når de leser (Rygvdold,

1999, Høien og Lundberg, 2000). Å ha vansker med å lese, kan føre til en mekanisk lesing. Dette kan en høre ved at eleven overser start og slutt på setninger, noe en vil merke fordi det ser ut til at eleven ikke bryr seg om stor bokstav og/eller punktum. Det kan også hende at eleven uttaler ordene galt fordi de legger trykk på feil stavelse (Rygvdold, 1999).

Problemer med leseforståelsen: Å ha gode leseferdigheter innebærer at en har utviklet en presis og automatisert ordavkoding slik at oppmerksomheten kan rettes mot å forstå tekstens mening. Dersom ordavkodingen ikke er automatisert, og eleven strever med ulike typer feillesing kan dette gå ut over leseforståelsen (Skaalvik, 1994, Rygvold, 1999). Hvis en elev er usikker i sin lesing og leser en tekst som er for vanskelig tekst språklig og idémessig sett, vil dette kunne føre til at eleven viser en lav lesehastighet. Dette vil i sin tur kunne hindre leseforståelsen (Høien og Lundberg, 2000).

2.4.2 Skrivevansker

Bokstavvansker: Bokstavvansker kan vise seg både ved lesing og skriving, men er vanligst i forhold til skriveaktiviteter, og omtales derfor i dette avsnittet. Slike vansker kan dreie seg om å ha problemer med å knytte en språklyd sammen med tilhørende bokstav/bokstavgruppe. Videre kan bokstavvansker gå ut på at bokstaver som likner hverandre i form blandes sammen. Vanskene kan også handle om å ha problemer med å skille bokstaver med lik lydklang fra hverandre (Rygvdold, 1999, Elvemoe, 2006).

Rettskrivningsvansker: Å stave handler om å omforme bokstavlyder til skrevne bokstaver. Årsaken til at elever med dysleksi staver feil kan komme av at de skriver ordene lydrett. Dette vil si at alle språklydene tas med, men at ordet ikke blir riktig i henhold til rettskrivningsreglene. Å utelate ”stumme” bokstaver er også en feil som forekommer når det skrives lydrett (Rygvdold, 1999, Høien og Lundberg, 2000, Elvemoe, 2006). Usikker rettskrivningskunnskap kan vise seg ved rettskrivningsfeil i form av for eksempel dobbel-enkel-konsonantfeil. Usikkerhet på ordgrensene kan føre til at to eller flere ord blir skrevet til ett ord eller at ett ord blir delt opp til flere

ord (Rygvoid, 1999, Høien og Lundberg, 2000). Feil bruk av stor eller liten bokstav, feilformet bokstav og avvikende tegnsetting forekommer også hos elever som har usikker kunnskap om skriftspråksnormen (Høien og Lundberg, 2000).

Uklar håndskrift: Mange elever med dysleksi strever med rotete og uklar håndskrift. Dette kan komme av at de forsøker å skjule en usikker stavekunnskap, eller at de misliker skriveaktiviteter. For noen vil imidlertid vansker med håndskriften komme av at de har finmotoriske problemer (ibid.).

Vansker med tekstskaping: For å bli en dyktig skriver, kreves det øvelse og automatisering. Når skriveferdighetene er automatisert, frigjøres energi slik at en kan konsentrere seg om innholdet (ibid.). Hvis staving og motorikk ikke er automatisert vil elevene få problemer med å formulere tankene og ideene sine til setninger og sammenhengende tekster (Skaalvik, 1994). Elevene kan også ha vansker med å disponere, strukturere og presentere det de skal skrive. Uklar håndskrift, stavefeil eller ufullstendige setninger kan bidra til at tekstene blir vanskelige å forstå. Dyslektikere vil altså kunne oppleve vansker med å uttrykke seg skriftlig på en måte som gjør at mottakeren forstår budskapet og sammenhenger i teksten. Dette kan bidra til at dyslektikere ikke får formidlet det de ønsker gjennom skriftlig kommunikasjon (Tollaksen, 2006a).

2.5 Om å få en diagnose

For å få diagnosen dysleksi, må avkodings- og/eller rettskrivningsvanskene forekomme i et visst omfang (Rygvoid, 1999). I følge Davis (1995) skildrer foreldre det gjerne som en tilstand av sjokk, forvirring eller handlingslammelse når barnet deres får en diagnose. Videre beskriver foreldrene det som et virvar av forestillinger og spørsmål som strømmer gjennom tankene. Davis (1995) bruker diagnose som begrep først og fremst i forbindelse med kronisk syke og funksjonshemmede barn. Likevel kan en anta at tilsvarende tanker kan oppstå hos foreldre og barn i forbindelse med en dysleksidiagnose. Foreldrene vil sannsynligvis ikke bli rammet av en

sjokktilstand, men kanskje blir de forvirret, samtidig som de får en rekke forestillinger og spørsmål. En dysleksidiagnose kan virke skremmende på grunn av uvitenhet eller vrangforestillinger. Dette kan henge sammen med uklarheten som er knyttet til dysleksibegrepet, noe som kan føre til en vag forståelse av betegnelsen (Reid, 2005). Ordet dysleksi kan gi assosiasjoner til en sykdomstilstand, noe som kan bidra til at personen føler seg stigmatisert (Høien og Lundberg, 2000). Dessuten har dysleksidiagnosen tradisjonelt gitt en følelse av flauhet og skam, noe som fortsatt kan bidra til at diagnosen kan oppleves som uheldig (Burden, 2005).

Dysleksidiagnosen vil for noen fungere som en forklaring på hvorfor de har hatt skoleproblemer (Riddick m.fl., 2002). Dette kom frem i to britiske undersøkelser foretatt av Edwards (1994) og Riddick (1996). Riddick intervjuet 22 barn mellom åtte og fjorten år, og 21 av disse barna var positive til å bli kalt dyslektikere. Diagnosen fungerte blant annet som en forklaring på at de ikke var dumme. I tillegg hjalp diagnosen barna til å forstå hvorfor de hadde strevd på skolen. Dysleksidiagnosen kan altså vise barna at det ikke dreier seg om en evnemessig, men om en funksjonsmessig svikt. Edwards (1994) intervjuet åtte barn i alderen åtte til seksten år. Hun hevder at diagnosen kan fungere som en viktig forklaring både for barnet og omgivelsene. I likhet med dette peker Holm (2003) på at en diagnose vil kunne fungere som en forklaring en kan gi til familie og venner. Noen vil imidlertid bare bruke betegnelsen dysleksi om seg selv privat, men ikke overfor andre. Undersøkelsen til Riddick (1996) viste at halvparten av informantene ikke likte å kalle seg for dyslektikere i offentlig sammenheng. Dette hang sammen med at barna fryktet at de skulle bli ertet av andre barn på grunn av vanskene sine.

Zetterqvist-Nelson (2003) intervjuet 20 barn med diagnosen dysleksi eller spesifikke lese- og skrivevansker i alderen ti til tretten år. Hun hevder at det er betydningen barn legger i den diagnostiske termen som avgjør om diagnosen oppleves som stemplende eller frigjørende. I tråd med dette skriver Riddick m.fl. (2002):

“Where children have a positive explanation of what dyslexia means, they are less likely to see themselves as slow learner or stupid” (s.104).

Om barn får en positiv eller negativ opplevelse av dysleksidiagnosen, vil i følge Zetterqvist-Nelson (2003) bli påvirket av miljøet de lever i. Betydningen barn legger i dysleksibegrepet vil kunne endre seg i forhold til hvor gamle de er, samt i hvilken situasjon de befinner seg i (Riddick m.fl., 2002).

2.5.1 Rettigheter knyttet til dysleksidiagnosen

Selv om dysleksidiagnosen kan være viktig som forklaring på hvorfor enkelte elever strever, peker Edwards (1994) på at diagnosen ikke er nok i seg selv. Pedagogiske tiltak må iverksettes dersom diagnosen skal få en positiv virkning. For elever med dysleksi i Norge, vil dette si at de har rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (opplæringsloven § 1-2). Spesialundervisning er en måte å tilpasse undervisningen på, og elever med dysleksi har rett til spesialundervisning hvis de ikke får utbytte av det ordinære undervisningstilbudet (opplæringsloven § 5). Å motta spesialundervisning kan foregå på ulike måter, som for eksempel undervisning i enkelttimer eller i gruppetimer. Skolen plikter dessuten å tilrettelegge undervisningen i tråd med elevens behov. For dyslektikere kan dette være behov for tilpassede læreplaner, lydbøker eller andre tekniske hjelpemidler (Grønner, 2005). Ulike IKT-baserte (informasjons og kommunikasjonsteknologi) hjelpemidler kan være svært nyttige for elever med dysleksi. (Høigaard, 2005). Å få diagnosen dysleksi innebærer at eleven kan søke hjelpemiddelsentralen om støtte til tekniske hjelpemidler. I den forbindelse er det vanligst å søke om støtte til PC (Grønner, 2005, Høigaard, 2005). Ulike stavekontrollprogram kan gjøre rettskrivingen lettere, som for eksempel retteprogrammet i Microsoft Word.

2.6 Dysleksi, selvoppfatning og arbeidsinnsats

Selvoppfatningen vår er en viktig forutsetning for hvordan vi tenker, føler og handler (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Betegnelsen selvoppfatning er hypotetisk, og det er vanskelig å gi en klar beskrivelse av hva som menes med begrepet. Dette kommer av

at betegnelsen har mange aspekter og er blitt brukt med ulik betydning i både forskningslitteratur og lærebøker (Taube, 1987). Skaalvik og Skaalvik (2005) definerer begrepet slik:

”Med selvoppfatning mener vi hver oppfatning, vurdering, tro eller viten en person har om seg selv.” (s. 75).

Denne definisjonen viser at begrepet har mange sider, og kan brukes i ulike betydninger. Et viktig aspekt ved selvoppfatningen er hvordan vi verdsetter oss selv. Mennesket har et sterkt behov for en positiv selvoppfatning, og vil derfor få en trang til å forsvare selvverdet sitt hvis det blir truet (ibid.).

En del av selvoppfatningen vår dreier seg om hvordan vi vurderer oss faglig sett. Elever kan ha en generell opplevelse av å være flink eller svak på skolen. De kan også ha en spesifikk selvoppfatning innenfor bestemte fag. Ettersom lesing og skriving er så sentrale ferdigheter, står elever med dysleksi i fare for å utvikle lav faglig selvoppfatning (Riddick m.fl., 2002, Burden, 2005). Når disse elevene møter på vanskeligheter i forhold til lesing og skriving, kan de få et behov for å beskytte selvverdet sitt. Dette kan resultere i mindre motivasjon, lav arbeidsinnsats og liten utholdenhet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elevene kan ha store hemninger i forhold til lese- og skriveaktiviteter, noe som igjen kan føre til at de ikke får den nødvendige treningen de trenger for å bedre ferdighetene sine. For lite øvelse gjør at de elever med dysleksi ikke blir fortrolige med skriftspråket, noe som igjen fører til at lesing og skriving blir svært krevende aktiviteter (Taube, 1987, Høien og Lundberg, 2000). Dette vil forsterke ulysten til å engasjere seg i lesing og skriving, noe som igjen vil føre til at vanskene opprettholdes. Riddick m.fl. (2002) peker på at det hele kan bli en ond sirkel, der lav selvoppfatning, med forventninger om at man ikke mestrer lese- og skrivesituasjonen, fører til en unngåelse av disse aktivitetene. Dette fører til dårlige ferdigheter, noe som påvirker selvoppfatningen i negativ retning. Elevenes selvoppfatning vil med andre ord kunne ha konsekvenser for deres involvering i skolearbeidet. Forholdet mellom selvoppfatning og arbeidsinnsats kan altså sies å påvirke hverandre gjensidig (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Elevenes selvoppfatning

og arbeidsinnsats kan influeres av ulike faktorer som det vil bli redegjort for i det følgende. Disse faktorene er valgt ut med tanke på at de synes relevante i forhold til informantenes uttalelser.

Andres vurderinger: Hvordan vi tolker andres vurderinger av oss, vil være en viktig kilde til hvordan vi vurderer oss selv. Dette er særlig blitt fremhevet i den teoretiske retningen som betegnes som ”symbolsk interaksjonisme”. Den sentrale tesen innen denne retningen er at vår oppfatning av oss selv skapes indirekte gjennom persepsjon av andres oppfatninger av oss. I tråd med denne tesen, kan en si at måten elevene opplever seg selv faglig sett påvirkes av hvordan de tolker vurderingene som lærere, foreldre og medelever gjør av dem. Dette er mennesker som er viktige for elevene (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Sullivan (1953) bruker begrepet ”signifikante andre” om mennesker som er viktige for barn. Tilbakemeldinger fra signifikante andre vil altså være en sentral kilde til elevenes selvoppfatning. Holdninger og forventninger fra andre kan dermed påvirke barns selvoppfatning i positiv eller negativ forstand (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Når det gjelder lesing, kan det bildet lærere og foreldre viser at de har av barnas ferdigheter, bli den opplevelsen barnet får av seg selv (Taube, 1987). Hvis foreldre og lærere tror at en elev skal klare en utfordring, er sjansen større for at barnet mestrer enn om det ikke ble stilt slike forventninger (Lyster, 1998). Viser lærere og foreldre derimot lave forventninger til en elevs ferdigheter, vil dette kunne bli barnets forventninger til seg selv. For en dyslektiker vil dette kunne gå ut over opplevelsen av egne lese- og skriveferdigheter (Taube, 1987). Høien og Lundberg (2000) peker på at lesesvake lett registrerer negative signaler fra omgivelsene. Dette kan bidra til at det oppstår følelsesmessige hemninger som blokkerer læringsprosessen, noe som igjen kan gi barnet en negativ oppfatning av seg selv. Det finnes ikke alltid klare vurderingskriterier som gjør det mulig å vurdere egne ferdigheter ut fra andres perspektiv. Da kan det være aktuelt å vurdere seg selv gjennom en direkte sammenlikning med andre, noe som er sentralt i teorien om sosial sammenlikning (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Sosial sammenlikning: Vi sammenlikner oss gjerne med personer som er mest mulig lik oss selv i forhold til alder, kjønn og atferdsmønster. For skoleelever vil medelevene være den viktigste sammenlikningsgruppen når det gjelder skoleaktiviteter og prestasjoner (Skaalvik, 1994, Skaalvik og Skaalvik, 2005). Hvordan en elev vurderer egne lese- og skriveferdigheter vil bli påvirket av sammenlikninger eleven gjør med klassekameratene (Taube, 1987). Tetzchner (2001) peker på at barn ikke legger merke til egenskaper ved seg selv før disse egenskapene er blitt kontrastert ved at de forekommer eller ikke forekommer hos andre. Ettersom lesing og skriving er så sentrale ferdigheter i skolen, vil dette bety at barn med dysleksi stadig blir konfrontert med sine manglende ferdigheter. Hvis eleven sammenlikner sine prestasjoner med sine medelever, vil de svake ferdighetene bli veldig synlige. Dette vil kunne føre til at eleven føler seg rar, annerledes eller utenfor (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det er ikke vanskelig å forestille seg at vanskene dyslektiske barn har i forhold til lesing og skriving kan lede til en rekke negative opplevelser når de sammenlikner seg med mer ”kompetente” klassekamerater (Riddick m.fl., 2002). På barneskolen kan en tenke seg at elevene kan sammenlikne lese- og skriveferdighetene sine med de andre gjennom diktater og høytlesing. Riddick m.fl. (2002) peker på at dyslektikere ofte misliker å lese høyt i klassesammenheng. En kan tenke seg at dette kan komme av at elevenes lesevaner blir svært synlige ettersom elevens ferdigheter skiller seg fra de andres. Dette kan gi eleven en følelse av ubehag, og eleven kan føle seg flau (ibid.). Å sammenlikne sine manglende ferdigheter med klassekameratenes vil kunne påvirke den faglige selvvurderingen i negativ retning. Den sosiale sammenlikningen vil imidlertid være subjektiv, og dermed være farget av den som foretar sammenlikningen. Hvilken betydning sammenlikningen får for selvoppfatningen vil være avhengig av om sammenlikningen skjer på et område som er viktig for den enkelte (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Teori om målorientering: Denne teorien forsøker å forklare årsaken til at elever involverer seg for eksempel i skolearbeid. Målorientering er derfor en underliggende motivasjon som virker inn på de konkrete målene. Det kan skilles mellom to

målorienteringer, ego- og oppgaveorientering. En elev som er oppgaveorientert ser på læring som et mål i seg selv. For slike elever blir innsats sett på som noe positivt, noe som er en nødvendighet for å utvikle seg. Dersom en oppgaveorientert elev mislykkes blir eleven opptatt av hva han kan gjøre for å bli flinkere. Egoorienterte elever derimot, er opptatt av å bli oppfattet som flink, eller unngå å bli oppfattet som dum. Følelsen av kompetanse er mer avhengig av hvordan han/hun mestrer sammenliknet med andre. Nederlag virker truende på elevens selvverd fordi det tolkes som en indikasjon på dårlige evner. Innsats kan også virke truende for slike elever fordi de har lave forventninger om å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Forventning om mestring: Begrepet "forventning om mestring" (self-efficacy) ble introdusert av Bandura på 70-tallet (Burden, 2005). I henhold til denne teorien har våre forventninger om å mestre betydning for våre følelser, tanker, handlinger og motivasjon. Tro på egne muligheter og tidligere erfaringer vil påvirke vår forventning om å mestre. Erfaring med å lykkes i en situasjon, vil gi forventninger om å lykkes i liknende situasjoner. Forventningen om å mestre brytes imidlertid ned dersom en mislykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Butkowsky og Willows (1980) fant i sin undersøkelse at barn med lesevansker har lavere forventning om å mestre lesingen, og at de gir opp når de ikke får det til. Videre fant de at svake lesere har mindre utholdenhet enn gode lesere, noe som fører til at de får mindre trening og mindre mulighet til å lykkes. En elev som gjentatte ganger mislykkes i lese- og skrivesituasjoner, vil kunne få forventninger om å ikke mestre disse ferdighetene. Dette kan føre til at barna viser liten eller ingen innsats i forhold til lese- og skriveaktiviteter (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Manglende innsats kan ses på som en aktiv måte å beskytte selvverdet sitt på. Innsats kan føre til bedre prestasjoner, men det kan også oppleves som en risiko. Dette kommer av at kombinasjonen høy innsats og svake prestasjoner kan tolkes som et tegn på dårlige evner. For en elev som ikke har forventninger om å lykkes, kan dermed høy arbeidsinnsats oppleves som truende (ibid.). Om arbeidsinnsatsen til elever med dysleksi i klassesammenheng sier Alexander-Passe (2006):

"There is a growing body of evidence that suggest that children with dyslexia avoid tasks, which highlight their difficulties." (s. 259).

Unngåelsesstrategier kan være å forsøke å gjøre seg usynlig i klasserommet, eller somle med å komme i gang med arbeidsoppgavene (ibid.). Flere av barna som var med i undersøkelsen til Riddick (1996) pekte på at de unngikk å skrive vanskelige ord. Videre uttalte de at de skrev lite for å unngå å skrive feil.

I stedet for å se på manglende innsats som en aktiv beskyttelse av selvværdet, kan mangel på innsats bli sett på som en følge av lave forventninger om å mestre. At eleven slutter å arbeide, kan tolkes som et tegn på at han/hun har sluttet å forsøke. En slik måte å tenke på er sentralt i teorien om lært hjelpeløshet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Etter en rekke mislykkede mestringsforsøk tror ikke lenger elevene at det er noe de kan gjøre for å forandre situasjonen (Riddick m.fl., 2002). Mangel på innsats kan for øvrig ses på som en aktiv beskyttelse eleven benytter før lært hjelpeløshet inntreffer. En annen årsak til manglende innsats kan komme av at det er vanskelig å nekte for at lesing og skriving er viktige aktiviteter. For å ikke fremstå som mislykket, kan det dermed være nødvendig å vise manglende interesse og kanskje til og med avsky for lese- og skriveaktiviteter (Taube, 1987).

Burden (2005) er blant annet opptatt av hvordan blant forventning om mestring og lært hjelpeløshet kan påvirke elevens selvoppfatning, samt deres sosiale, emosjonelle og faglige utvikling. I sin undersøkelse intervjuet han 50 britiske gutter med dysleksi i alderen 11-16 år. Resultatene hans tyder på at riktig tilpasning av undervisningen kan bidra til at dyslektikere ikke trenger å utvikle en følelse av lært hjelpeløshet. Videre hevder han at tilpasset opplæring kan gi dyslektikere en forventning om å mestre, noe som kan være en viktig faktor for å oppnå faglig suksess. Dette viser at elever med dysleksi må få tilpassede arbeidsoppgaver. Skaalvik og Skaalvik (2005) peker også på hvor viktig det er at lærerne tilpasser undervisningen, slik at elevene får en følelse av å mestre skolefagene. For elever med dysleksi, som har kommet inn i en ond sirkel, er det essensielt at læreren bryter inn i denne sirkelen. Elevene må få hjelp til å mestre dysleksien, og noen trenger ekstra fokus på å snu sin dårlige selvoppfatning og sitt

uheldige arbeidsmønstre (Riddick m.fl., 2002). Det ideelle vil være å søke å unngå at barn med dysleksi kommer inn i en slik ond sirkel. Det er derfor viktig med tidlig kartlegging og oppfølging. Dette tydeliggjøres i St.meld. nr. 16 hvor det står:

”Hovedutfordringen i dag består i å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser, slik at alle får reelle, og ikke bare formelle, muligheter til å lykkes i arbeid og utdanning.” (2006-2007, s. 23)

Sammendrag: Jeg har i det foregående kapitlet sett på hva lesing og skriving er, samt hvorfor det er viktig å være flink til å lese og skrive. Begrepene lese- og skrivevansker er blitt drøftet, og det er redegjort for ulike kjennetegn på dyslektiske vansker. Videre er det blitt sett på hvordan det kan oppleves å få en diagnose, og hvilke rettigheter dysleksidiagnosen kan medføre. Til slutt er det redegjort for hvordan selvoppfatning og arbeidsinnsats i forhold til skolearbeid henger sammen. I det neste kapitlet vil jeg se på forskningsprosessen i tilknytning til dette prosjektet.

3. Forskningsprosessen

Tradisjonelt har informasjon om barn og deres livssituasjon blitt hentet gjennom voksnes perspektiver og forståelser. Dette var voksne som på en eller annen måte hadde tilknytning til barnet, som lærere eller foreldre (Tiller, 1988, 1991, Christensen, 2000). Årsaken til at voksne ble brukt som informanter om barns liv bestod i at mange stilte seg tvilende til barns troverdighet. I tillegg forelå det et ønske om å beskytte barn på grunn av deres sårbarhet (Christensen, 2000, Hedin, 2000). Synet på å bruke barn som informanter har imidlertid endret seg i løpet av de siste 20 årene. I dag blir barn sett på som aktører med kunnskap, synspunkter og refleksjoner som er interessante i seg selv (Eide og Winger, 2003). Ved dette forskningsprosjektet ønsket jeg å få en bedre kunnskap om barn. Dermed ble det naturlig å hente informasjonen hos barna selv. Som Tiller (1988) peker på, er det tross alt er barnet som er ekspert på sin egen situasjon.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av forskningstilnærming og metode, samt se på fordeler og ulemper jeg har møtt på i forskningsprosessen. Selv om barn er brukt som informanter vil jeg ikke presentere det spesielle ved barneintervjuer i et eget avsnitt. Ulike aspekter ved bruk av barn som informanter blir heller omtalt underveis. Videre ser jeg på begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Kvale (1999) peker på at det stilles krav til at forskeren tar etiske hensyn gjennom alle stadiene i en forskningsprosess, noe jeg har gjort ved dette prosjektet. Enkelte etiske aspekter nevnes derfor underveis, mens andre tas opp i en egen del mot slutten. Avslutningsvis kommer et eget avsnitt der jeg ser på min egen forskerrolle.

3.1 Valg av forskningstilnærming og metode

Ved et forskningsprosjekt er valg av forskningstilnærming og metode nært knyttet opp mot prosjektets formål og problemstilling (Holme og Solvang, 1991). Ved dette forskningsprosjektet var det først og fremst formålet som var styrende i valget av

forskningstilnærming. Intensjonen var å finne ut noe om hvordan barn opplever å ha dysleksi. For å undersøke dette kunne jeg enten ha brukt en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming, eller en kombinasjon av tilnærmingene. En kvantitativ tilnærming ville imidlertid ikke vært like godt egnet i dette prosjektet. Dette kommer av at en kvantitativ tilnærming ikke gir forskeren like stor mulighet til å gå i dybden og bredden, slik et kvalitativt opplegg gjør (ibid.). Siden jeg ønsket å få en dypere innsikt i barnas opplevelser, ble det derfor naturlig å benytte en kvalitativ forskningstilnærming.

Kvalitative forskere har med seg et vitenskapsteoretisk syn inn i forskningsprosessen. Dette perspektivet er med på å styre både informasjonen det søkes etter, og fortolkningen av datamaterialet (Thagaard, 1998, Postholm, 2005). Dette forskningsprosjektet bygger på en fenomenologisk forståelse. Denne forståelsen setter menneskers subjektive erfaringer eller syn på et fenomen i fokus. Det er nettopp barnas opplevelser av fenomenet dysleksi som er i sentrum ved dette prosjektet. Min oppgave er således å prøve og forstå og så beskrive den dypere meningen bak barnas erfaringer (Thagaard, 1998). Livsverden er et sentralt begrep i fenomenologien, og dette begrepet handler om hvordan en person forstår og opplever sin hverdag (Dalen, 2004). Det er opplevelsen hvert enkelt barn har av sin livsverden som er interessant, og den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 1998). Barnas opplevelser av sin livsverden uttrykkes gjennom kroppslig og språklig kommunikasjon (Johansson, 2003). For å få tilgang til denne livsverdenen er samtalen et godt utgangspunkt, og det ble relevant å bruke det kvalitative forskningsintervjuet som metode (Kvale, 1999, Dalen, 2004). Det kvalitative intervjuet kunne ha vært kombinert med andre metoder, som for eksempel observasjon. Ettersom dette prosjektet var begrenset i forhold til tid og omfang, valgte jeg å bruke intervju som eneste metode.

Den kvalitative forskningstilnærmingen med et fenomenologisk vitenskapssyn danner altså rammen rundt dette forskningsprosjektet. Denne måten å nærme seg prosjektet på har preg av casestudier slik Borg, Gall og Gall (2003) og Skogen (2006) omtaler i sine artikler.

3.2 Utvalget

I forhold til denne undersøkelsen valgte jeg å sette opp to kriterier som barna måtte oppfylle for å kunne delta. Dette gjorde jeg for å sikre meg et utvalg som ville passe til prosjektets formål og problemstilling (Dalen, 2004). Disse kriteriene var at barna måtte ha dysleksi eller lese- og skrivevansker og gå på mellomtrinnet. Sistnevnte kriterium tilsier at barna måtte være i alderen ti til tolv år.

Ved å gå dypere inn i litteraturen om dysleksi og lese- og skrivevansker, ønsket jeg å intervju barn med dysleksi. Dette kommer av at lese- og skrivevansker kan sies å være en generell betegnelse som favner alle elever med skriftspråkvansker. Som nevnt i kapittel 2.2.1, brukes gjerne denne generelle betegnelsen når vanskene skyldes forhold som går ut over de som vanligvis knyttes til dysleksibegrepet. Begrepet lese- og skrivevansker kan altså sies å omfatte en stor og ulik elevgruppe. Selv om barn med dysleksi også er ulike blant annet med tanke på hvordan de dyslektiske vanskene viser seg, ønsket jeg å kun intervju dyslektikere. Dette ønsket jeg for å få en likest mulig barnegruppe.

Årsaken til at jeg valgte barn i alderen ti til tolv år, kommer av at barn ofte ikke får dysleksidiagnosen før de er nådd mellomtrinnet. Det er ulike faktorer som bidrar til dette. I småskolen vil for eksempel enkelte elever ligge bak de andre i sin leseutvikling, uten at dysleksi foreligger. Av denne grunn kan det hende lærere og logopeder er ekstra forsiktige med å trekke slutninger blant de yngste (Høien og Lundberg, 2000). Praksisen til den enkelte skole vil også spille inn i forhold til når elever blir diagnostisert som dyslektiker. Sletmo (2003) peker for eksempel på at det enkelte steder ikke blir satt i gang ekstra tiltak før en elev ligger to år etter klassens gjennomsnitt i leseutviklingen. I dette prosjektet tok jeg ikke med i betraktning av dette er en praksis som muligens er på vei til å snu på grunn av satsningen på lesing og skriving i dagens skole (Kunnskapsdepartementet, 2003, Kunnskapsløftet, 2006). En grunn til at elever ikke får dysleksidiagnosen før de går på mellomtrinnet kan også komme av at de ikke blir oppdaget tidligere. Elever med vansker vil kunne klare seg

uten å bli oppdaget i småskolen fordi kravet til lesing er relativt beskjedent (Godøy, 2005). Spesielt jenter med dysleksi ser ut til å lære seg å lese ganske bra, noe som gjør at de klarer seg i småskolen. Ettersom kravene til leseferdigheter øker, vil imidlertid jentenes vansker bli mer fremtredende i de høyere klassetrinnene (Thomson, 2004). Grunnen til at jeg satt en øvre grense på tolv år kom av at jeg ikke ville at karakterer skulle virke inn på barnas opplevelser. Karakterer er en konkret tilbakemelding om ferdighetene elevene har, og jeg antar at disse ville kunne påvirke barnas opplevelser i forhold til vanskene sine.

Opprinnelig ønsket jeg å intervju seks barn, hvorav tre skulle være gutter og tre skulle være jenter. Det viste seg imidlertid at det ikke var lett å få tak i informanter. På jakt etter barn kontaktet jeg Dysleksiforbundet, i samarbeid med en medstudent. Uheldigvis var nettsidene til Dysleksiforbundet nede, noe som førte til at jeg ikke fikk reklamert gjennom disse. Dysleksiforbundet mailet imidlertid ut et informasjonsbrev til sine medlemmer på Østlandsområdet (Vedlegg 1). Dette førte ikke til at jeg fikk tak i noen informanter.

Jeg kontaktet også ti skoler på Østlandet. Ved seks av disse skolene var rektor eller inspektør villige til å ta imot informasjon og eventuelt hjelpe meg (Vedlegg 2). Det viste seg at det ikke var lett å få tak i informanter på denne måten heller. Heldigvis kom jeg i kontakt med bekjente som visste om barn med dysleksi. Mine bekjente formidlet informasjon til barnas foreldre for meg (Vedlegg 3). Foreldrene ga deretter beskjed om at jeg kunne ta kontakt. Å skaffe informanter på denne måten kalles ”snøballmetoden”. En ulempe ved denne metoden er at den kan føre til små og skjeve utvalg (Dalen, 2004). Ved denne metoden endte jeg opp med å få tak i fire barn, tre gutter og en pike. Selv om dette er et lite utvalg, peker Postholm (2005) på at datamaterialet ved en kvalitativ studie ikke bør være for stort. Dette begrunner hun med at det er en tidkrevende prosess å bearbeide materialet. Fordi dette er et mindre forskningsprosjekt, som er begrenset med tanke på omfang og tidsramme, anså jeg det som nok med fire informanter.

3.2.1 Opplysninger om utvalget

- **Katarina:** er tolv år og går i syvende klasse. Hun fikk dysleksidiagnosen for snart to år siden.
- **Olav:** er tolv år og går i syvende klasse. Han fikk dysleksidiagnosen for rundt ett og et halvt år siden.
- **Gustav:** er ti år og går i femte klasse. Han fikk dysleksidiagnosen for rundt ett år siden.
- **Mads:** er ti år og går i femte klasse. Han er under utredning, men har fått muntlig beskjed fra logopeden om at han høyst sannsynlig har dysleksi.

På grunn av vanskelighetene med å skaffe informanter tok jeg med Mads i utvalget, selv om han foreløpig bare har fått muntlig beskjed om at han har dysleksi. Han hadde vært hos logopeden flere ganger, noe jeg tolker som et tegn på at vanskene hans er av dyslektisk karakter. Av denne grunn regnet jeg med at hans opplevelser er like relevante som de andre barna sine. Mads er forøvrig lillebroren til Olav. Ettersom dysleksi kan gå i arv, styrker dette troen på at Mads kan ha dysleksi (Høien og Lundberg, 2000). De tre andre informantene hadde vært hos logoped til utredning. Både Katarina og Gustav har mottatt støtte til PC fra hjelpemiddelsentralen, og bruker datamaskinen aktivt. Olav har fått låne en PC fra skolen mens han venter på å få støtte til sin egen. Mads, som fortsatt er til utredning arbeider ikke på PC ennå. Alle barna går på LUS-skoler (jmf. kap. 2.1.3). Denne informasjonen fikk jeg gjennom å snakke med foreldre og barn.

Lyster (1998) peker på studier som viser at langt flere gutter enn jenter ser ut til å utvikle lese- og skrivevansker og dysleksi. Videre sier hun at det rapporteres tre eller fire ganger så mange gutter som jenter med lese- og skrivevansker. I motsetning til dette hevder Shaywitz m.fl. (1990, referert i Riddick, 1996) at jenter med lesevansker er underidentifisert. Med bakgrunn i dette ble det viktig for meg å få med en pike som informant. Da det viste seg problematisk å få tak i jenter med dysleksi, valgte jeg å

benytte meg av en jente jeg kjente fra før av som informant. Opprinnelig hadde jeg gjennomført et prøveintervju med henne, men valgte å inkludere dette i datamaterialet fordi det var interessant og relevant. Ingen av guttene jeg intervjuet hadde jeg møtt tidligere. Alle informantene bodde på Østlandet, noe som bidro til at jeg kunne intervju dem personlig.

Det stilles krav til at datamaterialet som kommer frem under et forskningsarbeid blir behandlet konfidensielt og anonymisert (NESH, 2006). For å beskytte barnas identitet, er navnene deres erstattet med fiktive navn. De omtales enten ved disse navnene, som ”han/hun” eller som ”informanten” i oppgaven.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet skiller seg fra en hverdagslig samtale fordi den har en viss hensikt og struktur. Strukturen på intervjuet kan variere, og i dette prosjektet har jeg benyttet meg av det halvstrukturerte forskningsintervjuet som metode. Ved et slikt intervju er sentrale emner og spørsmål fastlagt på forhånd i en intervjuguide (Fog, 1997, Kvale, 1999). Jeg anså denne intervjuformen som fordelaktig for mitt prosjekt av flere grunner. For det første ville intervjuguiden kunne hjelpe meg til å huske sentrale emner i intervjusituasjonen. Denne intervjuformen ville også gi en mulighet til å følge opp informantenes svar. Jeg ville altså få en sjanse til å utype relevante svar og oppklare eventuelle misforståelser. Tetzchner (2001) peker på at dette er spesielt viktig ved barneintervjuer.

Som nevnt tidligere har et sentralt mål for dette prosjektet vært å få frem barneperspektivet. Begrepet barneperspektiv refererer til hvordan verden ser ut for barn (Tiller, 1991). Et spørsmål som gjerne stilles i den sammenheng er om voksne egentlig kan se verden fra barns ståsted. I forsøket på å se verden gjennom barns øyne bør den voksne i så fall vite noe om barns erfaringer og utviklingsnivå (Eide og Winger, 2003, Johansson, 2003). Siden det halvstrukturerte intervjuet gir en mulighet

til å utdype barnas svar, mener jeg denne intervjuformen vil fungere som et godt redskap i jakten på barneperspektivet.

3.3.1 Utarbeidelse av intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i undersøkelsen formål og problemstilling. Jeg valgte å dele guiden i fire deler: skoledagen, lærere og medelever, skolearbeid og dysleksi (Vedlegg 4). Spørsmålene ble laget med tanke på at de skulle være relevante for barna (Solberg, 1991). Hensikten med de første spørsmålene i guiden var at de skulle være lette å svare på. Ønsket var at disse spørsmålene kunne bidra til at barna ble trygge i intervjusituasjonen (Dalen, 2004, Postholm, 2005). Av flere grunner lot jeg spørsmålene som handlet direkte om dysleksi komme sist i guiden. En grunn var at barna selv skulle få muligheten til å snakke om vanskene sine upåvirket av mine spørsmål. Dette ville kunne gi meg en forståelse om hvordan barna forholder seg til vanskene sine. En annen grunn var at jeg hadde en forforståelse om at dysleksien kunne være et sårbart emne for informantene, og jeg ville ikke ta opp dette emnet før barna virket trygge. Mitt ønske var imidlertid å støte på dysleksien så tidlig som mulig under intervjuet. Dette kommer av at jeg hadde en antakelse om at intervjuets karakter ville endres når dysleksien ble bragt inn. Hensikten med intervjuguiden var altså at den skulle fungere som et veiledende redskap i intervjusituasjonen (Eide og Winger, 2003).

Måten en stiller spørsmål på vil ha betydning for hvordan barn svarer, noe som tilsier at en må reflektere over dette. Det er viktig at barna ikke føler at det finnes noen fasitsvar på spørsmålene. For å indikere at det bare var barnet som visste svaret, relaterte jeg mange spørsmålsformuleringene til barnet selv. Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål som: *"Hva mener/synes du (...)?"* (ibid.). Barn oppfatter det gjerne som lett å svare på spørsmål der de blir bedt om å fortelle. Derfor startet jeg en del spørsmål med *"fortell (...)"* eller *"kan du fortelle (...)"*. Pramling og Doverborg-Östberg (1993) peker på at *"fortell (...)"* er bedre enn *"kan du fortelle (...)"*. Dette begrunner de med at sistnevnte formulering gir muligheten til å svare nei. Jeg har

likevel valgt å ha med spørsmål som begynner med *"kan du fortelle (...)".* I likhet med Eide og Winger (2003) mener jeg at en slik måte å stille spørsmål på oppfattes som minst manipulerende. Selv om Pramling og Doverborg-Östberg (1993) peker på at ja- og nei-spørsmål bør unngås, har jeg tatt med slike. Disse spørsmålene kan nemlig fungere som en åpning til andre spørsmål. Utfordringen i forhold til ja- og nei-spørsmål er å stille gode oppfølgingsspørsmål som gjerne begynner med hvordan eller hvorfor. På denne måten kan en sørge for at informasjonen fra barnet blir mer utfyllende (Eide og Winger, 2003). Det er tatt med noen indirekte spørsmål i guiden som for eksempel *"tror du foreldrene dine synes at det er viktig å være flink på skolen?"*. Slike spørsmål er tatt med fordi svarene kan si noe om elevens holdning som han eller hun ikke sier rett ut. Svar på indirekte spørsmål kan også si noe om andres holdninger (Kvale, 1999). For å få frem de ulike tankene barna kan ha, var spørsmål som står i motsetning til hverandre også med i guiden. Et eksempel på dette er: *"Hva liker du (...)"* og *"er det noe du ikke liker (...)"*.

At intervjuguiden inneholder så mange spørsmål, henger sammen med min antakelse om at barn kan være ordknappe i en intervjusituasjon. Dette kan spesielt være tilfelle når en skal intervju barn med dysleksi, fordi dyslektikere kan ha vansker med å uttrykke seg muntlig (Godøy, 2005). Intervjuguiden var derfor ment å skulle fungere som en trygghet for meg i intervjusituasjonen fordi jeg er uerfaren som intervjuer. Min intensjon var imidlertid at innholdet i guiden skulle kunnes utenat slik at samtalen ville bli så naturlig som mulig (Fog, 1997). Ved å kunne guiden utenat ville det kunne være lettere å stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette vil igjen kunne gi barna en opplevelse av at de blir lyttet til og tatt på alvor (Eide og Winger, 2003).

3.3.2 Prøveintervju

For å teste ut intervjuguiden og meg selv som intervjuer, gjennomførte jeg fem prøveintervjuer (Dalen, 2004). De to første ble gjort med venner av meg. Tanken var at jeg skulle sjekke hvordan spørsmålene i intervjuguiden hørtes ut. De tre neste intervjuene ble foretatt på barn. Dette ble gjort fordi jeg syntes det var vanskelig å vite

hvordan barn ville oppfatte spørsmålene. To av disse intervjuene ble gjort med to gutter på åtte og elleve år som ikke hadde dysleksi. Det første ble tatt opp på lydbånd, men ved det andre intervjuet virket ikke båndopptakeren. Med bakgrunn i at kassettpilleren ikke virket samt at lyd kvaliteten ved det ene intervjuet ikke var særlig bra, skaffet jeg meg en diktafon. Det siste prøveintervjuet ble gjort med en pike med dysleksi. Dette intervjuet ble tatt opp på diktafon, og som nevnt tidligere ble dette intervjuet inkludert i datamaterialet. Etter de ulike prøveintervjuene ble spørsmålsformuleringer og spørsmålenes rekkefølge justert. I tillegg ble spørsmål som ikke syntes relevante tatt bort fra intervjuguiden.

3.3.3 De virkelige intervjuene

Når en skal gjennomføre intervjuer med barn, er det ikke bare spørsmålsformuleringene som vil ha innvirkning på intervjuets utfall. Det er også viktig at intervjueren klarer å skape god kontakt med barnet slik at det vil samarbeide (Solberg, 1991, Pramling og Doverborg-Östberg, 1993, Eide og Winger, 2003). Ulike forskere peker på at den innledende fasen er avgjørende for hvor vellykket intervjuet blir (Kvale, 1999, Eide og Winger, 2003, Dalen, 2004). Med dette i tankene startet jeg alle intervjuene med en kontaktetableringsfase der jeg blant annet presenterte meg selv. Barna hadde på forhånd fått informasjon om prosjektet fra foreldrene, men jeg valgte å gjenta denne. Jeg understreket også hvor fint jeg syntes det var at de ville være med på prosjektet ved å la seg intervjuet.

For å ivareta kravet om informert og fritt samtykke (NESH, 2006) sa jeg til barna at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst. Jeg var imidlertid usikker på om barna ville gjøre dette hvis de ønsket det. I likhet med Christensen (2000) og Strange (2000) passet jeg derfor på å si at barna kunne svare *"jeg vet ikke"* eller *"dette vil jeg ikke svare på"*. På denne måten håpet jeg at jeg ivaretok barnas rettigheter. Barna fikk også vite at de kunne si *"hva mener du"* hvis de ikke forstod hva det var jeg spurte om. Videre understreket jeg overfor barna at de var anonyme, at det bare var jeg som kom til å høre på opptakene, og at opptakene ville slettes etter bruk. Deretter sa jeg at

barna kunne svare akkurat det de tenkte eller mente. Med dette utsagnet forsøkte jeg å signalisere til barna at det er de som er eksperter på sin situasjon (Tiller, 1988). Når en intervjuer barn, er det alltid en fare for at de tror det finnes et fasitsvar (Fotland, 2000, Eide og Winger, 2003). Derfor presiserte jeg innledningsvis at det ikke fantes noen svar som var riktige eller gale. Selv om jeg gjorde dette har jeg på følelsen av at spesielt en av informantene tidvis var opptatt av å svare det han trodde jeg ville høre.

Under intervjuet var det viktig for meg at det ikke oppstod et maktforhold der barnet ble underlegent (Solberg, 1991, Eide og Winger, 2003). Ulike forskere peker på at forholdet mellom partene må være mest mulig likestilt og gjensidig dersom en skal få tilgang til barnets verden (Tiller, 1991, Gamst og Langballe, 2004). I forsøket på å få til dette var jeg opptatt av å være empatisk og snakke med et forståelig språk. Videre var jeg opptatt av å vise at jeg respekterte og tok barna alvorlig. Dette gjorde jeg blant annet ved å behandle dem med høflighet og ved å vise at de var i sentrum for min oppmerksomhet (Davis, 1995). Jeg forsøkte å vise at jeg fulgte med på barnas utsagn gjennom non-verbale responser som små nikk eller smil. I tillegg prøvde jeg å vise at jeg lyttet ved å ta tak i nøkkelord (Lassen, 2002, Johannessen m.fl., 2004). Dette var ikke alltid like enkelt. Informantenes beskrivelser kunne være lange og usammenhengende. I tillegg kunne det være vanskelig å følge opp barnas utsagn når jeg fikk ett-ordssvar. Å få ett-ordssvar tolket jeg på to måter. For det første kunne det hende barna hadde vanskeligheter med å finne ord, noe som dyslektikere kan streve med (Godøy, 2005). For det andre kunne det hende barna ikke var interesserte i å snakke om det jeg spurte om. Eksempelvis var det en som ofte svarte ”fint”. Når jeg spurte om hva han mente med ”fint”, svarte han gjerne ”bra”. I denne og liknende situasjoner valgte jeg å ikke presse barna ytterligere. Dette gjorde jeg ikke bare for å følge kravet om informert og fritt samtykke (NESH, 2006), men også med et ønske om å vise at jeg respekterte barnas grenser.

Selv om den sosiale relasjonen mellom voksen og barn er ulik ved et barneintervju, peker Solberg (1991) på at det prinsipielt sett ikke er annerledes å intervju barn enn voksne. I denne sammenheng peker hun på at forskeren bør fremtre som intervjuer

fremfor voksen. Dette forsøkte jeg å gjøre ved å godta barnas meninger og erfaringer uten å dømme dem (Eide, 1999, Eide og Winger, 2003). Ved noen få tilfeller kom imidlertid barna med noen utsagn som stred i mot mine holdninger. Det var vanskelig å la være å være en ”oppdrager”, men jeg mener at jeg klarte det ved disse intervjuene (Kragh-Müller, 2000).

De fire informantene var svært ulike med tanke på hvor åpne og pratsomme de var. Dette kan komme av at barna har ulike erfaringer med hvordan de har blitt møtt av voksne (Eide og Winger, 2003). Min måte å møte barna på kan også ha virket inn på intervjusituasjonen. Ett av intervjuene skilte seg for eksempel fra de andre fordi jeg kjente informanten fra tidligere. Når en intervjuer barn en kjenner fra før av, kan det være en fare for at barnet blir møtt med mindre åpenhet (ibid.). Jeg opplevde det imidlertid som en styrke at vi kjente hverandre. Som intervjuer følte jeg meg trygg i situasjonen. Av tidligere erfaring hadde jeg en forventning om at informanten ville sette sine egne grenser overfor meg. Dette bidro til at jeg ikke var redd for å stille spørsmål som kunne være ømtålige. Informanten virket trygg, og var veldig åpen og pratsom. En kan stille spørsmål om hennes kjennskap til meg påvirket svarene hun ga. Hun hadde muligens forventninger om hva jeg ville høre, og det kunne se ut til at dette var tilfellet i starten av intervjuet. Etter hvert som intervjuet gikk sin gang, hørtes det ut som om informantens svar samsvarte med hennes egne tanker og meninger. Årsaken til at jeg tolket utsagnene hennes slik kommer av at hun hadde kommet med liknende uttalelser ved tidligere samtaler.

I deler av intervjusituasjonen var det informantens svar som var styrende med tanke på hvilke spørsmål som ble stilt (Postholm, 2005). Ved tre av intervjuene tok barna selv opp dysleksi som tema, og dette ble gjort tidlig i intervjuet. Dette kan komme av at barna hadde en forventning om at det var dette vi skulle snakke om. På den annen side kan det hende dysleksi var et viktig tema for dem, og at det ble naturlig at de tok det opp i forbindelse med samtalen om skoledagen. Mads var den eneste som ikke tok opp at han hadde vanskeligheter av dyslektisk karakter selv. Årsaken kan være at han

fortsatt er under utredning og muligens ikke helt komfortabel med å snakke om vanskene sine enda.

Etter å ha gjennomført intervjuene merket jeg at jeg ideelt sett burde ha foretatt flere prøveintervjuer med dyslektiske barn. I ettertid kunne jeg se at jeg enkelte ganger ikke ga barna nok tid til å tenke etter å ha stilt et spørsmål (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993, Dalen, 2004). Dessuten var det ikke alltid like lett å følge opp informantenes svar. Dette kom ikke bare av at det kunne være vanskelig å få tak i sentrale nøkkelord. Ved de tre intervjuene der jeg ikke kjente barna fra før av, var jeg redd for å utsette barna for unødvendige belastninger (NESH, 2006). Som Kvale (1999) peker på kan det være uetisk å fremkalle nye selvtolkninger hos informantene. Derfor var jeg forsiktig med å stille spørsmål. Under ett av intervjuene merket jeg at jeg ikke alltid stilte oppfølgingsspørsmål fordi jeg kjente meg igjen i informantens utsagn. Min nærhet til feltet svekket med andre ord mine intervjuferdigheter. Ved to av intervjuene var jeg også opptatt av å få stilt alle spørsmålene i guiden, noe som påvirket situasjonen (Eide og Winger, 2003). Jeg klarte altså ikke å leve fullstendig opp til Fogs (1997) påstand om at intervjuguiden bør kunnes utenat. Disse forholdene bidro til at jeg ikke fikk så fyldige beskrivelser som jeg ideelt sett burde fått (Dalen, 2004).

Tre av intervjuene foregikk hjemme hos barna, mens ett ble gjennomført på arbeidsplassen til en av foreldrene. Dette var i tråd med hva foreldrene til barna ønsket. De første tre intervjuene varte rundt en time, mens det siste varte i rundt tretti minutter. Etter at intervjuene var ferdige uttrykte det ene barnet at det hadde vært gøy å bli intervjuet. Et annet barn sa at intervjuet hadde fått han til å tenke over ting han ikke hadde tenkt over før. To av informantene sa at det hadde vært greit å bli intervjuet.

3.4 Analyse og tolkning av datamaterialet

Ulike forskere peker på at analysearbeidet ved kvalitativ forskning ikke er en lineær og avgrenset prosess (Kvale, 1999, Dalen, 2004, Postholm, 2005). I samsvar med dette begynte analyse- og tolkningsarbeidet allerede i møtet med informantene. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon, og under transkripsjonsarbeidet pågikk det også kontinuerlige analyser og tolkninger. Av denne grunn merket jeg hvor viktig det var å transkribere intervjuene selv (Dalen, 2004, Postholm, 2005). Intervjuene ble forøvrig transkribert umiddelbart etter gjennomføringen. Dette opplevdes som fordelaktig fordi intervjusituasjonene fortsatt var friskt i minne, og det var lett å skrive ned barnas utsagn. For å ivareta kravet om konfidensialitet og anonymitet (NESH, 2006) unnlot jeg å skrive ned navn på skoler, venner og lærere i transkripsjonene. Intervjuutskriftene ble nøye sjekket opp mot opptakene for å sikre nøyaktigheten.

Etter at transkriberingen var fullført, kunne fokuset for alvor rettes mot analysearbeidet. I bøker om kvalitativ metode oppstilles det ulike måter en kan analysere datamaterialet på (Kvale, 1999, Dalen, 2004, Postholm, 2005). Postholm (2005) refererer til Patton som sier at retningslinjene for forskning bare er forslag. Videre pekes det på at analyseprosessen må foregå på en unik måte fordi hvert enkelt studium er unikt. Med bakgrunn i dette lot jeg meg inspirere av ulike analysemetoder, og i det følgende vil jeg redegjøre for analyseprosessen.

En vesentlig del av analysearbeidet dreide seg om å kode og kategorisere datamaterialet. Inspirert av Postholm (2005) ble dette arbeidet gjort manuelt, noe som ga meg en egen nærhet til materialet. Dessuten utgjorde ikke de transkriberte intervjuene mer enn 73 sider, noe som gjorde materialet håndterlig. Intervjuene ble printet ut, og jeg hadde laget store marger på høyre og venstre side av utskriftene. På høyre side av marginen noterte jeg ned stikkord eller koder som klart ga uttrykk for det som ble sagt. Hvert stikkord ble dannet med utgangspunkt i en hel setning eller paragraf. På den venstre siden skrev jeg ned navnet på kategorier som så ut til å passe til de ulike kodene. Denne måten å jobbe med datamaterialet på samsvarer med det som kalles for åpen koding i grounded theory. Her er hovedformålet nettopp å

identifisere ord og begreper som igjen kan inngå i kategorier (Dalen, 2004, Postholm, 2005). Ved å arbeide på denne måten fikk jeg en bedre oversikt over datamaterialet. Etter å ha arbeidet grundig med hvert intervju, var det tre hovedkategorier som utpekte seg. Dette var dysleksi, lesing og skriving, og det var derfor relevant å knytte inn teori om disse emnene i teorikapitlet. For å belyse informantenes utsagn om disse temaene, ble det relevant å trekke inn teori om selvoppfatning.

For å få en bedre oversikt over hva slags informasjon barna ga i forhold til disse kategoriene tok jeg i bruk "fillerye"-metoden (Dalen, 2004). Dette gjorde jeg ved å dele et A3-ark opp i fem kolonner. I kolonnen til venstre skrev jeg navnet på kategorien. Så fikk hver informant sin kolonne. Jeg skrev ned alle utsagnene som passet til de ulike kategoriene. Denne arbeidsmåten bidro til at datamaterialet ble redusert. Videre hjalp den meg til å finne mønstre som gikk igjen på tvers av intervjuene, samtidig som det særegne ved hver informants uttalelser kom tydeligere frem. Ved å jobbe på denne måten kom jeg frem til ulike underkategorier som virket interessante å se nærmere på. I arbeidet med underkategoriene tok jeg nok en gang i bruk "fillerye"-metoden. Denne gangen prøvde jeg også å se på faktorer som kunne påvirke informantenes utsagn. Dette gjorde jeg ved å se enkeltutsagn i lys av andre uttalelser. Jeg så også på hvordan mine spørsmål kunne påvirke informantenes svar. Under dette arbeidet gikk jeg gjennom datautskriftene mange ganger.

Gjennom analysearbeidet viste det seg at emner jeg først hadde trodd var sentrale i forhold til teorigrunnet ikke var det likevel. Derfor gjorde jeg noen endringer i forhold til teorien, slik at den samsvarte med barnas utsagn. Å arbeide på denne måten er i tråd med tanken bak grounded theory. I grounded theory tar forskeren utgangspunkt i datamaterialet og utleder deretter teorier som er "grounded" i data. I møtet med mitt datamateriale utledet jeg ingen nye teorier, men lot datamaterialet være rettleidende i forhold til teorivalget. En "rendyrket" grounded theory tilnærming går ut på at forskeren skal møte datamaterialet på en ren induktiv måte. Jeg anser det imidlertid som umulig å legge helt fra seg egne antakelser, synspunkter og teorier i møte med datamaterialet (Dalen, 2004, Postholm, 2005). I tråd med den nyere

versjonen av grounded theory tillot jeg meg derfor å bruke eksisterende teori og empiri som bakgrunnsmateriale (Dalen, 2004). Selv om idealet har vært å møte datamaterialet så åpent som mulig, vil analysen og tolkningen preges av min subjektivitet. Andre ville sannsynligvis ha analysert og tolket datamaterialet på andre måter.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet refererer til hvor pålitelige resultatene i en undersøkelse er, mens validitet handler om hvorvidt resultatene kan sies å være gyldige (Befring, 1998). Tidligere var disse begrepene hovedsaklig knyttet til den kvantitative forskningen. I denne forskningstradisjonen finnes det standardiserte metoder for å måle reliabiliteten og validiteten til en forskningsundersøkelse. I kvalitative studier er det imidlertid problematisk å benytte seg av standardiserte målemetoder på grunn av metodens preg av subjektivitet. Likevel behandles spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet i den kvalitative forskningen, men innholdet i begrepene er litt annerledes enn i den kvantitative forskningstilnærmingen (Dalen, 2004, Postholm, 2005). Ulike forfattere benytter dessuten til dels ulike termer og tilnærminger når de omtaler begrepene reliabilitet og validitet i forhold til kvalitativ forskning (Dalen, 2004). Jeg velger å holde meg til begrepene reliabilitet og validitet. Fog (1997) peker på at det ikke alltid er meningsfylt å skille begrepene fra hverandre, noe som kommer av at innholdet i begrepene er dels overlappende. For å tydeliggjøre aspekter som har påvirket reliabiliteten og validiteten ved dette prosjektet har jeg likevel valgt å skille begrepene fra hverandre.

3.5.1 Reliabilitet

I kvantitativ forskning handler kravet om reliabilitet om at andre skal kunne gjøre den nøyaktige samme undersøkelsen og få de samme resultatene. Dette vil være problematisk ved en kvalitativ intervjuundersøkelse på grunn av at metoden er preget

av individualitet og subjektivitet (Dalen, 2004, Postholm, 2005). Forskerens rolle er en viktig faktor, og rollen utformes i samspill med informanten og den aktuelle situasjonen. Dermed går kravet om reliabilitet ut på å synliggjøre de enkelte leddene i forskningsprosessen. Ved å kunne følge de ulike delene av undersøkelsen, vil andre kunne vurdere undersøkelsens pålitelighet (Fog, 1997, Dalen, 2004). Av denne grunn er ulike sider ved denne undersøkelsen beskrevet i kapittel 3.2, 3.3 og 3.4.

Selv om forskningsprosessen er beskrevet, er det trekk ved barnas svar som er relevante å se på. Av og til svarte barna på måter som muligens kan svekke påliteligheten i deres utsagn. Dette gjaldt for eksempel i de tilfellene der det virket som om barna svarte det de trodde jeg ville høre. Tidvis virket det også som om to av barna ga en mer positiv beskrivelse av sin virkelighet enn det som kan være tilfelle (Postholm, 2005). Beskrivelsene til disse barna ble tolket i denne retning fordi de hadde en tendens til å unngå sensitive emner.

Under noen av intervjuene stilte jeg ledende spørsmål. Dette var en bevisst handling fordi jeg skulle sjekke om jeg forstod barna rett. Dermed anser jeg ikke disse spørsmålene som noen trussel for intervjuenes pålitelighet (Kvale, 1999). For å sjekke om barnas svar var til å stole på stilte jeg samme type spørsmål, bare med ulike innfallsvinkler (Pramling og Doverborg-Östberg, 1993). Barna jeg intervjuet viste seg å være svært konsistente i sine svar, noe som styrker påliteligheten av deres utsagn. I forhold til analyse- og tolkningsarbeidet kan en som nevnt stille seg spørrende til om en voksen kan forstå barns utsagn (Eide og Winger, 2003). For å styrke påliteligheten av mine analyser og tolkninger forsøkte jeg å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuene. Siden jeg ikke var helt fornøyd med min evne til å stille oppklarende spørsmål, ringte jeg tre av informantene i ettertid for å sjekke min forståelse av deres utsagn. Disse telefonsamtalene viste nok en gang, at barna var svært konsistente i sine utsagn, og enkelte ting som ble sagt under intervjuet, ble gjentatt. Med prosjektets begrensninger tatt i betraktning, føler jeg meg nokså trygg på at datamaterialet er pålitelig.

3.5.2 Validitet

Flere forskere omtaler validitet i forhold til kvalitative studier (Maxwell, 1992, Fog, 1997, Kvale, 1999, Vedeler, 2000, Dalen, 2004). Validitetsslutninger i forbindelse med dette prosjektet vil bli sett i lys av Maxwells (1992) validitetskategorier, fordi disse synes oversiktelige. Han deler validitet inn i fem ulike validitetsformer i forhold til kvalitativ forskning. Dette er deskriptiv-, tolknings-, teoretisk-, generaliserings- og evalueringsvaliditet. Evalueringsvaliditet vil ikke bli omtalt her begrunnet i Maxwells (1992) påstand om at denne ikke er like sentral i kvalitativ forskning som de andre validitetskategoriene.

Deskriptiv validitet: handler om at datamaterialet som foreligger er korrekt gjengitt. I forhold til en kvalitativ intervjuundersøkelse er dette et viktig validitetsprinsipp, fordi de andre validitetskategoriene avhenger av denne. For å sikre at informantenes uttalelser ble gjengitt riktig, ble intervjuene tatt opp med diktafon. Under intervjuene forsøkte jeg å stille oppfølgingsspørsmål når informantene svarte lavt eller usammenhengende. Å transkribere intervjuene rett etter gjennomføringen hjalp meg også til å gjengi informantenes utsagn korrekt (Dalen, 2004). Kvale (1999) peker på at det er vanskelig å vurdere transkripsjoners gyldighet. Dette kommer av at det finnes mange måter å transkribere et datamateriale på. I mitt prosjekt forsøkte jeg å transkribere barnas språk ordrett. Jeg inkluderte mine spørsmål i transkripsjonene for å kunne se hvordan mine spørsmål eventuelt påvirket barnas svar. Videre ble endringer i toneleiet notert, noe som gjerne skjedde i forhold til vanskelige emner. I arbeidet med å transkribere vil det være en fare for at jeg ikke har vært nøyaktig nok, noe som vil kunne svekke validiteten. Dessuten inneholder ikke datagrunnlaget observerbare forhold som kan være essensielle for å forstå intervjuet. De observerbare forholdene avhenger dermed av min hukommelse og kan erindres på gal måte, noe som kan svekke validiteten til datagrunnlaget. Under intervjuene unngikk noen av barna å snakke om sensitive temaer. Dette bidro til at beskrivelser som ville vært relevante i forhold til undersøkelsen ikke kom med i datamaterialet.

Tolkningsvaliditet: dreier seg om i hvilken grad mine tolkninger er korrekte. En forutsetning for tolknings- og analyseprosessen er at datamaterialet er fyldig og relevant i forhold til undersøkelsens formål og problemstilling (Dalen, 2004). Dette avhenger av at intervjuguiden er godt utarbeidet. Formålet med dette prosjektet var å fange opp hvordan barn opplever å ha dysleksi. I denne sammenheng var min opprinnelige intensjon å undersøke hvordan dysleksien kan påvirke barnas selvoppfatning i forhold til lesing og skriving. Under analyse- og tolkningsarbeidet viste det seg at datamaterialet ikke var fyldig nok til å fokusere på barnas selvoppfatning. En årsak til dette kan være at intervjuguiden ikke var godt nok utarbeidet. Under arbeidet med intervjuguiden kunne jeg derfor ha foretatt flere prøveintervjuer, slik at jeg ville fått bedre forståelse for hvordan jeg skulle ha stilt spørsmålene. En annen årsak til at datamaterialet ikke var fyldig nok til å si noe om barnas selvoppfatning kom av at barna ofte unngikk å snakke om sensitive emner som kanskje kunne ha belyst området. Dette ga meg inntrykk av at vi her snakket om emner som muligens virket inn på selvoppfatningen deres. Som Kvale (1999) peker på, er det som ikke sies like viktig som det som sies. Jeg mener imidlertid det ville vært spekulativt å tolke barnas reaksjoner i forhold til de sensitive emnene. Datamaterialet ga med andre ord ikke grunnlag for å kunne fokusere på barnas selvoppfatning. Dette er med på å svekke undersøkelsens validitet i forhold til den opprinnelige intensjonen med undersøkelsen. Muligens hadde det vært lettere å få informasjon om barnas selvoppfatning i forhold til lesing og skriving ved å kombinere intervjuene med et måleinstrument som for eksempel "Myself-as-a-Learner Scale" (Burden, 2005).

Ettersom datamaterialet ikke ga nok grunnlag for å si noe om selvoppfatningen til barna, ble problemstillingen og forskningsspørsmålene endret underveis i forskningsprosessen. Ved kvalitativ forskning er det imidlertid mulig å avvike fra den opprinnelige forskningsplanen. Dette kommer av at den kvalitative forskningsprosessen er relativt løst fastlagt (Dalen, 2004). Selv om undersøkelsen ikke ga godt nok grunnlag for å si noe om barnas selvoppfatning, var det relevant å bruke teori om selvoppfatning for å belyse deler av barnas utsagn. Dessuten ble

aspekter ved undersøkelsens opprinnelige intensjon, nemlig barns opplevelser av å ha dysleksi, belyst. Dette viser at undersøkelsen favner deler av det opprinnelige formålet selv om den ikke dekker alt.

Et annet aspekt ved tolkningsvaliditet er at jeg forstår opplevelsen av dysleksi på bakgrunn av barnas perspektiv (Maxwell, 1992, Dalen, 2004). Som nevnt tidligere kan en stille seg spørrende til hvorvidt jeg som voksen kan forstå barnas språklige uttrykk. Min måte å oppfatte verden på kan bidra til at jeg mister viktige deler av barnas perspektiv i tolkningsarbeidet (Skantze, 1999). Selv om jeg stilte oppfølgingsspørsmål, var noen av barnas bidrag knappe eller oppstykkete, noe som bidro til at deler av datagrunnlaget ble vanskelig å tolke (Quarsell, 1999). Dette vil også kunne svekke gyldigheten av mine tolkninger.

Teoretisk validitet: handler om at det må være et samsvar mellom fenomenene en beskriver og teorien som anvendes for å forklare disse fenomenene (Dalen, 2004). Ved å belyse informantenes utsagn ved hjelp av relevant teori, har jeg forsøkt å sikre prosjektets teoretiske validitet. Teorien som er blitt brukt er imidlertid basert på min kunnskap, noe som betyr at en annen kanskje ville valgt andre teorier.

Generalisering: eller overførbarhet handler i kvalitativ forskning om hvorvidt undersøkelsens tolkningsresultater kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 1998). Som nevnt i kapittel 3.2 har jeg benyttet meg av ”snøball-metoden” som kan føre til et lite og skjevt utvalg (Dalen, 2004). Det kan eksempelvis hende at informantene som svarte ja til å delta er mer reflektert over dysleksidiagnosen enn andre. Dette vil kunne bidra til at resultatene til undersøkelsen ble annerledes enn om utvalget ikke var skjevt. Et kriterium for overføringsverdi er at andre elever med dysleksi skal kunne kjenne seg igjen i tolkningen (Thagaard, 1998). En kan derfor stille spørsmål til undersøkelsens generaliseringsvaliditet når utvalget er lite og skjevt. På den annen side representerer tolkningen av informantenes utsagn ulike aspekter ved det å ha dysleksi. Dette kan bidra til at flere kan kjenne seg igjen i undersøkelsens resultater.

3.6 Etiske hensyn

Når barn skal brukes som informanter, er det ekstra viktig å reflektere over etiske sider ved forskningsprosessen (Dalen, 2004). I dette prosjektet har jeg redegjort for ulike relevante etiske aspekter. Det er imidlertid noen etiske hensyn jeg ikke har sett på. Dette er etiske krav som må oppfylles før en kan gå i gang med selve forskningsprosessen. Når en skal forske på mennesker, må en følge ulike formelle retningslinjer som *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria* (NESH, 2006) har oppstilt. Før jeg startet med gjennomføringen av denne undersøkelsen, fylte jeg ut et meldeskjema som jeg sendte til *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* (NSD), som godkjente prosjektet (Vedlegg 5). NSD skulle dessuten godkjenne innholdet i ulike informasjonsbrev som skulle sendes ut for å få tak i informanter. Siden barna var mindreårige, måtte jeg få samtykke fra foreldrene (NESH, 2006). Foreldrene fikk informasjon om prosjektet, som deretter informerte og spurte sine barn om de ville delta. I tillegg måtte foreldrene skrive under på en samtykkeerklæring. Ettersom jeg antok at barna ikke var spesielt glade i å lese på grunn av at de er dyslektikere fikk de ikke egen skriftlig informasjon (Høien og Lundberg, 2000), men ble informert før intervjuets start (jmf. 3.3.3).

3.7 Egen forskerrolle

Siden jeg selv har strevd med vansker av dyslektisk karakter, må jeg være svært bevisst og oppmerksom på hvilke utslag dette kan gi i et forskningsprosjekt. Av den grunn har jeg forsøkt å forholde meg bevisst til spørsmålet Kvale (1999) stiller:

"Hvordan kan forskeren unngå eller motvirke overidentifisering med sine intervjupersoner, og slik forhindre at det kritiske perspektivet går tapt?" (s.71).

Som nevnt i kapittel 3.3.3 opplevde jeg det som problematisk at jeg under et av intervjuene identifiserte meg med informanten. I prosessen bidro muligens mine egne erfaringer til at jeg var ekstra forsiktig med å stille for inngående spørsmål til barna, noe som kan ha bidratt til at jeg fikk mindre fylldige beskrivelser. På den annen side

følte jeg at mine egne opplevelser bidro til at jeg klarte å respektere barnas grenser. I analyse- og tolkingsarbeidet var det en stor utfordring å la egne opplevelser og meninger tre i bakgrunnen, slik at datamaterialet kom i fokus.

Sammendrag: Jeg har nå redegjort for valg av forskningstilnærming og metode. Gjennomføringen av prosjektet er beskrevet, og jeg har sett på utfordringer jeg har møtt underveis. Jeg har valgt å omtale begrepene reliabilitet, validitet og generalisering for seg. Til sist har jeg sett på etiske hensyn og hvordan min egen forskerrolle kan ha påvirket meg i mitt arbeid. I fortsettelsen vil jeg presentere og diskutere informantenes utsagn.

4. Presentasjon og diskusjon av data

Gjennom de fire forskningsspørsmålene vil jeg i det følgende belyse problemstillingen som lyder: *“Hvordan opplever barn å ha dysleksi”*. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har vært ledende i forhold til hvordan jeg har valgt å analysere og tolke informantenes beskrivelser. Gjennom å sammenlikne intervjuene, har jeg sett på likheter og ulikheter i datamaterialet. Sitatene er valgt med tanke på at de både skal vise fellestrekk ved barnas uttalelser, samt deres individualitet. Tanken er at sitatene skal belyse og understøtte emnene jeg diskuterer. På denne måten vil sitatene ha en dokumenterende effekt (Befring, 1998, Postholm, 2005).

4.1 Opplevelser av å få diagnosen dysleksi

Å få diagnosen dysleksi kan fremkalle ulike reaksjonsformer hos den det gjelder. Burden (2005) mener diagnosen kan oppleves uheldig, og Høien og Lundberg (2000) peker på at diagnosen kan gi en følelse av å bli stigmatisert. I motsetning til dette, hevder forskere som Edwards (1994) og Riddick (1996) at dysleksidiagnosen kan fungere som en forklaring, og dermed oppleves som positiv. I forhold til denne undersøkelsen møtte jeg på ulike reaksjonsformer knyttet til det å bli diagnostisert som dyslektiker. Disse reaksjonsformene har jeg kalt for ”lettelse og forklaring”, ”en følelse av å skille seg ut?”, og ”fint og dumt”. For å tydeliggjøre de ulike reaksjonene, vil de bli presentert hver for seg i det følgende.

4.1.1 Lettelse og forklaring

Både Gustav og Olav ga inntrykk av at det å bli diagnostisert som dyslektiker opplevdes som en lettelse. Dette kom av at det å få en diagnose ser ut til å ha hjulpet dem med å forstå hvorfor de har strevd på skolen. Om å få diagnosen uttalte Gustav:

”Da forstod jeg hvorfor jeg hadde ligget så langt etter i alle disse årene.”

Olav beskrev det også som positivt å få diagnosen dysleksi, og sa:

”Det var fint at de fant ut at det var det jeg hadde, og at jeg ikke bare skrev mye feil, men at jeg hadde en grunn til å gjøre det.”

I likhet med funnene til Edwards (1994) og Riddick (1996), ser altså diagnosen ut til å forklare informantene hvorfor de har hatt problemer med ulike skolefag. Dysleksidiagnosen kan dessuten hjelpe barna til å forstå at de ikke er dumme. Om det å få tilbakemelding på å ha gjort feil etter å ha fått diagnosen, sa Olav:

”(...) og så føler du at hvis det står i en bok at her er det noe feil, da føler man seg ikke noe dum, man vet hva grunnen er.”

Begge guttene ga uttrykk for at de var opptatt av å arbeide som best de kunne med skolefagene. Videre pekte begge på at de trodde både foreldre, lærere og medelever syntes det var viktig å være flink på skolen. Å møte denne holdningen fra omgivelsene er i tråd med det Taube (1987) og Skaalvik og Skaalvik (2005) anser som vanlig i dagens samfunn. Å streve med lesing og skriving vil dermed kunne være svært belastende for dem det gjelder. Dysleksidiagnosen vil imidlertid kunne forklare omgivelsene at det ikke handler om en evnemessig, men en funksjonsmessig svikt (Riddick, 1996). Med denne kunnskapen, vil det kunne være lettere å møte omgivelsene dersom en gjør feil. Dette er noe både Edwards (1994) og Holm (2003) peker på. De hevder at en diagnose kan være en forklaring som kan gis til andre mennesker. Gustav sa:

”Det er ikke min skyld at jeg har det. Noen får det, andre får det ikke. Det sier jeg til andre.”

En mulig årsak til at dysleksidiagnosen hjelper disse guttene til å forstå at de ikke er dumme, kan komme av at de har en positiv holdning til hva som ligger i begrepet dysleksi. Både Riddick m.fl. (2002) og Zetterqvist-Nelson (2003) peker på at en positiv oppfatning av dysleksibegrepet er med på at diagnosen kan oppleves frigjørende. Årsaken til at jeg tolker guttene som positive til innholdet i dysleksibegrepet kommer av at begge virker komfortable med å omtale vanskene sine

som dysleksi. Dette kan tyde på at ordet ikke oppleves som farlig eller stigmatiserende (Høien og Lundberg, 2000). Om å kalle vanskene for dysleksi sa Olav:

”Jeg pleier å si at jeg har dysleksi fordi det er litt mer riktig enn å si at jeg har lese- og skrivevansker. Og hvis de ikke forstår hva dysleksi er, så forteller jeg at det er lese- og skrivevansker, bare et annet ord på en måte. Jeg har jo fått diagnosen dysleksi da, så jeg begynner jo å bli vant til å si det, så på grunn av diagnosen så er det liksom det som er riktig å si i forhold til det andre.”

I likhet med dette sa Gustav:

”Jeg kaller det begge deler. Noen ganger er det litt vanskelig å si dysleksi, og da må jeg si det saktere, og noen ganger sier jeg bare lese- og skrivevansker.”

Disse kommentarene tyder på at guttene bruker begrepene lese- og skrivevansker og dysleksi synonymt. At guttene benytter seg av begge ordene kan komme av at begrepene lese- og skrivevansker og dysleksi ikke er noen klart avgrensede tilstander, og at de ofte brukes om hverandre i Norge (Rygvold, 1999). En kan tenke seg at guttene muligens har opplevd at andre mennesker, som foreldre og lærere, har brukt terminologien synonymt. En annen grunn til at informantene benytter seg av begge begrepene kan komme av at ordet dysleksi kan være vanskelig å forstå for andre barn. Da vil det, som Olav påpeker, være lettere å forklare vanskene som lese- og skrivevansker.

4.1.2 En følelse av å skille seg ut?

I motsetning til å ha en positiv opplevelse knyttet til å bli diagnostisert som dyslektiker, ser det ut til at Katarina ikke var videre komfortabel med diagnosen. Om å få diagnosen sa hun:

”Jeg tenkte: Hvorfor meg? Er det farlig? Kommer det til å være resten av livet mitt? Kan jeg få det vekk? Hvorfor akkurat meg av alle mulige personer?”

Dette utsagnet kan tyde på at en diagnose kan utløse forvirring og vrangforestillinger, noe som samsvarer med det Davis (1995) peker på. Kommentaren til Katarina kan tolkes dit hen at ordet dysleksi ga henne assosiasjoner til en sykdomstilstand (Høien

og Lundberg, 2000). Måten hun omtaler vanskene sine kan også tyde på dette. Hun sa:

”Jeg har lese- og skrivevansker – ikke dysleksi. Dysleksi, det er noe helt annet.”

Det kan se ut til at Katarina bruker begrepet dysleksi som en forklaring på hva hun ikke har. Årsaken til dette kan komme av at hun ikke vil bli sammenliknet med en annen elev på skolen som hun omtaler som dyslektiker. Om denne eleven sier hun:

”(...) det er en jente i sjette klasse, og hun har så dysleksi som det går an å få det. (...) når hun snakker, må hun stoppe opp, og så klarer hun ikke helt å avslutte en setning ordentlig.”

Muligens har ikke Katarina oppfattet at dysleksi kan forekomme i ulike former og grader (Rygvold, 1999, Reid, 2005, Elvemoe, 2006, Tollaksen, 2006a). Dersom hun misoppfattet innholdet i dysleksidiagnosen, samt opplevde at diagnosen ikke bidro til å forklare hennes funksjonssvikt, kan det hende at diagnosen får henne til å føle seg dum og annerledes. Hun har jo tross alt vansker som de andre ikke har. Denne opplevelsen kan sies å samsvare med at diagnosen tradisjonelt har gitt en flauhetsfølelse (Burden, 2005). Dysleksidiagnosen kan bidra til at informantene legger merke til egenskaper hos seg selv som ikke forekommer hos de andre i klassen (Tetzchner, 2001). Som Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på, utgjør tross alt medelevene det viktigste sammenlikningsgrunnlaget når det kommer til skoleaktiviteter. Det virker som om Katarina sammenlikner seg med sine medelever. Hun sa:

”Kanskje jeg ikke er så normal. Kanskje jeg er noe annet enn de andre?”

Dersom hun sammenlikner seg med de andre i klassen, kan dysleksidiagnosen gi henne en følelse av å bli stemplet som annerledes. Dette samsvarer med litteraturen som fremhever at en diagnose kan gi en følelse av å bli stigmatisert (Høien og Lundberg, 2000). Å få dysleksidiagnosen kan i tillegg gi barn en frykt for å bli ertet, noe Riddick (1996) fant i sin undersøkelse. Dette kan være ha vært tilfellet i Katarinas situasjon, og dette kan i sin tur bidra til at hun ikke var komfortabel med ordet dysleksi. Om hva hun tenkte da hun fikk diagnosen sa hun:

”Jeg tenkte et veldig stygt ord... asså et på F. Og så tenkte jeg etterpå, det var irriterende. Det var noe jeg ikke håpet på. Nå kommer jeg til å bli ertet. Men det ble ikke noe erting.”

4.1.3 Fint og dumt

Mads så ut til å ha blandede følelser i forhold til dysleksidiagnosen, og han virket ikke helt komfortabel da vi snakket om dysleksi. Dette kan komme av at han ikke har fått endelig beskjed fra logopeden om at dysleksi foreligger, og ikke er klar til å snakke med noen om emnet ennå. På et direkte spørsmål om han syntes det var vanskelig å snakke om dysleksi svarte han ja. Med tanke på at han ikke skulle utsettes for unødvendige belastninger (NESH, 2006), valgte jeg å ikke presse ham til å snakke. På et spørsmål om han syntes det var fint eller dumt å høre at han antakelig har dysleksi, sa han likevel:

”Jeg vet ikke, begge deler, for da får jeg den hjelpen jeg trenger.”

Ettersom Mads er lillebroren til Olav, har han høyst sannsynlig lagt merke til at Olav har fått hjelp etter at dysleksidiagnosen forelå. Muligens opplever han også at foreldrene har forventninger til hva en diagnose kan utløse med tanke på tilpasset opplæring og hjelpemidler (Grønner, 2005). Dette kan ha påvirket hans svar om at det ville vært fint å få diagnosen dysleksi. Om hva han tenkte da logopeden sa at han trodde dysleksi forelå, sa han nemlig:

”Da tenkte jeg, jeg tenkte ikke så positivt.”

I likhet med Katarina, kan det hende en diagnose gir Mads en følelse av å skille seg ut. Det kunne virke som om han sammenliknet seg med de andre i forhold til prestasjonsnivå, og en diagnose ville for ham bety at han har svakere evner enn de andre (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Han sa for eksempel at han håpet at han ikke fikk diagnosen, fordi:

”(...) da ligger jeg langt bak i forhold til de andre barna, det de holder på med.”

Med tanke på at Mads fortsatt er til utredning, kan det tenkes at han ikke har hatt tid til å fordøye følelsene sine knyttet til en eventuell diagnose. Muligens har både Gustav og Olav hatt liknende følelser knyttet til diagnosen, men de har hatt tid til å leve med dysleksidiagnosen en stund. Som Riddick m.fl. (2002) peker på, vil betydningen som barn legger i dysleksibegrepet kunne endre seg i forhold til tid og sted. Da jeg ringte Mads for å stille noen oppklarende spørsmål, uttalte han blant annet at det var greit å gå til logopeden fordi det var greit å få sjekket om han hadde problemer.

4.2 Opplevelser av det å ha lesevansker

Alle informantene uttalte seg om sine erfaringer knyttet til å ha lesevansker. Hvordan vanskene deres arter seg i virkeligheten kan jeg ikke si noe om ettersom dette ikke har vært en del av undersøkelsen. Dette kommer av at det har vært barnas opplevelser knyttet til egne vansker som har stått i fokus. Barna var inne på at de hadde problemer knyttet til avkoding, leseforståelse og høytlesning. Dette er vansker som omtales i ulik litteratur som handler om dysleksi (f.eks. Rygvold, 1999, Høien og Lundberg, 2000, Catts og Kamhi, 2005). Dette vil bli omtalt i det følgende.

4.2.1 Avkoding og forståelse

Alle barna pekte på at de hadde opplevd vansker knyttet til avkodingen. Disse vanskene ble beskrevet som å lese sakte eller hakkete. Mads sa for eksempel:

”Jeg leser sakte, litt for sakte.”

Å lese sakte eller hakkete kan tyde på problemer med å automatisere leseferdighetene. Hva barna eksplisitt mente med sakte og hakkete fikk jeg imidlertid ikke utdypet, noe som er en svakhet ved intervjuet. Under intervjuene tenkte jeg at jeg skjønnte hva de mente med sakte og hakkete, og stilte ikke oppfølgingsspørsmål. Å lese sakte og hakkete kan være et uttrykk for at de lyderer seg frem når de leser, noe Høien og

Lundberg (2000) peker på som et kjennetegn på lesevansker. Til tross for at jeg ikke utdypet informantenes svar, uttrykte Katarina eksplisitt at hun strevde med å uttale hele ordet riktig. Det å ha vansker med å lese hele ordet riktig, samsvarer med det Rygvold (1999) fremhever som et mulig trekk ved dyslektiske vansker. Katarinas beskrivelse av hvordan lesevanskene hennes kom til uttrykk i praksis viser dette:

”Hvis jeg for eksempel leser ”Lisa gikk til skolen”, så var det skolene. Asså, så sier jeg Lisa gikk til skolen, så var det skolene (...)”

Dette utsagnet kan tolkes dit hen at hun har opplevd vansker med å lese endelser korrekt. Grunnen kan være at hun gjetteleser ut fra de første bokstavene slik at endelsen leses feil (ibid.). Å lese slik Katarina beskriver, eller å lese sakte og hakkete vil kunne hindre leseforståelsen. Både Mads og Olav pekte på at det er viktig å ikke misforstå når en leser (se for øvrig kap. 4.4.1). Dette kan tolkes dit hen at begge har opplevd problemer knyttet til leseforståelsen. Å ha problemer med leseforståelsen omtales gjerne som en konsekvens av å ha dysleksi (Høien og Lundberg, 2000, Catts og Kamhi, 2005). Olav uttrykte seg slik:

”Hvis man leser et brev eller en bok, og hvis du leser feil og får feil oppfatning så blir det litt sånn, å, det stemmer ikke helt.”

4.2.2 Å lese høyt i timen

Å skulle lese høyt i timen, kan være stressende dersom en ikke har leseferdigheter på linje med sine klassekamerater. Som beskrevet tidligere, har alle informantene opplevd vansker knyttet til ordavkodingen. Katarina, Gustav og Mads sa alle sammen at de slapp å lese høyt i klassen. Dette kan tyde på at de misliker å lese høyt for andre, noe som sannsynligvis henger sammen med svake leseferdigheter. Riddick m.fl. (2002) peker på at dyslektikere misliker å lese høyt for sine medelever. Hva slags opplevelser Katarina, Gustav og Mads har hatt i tilknytning til høytlesing er ikke godt å si. Selv om de sa at de ikke måtte lese høyt i timen nå, har de muligens gjort dette tidligere. Hverken Mads eller Gustav var spesielt interesserte i å snakke om høytlesning, noe som kan tyde på at de har hatt ubehagelige opplevelser knyttet til

dette. På tross av at Gustav slapp å lese høyt i timen, sa han at han snart skulle fremføre en tekst foran klassen. Om dette sa han:

”Jeg liker ikke å stå foran hele klassen, for jeg har sceneskrekk og jeg er redd for å dumme meg ut foran hele klassen, og jeg liker ikke at folk ler av meg. På måter jeg vil at de skal le av meg da synes jeg det er greit, men at noen ler av meg på grunn av at noe har skjedd som jeg ikke ville skulle skje, det blir jeg ganske lei av. Det synes jeg ikke er noe moro.”

Denne kommentaren tyder på at han har blitt ledd av, men han ønsket ikke å snakke ytterligere om dette. Mads ga også uttrykk for at medelever har ledd, men heller ikke han virket komfortabel med å snakke om emnet. I tråd med NESH (2006) valgte jeg å respektere informantenes grenser, og fikk derfor ikke utdypet temaet ytterligere. Katarina var litt mer meddelsom i forhold til høytlesning, og sa:

”Heldigvis er jeg en av dem som ikke blir plukket ut, siden jeg blir helt rød i toppen hvis jeg stopper opp, og bare, nei, nei tenker jeg, nå er det over.”

Katarina sa at hun ikke blir ledd av i klassen, men kommentaren tyder likevel på at hun er redd for å dumme seg ut. Hun uttalte for eksempel:

”(...) og alle ler av meg føler jeg, men så sitter alle der og bare gjør andre ting. Ingen ler av meg, det er bare at jeg føler det. Det er helt dumt.”

I likhet med denne kommentaren, uttrykte Gustav at han var redd for at medelevene skulle le av ham. Dette kan tolkes dit hen at begge er redde for at de skal bli vurdert som svake på skolen. Dersom de har fått tilbakemelding fra de andre elevene i form av latter, kan dette virke truende på barnas selvvurdering (Taube, 1987). Dette er i tråd med den ”symbolske interaksjonismen” og tesen om at vår selvoppfatning skapes indirekte gjennom andres oppfatninger av oss (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på at mennesker har behov for en positiv selvoppfatning, samt å verdsette seg selv positivt. Å bli ledd av på grunn av manglende ferdigheter, vil da kunne ha en negativ innvirkning på selvvurderingen. Det er derfor ikke vanskelig å forstå at barna ikke liker å lese høyt i timen. At barna unngår å snakke om emnet, kan også være en måte de forsøker å beskytte selvverdet sitt på. I motsetning til Mads, Gustav og Katarina, fortalte Olav at han leste høyt i klassesammenheng. Om dette sa han:

”Det går ganske bra, men det er litt slitsomt å hakke litt og bruke litt tid på enkelte ord.”

Til tross for at han har lesevaner, kan det se ut til at Olav ikke har hatt noen dårlige opplevelser i klassen i forbindelse med høytlesing. Han ga uttrykk for at de andre elevene i klassen var greie, og at det ikke var noen som lo av hverandre hvis noen gjorde noe feil i timen. Dette tyder på at Olav ikke har fått noen negativ tilbakemelding fra de andre på grunn av manglende leseferdigheter (Taube, 1987). Å lese høyt i timen vil i sin tur muligens ikke virke truende på Olavs selv vurdering, noe som bidrar til at han tør å lese høyt i påhør av andre. Olav uttalte også:

”De andre synes det går greit at jeg hakker litt, for de vet at jeg har dysleksi, også er det noen andre som også hakker litt, så da er det greit på en måte.”

Denne kommentaren kan tyde på at Olav ikke er redd for å lese feil. Han har tross alt dysleksi, noe som tilsier at det er en grunn til at han strever med lesingen (Riddick, 1996). Dersom han skulle sammenlikne egne ferdigheter med medelevenes, viser det seg dessuten at det er andre i klassen som ikke leser perfekt. Det kan hende han ikke sammenlikner seg med det Riddick m. fl. (2002) omtaler som mer ”kompetente” klassekamerater. Hvis tilfellet er at han unngår å sammenlikne seg med de som er flinkere, kan det bidra til at den faglige selv vurderingen hans ikke blir dratt i negativ retning.

4.3 Opplevelser av det å ha skrivevaner

Alle informantene pekte på at de hadde vanskeligheter med å skrive. Ettersom jeg ikke har observert dem skrive, kan jeg heller ikke i dette kapitlet si noe om hvordan vanskene opptrer i praksis. Under intervjuene kom det imidlertid frem opplevelser knyttet til rettskrivningsvaner samt problemer knyttet til både håndskrift og tekstskaping. Slike vansker omtales som dyslektiske vansker i litteraturen (Rygvoid, 1999, Høien og Lundberg, 2000, Tollaksen, 2006a).

4.3.1 Rettskrivningsvansker

Alle barna pekte på at de hadde vansker knyttet til rettskrivningen, og Olav sa:

"(...) rettskrivningen er det problemer med."

Barna pekte på rettskrivningsvansker flere ganger under alle intervjuene, noe som gjør at jeg tolker at barna er meget klar over vanskene sine. En grunn til at barna fokuserte på at de strevde med rettskrivningen kan komme av at skriften både er synlig og vedvarende (Høien og Lundberg, 2000). Alle andre vil se feilstavingene barna gjør, og mest sannsynlig har informantene stadig opplevd å få tilbakemeldinger når de skriver galt. Sannsynligvis blir informantene rettet på fordi både lærere og foreldre anser det som svært viktig å stave korrekt. Dette henger nok sammen med at kravet om å mestre skriftelighet i samfunnet er stort, og mye av dagens kommunikasjon skjer via skriftelige kanaler (Lyster, 1998). Som Tollaksen (2006a) peker på, vil en tekst med stavefeil kunne være vanskelig å forstå for mottakeren. Olav var opptatt av dette:

"Man må prøve å gjøre så godt man kan for at ingen skal misforstå det du skriver."

Mennesker som er dårlige i rettskrivning har tradisjonelt blitt oppfattet som mindre intelligente (Høien og Lundberg, 2000). Dette kan være en årsak til at foreldre og lærere er opptatt av å rette på stavefeil hos barn. I Kunnskapsløftet (2006) stilles det krav om at skoleelever skal mestre ortografi etter syvende klasse. Dette understreker at skolen og lærerne har et ansvar overfor elevene. På skolen sjekkes gjerne elevenes rettskrivningsferdigheter gjennom diktater, og alle informantene pekte på at de har erfaring med dette. Denne metoden gir lærere, foreldre og elever tilbakemelding på hvordan stavekunnskapene er. Gustav omtaler diktat på denne måten:

"Da må du skrive opp det læreren sier, og så sier de hva som er feil."

Rettskrivningsvansker er som nevnt et typisk trekk hos dyslektikere, og vanskene er gjerne store og vedvarende (Høien og Lundberg, 2000). En diktat full av feil gir dyslektikerne en klar tilbakemelding om hva de ikke mestrer. Diktater kan på den måten bidra til at elevene føler seg mislykket. Videre kan diktater danne grunnlag for

at elevene med letthet kan sammenlikne resultatene med hverandre. Vurderingen av egne staveferdigheter kan dermed bli negativ dersom en sammenlikner seg med mer kompetente klassekamerater (Riddick m.fl., 2002). Elevens manglende ferdigheter blir meget synlige, og dette kan bidra til at eleven føler seg rar, annerledes eller utenfor (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Et eksempel på dette er Gustavs uttalelse:

”Når vi hadde diktat, var det veldig mange som fikk riktig, og da følte jeg meg ganske nede. Jeg var jo ikke blant de beste. Jeg var blant de dårligste.”

Det er bare Gustav som eksplisitt uttalte følelsen av å ikke mestre rettskrivningen sammenliknet med de andre. Det kan imidlertid hende at de andre barna følte det på samme måte, uten at de ønsket å gå nærmere inn på det. Olav uttalte seg slik:

”Man gjør så godt man kan, men så får man beskjed om at det er feil.”

Dette kan være et uttrykk for at han kan ha opplevd frustrasjoner knyttet til rettskrivningen, uten at jeg kan si det for sikkert. Selv om alle informantene snakket om at de strevde med rettskrivningen, kom det ikke tydelig frem i datamaterialet hvilke feil de gjorde når de skrev. For å få frem dette, burde jeg ha stilt mer konkrete spørsmål om feiltypene deres. En annen grunn kan være at barna hadde vansker med å gi fyldige beskrivelser på grunn av at de ikke hadde satt ord på rettskrivningsvanskene sine tidligere. Dessuten kan det hende at de ikke visste hvordan vanskene deres utartet seg. Katarina pekte imidlertid på at hun av og til hadde vansker med å skille b og d fra hverandre. Dette samsvarer med det Rygvold (1999) og Elvemoe (2006) omtaler som et av de ulike trekkene ved bokstavvansker. Mads og Gustav pekte forøvrig på at de strevde med dobbelt konsonant, og Mads sa:

”Det er vanskelig det med dobbelt konsonant”

Både Rygvold (1999), Høien og Lundberg (2000) peker på at usikker rettskrivningskunnskap i form av dobbelt-konsonant-feil, kan opptre hos dyslektikere. En grunn til at begge guttene pekte på denne feiltypen kan komme av at de arbeidet med dette på skolen på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Muligens hadde

begge nettopp blitt rettet på i forhold til dette, noe som gjør denne feilen lett å huske under intervjuet.

4.3.2 Utydelig håndskrift

Etter syvende klasse stilles det krav til at elevene skal kunne ”*Skrive sammenhengende med personlig og funksjonell håndskrift*” (Kunnskapsløftet, 2006 s.12). Ettersom mange elever med dysleksi strever med håndskriften, kan de ha vansker med å oppfylle dette målet. En grunn til den utydelige håndskriften kan være at de prøver å skjule stavefeilene sine (Høien og Lundberg, 2000). Om håndskriften sin sa Katarina:

”Jeg skriver ikke noe bra. Jeg skriver ikke noe kjempe bra. Jeg ble sint da ekstralæreren min sa at jeg må skrive i sammenhengende tekst, altså at jeg må skrive det i samme løkke på en måte. Hvis jeg ikke gjør det skriver jeg dårlig sier ekstralæreren min.”

Dette utsagnet tyder på at Katarina vurderer håndskriften sin som mindre pen. Videre kan det se ut til at hun skriver utydelig ettersom ekstralæreren forsøker å få henne til å skrive annerledes. Gustav og Mads understreket også at de kunne skrive både slurvete og utydelig, noe de begge nevnte flere ganger under intervjuet. Gustav sa for eksempel:

”Det er bare noen personer som kan lese min skrift (...) Jeg skjønner den, men noen ganger må jeg ha viskelær og skrive på nytt, for da har bokstavene blitt litt utydelige”

Mads ga en liknende beskrivelse og sa:

”Det er ikke alltid læreren min forstår det jeg har skrevet, når jeg ikke har gjort det ordentlig. Det er ikke alltid alle bokstavene blir tydelige.”

Å skrive utydelig kan føre til at produktet blir uleselig (Høien og Lundberg, 2000). Dette vil kunne bidra til at mottakeren kan ha vanskeligheter med å lese og forstå teksten (Tollaksen, 2006a). I motsetning til antakelsen om at dyslektikere har dårlig håndskrift, sa Olav at han skrev fint og tydelig. Han uttalte seg slik:

”Jeg skriver bokstavene sånn at det går an å se hvilke bokstaver det er, og ikke slik at en u ser ut som en v fordi du har tatt den streken fra v´en litt for høyt oppe.”

Dette tyder på at han ikke har vanskeligheter med å skille fra hverandre bokstaver som likner hverandre i form (Rygvoid, 1999, Elvemoe, 2006). Det ser heller ikke ut til at han forsøkte å skjule eventuelle stavevansker i en uklar håndskrift. I tillegg hadde han fått positiv tilbakemelding fra foreldrene om at han skriver pent, noe som kan motivere ham til å fortsette med dette.

4.3.3 Tekstskaping

Siden informantene pekte på at de har problemer med rettskrivingen og/eller dårlig håndskrift, kan dette være en årsak til at de har opplevd vansker knyttet til tekstskaping (Skaalvik, 1994). Dersom en ikke har automatiserte skriveferdigheter, kan det føre til at det blir vanskelig å konsentrere seg om innholdet i teksten (Høien og Lundberg, 2000). Katarina sa følgende om det å skrive en tekst:

”Når jeg skriver mye, da kommer det mange tanker inn i hodet, og da kommer det mange skrivefeil inn i det, eller ikke mye da, litt. Så når jeg skriver fortellinger, da pleier jeg å tenke ganske mye, og så skal jeg skrive det, og så får jeg nye ideer midt i teksten og så stopper jeg opp, og så tenker jeg.”

Denne uttalelsen kan tyde på at hun har problemer med å konsentrere seg om hva hun skal skrive. Dette kan kanskje komme av at hun må konsentrere seg om å stave riktig. Videre kan utsagnet hennes tolkes dit hen at hun har vansker med å disponere og strukturere teksten hun skriver. I likhet med Katarina, kan det virke som Gustav og Mads også har opplevd vansker med å strukturere en tekst. Eksempelvis sa Gustav at han trodde foreldrene syntes at han skrev rotete. I tråd med dette, peker Tollaksen (2006a) på at dyslektikere kan ha strukturingsvansker. Disse to guttene pekte på at de strevde med tegnsettingen. Å mestre tegnsetting kan bidra til at teksten blir mer strukturert og oversiktlig for leseren. Ettersom dyslektikere gjerne har usikker kunnskap om skriftspråksnormen, kan dette komme til uttrykk gjennom avvikende tegnsetting (Høien og Lundberg, 2000). Om dette sa Mads at han syntes det var vanskelig med:

”(...) komma, hvor og når du skal sette komma.”

Det kan se ut som Gustav også syntes tegnsetting var vanskelig, og han nevnte:

”(...) punktum, spørsmålstejn og utropstejn.”

På tross av å ha vansker med å skrive sa forøvring både Katarina og Mads at de likte å skrive fortellinger. Katarina understrekte at det spesielt er moro hvis hun kan bruke fantasien. Grunnen til at de likte å skrive fortellinger fikk jeg ikke utdypet under intervjuene. En kan likevel anta at de sannsynligvis har fått positiv respons når de har skrevet historier. Katarina beskrev for eksempel en hendelse der læreren hadde vært fornøyd med innholdet i det hun hadde skrevet. Som Skaalvik og Skaalvik (2005) peker på vil elevenes opplevelse av seg selv faglig sett bli påvirket av lærere og foreldres vurderinger. Positiv tilbakemelding vil da kunne påvirke selvoppfatningen i positiv forstand. Dette vil igjen kunne influere elevenes opplevelse av skoleaktiviteten.

4.4 Viktigheten av å ha gode lese- og skriveferdigheter

Alle informantene mente at det var viktig å være flink til å lese og skrive. Selv om barna har dysleksi, ser det altså ikke ut til at de devaluerer betydningen av gode lese- og skriveferdigheter. Dette kommer sannsynligvis av at det er vanskelig å devaluere ferdigheter som anses som viktige i miljøet barna lever i (ibid.). I det følgende vil jeg se nærmere på barnas opplevelser knyttet til viktigheten av lesing og skriving.

4.4.1 Er det viktig å være flink til å lese?

At lesing er en viktig ferdighet virket alle informantene inneforstått med, og Gustav uttalte:

”Lesing, det er liksom grunnleggende.”

Denne kommentaren samsvarer med Kunnskapsløftet (2006) som peker på at lesing er en grunnleggende ferdighet. Barna sa at de trodde både lærere og foreldre syntes det var viktig å være flink til å lese. At barnas holdninger til lesing sammenfaller med holdningene til foreldre og lærere er ikke spesielt rart. Holdninger som fremstår som viktige i miljøet blir ofte overtatt av barna som et ledd i sosialiseringen. Det foreldre og lærere synes er viktig, overtas med andre ord ofte av barna (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Lyster (1998) peker på at lesing er en helt sentral ferdighet for å oppnå innsikt, læring og opplevelse. Dersom en ikke har automatiserte leseferdigheter, vil dette kunne gå ut over leseforståelsen, og dermed læringsutbyttet. Det ser ut til at både Olav og Mads er klar over dette, Olav sa for eksempel:

”Det er lurt å kunne lese, så man ikke misforstår.”

I likhet med dette uttalte Mads at det var viktig å være flink til å lese fordi:

”Da forstår man litt mer.”

Disse uttalelsene tyder på at begge kan ha strevd med å forstå det de leser, og muligens har dette bidratt til at de har fått påpekt at det er viktig å være flink til å lese. Katarina pekte også på at det er viktig å være flink til å lese for at en skal forstå det som leses og uttalte seg slik:

”Det er veldig viktig, for eksempel hvis jeg har lyst til å bli advokat, så må jeg kunne lese ordentlig, og da må jeg lese mye, og når jeg stopper for hvert ord, og jeg liksom skal kunne Norges lover, da er jeg fortapt hvis jeg ikke kan lese ordentlig.”

Denne kommentaren tyder på at Katarina ser på gode leseferdigheter som sentralt for å oppnå skoleprestasjoner og en akademisk utdanning (Taube, 1987). Etersom de fleste skolefagene er teoretiske, er gode leseferdigheter helt sentralt for å lykkes i skolen (Høien og Lundberg, 2000).

4.4.2 Er det viktig å være flink til å skrive?

At barna anser det som viktig å være flink til å skrive, kan komme av at det stilles store krav til skriftlige ferdigheter i dagens samfunn (Lyster, 1998). Som

Kunnskapsløftet påpeker er: ”kravet til skriftlig framstilling i ulike sjangre blitt større (...)” (s. 9). Ettersom mye av dagens kommunikasjon foregår via skriftlige kanaler, er skriften et viktig redskap for å kunne uttrykke seg (Lyster, 1998). Barna pekte for øvrig på at de trodde foreldre og lærere syntes det var viktig å være flink til å skrive. I likhet med lesing, anses altså skriving som viktige ferdigheter i barnas miljø, og denne holdningen overføres sannsynligvis fra de voksne til barna (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Olav og Katarina pekte på at det er viktig å være flink til å skrive slik at de ikke blir misforstått. Begge viste til det å skrive brev som eksempel, og Olav sa:

”Det kan være lurt å være flink til å skrive, for eksempel hvis du skal skrive et brev og skriver feil, så kan de få feil oppfatning av brevet.”

Uttalelsene i tilknytning til spørsmålet om det er viktig å være flink til å skrive var imidlertid ikke like utdypende sammenliknet med uttalelsene om lesing. Dette kommer sannsynligvis av at jeg ikke var tydelig nok under intervjuene. Under bearbeidingen av datamaterialet, oppdaget jeg at spørsmålet ble stilt på denne måten ved to av intervjuene: ”Synes du det er viktig å være flink til å lese og skrive?” Jeg spurte altså om begge ferdighetene i det samme spørsmålet. Dette bidro nok til at barna svarte på viktigheten av å være flink til å lese først. Etter å ha snakket om dette, unnlot jeg å følge opp med et spørsmål om viktigheten av å være flink til å skrive. En annen grunn til at jeg fikk mest utdypende svar i tilknytning til lesing kan komme av at alle barna går på LUS-skoler (jmf. kap. 2.2). Videre fortalte alle barna at de hadde i lekse å lese 15-20 minutter hver dag. Dette kan ha bidratt til at de har fått økt bevissthet rundt viktigheten av å ha gode leseferdigheter.

En grunn til at alle barna pekte på at det var viktig å være flink til å lese og skrive, kan komme av at de kommer fra miljøer som ser ut til å verdsette gode skoleprestasjoner. Alle informantene pekte på at de trodde foreldre, lærere og medelever anså det som viktig å være flink på skolen. Å være flink på skolen er ofte ensbetydende med å være flink i de teoretiske fagene, siden mange anser disse som viktigst (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Ettersom de teoretiske fagene bygger på lesing

og skrijving, er det helt sentralt å være flink til å lese og skrive (Høien og Lundberg, 2000). I tråd med dette uttalte Gustav:

”Det er viktig å være flink til å lese og skrive for ellers så klarer du ikke å komme deg videre.”

Videre er gode skoleprestasjoner et første steg mot en intellektuell karriere (Taube, 1987). Alle barna sa at foreldrene syntes det var viktig å være flink på skolen fordi da ville de kunne få en god jobb. Om grunnen til å være flink på skolen sa Mads:

”Da får man en sikker fremtid, og en god jobb.”

Hva guttene mente med ”god jobb” vet jeg ikke fordi jeg ikke stilte oppfølgingsspørsmål. Med bakgrunn i guttenes oppvekstmiljø, kan en likevel tenke seg at de tenker på jobber som krever høyere utdanning.

4.5 Innsats i forhold til skolearbeidet

Dersom en ønsker å oppnå gode prestasjoner i de teoretiske fagene, trengs det gode lese- og skriveferdigheter (jmf. kap. 2.2). Å bli dyktig til å lese og skrive krever både kunnskap og trening. Ettersom elever med dysleksi strever med lesing og skrijving, er det en ekstra stor utfordring for dem å oppnå gode resultater i de teoretiske fagene (Høien og Lundberg, 2000). Samtidig står disse elevene i fare for å utvikle en negativ holdning til det å lese og skrive, noe som i sin tur kan hemme arbeidsinnsatsen (Lyster, 1998, Høien og Lundberg, 2000). I tråd med dette viste det seg interessant å se informantenes arbeidsinnsats i forhold til lese- og skriveaktiviteter før og etter at de fikk dysleksidiagnosen. Som nevnt tidligere er Mads fortsatt under utredning, og datagrunnlaget fra intervjuet med ham gjelder bare i kapitlet som er kalt ”innsats før dysleksidiagnosen”.

4.5.1 Innsats før dysleksidiagnosen

I kapittel 4.2 og 4.3 er barnas opplevelser knyttet til egne vansker blitt presentert og diskutert. Som det fremgår fra disse kapitlene har alle barna opplevd utfordringer knyttet til lese- og skriveaktiviteter. Siden lesing og skriving er så sentrale aktiviteter i skolen, vil elevene til stadighet bli konfrontert med sine manglede ferdigheter (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Å ikke mestre lese- og skriveaktivitetene, kan virke demotiverende, og i sin tur kunne gå ut over innsatsen elevene viser i forhold til de teoretiske fagene. Gustav understreket flere ganger at han strevde mer med lesingen og skrivingen før han fikk diagnosen. Han sa for eksempel:

”Før, så drev jeg og hakket som en dårlig plate.”

Både Gustav og Katarina så ut til å prøve å unngå å involvere seg i det teoretiske skolearbeidet før de fikk dysleksidiagnosen. Sannsynligvis kommer dette av at de ikke fikk den tilretteleggingen de trengte. Under intervjuet uttalte Gustav:

”Hvis jeg hadde fått en helt vanlig ukeplan, så hadde jeg nesten ikke klart å henge med (...)”

Denne kommentaren peker i retning av at han har erfaring med å ha den samme ukeplanen som de andre i klassen. Å ikke få tilrettelagt ukeplan kan føre til at leksearbeidet blir svært krevende. Dette kan i sin tur føre til en følelse av å ikke mestre som igjen kan påvirke selvoppfatningen og innsatsen i en negativ retning (Riddick m.fl., 2002, Skaalvik og Skaalvik, 2005). Både Gustav og Katarina kom med kommentarer som kan tyde på at de ikke involverte seg noe særlig med leksene før de fikk diagnosen. Gustav sa for eksempel:

”Jeg protesterte på lekser før, og jeg prøvde å komme meg unna dem.”

Katarina uttrykte seg slik:

”I sjette klasse gjorde jeg ingen ting, og det var jo så dumt.”

Hennes kommentar kan tolkes dit hen at hun søkte å unngå å involvere seg i skolearbeidet, noe som også tilsier at hun ikke har arbeidet med leksene. Det er ikke

vanskelig å forestille seg hvor problematisk det kan være for en dyslektiker å involvere seg i arbeid som krever lese- og skriveferdigheter. Dette viser seg særlig i de teoretiske fagene, som er de fagene det gis mest lekser i. Å forsøke å komme unna lese- og skrivesituasjoner kan sies å samsvare med det Butkowsky og Willows (1980) fant i sin undersøkelse. De fant at svake lesere har mindre utholdenhet i lesesituasjoner. Lave forventninger til egne lese- og skriveferdigheter vil så føre til lav motivasjon. Også Riddick (1996) fant at elever med skrivevansker forsøkte å unngå aktiviteter de ikke mestret. Flere av elevene i hennes undersøkelse sa at de unngikk å skrive vanskelige ord, samt at de skrev lite for å unngå å skrive feil.

At både Gustav og Katarina protesterte på, eller unngikk skoleaktiviteter, kan tas som et tegn på at begge har erfart at innsats ikke nytter. Høy innsats og svake resultater kan oppleves som et tegn på svake evner. Det kan hende de forsøkte å unngå å involvere seg i skolearbeidet som et forsøk på å beskytte selverdet sitt. Kanskje har det vært bedre å mislykkes på grunn av lav innsats enn på grunn av svake evner. Katarina så forøvrig ut til å devaluere betydningen av å være flink til å stave før diagnosen forelå (ibid.):

”Hvis vi hadde diktat, så pleide jeg å si at jeg ikke bryr meg om å lære ordene, for det er ikke noe farlig.”

Denne kommentaren peker i retning av at hun ikke ville øve på ordene i frykt for å ikke få det til, og deretter fremstå som dum. Taube (1987) hevder at elever som mislykkes i lesing gjerne viser åpenlyst at de ikke gidder å anstrenge seg for å lære. Dette gjør de for å ikke fremstå som mislykkete. En annen teori som kan forklare Gustav og Katarinas manglende innsats er teorien om lært hjelpeløshet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Det kan hende de ikke hadde erfart at innsats kunne føre frem. Dette kunne dermed bidra til at de sluttet å involvere seg i skolearbeid, på grunn av at de muligens trodde at situasjonen ikke kunne endre seg (Riddick m.fl., 2002). Om skolearbeidet sa Katarina:

”Jeg gadd ikke, jeg tenkte at nå er det over, og mamma pushet og pushet meg, men jeg sa nei, nei, nei (...)”

I likhet med dette sa Gustav:

”Jeg orket ikke skolen, det var alt for slitsomt.”

Selv om barn med lesevansker, kan se ut til å gi opp lesesituasjoner på grunn av manglende forventning om å mestre (Butkowsky og Willows, 1980), ser ikke dette ut til å ha vært tilfellet for Olav og Mads. På tross av å ha dyslektiske vansker, virket det som om begge var opptatt av å jobbe med skolearbeidet også før de fikk diagnosen dysleksi. Dette kom frem i forbindelse med at vi snakket om lekser. Olav uttrykte at han jobbet mye med leksene og sa:

”Det var litt tungt, for jeg satt lenge med leksene, og så hadde jeg masse feil, og da fikk jeg beskjed om at jeg måtte lære å skrive bedre. Det var litt kjedelig, jeg gjorde så godt jeg kunne, og så fikk jeg beskjed om at det var feil.”

Mads uttalte også at han jobbet mye med leksene, og at han kunne bli sliten av alle leksene. Om dette sa han:

”Jeg synes det er litt mye, fordi vi har så få dager å gjøre lekser på.”

Det så altså ut til at Mads jobbet mye på skolen til tross for vanskene sine. I tillegg til å streve med mye lekser, pekte Olav på at det kunne være strevsomt å arbeide i timen før han fikk dysleksidiagnosen:

”Det var litt slitsomt i timen, for jeg skrev saktere enn de andre, så da de andre hadde pause, når vi var ferdige med teksten, så var jeg kanskje tre linjer bak, eller flere eller mindre.”

Siden guttene ga uttrykk for at de strevde med skolearbeidet, kan dette tyde på at heller ikke de fikk god nok tilrettelegging. Et utsagn som peker i retning av manglende tilrettelegging i klassesituasjonen kom fra Mads:

”Det er greit (å være hos logoped) fordi jeg ikke alltid får så vanskelige oppgaver.”

Årsaken til at både Olav og Mads ser ut til å ha opprettholdt en høy arbeidsinnsats før dysleksidiagnosen kommer ikke helt frem fra intervjuene. En kan imidlertid tenke seg at begge har erfart at høy innsats nytter til tross for at de har vanskeligheter med

lesing og skriving. Begge fortalte dessuten at de fikk hjelp av moren, noe som kan ha gitt dem mestringserfaringer. Dette kan igjen ha gitt dem troen på at de kan lykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Mads uttalte for eksempel at han:

”Synes det er greit å bli rettet på, for da vet jeg at det er feil, og da må jeg gjøre det bedre, bli bedre.”

En annen grunn til at Olav ser ut til å involvere seg en del i skolearbeidet, kan komme av at han er en ”oppgaveorientert elev”. Dette er en elev som er opptatt av hva han kan gjøre bedre neste gang dersom han mislykkes (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Olav uttalte flere steder i intervjuet at han kunne forbedre seg faglig sett, uten at han nevnte resultater som et mål. Muligens var læringen et mål i seg selv for denne informanten, noe som kan ha drevet ham til å gjøre en høy innsats. En kommentar som tyder på at han er oppgaveorientert er denne:

”Jeg liker å lære, jeg har lyst til å lære.”

Det kan hende også Mads hadde et ønske om å lære begrunnet i at han syntes det var viktig. Han uttalte:

”Man må jo vite ting.”

4.5.2 Innsats etter dysleksidiagnosen

Innsats i forbindelse med det generelle skolearbeidet.

Å få dysleksidiagnosen ser ut til å ha hatt en positiv effekt for Gustav, Katarina og Olav. Spesielt Gustav og Katarina ser ut til å ta tak i skolearbeidet etter at de fikk diagnosen. Katarina uttrykte seg slik:

”Nå har jeg skjerpet meg noe sinnsykt, siden jeg har jo bare ligget på benken og slappet av, og nå er jeg på pinebenken. Nå pugger jeg mye bedre. Det er bare å pugge, pugge, pugge, lese, lese, lese.”

Dette utsagnet viser at hun kan ha begynt å involvere seg i skolearbeidet etter at hun fikk dysleksidiagnosen. På tross av at det virker som hun ikke følte seg videre komfortabel med dysleksibegrepet (jmf. kap. 4.1.2), kan det se ut som om diagnosen

har gitt en forklaring på hvorfor hun har strevd med skolefagene. Dette kan være en påvirkende faktor til at hun uttrykker at hun gjør en innsats på skolen. Gustav uttrykte også at han involverte seg mer i skolearbeidet og sa:

”Jeg prøver å henge med, og jeg prøver å gjøre meg flinkere på skolen (...)”

Utsagnet tyder på at Gustav har fått mer inspirasjon og energi til å involvere seg med skolearbeidet etter å ha fått bekreftet at det ikke er evnene hans det er noe galt med (jmf. kap. 4.1.1). I stedet for å gi opp når de støter på vanskeligheter, virker det som om diagnosen har bidratt til at de heller gjør en innsats. Dette kom frem i forhold til leksene, og Gustav sa:

”Nå synes jeg ikke jeg blir sliten av å gjøre lekser, for nå har jeg funnet akkurat hvordan jeg skal gjøre det. Nå gjør jeg bare den og den, leksen, og så gjør jeg det, og da går alt mye fortere.”

Katarina kom med et liknende utsagn:

”Jeg har begynt å gjøre det bedre og bedre med leksene, gjøre det penere, ordentligere. Læreren ser at jeg ikke dropper noe, at jeg tar en etter en etter en.”

Olav ga som nevnt i kapittel 4.5.1 uttrykk for at han jobbet mye med skolearbeidet også før han fikk dysleksidiagnosen. Det kan se ut som at det å ha fått diagnosen har bidratt til at han vil fortsette å involvere seg i like stor grad. Han ga uttrykk for at skoledagen var blitt bedre etter at han fikk diagnosen fordi han hadde en grunn til å gjøre feil. Han sa:

”Det var litt kjedelig (før), jeg gjør så godt jeg kan, og så får jeg beskjed om at det er feil. Det er bedre (nå), for nå retter de ikke så veldig mye på meg lenger. De sier at det ordet er feil, men at de forstår liksom grunnen til at jeg gjør det.”

En kan tenke seg at det på sikt kunne ha blitt demotiverende for Olav å yte høy innsats og stadig få påpekt at han likevel ikke strekker til. Å få en diagnose kan kanskje bidra til at lærere og foreldre støtter ham slik at han ikke gir opp. Han påpekte blant annet at:

”Det er viktig med ros, for da får man motivasjon til fortsette å gjøre det riktig.”

Innsats i forbindelse med lesing.

Som beskrevet tidligere, går alle informantene går på LUS-skoler, og alle hadde leselekse hver dag. Katarina, Gustav og Olav pekte på at de synes det går greit å lese. Spesielt Katarina og Gustav ga uttrykk for at de har begynt å lese ganske mye nå, og at de leser hver dag. Katarina sa for eksempel:

”Jeg prøver å lese konstant nå.”

Mest sannsynlig leste hverken Gustav eller Katarina så mye før diagnosen forelå, antakelig fordi det var for vanskelig. Kanskje har dysleksidiagnosen bidratt til at de har tatt tak i lesingen? Grunnen til dette kan være at diagnosen har gjort både lærere og foreldre mer bevisste på barnas lesevansker. Dette kan ha ført til at elevene har fått bedre tilrettelegging i form av tilpasset litteratur, noe de har rett til i henhold til opplæringsloven § 1-2 og § 5. Gustav uttalte for eksempel:

”Nå leser jeg mange sider uten feilstavinger og slikt.”

Bakgrunnen for dette utsagnet kan være at han har fått bøker som er bedre tilpasset hans lesenivå. Både Gustav og Katarina peker dessuten på at de har begynt å lese høyt for voksne. Dette kan bidra til bevisstgjøring av egne leseferdigheter samt hva de må jobbe med for å bli flinkere. Gustav sa for eksempel:

”Jeg har begynt å lese for mamma og pappa og lærerne (...)”

At begge informantene ga uttrykk for en økt involvering i leseaktiviteter, vil kunne bidra til å bedre deres leseferdigheter (Høien og Lundberg, 2000). Gustav sa for eksempel:

”Jeg tror de synes jeg har blitt flinkere til å lese, for når jeg leser for dem hører de at jeg har fått bedre og bedre leseflyt.”

At andre vurderer ham som flink, øker sannsynligvis hans tro på egne ferdigheter. Dette vil i sin tur øke hans selvoppfatning og forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Slik kan det oppstå en ”positiv sirkel”, der positiv vurdering fra

andre vil øke egen forventning om mestring og innsats, og leseferdighetene vil bli bedre. Dette står i kontrast til den ”onde sirkelen”, der lave forventninger om mestring fører til unngåelse som bidrar til at vanskene opprettholdes (Riddick m.fl., 2002). En slik ”positiv sirkel”, kan også se ut til å gjelde i Katarinas tilfelle. Ettersom hun gir uttrykk for at hun leser hver dag, vil dette føre til at hun får mer øvelse, noe som igjen vil kunne gi henne en bedre leseferdighet. Om å lese høyt for seg selv sa hun:

”Når jeg leser høyt, så tenker jeg, eller hører at jeg nærmer meg dem mer og mer, så nå er jeg mye nærmere vennene mine.”

Katarina ser altså ut til å vurdere egne leseferdigheter ved å sammenlikne seg med vennene sine. Dette er i tråd med det Taube (1987) sier, om at elever vurderer leseferdighetene sine ved å sammenlikne seg med sine medelever. Utsagnet til Katarina tyder på at hun opplever at leseferdighetene hennes er blitt bedre. At leseferdighetene oppleves som bedret, kan føre til at hun opplever at innsats nytter. På den annen side, ga hun også uttrykk for at hun fortsatt opplever seg som en dårlig leser. Hun sa:

”Å lese, det synes jeg at jeg er helt ubrukkelig i for å være helt ærlig. Jeg klarer ikke å konsentrere meg nok.”

At hun synes det er vanskelig å konsentrere seg når hun leser, kan tyde på at hun har lest tekster som er for vanskelige språklig sett (Høien og Lundberg, 2000). Muligens kommer dette av at det hun leser ikke er godt nok tilpasset hennes lese- og interessenivå. I likhet med Katarina og Gustav gir Olav uttrykk for at han involverer seg i leseaktiviteter. Som nevnt i kapittel 4.5.1, ser det ut til at han involverte seg i lesing også før han fikk diagnosen. Det som skiller Olavs utsagn fra de andres er imidlertid at han er den eneste som peker på at han fortsatt strever litt med høytlesningen. I tillegg ser det ut til at han leser for foreldrene og er klar over at han må øve mer for å bedre leseferdighetene sine. Han tror foreldrene vurderer lesingen hans slik:

”Jeg tror de synes jeg kan bli litte grann bedre til å lese høyt. De sier at jeg kanskje må øve litt mer på teksten, og det tror jeg skal gå bra.”

At Olav sier at han tror det skal gå bra, kan tyde på at han har forventninger til at øvelse hjelper. Videre kan denne kommentaren kan tyde på at foreldrene viser Olav at de har tro på at han kan bli flinkere til å lese. Taube (1987) peker på at det bildet foreldre viser at de har av barna sine, kan bli den opplevelsen barnet får av seg selv. I tråd med dette hevder Lyster (1998) at sjansen for at barn skal mestre en utfordring er større når foreldrene har tro på at barna skal klare det. I Olavs situasjon ser det nettopp ut til at foreldrenes forventninger kan påvirke Olavs tro på egne leseferdigheter i positiv retning.

Innsats i forbindelse med skriving.

Å ha fått diagnosen dysleksi, innebærer at elevene kan søke hjelpemiddelsentralen om støtte til PC (Grønner, 2005). Som nevnt tidligere har både Gustav og Katarina fått egen PC, mens Olav har jobbet på en lånt PC, i påvente av støtte til sin egen. Å få PC er ikke ensbetydende med at den kommer til nytte for eleven. Elevene må få veiledning i hvordan de skal bruke den. Dette ser ut til å ha vært tilfellet for disse informantene. Alle pekte på at de hadde med seg PC`en på skolen hver dag, og at de likte å skrive på PC. Gustav syntes det var dumt at han ikke hadde fått PC tidligere og sa:

”Det føles trist å ha ligget så langt etter. Hvis jeg hadde fått PC i andre eller tredje klasse, så hadde jeg kanskje ikke ligget så langt etter.”

Denne kommentaren kan tolkes dit hen at en PC kan være til stor nytte når en elev har skrivevansker. Etersom elever med dysleksi kan streve med rettskrivningen og dårlig håndskrift (Rygvoid, 1999, Høien og Lundberg, 2000), er det ikke vanskelig å forestille seg at det vil være lettere å skrive på PC. Når en kan benytte seg av stavekontrollprogrammer, som for eksempel retteprogrammet i Microsoft Word (Høigaard, 2005), slipper elevene å bekymre seg for rettskrivingen. I motsetning til å unngå å skrive vanskelige ord, slik Riddick (1996) fant at flere av hennes informanter gjorde, kan et retteprogram bidra til at elevene tør å skrive vanskelige ord. Katarina uttalte for eksempel:

”Det er lettere å skrive etter at jeg har fått PC. Det er et retteprogram der man ser feilene og ser alternativene det kan være, og da ser man feilene bedre.”

Olav ga også uttrykk for at han syntes det var lettere å skrive på PC, og begrunnet det med følgende uttalelse:

”Fordi det er et program som heter ”word”, og under ordene så kommer det en sånn rød sikksakk-strek hvis det er feil, og hvis grammatikken eller mellomrommet er feil, så kommer det en grønn, så da tar man bare høyreklikk på det ordet, og så kommer det opp forskjellige forslag, og så må du finne det ordet du hadde tenkt til å skrive. Av og til kommer det sånn at det ikke viser det ordet du hadde tenkt til å skrive, men det er fordi dataen ikke forstår helt hva du mener.”

Kommentarene til Katarina og Olav peker i retning av at de har god nytte av å bruke datamaskinen i tilknytning til skriveaktiviteter. Å streve med rettskrivingen, vil kunne føre til at eleven får store hemninger i forhold til skriveaktiviteter, noe som igjen kan føre til at de unngår den treningen de trenger (Høien og Lundberg, 2000). Når en vet at retteprogrammet tar seg av rettskrivingen, vil sannsynligvis holdningen til skriften kunne endre seg. Tollaksen (2006a) peker på at dyslektikere ofte strever med å disponere, strukturere og presentere en tekst. Hvis de kan slippe å konsentrere seg om rettskrivingen, vil elevene kunne konsentrere seg om innhold og struktur. Det ser altså ut til at en PC kan gi elevene et positivt forhold til skriveaktiviteter. Dette kan føre til mestringsopplevelser i tilknytning til skriveaktiviteter, og skriveopplevelsen vil bli mer positiv (Høien og Lundberg, 2000, Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Gustav understreket også flere ganger i løpet av intervjuet at datamaskinen fungerte som en god hjelp for ham. Han virket som en gutt som var svært opptatt av å være flink. Å stadig bli konfrontert med sine manglende ferdigheter, vil være svært demotiverende. Ettersom han slipper å konsentrere seg om rettskrivingen når han skriver på PC, vil han sannsynligvis bli mer motivert for og konsentrert om skolearbeidet. Han sa:

”Etter at jeg fikk datamaskin som jeg kunne skrive på, så klarte jeg å følge med i timen”

Ved å skrive på datamaskin, vil ikke nødvendigvis en dårlig håndskrift bedres, noe Katarina pekte på under intervjuet. På den annen side foregår veldig mye skriftlig

kommunikasjon via datamaskiner (Lyster, 1998). I Kunnskapsløftet (2006) er et mål for opplæringene etter syvende klasse at elevene skal kunne ”*bruke digitale skriveverktøy i skriveprosessen (...)*” (s. 13). Det at informantene får datamaskin kan bidra til at de vil kunne mestre dette kravet. Ved å skrive på PC, får informantene sjansen til å oppnå de skriveferdighetene som det påkreves for å mestre den teknologiske virkeligheten (Lyster, 1998).

Sammendrag: I dette kapitlet har jeg presentert og diskutert informantenes uttalelser i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1.2. Jeg har sett på barnas opplevelser knyttet til å få dysleksidiagnosen og deres opplevelser av egne vansker. Videre har jeg diskutert barnas syn på viktigheten av å være flink til å lese og skrive, samt hvordan dysleksidiagnosen kan påvirke deres arbeidsinnsats i forhold til skoleaktiviteter. I neste kapittel vil jeg oppsummere resultatene mine.

5. Avslutning

I dette kapitlet vil jeg oppsummere undersøkelsens resultater og sammenholde dem med problemstillingen. Til sist vil jeg komme med noen konklusjoner og refleksjoner.

5.1 Oppsummering av forskningsresultatene

Med dette prosjektet har jeg hatt som mål å belyse problemstillingen: *”Hvordan opplever barn å ha dysleksi?”* Problemstillingen er operasjonalisert i fire forskningsspørsmål. Ved å ta utgangspunkt i disse vil jeg oppsummere resultatene mine.

”Hvordan opplever barn å få diagnosen dysleksi?” Resultatene illustrerer hvor forskjellig barn kan oppleve det å få diagnosen dysleksi. To av informantene ga uttrykk for at diagnosen opplevdes som en forklaring på hvorfor de hadde hatt vansker på skolen. Å oppleve dysleksidiagnosen på denne måten samsvarer med funnene til både Edwards (1994) og Riddick (1996). I motsetning til dette så det ut til at diagnosen ga en av informantene følelsen av å skille seg ut i forhold til klassekameratene. Denne måten å oppleve diagnosen på, kan ha sammenheng med at diagnosen kan ha en stigmatiserende effekt. Et av barna så ut til å ha blandede følelser i forhold til dysleksidiagnosen. Denne informanten ga uttrykk for å være positiv til å få diagnosen, ettersom han hadde forventninger om å få hjelp. På samme tid virket han negativ til dysleksidiagnosen, ettersom dette betydde at han var dårligere på skolen enn klassekameratene. Det ser ut til at betydningen tre av informantene la i dysleksibegrepet er med på å avgjøre om dysleksidiagnosen opplevdes som frigjørende eller stemplende. To av barna, som opplevde diagnosen som forklarende, så nemlig ut til å ha en positiv opplevelse av dysleksibegrepet. Informanten som virket negativ til diagnosen, så ut til å ha en negativ forståelse av betegnelsen dysleksi. Dette er i tråd med det Zetterqvist-Nelson (2003) hevder å ha funnet i sin undersøkelse av barn med dysleksi.

”Hva slags opplevelser har barna i forhold til sine lese- og skrivevansker?”

Datamaterialet viser at barna beskriver vanskene sine på ulike måter. Alle peker imidlertid på at de har vansker både i forhold til avkodingen og rettskrivingen. To av barna kom med uttalelser som tyder på at de har hatt vansker med leseforståelsen. Når det gjaldt å lese høyt i klassesammenheng, pekte tre av informantene på at de slapp dette. Jeg fikk inntrykk av at barna kan ha måttet lese høyt tidligere og muligens hatt ubehagelige opplevelser i tilknytning til dette. En av informantene skilte seg ut ved at han leste høyt på linje med de andre elevene. Det kan se ut til at dysleksidiagnosens forklarende funksjon bidro til at han deltok i høytlesningen. Når det gjelder rettskrivningsvanskene, var det bare en informant som eksplisitt uttalte at det ikke føltes bra å ikke stave på linje med de andre elevene. Tre av barna omtalte håndskriften sin som mindre pen, men en av informantene skilte seg fra de andre barna ved å omtale skriften sin som pen. Vansker med tekstsikaping ser også ut til å være tilfellet for tre av informantene. Dette ser ut til å kunne henge sammen med usikker staving, dårlig håndskrift og struktureringsvansker.

”Anser barna lesing og skriving som viktige ferdigheter?” Det fremkom fra datamaterialet at alle informantene anså det som viktig å ha gode lese- og skriveferdigheter. Barna devaluerte altså ikke betydningen til disse ferdighetene til tross for at de hadde dysleksi. Dette ser ut til å henge sammen med at de vokser opp i et miljø som anser lesing og skriving som meget sentrale ferdigheter. Alle barna pekte nemlig på at de trodde foreldrene anså gode lese- og skriveferdigheter samt gode skolerresultater som viktig.

”Hvilken betydning har dysleksidiagnosen for barnas innsats i forhold til skolearbeidet?” For å belyse dette spørsmålet, ble det naturlig å se på hvordan barna involverte seg i skolearbeidet henholdsvis før og etter at de fikk dysleksidiagnosen. I henhold til datamaterialet, viste barna ulik grad av innsats før de ble diagnostisert som dyslektikere. To av informantene ga uttrykk for at de gjorde en lav arbeidsinnsats i forhold til skoleaktiviteter. Dette så ut til å komme av at de hadde lave forventninger om å mestre lese- og skriveaktiviteter. Mest sannsynlig henger dette sammen med at

de hadde erfart at innsats ikke nyttet. De to andre informantene ga uttrykk for at de viste en høy arbeidsinnsats før dysleksidiagnosen forelå. Begge ga imidlertid uttrykk for at skolearbeidet kunne være slitsomt, og de pekte spesielt på at det var slitsomt å arbeidet med leksene. Med bakgrunn i uttalelsene til barna, kan det tyde på at de ikke fikk god nok tilrettelegging før de fikk dysleksidiagnosen.

Jeg fikk inntrykk av at det å bli diagnostisert som dyslektiker har hatt en positiv effekt for informantene med tanke på å involvere seg i skolearbeidet. Alle pekte på at de arbeidet mye, og spesielt to av barna så ut til å ha endret arbeidsmønster. Barna virket også svært positive til å arbeide på PC. Dette kom sannsynligvis av at de har retteprogram, noe som bidrar til at de slapp å bekymre seg over dårlig rettskriving. Diagnosen så altså ut til å ha bidratt til at barna har fått en bedre tilrettelegging på skolen. Resultatene i denne undersøkelsen tyder med andre ord på at tilpasset opplæring har gitt barna mestringsopplevelser. Dette ser igjen ut til å ha påvirket barna til enten å opprettholde en høy arbeidsinnsats eller vise en høyere innsats i forhold til skolearbeidet til tross for at de har dysleksi. At tilpasning av undervisningen er viktig for at dyslektikere skal få en forventning om å mestre samsvarer med det Burden (2005) hevder å ha funnet i sin undersøkelse.

5.2 Konklusjoner og refleksjoner

Det hefter betydelig usikkerhet til de slutninger en eventuelt kan trekke fra resultatene av denne undersøkelsen. Dette kommer av at materialet ikke er av en slik art at det kan brukes til generaliseringer, både fordi jeg har hatt få informanter, og fordi jeg har brukt kvalitativ metode. Likevel er mitt inntrykk at det er visse trekk som går igjen hos alle informantene. Det kan se ut til at ingen av barna opplevde det som spesielt positivt å ha dysleksi. På spørsmålet *"Er det noe bra med å ha dysleksi?"* pekte Olav og Katarina på at det var bra å ha dysleksi med tanke på at de fikk hjelp og PC. Slik jeg ser det, handler deres uttalelser om at det er positivt å få tilrettelegging, men det

sier ikke mye om hvordan de opplever det å være dyslektikere. Katarina uttalte imidlertid også:

”(...) nei det ikke så mye som er bra. Det som er bra er når du ikke har det lenger.”

I likhet med dette sa Gustav at det ikke var noe bra med å ha dysleksi. Mads uttalte at han ikke visste om det var noe som var bra. Kroppsspråket hans tydet imidlertid på at han ikke anså dysleksi som noe positivt.

Årsaken til at jeg tolker barna i retning av å ikke oppleve dysleksi som spesielt positivt, henger sammen med at skoledagen kan være svært anstrengende for disse elevene. På ulik vis, ga alle barna uttrykk for at det var svært arbeidskrevende å ha dysleksi, spesielt når det gjaldt lese- og skriveaktiviteter. Alle informantene ga også uttrykk for at det var dumt å ha dysleksi, nettopp fordi dette innebar at de strevde med lesing og skriving. Det er nærliggende å tenke seg at andre barn med dysleksi kan ha det på samme måten.

Samlet sett tyder altså datamaterialet på at barn ikke opplever det å ha dysleksi som noe spesielt positivt, ettersom deres vansker gir dem et ”faglig handikap” i skolesammenheng. Barn med dysleksi vil med andre ord kunne få en ekstra stor utfordring, særlig med tanke på de teoretiske fagene. Ettersom lesing og skriving er meget sentrale ferdigheter i dagens samfunn, er det viktig at barn med dysleksi får samme muligheter som andre barn. For omgivelsene er det derfor sentralt å gi disse elevene mestringserfaringer, spesielt i forhold til lese- og skriveaktiviteter. Det vil også være svært viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig, slik at de dyslektiske vanskene blir minst mulig. Jeg har håp om at den politiske viljen om tidlig innsats, som kommer til uttrykk i Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) ”... og ingen sto igjen”, lar seg gjennomføre, slik at dette blir satt på dagsorden. På denne måten kan vi håpe at fremtidige elever med dysleksi vil få en mindre arbeidskrevende skolehverdag. Kanskje kan dette føre til at barn med dysleksi ikke vil oppleve dysleksien så strevsomt som Gustav ga uttrykk for:

”Hvis du har dysleksi, da må du lese, lese, lese, øve, øve (...)”

Kildeliste

- Alexander-Passe, N. (2006): "How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression." I: *Dyslexia*, vol. 12, s. 256-275.
- Befring, E. (1998): *Forskningsmetode og statistikk*. Gjøvik: Samlaget.
- Bjaalid, I-K. (2002): *Dysleksidiagnosen og dysleksidefinisjonen i pedagogisk praksis*. URL: <http://www.uis.no/COMMON/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/40D4E790F4B3B7B1C1256B9E003F63DD?OpenDocument&Connect=0&Lang=Norsk> (Lesedato 04.12.2006).
- Borg, W. R., M. D. Gall og J. P. Gall (2003): "Case study research." I kopisamling: *SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. UiO, 2006, s. 83-125.
- Burden, R. (2005): *Dyslexia and self-concept. Seeking a dyslexic identity*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Butkowsky, I. S. og D. M. Willows (1980): "Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: evidence for learned helplessness in poor readers." I: *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, nr. 3, s. 408-422.
- Catts, H. W. og A. G. Kamhi (2005): "Defining reading disabilities." I: Catts, H. W. og A.G. Kamhi (red.): *Language and Reading Disabilities*. USA: Pearson Education.
- Christensen, P. H. (2000): "Etik og taktik i forskning med barn." I: Schultz Jørgensen, P. og J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. Antologi. København: Børnerådet.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, H. (1995): *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Edwards, J. (1994): *The scars of dyslexia. Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- Eide, B. (1999): "Eit anerkjennende forhold mellom barn og intervjuar – er det mogleg?" I: Lindh-Munther, A. (red.): *Barnintervjun som forskningsmetode*. Uppsala universitet: Rapporter från institutionen för lärarutbildning, nr. 12.
- Eide, B. J. og N. Winger (2003): *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elvemoe, J. (2006): *Håp for alle! Grunnleggende innføring i lese- og skrivevansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, J. (1997): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademiske Forlag.

-
- Fottland, H. (2000): "Barneperspektiv og selvrappotering i studiet av barns og tenårings utvikling. Teoretiske overveielser og forskningsmetodiske problemer." I: *Barn*, nr. 1, s. 27-39. Norsk senter for barneforskning.
- Gamst, K. T. og Å. Langballe (2004): *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Skien: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk. UiO.
- Godøy, O. R. (2005): "Lesing og lesevansker." I: Godøy, O., M. Grønner, B. Høigaard, E. Qvenild, V. Refsahl, V. Saltveit og E. Strøm: *Leseveilederern. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Oslo: Bredvedt Kompetansesenter og Dysleksiforbundet.
- Grønner, M. (2005): "Rettigheter og utdanning." I: Godøy, O., M. Grønner, B. Høigaard, E. Qvenild, V. Refsahl, V. Saltveit og E. Strøm: *Leseveilederern. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Oslo: Bredvedt Kompetansesenter og Dysleksiforbundet.
- Hedin, M. (2000): "Dilemmaer i den børnesagkyndige rådgivning." I: Schultz Jørgensen, P. og J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. Antologi. København: Børnerådet.
- Holme, I. M. og B. K. Solvang (1991): *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano AS.
- Holm, M. (2003): *Opplæring i matematikk. For elever med matematikkvansker og andre elever*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Høyen, T. og I. Lundberg (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Høigaard, B. (2005): "IKT som lære- og hjelpemiddel." I: Godøy, O., M. Grønner, B. Høigaard, E. Qvenild, V. Refsahl, V. Saltveit og E. Strøm: *Leseveilederern. Hvordan kan foreldre hjelpe barn som har dysleksi?* Oslo: Bredvedt Kompetansesenter og Dysleksiforbundet.
- Johannessen, E., E. Kokkersvold og L. Vedeler (2004): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansson, E. (2003): "Att närma sig barns perspektiv. Forskarens och pedagogers möten med barns perspektiv." I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 1-2, s. 42-57.
- Kamhi, A. G. og H. W. Catts (2005): "Language and reading: convergences and divergences." I: Catts, H. W og A. G. Kamhi (red.): *Language and Reading Disabilities*. USA: Pearson Education.
- Krag-Müller, G. (2000): "Børn siger så meget – forstår de voksne?" I: Schultz Jørgensen, P. og J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. Antologi. København: Børnerådet.

-
- Kunnskapsdepartementet (2003): *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselest og leseferdighet, 2003-2007*. URL: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/Gi-rom-for-lesing.html?id=106009 (Lesedato 06.04.2007).
- Kunnskapsløftet (2006): Utdannings og forskningsdepartementet. URL: <http://www.odin.dep.no/filarkiv/254450/laereplaner06.pdf> (Lesedato 26.10.2006).
- Kvale, S. (1999): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal AS.
- Lassen, L. M. (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyon, G. R. , S. E. Shaywitz, og B. A. Shaywitz (2003): "A definition of dyslexia." I: *Annals of Dyslexia*, vol. 53, s. 1-14.
- Lyster, S-A. H. (1998): *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S-A. H. (2004): "Om lese- og skrivevansker – dysleksi" I: Befring, E. og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maxwell, J. A. (1992): "Understanding and Validity in Qualitative Research." I kopisamling: *SPED 4010 Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk*. UiO, 2006, s. 25-48.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humanoria, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria
- Opplæringsloven*. URL: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html> (Lesedato: 05.04.2007).
- Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling, I. og E. Doverborg-Östberg (1993): *Å Forstå Barns Tanker. En metodikkbok om å intervju barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Qvarsell, B. (1999): "Samtal med skolbarn om fritid och masskultur. Om validitetsproblem i barnintervjuer." I: Lindh-Munther, A. (red.): *Barnintervjun som forskningsmetod*. Uppsala universitet: Rapporten från institutionen för lärarutbildning, nr. 12.
- Reid, G. (2005): *Dyslexia*. London: Continuum International Publishing Group.
- Riddick, B. (1996): *Living with Dyslexia*. London: Routledge.
- Riddick, B., J. Wolfe og D. Lumsdon (2002): *Dyslexia. A practical guide for teachers and parents*. London: David Fulton Publishers.
- Rygvoold, A-L. (1999): "Lese og skrivevansker." I: Asmervik, S., T. Ogden og A-L. Rygvoold (red.): *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

-
- Scott, C. M. (2005): "Learning to write." I: Catts, H. W og A. G. Kamhi (red.): *Language and Reading Disabilities*. USA: Pearson Education.
- Skantze, A. (1999): "Att förstå och beskriva världen från barns perspektiv. Problem med utgångspunkt från barneintervjuer". I: Lindh-Munther, A. (red.): *Barnintervjun som forskningsmetod*. Uppsala universitet: Rapporter från institutionen för lärarutbildning, nr. 12.
- Skogen, K. (2006): "Case-forskning." I: Fuglseth, K. og K. Skogen, (red.): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Skaalvik, S. (1994): *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Doktorgradsavhandling. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletmo, A. (2003): "Dysleksi: Om diagnostikk og diskrepanstenkning." I: Wold, A. H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Solberg, A. (1991): "Er det annerledes å intervju barn enn voksne?" I: *Barn*, nr. 4, s. 31-36. Norsk senter for barneforskning.
- Stanovich, K. E. (1994): "Are Discrepancy-Based Definitions of Dyslexia Empirically Defensible?" I: Van Den Bos, K. P., L. S. Siegel, D. J. Bakker og D. L. Share (red.): *Current directions in dyslexia research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- St.meld.nr. 16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Aurskog: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Strange, M. (2000): "Hvordan vurderer vi troverdigheten af børns udsagn?" I: Schultz Jørgensen, P. og J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. Antologi. København: Børnerådet.
- Sullivan, H. S. (1953): *Conceptions of Modern Psychiatry*. New York: The William Alanson White Psychiatric Foundation.
- Taube, K. (1987): *Läsinläring och självförtoende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Tetzchner, S. von (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thomson, P. (2004): "Stress factors in early education." I: Miles, T. R. (red.): *Dyslexia and stress*. London: Whurr Publishers Ltd.

-
- Tiller, P. O. (1988): "Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer." I: Jensen, M. K. (red.): *Interview med børn*. København: Social forskningsinstitutt.
- Tiller, P. O. (1991): "Barneperspektivet: Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn – eller omvendt?" I: *Barn*, nr. 1, s. 72-77. Norsk senter for barneforskning.
- Tollaksen, J. (2006): *Dysleksi og intelligens*. Lesesenterets nettsider. URL: http://lesesenteret.uis.no/lese-_og_skrivevansker/dysleksi/dysleksi_og_intelligens/ (Lesedato 06.04.2007).
- Tollaksen, J. (2006a): *Lese- og skrivevansker*. Lesesenterets nettsider. URL: http://lesesenteret.uis.no/lese-_og_skrivevansker/ (Lesedato 06.04.2007).
- Toth, G. og L. S. Siegel (1994): "A Critical Evaluation of the IQ-Achievement Discrepancy Based Definition of Dyslexia." I: Van Den Bos, K. P., L. S. Siegel, D. J. Bakker og D. L. Share (red.): *Current directions in dyslexia research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Tønnessen, F. E. (1997): "How can we best define dyslexia?" I: *Dyslexia*, vol. 3, s. 78-92.
- Utdanningsetaten (2006): *Hva er LUS – LeseUtviklingsSkjema*. Oslo kommunes nettsider. URL: http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/norsk_matematikk_naturfag_engelsk_og_fremmedsprak/lese_og_skrive_sprak/lus/ (Lesedato 06.04.2007).
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag – en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Zetterqvist-Nelson, K. (2003): *Dyslexi – en diagnos på gott och ont. Barn, foreldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til medlemmene i Dysleksiforbundet.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skoler.

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre.

Vedlegg 4: Intervjuguiden.

Vedlegg 5: NSD.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til medlemmene i Dysleksiforbundet**VIL DU VÆRE MED PÅ INTERVJU?**

Vi heter Astrid og Vilde og vi studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dette semesteret skal vi skrive masteroppgave. Vi skal skrive hver vår oppgave, men begge skal skrive om skoleerfaringer til personer med dysleksi.

- Astrid ønsker å snakke med 4-8 personer mellom 18 – 30 år.
- Vilde ønsker å snakke med 4-8 elever mellom 10 – 12 år.

Hvis du er mellom 18 – 30 år.....

Oppgaven skal handle om skole-erfaringene til unge, voksne dyslektikere. Kunnskapen om dysleksi har blitt større de siste årene og jeg ønsker å finne ut om dyslektikers skole-erfaringer har forandret seg med den økte kunnskapen.

Spørsmålene vil handle om hvordan du opplevde skolen, hva slags vansker du hadde og hva slags hjelp du fikk. Jeg vil også spørre om hvordan du så på deg selv som elev og hva slags betydning dysleksien har fått for deg, med tanke på utdanning og arbeid.

Hvis du har barn mellom 10 – 12 år...

Oppgaven skal handle om hvordan elever med dysleksi opplever sin skolehverdag. Jeg vil intervjuere elever fordi jeg mener deres tanker og meninger er veldig viktige. Spørsmålene vil handle om hvordan de opplever skolen, klassen og lærerne. Jeg vil også spørre om hva de synes om lesing og skriving, og hvordan de opplever å ha dysleksi.

Følgende gjelder for begge intervjuene:

Vi vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enig om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte fortelle hvorfor. Hvis du trekker deg, vil det du har sagt bli slettet med en

gang. De som blir med vil være anonyme og alt de forteller vil bli behandlet konfidensielt. Ingen vil kunne kjenne deg igjen i den ferdige oppgaven. Alle opptak slettes når oppgaven er ferdig i juni 2007.

Vi blir glade hvis du tar kontakt

hvis du har lyst til å være med/har barn som vil være med,

eller hvis du har noen spørsmål. Du kan nå oss:

Astrid: Tlf.nr.: 22 68 42 51, eller sende en e-mail til: astrid.holen2@chello.no. Du kan også snakke med min veileder på universitetet, Kirsti Lauvås, på tlf.nr.: 22 85 80 07 eller på e-mail: kirsti.lauvas@isp.uio.no

Vilde: Tlf.nr.: 41 10 52 94, eller send en e-mail til: vildeastrup@yahoo.no. Du kan også snakke med min veileder på universitetet, Rose Maria Cocozza, på tlf.nr.: 22 49 48 08.

All forskning skal meldes til *Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S* for godkjenning. Disse undersøkelsene er meldt dit.

Vennlig hilsen Astrid Holen og Vilde Hellerud Astrup.

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skoler

Vilde Hellerud Astrup
Eugène Hanssens gate 2a
0455 Oslo
Tlf: 41 10 52 94

Oslo, dato

Til den det gjelder

Forespørsel om å formidle informanter

I forbindelse med min masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse om skoleopplevelser og selvoppfatningen til barn med dysleksi/lese- og skrivevansker. Bakgrunnen for valg av tema er at det er gjort relativt få undersøkelser om hvordan barna selv opplever det å ha vansker. Formålet med oppgaven vil være å forsøke å få en dypere innsikt og forståelse av barnas opplevelser. Siden jeg ønsker å gå i dybden på barnas opplevelser ønsker jeg å bruke et kvalitativt intervju som metode.

Jeg ønsker å intervju 4-6 barn ut fra følgende utvalgsriterier:

1. har dysleksi/lese- og skrivevansker
2. er i alderen 10-12 år

Det vil bli gjennomført et semistrukturert intervju rettet mot oppgavens tema. Jeg kommer til å bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuenes varighet beregnes til rundt 1 time. Hvor intervjuene skal foregå vil jeg avgjøre i samråd med foreldre og barn. Dataene som foreligger etter intervjuene vil være avgjørende for valg av analysemodell.

Det vil bli lagt vekt på å sikre konfidensialitet og anonymitet slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deltakerne. I tillegg vil jeg understreke at barna vil kunne trekke seg når som helst underveis uten å begrunne dette. Prosjektet vil avsluttes 01.06.07, og båndopptakene vil da slettes.

Jeg håper at du kan være behjelpelig med å formidle kontakt med foreldre og barn.

Min veileder og daglig ansvarlig for prosjektet er Rose Maria Cocozza (embedseksamen i spesialpedagogikk). Hennes telefonnummer er 22494808. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Vilde Hellerud Astrup

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til foreldre

Vilde Hellerud Astrup
Eugène Hanssens gate 2a
0455 Oslo

Oslo, dato

Kjære foreldre.

Mitt navn er Vilde Astrup, og jeg studerer spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Nå skal jeg skrive masteroppgave, og temaet for min oppgave er barn med dysleksi/lese- og skrivevansker. Jeg ønsker å undersøke hvordan barn med dysleksi/lese- og skrivevansker opplever sin skolehverdag, og eventuelt hvordan disse opplevelsene kan påvirke selvpoppfatningen. Derfor er jeg interessert i ditt barns tanker og erfaringer.

For å samle informasjon kommer jeg til å bruke intervju som metode. Dette vil foregå ved at jeg møter hvert barn til et intervju som vil vare ca 1 time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydband, men vil selvfølgelig bli slettet etter bruk. Jeg vil understreke at jeg har taushetsplikt. Personlige opplysninger anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen noen i oppgaven.

Hvis dere takker ja til å bli med i undersøkelsen, kan dere trekke dere fra prosjektet gjennom hele prosjektperioden. Prosjektet avsluttes 01.06.07, og da vil båndopptak, navn og samtykkeerklæring slettes. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hvis deres barn har lyst til å være med kan dere kontakte meg på mail/telefon. Dere kan også melde dere på ved å underskrive samtykkeerklæringen så fort som mulig. Etter påmelding vil jeg ta kontakt for å avtale tid og sted for intervjuet slik det passer for dere.

Kontakt meg gjerne på tlf 41 10 52 94 eller send en e-post til vildeastrup@yahoo.no hvis dere har noen spørsmål, eller ønsker å se på intervju spørsmålene.

Jeg blir veldig glad dersom dere er interesserte!

Vennlig hilsen

Vilde Astrup

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen vedrørende skoleopplevelser og selvpoppfatning til elever med dysleksi/lese- og skrivevansker, og mitt barn ønsker å være med på intervju.

Signatur:

Telefonnummer:

Vedlegg 4: Intervjuguide

FORSLAG TIL INTERVJUGUIDE

INNLEDNING

- Presentasjon av meg selv.
- Forklare hensikten med intervjuet.
- Fortelle at eleven kan trekke seg hvis han/hun vil.
- Fortelle om diktafonen: at det bare er jeg som skal høre på det etterpå, at det slettes når jeg er ferdig med å bruke det.
- Fortelle at jeg ikke kommer til å fortelle noen andre hva eleven sier.
- Fortelle om at det ikke finnes noen riktige eller gale svar, men at eleven kan si akkurat det han/hun tenker.
- Si at eleven må si ifra dersom det er noe han/hun lurer på/ikke forstår.

SKOLEDAGEN

- Alder og klassetrinn. Hvor lenge har du gått på den skolen du går på nå?
- Kan du fortelle om hva du gjorde på skolen i dag!
- Hva liker du med å gå på skolen?
- Er det noe du ikke liker med å gå på skolen?
- Hvis du fikk bestemme, hvordan ville skoledagen ha vært?

LÆRERE OG MEDELEVER

- Kan du fortelle om lærerne dine?
- damer/menn – antall – hva synes du om dem? Hvordan er de greie?
- Liker du lærerne dine?
- Tror du lærerne liker deg?
- Hvis læreren din skulle fortelle om deg, hva tror du han/hun ville sagt?
- Hvordan synes du at du har det i klassen?
- Har du noen spesiell venn i klassen?

-
- Om en av dine klassekamerater skal fortelle om hvordan du er i klassen, hva ville han/hun sagt?
 - Når læreren stiller spørsmål i klassen, hva tenker du?
- har du lyst til å svare? - pleier du å svare? Hva når du vet hva svaret er?
 - Hvis det er noen i klassen som svarer feil, hvordan oppfører de andre i klassen seg da?
 - Fortell om hva du gjør hvis det er noe i timen du ikke forstår. (Spør du om hjelp?)
- hvis nei: hvorfor ikke? - hvis ja: hvem spør du om hjelp? I hvilke fag? Hvordan synes du det er?
 - Hva føler du hvis det er noe du ikke forstår? – Hva har du lyst til å gjøre?
 - Blir du noen gang tatt ut av klassen for å få undervisning i en liten gruppe? Hvordan føler du at det er? Fortell.
 - Har du hatt noen flau opplevelser i klassen/på skolen?
 - Har du hatt noen fine/morsomme opplevelser i klassen/ på skolen?

SKOLEARBEID

- Hva er dine yndlingsfag? Hvorfor?
- Er det noen fag du synes er vanskelige? Hvorfor?
- Hvilket fag er du ganske flink i nå? Noen fag du ville vært flinkere i?
- Synes du at det er viktig å være flink på skolen? Hvilke fag?
- Synes foreldrene/lærerne dine at det er viktig å være flink på skolen?
- Synes du det er viktig å være flink til å lese og skrive? Hvorfor?
- Tror du læreren/foreldrene dine synes det er viktig å være flink til å lese/skrive?
- Hvordan synes du at du leser?
- Hvordan tror du læreren synes at du leser? Foreldrene dine?
- Må du noen gang lese høyt i klassen? Hva synes du om det?
- Hvordan synes du at du skriver?
- Hvordan synes du det er at noen retter på deg hvis du har skrevet/lest noe feil?
- Synes du det er viktig å jobbe mye med skolearbeid? Hvorfor?
- Er det noe som er vanskelig for deg på skolen fordi du har dysleksi?

- Hva tenker du dersom det er noe du får til/ikke får til på skolen?
 - Får du ofte ros av læreren for et arbeid du har gjort? Fortell.
 - Kan du fortelle om en gang du var ferdig med et skolearbeid du var veldig fornøyd med?
 - Viser du frem skolearbeid du har gjort hjemme?
 - Får du ofte ros av foreldrene dine?
 - Fortell om hvordan du synes det er å ha lekser.
- gjør du lekser hver dag? Evt. hvor ofte? Synes du at du bruker mye tid på lekser
- liker du å gjøre lekser? trenger du hjelp til å gjøre lekser? Hvem hjelper?

DYSLEKSI (LESE- OG SKRIVEVANSKER)

- Fortell om hvordan du syntes det var å lære å lese og skrive?
 - Sier du at du har lese- og skrivevansker eller dysleksi?
 - Kan du fortelle om hvordan du oppdaget at du hadde dysleksi
- hvor gammel var du? hva hendte? Testet? Av hvem?
- Hva følte du da du fikk vite/skjønnte at du hadde dysleksi?
 - Har noen andre i familien din dysleksi?
 - Snakker dere om dysleksi hjemme?
 - Kjenner du noen andre elever med dysleksi?
 - Tror du andre mennesker forstår hva det vil si å ha dysleksi?
 - Hvis du skal forklare noen hva det vil si å ha dysleksi, hva ville du sagt da?
 - Hva mener du er vanskelig for elever med dysleksi?
 - Forteller du andre mennesker at du har dysleksi?
 - Er det noe som er dumt/bra med å ha dysleksi?


EGNE TILFØYELSER

1. Er det noe du har lyst til å fortelle om som vi ikke har snakket om?
2. Er det noen spørsmål jeg burde ha stilt, men som jeg ikke har stilt?
3. Er det noen spørsmål jeg stilte som jeg ikke burde ha stilt?

Vedlegg 6: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO



Harald Hårlogres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 71 17
fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 721 884

Vår dato: 29.01.2007

Vår ref: 16043/KH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16043	<i>Barn med lese- og skrivevansker (evt. dysleksi) - skoleopplevelser og selvooppfatning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Steinar Theie</i>
<i>Student</i>	<i>Vilde Hellerud Astrup</i>

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

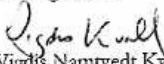
Personvernombudens tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondansen med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/endingsskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

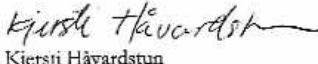
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim



Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Vilde Hellerud Astrup, Eugene Hanssensgate 2 A, 0455 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 57 11. nsd@uib.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 41 36. nsd@svf.uio.no