



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Foreldrerollen – når barnet har dysleksi»

*En kvalitativ studie om foreldres erfaringer
ved å følge opp sitt barn med dysleksi.*

—
Ingunn Sofie Berntsen Storvoll

Masteroppgave i Spesialpedagogikk November 2017



Forord

Proessen med å skrive en masteroppgave har vært både spennende og krevende. Jeg har fått bedre forståelse og mer innsikt i hvordan det er å ha foreldreansvaret for et barn med dysleksi. Jeg har fått stor respekt for foreldre som står i dette.

Jeg vil takke informantene mine som har delt av sine erfaringer. Uten deres ærlige formidling av gode og vonde erfaringer, hadde denne oppgaven ikke blitt til.

Jeg vil takke veileder, Signhild Skogdal, for god og konstruktiv veiledning gjennom prosessen.

Jeg vil takke foreldre, svigerforeldre, søsken og svigersøsken for god støtte, oppmuntring i krisesituasjoner, for barnepass og gjennomlesing av oppgaven. Jeg vil takke andre slitne småbarnsmødre som har heiet og sagt: ”Klart masteroppgave også er noe for småbarnsmødre!”

Takk, Jørgen, for støtte og forståelse i en hektisk periode, at du har tatt barna med ut på tur oftere enn vanlig, for grafisk utforming av oppgaven og samtaler ved vanskelig veivalg. Til Eunike, Joel, Levi og Silas, som har engasjert seg i prosessen/ikke forstått noe av alt stresset; Takk for at dere har gitt meg mange pauser, inn i mellom alt som skjer i livet - der jeg kunne skrive...

November, 2017

Ingunn Sofie Berntsen Storvoll

Sammendrag

Denne studien vil ta for seg foreldreperspektivet når barnet har dysleksi. Å være foreldre til et barn som har dysleksi innebærer omfattende oppfølging på mange områder. Min problemstilling vil få frem hvilke erfaringer foreldre har med å følge opp barnet sitt med dysleksi. Delforskerspørsmål var hvilke erfaringer foreldre har med å følge opp barnet sitt knyttet til emosjonelle følger, hjelp med lekser og samarbeidet med skolen. Teorigrunnlaget for oppgaven gjør rede for relevant teori. I teoridelen presenteres hva lesing og skriving er, definisjoner på dysleksi og hvordan vanskene arter seg. Emosjonelle følger knyttet til å leve med dysleksi, foreldrerollen, samt skolens oppgaver med tiltak og prinsipper i det pedagogiske arbeidet. Det er benyttet kvalitativ metode med intervju. Informantene er fire mødre som har barn med dysleksi på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Det å leve med dysleksi kan prege barnets følelsesliv. Gjennom mine funn kom det fram at alle foreldrene var opptatte av hvordan barnet tenker om seg selv. Foreldrene fortalte om ulike måter å jobbe med barnets selvoppfatning, selv vurdering og motivasjon. Det kom også fram at det kan være belastende for foreldre i lengden å følge opp barnet tett og oppleve å stå alene med mange bekymringer om barnet sitt. Mine funn viste at foreldrene så viktigheten av å følge opp barnet sitt tett i leksesituasjon og måtte ha både utholdenhet, tålmodighet og kreativitet. Flere informanter beskrev leksehjelpssituasjonen som tid- og energikrevende. Funn fra foreldrenes erfaring med samarbeidet til skolen var varierende. Noen foreldre fortalte om en skole som hadde tatt barnets vansker på alvor og gitt barnet den hjelpen den trengte, der de erfarte en god dialog med skolen. Andre foreldre fortalte at de hadde stått i en kamp med skolen over lengre tid, der det var stor uenighet mellom foreldrene og skolen om barnets skolesituasjon, om det var nødvendig med kartlegging og spesialundervisning. Flere av foreldrene fortalte om hvordan deres følelsesliv ble preget og fikk uheldige konsekvenser etter mange negative møter med skolen. Likevel stod foreldrene i det, og fortsatte å kjempe for barna, til barna fikk den hjelpen og støtten på skolen de trengte og hadde krav på.

INNHALDSFORTEGNELSE

<u>INNHALDSFORTEGNELSE</u>	<u>1</u>
<u>1. INNLEDNING</u>	<u>3</u>
<u>2. TEORI</u>	<u>7</u>
2.1 HVA LESING OG SKRIVING ER	7
2.2 DEFINISJON.....	8
2.3 HOVEDSYMPTOMER PÅ DYSLEKSI	10
2.4 EMOSJONELLE UTFORDRINGER VED Å HA DYSLEKSI	12
2.5 FORELDRENES ROLLE	14
2.5.1 I MØTE MED SKOLEN	18
2.6 SKOLENS ANSVAR OG OPPGAVER.....	20
2.7 PRINSIPPER FOR DET PEDAGOGISKE ARBEIDET.....	23
2.8 TILTAK FOR Å BEDRE LESEFERDIGHETENE	27
2.9 TILTAK MOT RETTSKRIVINGSVANSKER	28
<u>3 METODEDEL</u>	<u>29</u>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV.....	29
3.1.1 SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TRADISJON	30
3.1.2 KVALITATIV METODE	30
3.1.3 FENOMENOLOGISK PERSPEKTIV	31
3.1.4 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU SOM METODE	31
3.2 FORSKNINGSPROSESS.....	32
3.2.1 VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	32
3.2.2 INTERVJUGUIDE	33
3.2.3 UTVELGELSE AV INFORMANTER.....	33
3.2.4 DATAINNSAMLING.....	35
3.2.5 ETIKK	37
3.2.6 RELIABILITET OG VALIDITET	38
3.2.7 ANALYSE	39
<u>4 RESULTATER/FUNN.....</u>	<u>40</u>
4.1 DYSLEKSIEN OG EMOSJONELLE FØLGER	40
4.1.1 FORELDRENES EMOSJONER KNYTTET TIL Å HA ET BARN MED DYSLEKSI.....	40
4.1.2 Å MOTIVERE BARNET.....	42

4.2	HJELP MED LEKSER	47
4.3	SAMARBEIDET MED SKOLEN	53
5	<u>DRØFTING.....</u>	56
5.1	KAMPEN MOT SKOLEN	56
5.2	"MITT LIV SOM LEKSEHJELPER"	66
5.3	"DU ER BRA NOK!"	71
6.	<u>AVSLUTNING / OPPSUMMERING.....</u>	80

1. INNLEDNING

Alle barn er født unike, med sine egne sterke og svake sider. Barn er født med et iboende potensiale for utvikling og læring, som ingen på forhånd kan sette grenser for. ”*Alle barn er født med enorme muligheter. De kan lære nesten hva som helst*” (Finstad, 2016, s.7).

I møte med skolen, kan noen barn oppleve at ikke alt er like greit og enkelt. Noen barn opplever at skriving og lesing er vanskelig og tidskrevende, og mange av disse barna har dysleksi. Høien og Lundberg sin forenklete definisjon på dysleksi er slik: *Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet* (2012, s. 29). Mennesker med dysleksi vil ha vansker med lesing og skriving, og å utføre oppgaver som krever fonologisk prosessering (Snowling, 2000).

En av de første som omtalte fenomenet var legen Pringle Morgan, som i 1896 brukte ordet ordblindhet, da han beskrev omfattende lesevansker hos en 13 år gammel gutt, som ellers var normalt evnemessig utrustet. Det har senere blitt tatt i bruk ulike betegnelser på fenomenet dysleksi. I Norge i dag brukes ofte betegnelse spesifikk lese- og skrivevansker og dysleksi (Lyster og Frost, 2012).

I følge Reid (2007) har samfunnet vårt mye kunnskap om dysleksi og har mange gode hjelpetilbud til mennesker med dysleksi. Reid peker på at mange mennesker med dysleksi tar høyere utdanninger og får suksessfulle karrierer. Dysleksi er mer akseptert i samfunnet vårt i dag, i forhold til før, og både lærere og politikere arbeider for at elever med dysleksi skal få god tilrettelegging både på lavere og høyere utdanning. Likevel er det mange faktorer som kan påvirke og gjøre det mer utfordrende for mennesker med dysleksi underveis, for eksempel dårlig tilpasset opplæring eller manglende emosjonell støtte (Reid, 2007). I følge Hagtvatn, Frost og Refsahl (2014) kan personer som har erfart mange nederlag med læring utvikle dårlige mønstre.

Det er mange positive utviklingstrekk i samfunnet som har bidratt til nye muligheter for barn og unge med lese- og skrivevansker. Eksempler kan være mer kunnskap om dysleksi og kartlegging, endring av holdning til mennesker med lese- og skrivevansker og kompenserende

hjelpemidler innenfor det teknologiske. Likevel trengs det mer forskning om livssituasjonen til barn og unge med lese- og skrivevansker, og hva som kan bidra til en god psykososial utvikling (Bru, 2008).

Foreldrenes rolle

De fleste foreldre ønsker det beste for barnet sitt, og vil gjøre sitt for at barnet skal ha det bra, lykkes på skolen og senere i livet. Når barna sliter med lesing og skriving, er det viktig at foreldrene støtter og hjelper barnet. Reid (2007) hevder at foreldrene har en særlig betydningsfull rolle i forhold til barn med dysleksi. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan foreldrenes oppmuntring til barn som har faglige vansker være effektivt. Elvemo (2001) peker på at foreldre har vært barnas aller første leselærere gjennom flere generasjoner. Barnas første møte med bokstaver og tekst skjer i hjemmet. Barns møte med tekst og bokstaver varierer utfra den sammenhengen barnet vokser opp i, hvilke aktiviteter, kommunikasjon og kultur barnet møter gjennom sitt daglige liv i familien (Maagerø og Seip Tønnessen, 2006). Mange foreldre til barn med dysleksi opplever at de bruker mye mer tid på lekser, sammenlignet med andre barn (Reid, 2007). I følge Barneloven (1981, §30) skal foreldrene sørge for at barnet får utdanning etter sine evner og forutsetninger. Foreldrene har hovedansvaret for barnets opplæring, og bør spille en aktiv rolle i forhold til barnets læring og skolearbeid.

Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) løfter fram et viktig perspektiv om at foreldrene til barn med lese- og skrivevansker også kan ha det vanskelig. Ofte blir bekymringene flere i takt med barnets alder. Etter mange år med konfliktfylt leksehjelp, og kanskje i tillegg en skolesituasjon som ikke er helt optimal, for eksempel at barnet ikke får tilstrekkelig nok pedagogisk støtte, kan føre til at mange foreldre kjenner seg maktesløse (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Det avgjørende at både foreldrene og skolen kan jobbe aktivt for et godt samarbeid.

Møte med skolen

Mange foreldre til barn med dysleksi opplever at det kan være vanskelig å samarbeide med skolen, mens andre har gode erfaringer i møte med skolen (Zetterqvist Nelson, 2003, Reid, 2007). Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) oppfordrer til et delt eierskap til lesevansker. Foreldrene kan se at barnet sliter, kjenne seg usikker, og legge ansvaret over på skolen. Samtidig kan lærere oppleve at de har for lite kunnskap om lese- og skrivevansker, og har kanskje ikke tilgang til et faglig fellesskap der de kan søke råd, som kan føre til at de blir rådville (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Det samarbeidet skolen og foreldrene får til sammen, kan gjøre en stor forskjell. I følge Reid (2007) kan et godt samarbeid mellom skolen og hjem bidra til å øke sjansene for at tiltakene som skolen gjennomfører fungerer bedre. Skolen sitt ansvar er å sørge for at barnet får en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, §1- 3), og et godt fysisk og psykososialt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9A). I den norske skolen blir det ansett som viktig med god kunnskap om dysleksi, men hvor god kunnskap den enkelte læreren har i praksis, vil kunne variere mye (Bogetvedt, 2004). God kunnskap om dysleksi er avgjørende for at lærere skal klarer å fange opp elever med dysleksi, og gi den hjelpen de trenger.

Tema og problemstilling

Fagområdet dysleksi har opptatt meg i lengre tid. I min oppvekst har jeg møtt flere foreldre og barn som har hatt utfordringer i forhold til lese- og skrivevansker. Som student har jeg hatt samtaler med medstudenter som selv har dysleksi. Det finnes omfattende mengder av litteratur om dysleksi. Etter et litteratursøk om foreldrerollen og dysleksi, var det mange færre treff. Mine søk viste lite dokumentert forskning der det er satt fokus på foreldreperspektivet i forhold til barn med dysleksi. Dette var hovedgrunnen til at jeg ønsket å se nærmere på foreldrerollen og hvordan foreldrene opplever å følge opp sitt barn med dysleksi.

Jeg har derfor utfra dette formulert en problemstilling:

Hvilke erfaringer har foreldre med å følge opp sitt barn med dysleksi?

Delforskerspørsmål:

- 1. Hvilke erfaringer har foreldre knyttet til dysleksiens emosjonelle følger?*
- 2. Hvilke erfaringer har foreldre knyttet til hjelp med lekser?*
- 3. Hvilke erfaringer har foreldre knyttet til samarbeidet med skolen?*

Ved hjelp av delforskerspørsmålene ønsker jeg å sette fokus på foreldrenes erfaringer på de ulike områdene. Å ha dysleksi kan representere emosjonelle utfordringer både for barnet og foreldrene. Barn trenger ofte mye hjelp til lekser om de sliter med skolearbeidet. Foreldre må kanskje stille mer opp i etter- og forarbeid til elevens skoledag. Å samarbeide til barns beste, er viktig. Likevel er det ikke så lett å få det til når et barn har andre og mer krevende utfordringer enn resten av klassen.

Oppgavens strukturelle oppbygging

I kapittel 2 tar jeg for meg oppgavens teoretiske grunnlag. Der skriver jeg om hva lesing og skriving er, presenterer et par definisjoner av dysleksi, og beskriver hvordan vanskene knyttet til dysleksi arter seg. Videre behandles temaet om foreldrerollen. Dette kapittelet blir avsluttet med skolens ansvar og oppgaver, og tiltak og prinsipper i det pedagogiske arbeidet. I kapittel 3 presenteres metode, gjennomgang av forskningsprosessen, og valg knyttet til den. I kapittel 4 blir funn fra datainnsamlingen presentert. Deretter følger kapittel 5, der jeg drøfter funn i lys av teori. Denne delen er delt i tre hoveddeler; Kampen mot skolen, Mitt liv som leksehjelper og Du er bra nok! Avslutningsvis kommer oppsummeringen i kapittel seks.

2. TEORI

Ikke alle elever lykkes med lesing og skriving. Mange av disse elevene har dysleksi. I dette kapitlet vil jeg først skrive om hva lesing og skriving er. To ulike definisjoner av dysleksi blir presentert. Jeg vil deretter legge frem hvordan vanskene arter seg ved dysleksi.

Foreldrerollen er sentral i min problemstilling. Derfor vies rollen stor plass i kapitlet.

Teorien viser hvordan foreldrene kan hjelpe med lekser og andre emosjonelle utfordringer knyttet til dysleksi. Til slutt i kapitlet skriver jeg om samarbeidet med skolen; hvilke oppgaver skolen har ovenfor barnet med dysleksi, deretter tiltak og prinsipper i det pedagogiske arbeidet for elever med dysleksi.

2.1 Hva lesing og skriving er

Språket vårt er bygd opp av små lydenheter, fonemer (Lundberg, 2009). Når man snakker blir fonemene sammen i hverandre, mens når man skal lære å lese og skrive, må en klare å skille lydene (fonemene) fra hverandre og skjønne at hvert ord er bygd opp av fonemer (Lundberg, 2009). Lundetræ og Walgermo (2014) omtaler det som en skriftspråklig bevissthet, når man forstår sammenhengen mellom talespråket og skriftspråket. I følge Lundberg (2009) er en god fonemiske bevissthet en forutsetning for at man skal klare å knekke den alfabetiske koden, som er grunnlaget for all lesing og skriving. For å beherske skriftspråket, må man skjønne at bokstaver representerer fonemer, og en god bokstavkunnskap er avgjørende (Lundetræ og Walgermo, 2014). Viktige forutsetninger for at barnet skal klare ordavkodning er at man skjønner sammenhengen mellom bokstav (grafem) og bokstavlyd (fonem), og at de klarer å trekke sammen lydene til ord som gir mening (Lundetræ og Walgermo, 2014). Det forutsetter også at barnet skjønner at ord er bygd opp av morfemer, som er den minste språklige enheten med meningsbærende funksjon (Høien og Lundberg, 2012). Man kan ta i bruk ulike strategier ved ordavkodning. I følge Høien og Lundberg (2012) er *den fonologiske strategien* og *den ortografiske strategien* de to viktigste strategiene. De peker på at hvilken strategi man bruker vil være av betydning for avkodningsresultatet. Ved å ta i bruk *den fonologiske strategien* blir ordet avkodet med å ta utgangspunkt i enkeltbokstaver og bokstavkombinasjoner, der språklydene blir trukket sammen til ord. Ved *ortografisk lesing* kan leseren hente fram ordet fra det mentale leksikon, der en ortografisk representasjon for ordet er lagret i langtidsmminnet (Høien og Lundberg, 2012). Denne lagringen skjer ved at man gjentatte ganger har møtt

ordet. Når det er blitt lagret, vil leseren være i stand til å kjenne igjen ordet umiddelbart og kan dermed uttale det. Hvis dette skjer er ordavkodingen blitt automatisert (Høien og Lundberg, 2012). Ferdighetene må være automatisert, for at både lesingen og skrivingen skal være funksjonell (Helland, 2012). Lundberg og Herrlin (2008) beskriver ulike dimensjoner ved leseutvikling; *fonologisk bevissthet, ordavkoding, leseflyt, leseforståelse og leseinteresse*, der alle delene er avhengig av hverandre og danner en helhet i leseutviklingen. Leseflyt er at man mestrer å lese sammenhengende tekst raskt og feilfritt, og få frem den riktige setningsmelodien ved høytlesning. Med leseforståelse menes at man mestrer å forstå meningen og hva teksten formidler, og med leseinteresse menes at man har lyst til å lese og at man kan oppleve glede ved å lese (Lundberg og Herrlin, 2008).

2.2 Definisjon

Ordet dysleksi er kommet fra de greske ordene ”dys”, som betyr vansker, og ”lexia”, som betyr ord, vansker med ord (Høien og Lundberg, 2012). I følge Helland (2012) blir betegnelsen dysleksi vanligvis brukt om en vanske med skriftspråket. Det er bred enighet internasjonalt om at årsaken til dysleksi er knyttet til vansker med lydstrukturer i språket (Lyster, 2012). Høie og Lundberg (2012) sier at en av årsakene til dysleksi er svikt i det fonologiske systemet. Det er også enighet i fagfeltet om at dysleksi er genetisk betinget og at det ofte går igjen i familier (Hagtvatn, Frost og Refsahl, 2014, Asbjørnsen, 2002, Stevenson, 2008). Likevel har ikke fagfeltet klart å samle seg om en felles definisjon, og ulike definisjoner vektlegger ulike sider ved hva dysleksi er og hva som er årsakene til vanskene.

Hagtvatn, Frost og Refsahl (2014) har oversatt fra engelsk til norsk og i grove trekk gjort rede for den definisjonen som har fått bredest enighet i fagfeltet internasjonalt. Definisjonen er utarbeidet og anbefalt av aktørene British Dyslexia Association (BDA) og National Institute of Child Health and Human Development (NICHD):

Dysleksien er en spesifikk lærevanske med en nevrologisk opprinnelse karakterisert ved at den skriftspråklige kompetansen er preget av problemer med presis ordavkoding, og/eller flytende ordgjenkjenning og svake staveferdigheter. Vanskene skyldes mest typisk en svakhet i språkets fonologiske komponent som ofte er uventet ut fra andre kognitive ferdigheter og kvaliteten på leseopplæringen.

Sekundærkonsekvenser er gjerne problemer med leseforståelse og leseerfaring, forhold som kan komme til å stå i veien for vokabularutviklingen og styrket bakgrunnskunnskap (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014, s. 40).

Selv om det er enighet om denne definisjonen og at den også brukes i norske fagmiljø, mener Høien og Lundberg at den internasjonale definisjonen mangler noen aspekter. Deres definisjon har også gjennomslag i norske fagmiljø og lyder som følger:

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

Begge definisjonene peker på at dysleksi er genetisk betinget. Høien og Lundberg sin definisjon bringer i tillegg inn at den genetiske disposisjonen kan være arvelig, da det viser seg at vanskene går igjen i familier. Begge definisjonene vektlegger at årsaken til vanskene skyldes en svikt eller forstyrrelse i det fonologiske systemet, og at vanskene vil vise seg både ved lesing og skriving. I Høien og Lundberg sin definisjon kommer det tydelig frem at vanskene er vedvarende, selv om mange kan oppnå et leseferdighetsnivå som er akseptabelt. BDA og NICHD sin definisjon har i tillegg med sekundærkonsekvenser av vanskene, som kan være vansker med leseforståelsen og leseerfaring. Ingen av disse to definisjonene har skrevet noe om andre sekundærkonsekvenser som mennesker med dysleksi kan oppleve, som er knyttet til emosjonelle utfordringer som en konsekvens av å leve med dysleksi. I litteraturen kan vi finne flere som beskriver og er opptatte av hvordan følelseslivet kan bli preget av å ha dysleksi (Reid, 2007, Bru, 2008, Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014) Hvordan

man velger å definere dysleksi og hvilke temaer man har med når man skriver om tematikken, vil være et valg som bygger på ulike prioriteringer og vektlegginger.

2.3 Hovedsymptomer på dysleksi

I følge Pennington (2009), også omtalt i Høien og Lundberg (2012), er det seks symptomer som kjennetegner lese- og skriveferdighetene hos elever med dysleksi: ordavkodingen er ikke automatisert, vansker med non-ord, dårlig rettskriving, lesevanskene er resistente, signifikant differanse mellom ferdighetene i lytteforståelsen og leseforståelsen, og lesevanskene er arvelige.

Ordavkodingen er ikke automatisert

I følge Lyster (2012) bruker personer med dysleksi lenger tid enn andre på å ”hente fram” de fonologiske kodene, som representere ordet, fra langtidsmminnet. Hos mennesker med dysleksi vil ofte bearbeidingshastigheten, når man skal bearbeide fonemer og avkode ord, være lav (Lyster og Frost, 2012). Dette betyr at prosesseringen tar lengre tid fra man gjenkjenner fonemer og trekker dem sammen til et ord, til man er i stand til å oppfatte ordet og dets betydning. I følge Nicolson og Fawcett (2008) viser det seg at selv om barn med dysleksi kan forbedre sine leseferdigheter, kommer det frem at lesingen krever mer energi og tid og er mindre automatisert enn hos andre barn på samme alder. Høien og Lundberg (2012) peker på at selv om leseferdighetene kan bli bedre, vedvarer ofte vanskene med automatisk ordavkoding, lavt lesetempo og dårlig leseflyt, også i voksen alder. At ordavkodingen ikke er automatisert, vil kunne prege både ferdighetene innenfor leseflyt og leseforståelsen. Det tar lengre tid før man klarer å avkode ordet og man vil bruke store deler av kapasiteten sin på prosessen (Lundberg og Herrlin, 2008).

Vansker med å lese non-ord

Lesing av non-ord regnes som en sikker test for å kartlegge hvordan leseren bruker den fonologiske strategien (Høien, 2014). Non-ord er en sammensetning av bokstaver som ikke blir et virkelig ord. Personer med dysleksi vil ha god hjelp i å støtte seg til konteksten, når ordet skal leses (Høien og Lundberg, 2012). Ved lesing av non-ord er det ingen mening å finne fram til og ingen kontekst å støtte seg til. Non-ord kan sammenlignes med ukjente ord

eller lavfrekvente ord, som ofte kan være mer utfordrende for mennesker med dysleksi å avkode. De må ta i bruk den fonologiske strategien, noe mange med dysleksi har vansker med. Denne ferdigheten vil ha betydning for hvordan man mestrer å lese mer kompliserte tekster, for eksempel fagtekster med mange fremmedord og spesielle faguttrykk.

Dårlig rettskriving

Rettskrivingsvansker er svært vanlig hos personer med dysleksi (Reid, 2007). I følge Høien og Lundberg (2012) viser forskning at selv om personer med dysleksi kan forbedre leseferdighetene sine, kan ofte rettskrivingsvanskene vedvare. Høien og Lundberg (2012) holder frem en hypotese om at ufullstendige, fonologiske representasjoner for ord, i tillegg til en dårlig fonemisk bevissthet, kan gjøre stoveprosessen krevende. Hvis man har en dårlig fonemisk bevissthet, vil det være utfordrende å finne hvilke fonemer/bokstavlyder som må til for å skrive et ord, eller klare å skille lydene fra hverandre og plassere bokstavene på rett plass.

Lesevanskene er resistente

Høien og Lundberg (2012) peker på at lesevanskene til personer med dysleksi ofte er vedvarende, også i voksen alder, til tross for personen har mottatt støtteundervisning tilpasset personenes vansker. Selv om leseferdigheten kan forbedres, vil vanskene fortsatt være noe framtreddende. Bru (2008) beskriver at selv om mange elever oppnår å forbedre leseferdighetene slik at de er funksjonelle, vil mange fortsatt erfare at det å lese er krevende. Man lærer seg strategier som kan virke kompensierende, og på den måten gjøre kravene til den lesingen man møter i hverdagen, overkommelige. Eksempler på dette kan være at de sørger for å alltid få tak i tekst som skal gjennomleses for å løse oppgaver på forhånd, slik at de slipper å oppleve at de ikke kan svare på oppgavene. En annen strategi kan være å skimlese, og bruke konteksten til å få med seg budskapet.

Signifikant differanse mellom ferdighetene i lytteforståelsen og leseforståelsen

Personer med dysleksi vil ofte ha mye bedre lytteforståelse enn leseforståelse. Mens personer med dysleksi ofte vil ha problemer med å forstå det de leser på grunn av at ordavkodingen er så krevende, vil vedkommende ha mer forståelse hvis han/henne fikk lytte til en opplest tekst.

Tar man bort belastningen ved avkodingen, kan mentale ressurser brukes til andre prosesser enn denne (Høien og Lundberg, 2012). Barn med dysleksi vil derfor ha nytte av at foreldre eller andre leser teksten høyt for dem. Siden dysleksi er arvelig, kan det være tilfeller der foreldrene også har vansker, og vil ha utfordringer med å avlaste barnet på en slik måte. Lydbok kan da være et nyttig redskap.

Lesevanskene er arvelige

Flere teoretikere hevder at dysleksi er en vanske som har en sterk genetisk markør, og har en relativt høy familiær forekomst (Asbjørnsen, 2002, Stevenson, 2008). Høien og Lundberg (2012) peker på at selv om man blir født med genetiske disposisjoner for dysleksi, vil miljøfaktorer være med å påvirke hvilke utslag det får. I følge Lyster (2012) vil kognitive, språklige og sosiale forhold være avgjørende for hvordan dysleksien fremtreder og vil være med å svekke eller styrke symptomer på dysleksi. I tillegg vil også den pedagogiske tilretteleggingen for eleven være med å prege hvor alvorlig dysleksien blir (Lyster, 2012). I skole-hjem-samarbeidet bør skolen være forberedt på at foreldre til barn med dysleksi, også kan ha dysleksi selv, og må ta hensyn til det.

2.4 Emosjonelle utfordringer ved å ha dysleksi

Å leve med dysleksi kan prege følelseslivet til barnet (Reid, 2007, Lawrence, 2009). Hvis et barn ikke lykkes med skolearbeid, kan det få uheldige konsekvenser for følelseslivet. Det ikke uvanlig at barn med dysleksi opplever at dysleksien gjør dem annerledes enn andre barn, som kan føre til at det opplever seg stigmatisert (Reid, 2007, Lawrence, 2009).

Bru (2008) skriver at mange elever opplever å måtte streve hele skolegangen med lesing og skriving. Selv om mange oppnår et funksjonelt lese- og skrivenivå, kan det oppleves som om man hele tiden jobber på grensen av sin egen kapasitet. Disse elevene kan erfare at man ikke når opp til de kravene som en selv eller omgivelsene rundt setter for resultater på skolen. Hvis man har erfaringer med seg som handler om at man til stadighet har kommet til kort, kan resultatet bli frustrasjon og opplevelser av et selvverd som er svekket (Bru, 2008).

Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) peker på hvordan personer som har erfart mange nederlag med læring, kan utvikle handlingsmønstre for å begrense skammen som nederlagene kan påføre, for å beskytte selvbildet sitt. En slik atferd vil på kort sikt sikre at vanskene forblir skjult, både for dem selv og andre, men at de vil være uheldig for eleven i lengden. De skriver videre at for å forstå disse forsvarsmekanismene, må man sette seg inn i teorier om selvpoppfatning, selvvurdering og motivasjon. I følge Lyster (2012) er en av de største utfordringene skolen har i forhold til elever med lese- og skrivevansker, å hjelpe elevene til fortsatt ha tro på sin egen framgang, og støtte elevene slik at de kan utvikle og bevare et godt selvbilde. Mange elever med lese- og skrivevansker har dårligere selvbilde enn andre barn, hevder Bru (2008) og Lawrence (2009). Framtidshåp, det å ha positive forventninger til framtiden er trolig ekstra viktig for disse elevene, med tanke på alle utfordringene elevene møter og hvordan man takler dem.

Det er viktig å jobbe for at barnet med dysleksi skal beholde motivasjonen til skolearbeid (Reid, 2007). Motivasjon defineres av Skaalvik og Skaalvik (2013) som en drivkraft som påvirker atferd, både i forhold til retning, intensitet og utholdenhet. Læringsmiljøet og hvor godt læringssituasjonen er tilpasset eleven, vil være betydningsfull for elevens motivasjon. I følge Bru (2008) trengs motivasjon i prosesser rundt læring og vekst, samtidig som motivasjon også kan være grunnlaget for skuffelse og frustrasjon, dersom man motiverer seg og ser for seg resultatoppnåelse som man ikke har forutsetninger til å klare.

Elevens selvpoppfatning vil også ha betydning for motivasjonen. Det eleven opplever på skolen vil ha stor betydning for elevens selvpoppfatning. Begrepet selvpoppfatning brukes ofte om en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger til seg selv, og er basert på tidligere erfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Vurderingene eleven gjør av seg selv på skolen, vil ofte være preget av hvordan eleven vurderer seg selv opp mot andre, også omtalt som *sosial sammenligning* (Skaalvik og Skaalvik, 2013). På skolen vil medelever være den viktigste sammenligningsgruppen.

Elevens tidligere erfaringer med mestring vil også være med å prege hvordan eleven vurderer seg selv. Bandura (1981) i Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver om *forventning om mestring*.

Personen vurderer da seg selv opp mot et krav som ligger foran, og basert på tidligere erfaringer, vurderer om han/hun vil mestre oppgaven eller ikke. Både selvvurderinger og forventninger vil ha betydning for læring og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Helland (2012) sier at vanskene til et menneske med dysleksi endrer seg i løpet av livet. Endringen blir beskrevet i faser; fra der barnet oppdager at det ikke får til det de andre i klassen får til (lære å lese-fasen), så må barnet takle det å henge etter i fasen som kommer (lese for å lære-fasen), til barnet må komme fram til sine egne teknikker eller strategier for å komme seg gjennom skolegangen, en yrkeskarriere og et sosialt liv.

2.5 Foreldrenes rolle

Bru (2008) mener at foreldrene er den viktigste støtten for barn med lese- og skrivevansker. I lys av det teorien sier om vansker til barn med dysleksi og hvordan vanskene kan prege følelseslivet deres, vil det være viktig at foreldrene både hjelper barna med skolearbeidet og lekser, i tillegg til å bidra til at barnet kan ha det bra med seg selv og andre. I følge Reid (2007) er det mange aktiviteter foreldrene kan gjennomføre hjemme for å hjelpe barnet. Et eksempel er å gjennomføre et strukturert leseopplegg med barnet. Dette kan være leseopplegg som tar utgangspunkt i å lese høyfrekvente ord, der man leser samme teksten flere ganger. Her vil det være avgjørende at foreldrene samarbeidet med skolen. Skolen bør også være klar over at en av foreldrene også kan ha dysleksi. Om barnet jobber med det samme både på skolen og hjemme, vil tiltakene forsterkes. I tillegg vil tiltak som er satt i gang på skolen ha større sjanser til å gi effekt (Reid, 2007). Foreldrene bør ikke bare ha fokus på å bidra til at lese- og skriveferdighetene til barnet blir forbedret, men også at barnet utvikler en god selvtillit og kan tenke optimistisk på framtiden, håp for framtiden er viktig for en god psykisk helse (Bru, 2008).

Bru (2008) viser til forskning der det kan se ut som om barn med lese- og skrivevansker som vokser opp i hjem som verdsetter utdanning og stimulerer til innsats, klarer seg bedre. Ved at foreldrene viser interesse for skolearbeidet og signaliserer at man vil hjelpe og støtte barnet i lekkesituasjon, kan man formidle til barnet at man synes skolearbeid er viktig og at man gjerne vil hjelpe barnet slik at det kan lykkes.

Oppmuntring og anerkjennelse

Foreldrenes oppmuntring til barn som har faglige vansker og som tviler på seg selv, kan være effektivt (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Hvis man viser og sier til barnet at man har tro på at de kan få det til, kan det være med på å styrke barnets tro på seg selv. Skaalvik og Skaalvik (2015) hevder at man bør vurdere nøye hva man sier til barnet. Skaper man urealistiske forventinger gjennom oppmuntringen, om hva barnet kan oppnå, kan det være med å svekke tilliten barnet har til foreldrene, samtidig som det kan føre til at barnets forventninger om mestring, kan bli svekket. Oppmuntring og overtalelse bør derfor med fordel bli brukt i situasjoner der økt innsats kan føre til at barnets opplever mestring etter kort tid (Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Det er viktig å gi barnet anerkjennelse og ros som er genuin (Reid, 2007). For at barnet skal ta til seg anerkjennelsen, er det avgjørende at barnet er overbevist om at han/hun har gjort seg fortjent til rosen i forhold til innsatsen. I følge Reid (2007) er det en tidskrevende prosess å hjelpe barnet til å endre oppfatningen om seg selv. Siden barnet har opplevd å mislykkes mange ganger, kan det være vanskelig for barnet å tenke seg muligheten for å kjenne på andre følelser. I denne prosessen trenger barnet anerkjennelse, støtte hele veien og å bli behandlet på en varsom måte. En ærlig tilbakemelding til barnet, kan være like viktig som annen oppfølging (Reid, 2007).

Bidra til motivasjon og å peke på framgang

Mange foreldre erfarer at det tar lengre tid for barnet deres å gjøre lekser enn for andre barn. Foreldre må derfor hjelpe barnet til å beholde en god motivasjon for skolearbeid (Reid, 2007). Hvis barnet har erfaringer med seg som tilsier at de ikke har fått til en lignende oppgave, kan det føre til at barnet vil gi opp eller opplever en ”sperre” for å bruke kreativiteten sin til å gå frem på en annen måte for å løse oppgaven. Foreldre blir en sentral part i å motvirke at barnet ikke gir opp, men kan få øye på nye muligheter. I følge Finstad (2016) blir det viktig å oppmuntre barnet til mengdetrening, og forklare til barnet hvordan hjernen fungerer. På samme måte som at muskler blir sterkere av å trene, kan mengdetrening føre til utvikling i hjernen og at ferdighetene blir bedre.

Finstad (2016) påpeker viktigheten av at man er interessert i og anerkjenner innsatsen og utviklingen til barnet, fremfor å fokusere på hvor smart eller talentfullt barnet er. Ved å hjelpe elevene til å sammenligne seg med egne tidligere skolerresultater, kan det være med å motivere barnet med lese- og skrivevansker. Realistiske mål kan gi gode muligheter til å oppleve mestring, som igjen kan forbedre selvbildet (Bru, 2008). Ved at foreldrene hjelper barnet til å sammenligne seg med egne tidligere skolerresultater, kan barnet oppdage framgang og utvikling, i stedet for å fokusere på resultatet i seg selv. Dette kan oppleves motiverende for barnet og at det da ser at den innsatsen man har lagt ned, har gitt framgang. Foreldrene kan for eksempel gå tilbake å se på oppgaver som barnet løste på en tidligere prøve, og sammenligne det med hvilke oppgaver eleven er i stand til å løse nå. Ved at foreldrene fokuserer på framgang, kan barnet se helt konkret at det har skjedd en utvikling, og at forutsetningene til barnet har endret seg. Foreldrene kan i tillegg forsterke sammenhenger, peke på at barnet nå er i stand til å løse vanskeligere oppgaver, og samtidig rose og anerkjenne innsatsen som er lagt ned. Ved å snakke sammen med barnet om emosjonelle utfordringer knyttet til det å yte en ekstra innsats og mengdetrening i lesing og skrivning, kan man la barnet selv sette ord på hvordan det har kjentes. Det kan bidra til at barnet får anerkjent sine egne utfordringer og følelser i møte med begrensninger. Ved at foreldrene snakker med barnet om læresituasjoner, framgang og utfordringer, kan det bidra til at barnet kan oppleve mer kontroll i egen læresituasjon. I følge Dysleksi Norge (2015) kan det at elever opplever mer kontroll over egen læresituasjon, føre til at de lettere takler dårlige skolerresultater.

Bidra til opplevelse av kontroll i egen læresituasjon

Det viser seg at elever med lærevansker kan ha en tendens til å grunnegi enten at de lykkes med at det var flaks, eller når de mislykkes, legger de skylden på sine egne dårlig evner. Faren er at dette blir til et mønster, som ikke nødvendigvis har opprinnelse fra virkeligheten (Bru, 2008). Videre kan det føre til at barnet opplever læresituasjoner som uoversiktlig og at man tviler på sine egne evner i forhold til å skulle klare å møte kravene. Dysleksi Norge (2015) nevner blant annet at det å vite om sine egne sterke og svake sider kan føre til opplevelse av mer kontroll. Høien og Lundberg (2012) peker på at ved å vite de sterke sidene til barnet med

dysleksi, kan man utnytte disse for å kompensere for lese- og skrivevanskene. Dysleksi Norge (2015) viser de til tre aspekter som elevene må ha oversikt over for å oppleve å ha kontroll i læringssituasjonen; hva som skal læres og hvordan, hva som fungerer og elevens sterke og svake sider. I lys av vanskene til elever med dysleksi, kan det mange ganger bli et hinder at eleven selv må lese seg til hva man skal gjøre, siden mange av oppgavene eleven skal løse blir presentert skriftlig i bøker. Her kan foreldre hjelpe og avlaste barnet ved å lese høyt tekst for barnet. For foreldre som selv har dysleksi, kan dette oppleves utfordrende. Det finnes også lydbøker, der barnet kan få opplest teksten i skolebøker.

Det er en fordel for eleven å ha bevissthet om sine egne svake sider, da dette kan hjelpe eleven å ha mer oversikt i forhold til sine egne forutsetninger i møte med oppgaver som ikke samsvarer med ferdighetsnivået. Når barnet ikke klarer å løse en oppgave eller opplever å komme til kort, kan det være oppgaven som er for vanskelig i forhold til barnets forutsetninger. Selv om det kan være konstruktivt og nyttig for barnet å vite om sine svake sider, er det viktig at det ikke blir fokusert for mye på. I følge Dysleksi Norge (2015) kan et for stort fokus på svake sider være ødeleggende både for selvbildet og selvfølelsen. Dysleksi Norge (2015) peker på at poenget med å få oversikt over svake sider er ikke at man skal gå rundt å tenke på dem, men at man skal vite om dem, slik at man kan bruke energien sin på sine sterke sider. Her kan foreldrene også følge med på om barnet selv har for stort fokus på sine egen svake sider, slik at man kan hjelpe dem med å endre eventuelt mønster, slik at det ikke blir destruktivt for barnet. Et viktig fokus i dette arbeidet vil være å anerkjenne følelser knyttet til det man opplever å ikke få til. Sammenlignet med andre elever, som ofte ikke blir påmint sine begrensninger i den grad som elever med dysleksi, kan det være både krevende og noen ganger virke uoverkommelig å oppleve kontroll i egen læringssituasjon. Foreldre bør se på dette som en prosess, der barnet i tråd med modning, får mer innsikt i egne begrensninger og dermed hjelp til å takle det som kan bli stående som hinder i forhold til mål. Ved at barnet får hjelp fra en voksen til å anerkjenne følelsene som følger med når man registrerer begrensninger, kan det hjelpe barnet til å oppleve mer trygghet og forutsigbarhet i læringsituasjonen.

Mer glede og mestring i leksesituasjon

I en undersøkelse gjort av Reid (2007) blant foreldre med dysleksi, kom det fram at mange av foreldrene bekymret seg for hvor mye tid barnet brukte på lekser. Foreldrene var opptatte av balansegangen mellom stresset barnet opplevde i forhold til skolearbeid, og det å få nok tid til hvile og gjøre andre ting hjemme. Foreldrene ønsket at leksene hjemme skulle oppleves annerledes enn skolearbeid på skolen, og prøvde å tilrettelegge for mer glede og mestring. Her har foreldrene en unik mulighet til å kunne være kreativ med måten leksene blir gjennomført på. Belønning for innsatsen kan virke motiverende. Foreldrene har en stor fordel ved å kjenne barnet godt, slik at man lettere kan ha oversikt over belønninger som barnet vil oppleve ekstra motiverende.

Foreldrenes emosjoner

Mange foreldre til barn med dysleksi kjenner på stor belastning. I sin besluttsomhet for å hjelpe barnet sitt, kan foreldre lett komme til å forsømme sine egne behov (Lawrence, 2009). Å ivareta foreldrenes følelsesliv, at også foreldrene har det bra, både for foreldrenes selv skyld, men også for barnets skyld, påpeker Reid (2007) er vesentlig. Hvis foreldrene har for mange bekymringer for barnet, kan det føre til at de ikke klarer å hjelpe barnet. Å stå i belastninger over lang tid, vil kunne prege foreldrenes følelsesliv på en uheldig måte. Det vil være destruktivt for foreldrene, og det kan føre til dårlig selvtillit (Lawrence, 2009, Reid, 2007). I følge Bru (2008) kan det være belastende for foreldrene å gå rundt med mange negative følelser, og det kan føre til at det negative vokser seg større og at det tar for stort fokus. Hvis foreldrene står i dette, kan det være en fordel at de selv kan oppsøke hjelp og støtte. Lokallag fra Dysleksi Norge og fellesskap med andre som er i samme situasjon, kan gi hjelp både til barnet og foreldrene. Foreldrene kan få hjelp til å takle belastninger de står i, og å få hjelp til å flytte fokus på barnets utvikling (Bru, 2008). Dysleksi Norge sine lokallag arrangerer også leksehjelp, der barnet kan få hjelp fra andre med leksene, samtidig som foreldrene kan få dele erfaringer og hente støtte fra andre foreldre i lik situasjon.

2.5.1 I møte med skolen

Bekymringer hos foreldre til barn med dysleksi er ofte relatert til hvordan barnet deres blir sett og fulgt opp på skolen (Reid, 2007). Der noen av bekymringene er knyttet til at foreldrene

opplevde at skolen ikke tar barnets faglige vansker på alvor. I følge Reid (2007) opplever også mange foreldre til barn med dysleksi at det er vanskelig å ha tillit til skolen. En av grunnene er at skolen ikke har klart å finne ut at barnet deres har dysleksi. Mange foreldre kan erfare det vanskelig og utfordrende gjennom prosessen, for å finne ut hva barnet sliter med og hva som kan være årsaken (Reid, 2007). Selv om det kan være vanskelig, viser det seg at mange foreldre også uttrykker en lettelse når det blir konstatert. Mange foreldre vil oppleve at de blir beroliget, dersom skolen forsikrer dem om at barnets evner blir sett og at barnet får støtte og hjelp i forhold til vanskene (Peer og Reid, 2008, Lawrence, 2009). Noen foreldre vil kunne oppleve at de kan mer om dysleksi enn skolen, og da blir det utfordrende å ha tillit til at skolen skal følge opp og gi tilpasset undervisning til eget barn. Reid (2007) mener at foreldre bør kunne stille seg kritiske og stille spørsmål til opplæringen barnet får på skolen, men det beste er å gjøre dette på en konstruktiv måte.

Zetterqvist Nelson (2003) har intervjuet foreldre som har barn med dysleksi. Her beskrives konflikter med skolen, og forfatteren omtaler foreldrenes måte å forholde seg til skolen på som ”kampen mot skolen”. Det er spesielt konflikter rundt to forhold; den ene var hvordan barnets vansker skulle defineres, og den andre var hvilke ressurser som skulle settes inn for å hjelpe barnet. Foreldrene reagerte også negativt når skolen innkalte til møte om barnas vansker og antydte at barnet hadde problemer hjemme. Andre foreldre hadde gode møter med skolen, der de erfarte at de hadde fått til et godt samarbeid og at barnet hadde fått den hjelpen det trengte.

At skolens vektlegging av vurderinger og resultater ofte er utfordrende for foreldre til barn med dysleksi bekreftes i Reids (2007) undersøkelser. Mange foreldre mener at man ikke kan måle resultater eller vurdere innsatsen og resultater til elever med dysleksi på samme måte som hos andre medelever. Mange resultater på skolen måles i forhold til lese- og skriveferdigheter. Elever med dysleksi kan ha små fremskritt eller resultater på andre områder, og disse blir kanskje ikke fanget opp eller målt (Reid, 2007).

I følge Reid (2007) beskrev foreldrene hvordan de opplevde at skolen eller enkeltlærere hadde misoppfatninger eller ikke visste nok om dysleksi. Mange hadde opplevd at de måtte informere skolen om hva dysleksi er og hvilke tiltak som kan hjelpe. På den andre siden påpeker Reid (2007) at det også er tilfeller der foreldrene ikke blir godt nok informert om hva dysleksi er og hva det innebærer. Kompetanse hos ansatte på skolen er avgjørende for at foreldrene kan få den veiledningen de har krav på. Veiledning til foreldrene om hvordan de bør støtte og hjelpe barnet sitt i leksesituasjon er vesentlig. Tydelig kommunikasjon kan styrke et godt skole-hjem-samarbeid. Reid (2003) hevder at god kommunikasjon kan forebygge store konflikter mellom foreldre og skolen, hvis det skulle oppstå ulike oppfatninger av situasjonen eller at man opplever at man har ulike agendaer. Olsen og Traavik (2010) poengterer at elever med utfordringer på skolen vil ha et ekstra stort behov for at samarbeidet mellom hjemmet og skolen skal fungere bra. Dersom skolen og hjemmet ikke klare å få til et godt samarbeid, kan dette få negative konsekvenser for barnet (Olsen og Traavik, 2010).

2.6 Skolens ansvar og oppgaver

I følge Opplæringsloven (1998, § 9 – a) har alle elever rett til et godt og trygt skolemiljø, som kan fremme helse, trivsel og læring. Dette vil si at skolen må legge til rette undervisningen, slik at eleven får erfaringer med mestring og trivsel i læringssituasjoner. Det betyr også at skolen må ivareta skolehverdagen til eleven, slik at eleven får gode opplevelser som kan bidra til en god psykisk helse. Med tanke på vanskene elever med dysleksi har, og at de mange ganger vil oppleve at deres lese- og skriveferdigheter vil begrense dem eller hindre dem til å klare oppgaver på skolen, er det ekstra viktig at elever med dysleksi skal oppleve mestring i læringssituasjonen. Det vil også være vesentlig for elever å få anerkjennelse og ros for innsatsen sin. Skolen bør fokusere mer på elevens innsats og anerkjenne eleven for det, enn det som har vært vanlig tradisjonelt (Manger, 2012). En del elever kan ha ytt en god innsats gjennom hele skoleåret, uten å oppnå gode skolerresultater og karakterer, og får dermed ikke den ros eller anerkjennelse for innsatsen sin. Skolen bør derfor lage rutiner for hvordan man kan se og anerkjenne også disse elevens innsats, slik at de kan oppleve seg sett og ha gode muligheter til å beholde motivasjon for skolearbeid (Manger, 2012).

Skolen har også ansvar for at hver enkelt elev mottar en opplæring som er tilpasset etter evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Hvis det skulle vise seg at elever ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, må skolen starte arbeidet med å finne ut om eleven bør ha spesialundervisning. Mange elever med dysleksi har rett på spesialundervisning. Ifølge Opplæringsloven (1998, § 5-1) har alle elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett på spesialundervisning.

Kartlegge elevens læringsmiljø

Det er avgjørende å kartlegge læringsmiljøet rundt elever med lese- og skrivevansker. I følge Opplæringsloven (1998, § 9 A) har alle elever rett til å ha et godt og trygt skolemiljø, der de kan få oppleve trivsel og læring, og som kan fremme en god helse. Skolen må dermed legge til rette slik at alle elever kan oppleve glede og mestring i læringssituasjoner. Dette kan være en utfordring når elever ikke mestrer lesing og skriving, som er de mest grunnleggende og sentrale ferdigheter i de fleste fag. Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) peker på at hvis det er behov for en endring i læringsmiljøet, er det avgjørende at miljøet selv forstår både elevens og læringsmiljøets muligheter og utfordringer. Det blir også avgjørende å undersøke sammenhenger, å få øye på at ulike faktorer påvirker hverandre; barnets lesevansker kan ha en primærårsak, men utfallet vil være avhengig av læringsmiljøet og den opplæringen eleven mottar på skolen (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). I en sosialkonstruktivistisk tradisjon kan vi tenke oss at det er ulike meninger og ulike perspektiv på hvordan læringsmiljøet rundt eleven oppfattes, på hvilken måte den fungerer for eleven og hva man anser som utfordringer. I følge Postholm (2010) vil den sosial og kulturelle verdenen mennesker lever i, påvirker menneskets forståelse. Læringsmiljøet rundt eleven er først og fremst skolen, med lærer og medelever, og undervisningen de er mottakere av. Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) viser hvordan man kan gjennomføre en systematisk kartlegging av læringsmiljøet, for å danne seg et bilde av systemets problemforståelse og vurderinger, før tiltak ble igangsatt. Man kan ta i bruk metoder som intervju og observasjon for å finne ut mer om hvilket opplæringstilbud i lesing og skriving eleven har fått, hvordan eleven har respondert på opplæringen og hva skolen mente elevens utfordringer var og hva kan årsaken være.

Prosesser rundt kartlegging av vanskene

Dersom man mistenker vansker hos barnet, er det skolens oppgave å sette i gang prosessen for å kartlegge med mål om å finne ut hva som kan være årsaken til vanskene. Ulike lese- og skrivetester, observasjoner og samtaler med elev og foreldre bør danne grunnlag for et eventuelt videre diagnostiseringsarbeid (Elvemo, 2003). Testing er den mest brukte metoden, der målet er å avdekke elevers lese- og skriveferdigheter (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Logos er et mye brukt kartleggingsverktøy i Norge for å diagnostisere dysleksi (Høien og Lundberg, 2012). Logos er normert for barn, unge og voksne, og har en teoretisk forankring i oppdatert leseforskning (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008). I følge Nilsen (2012) skjer prosessene i tiltakskjeden, som skal vurdere om eleven trenger spesialundervisning, gjennom et samspill mellom ulike aktører; skolen, kommunen, Pedagogisk – Psykologisk tjeneste, i tillegg til foreldre og eleven selv. Det er Pedagogisk – Psykologisk tjeneste som har ansvar for den sakkyndige vurderingen, som skal komme fram til om eleven har formell rett til spesialundervisning (Lassen, 2012). Dysleksi Norge (2017) har gitt ut faglige retningslinjer om utredning, kartlegging og oppfølging av personer med dysleksi. I følge Dysleksi Norge (2017) har den sakkyndige vurderingen flere ulike funksjoner; den skal kartlegge og ta stilling til om eleven har en diagnose, undersøke om opplæringstilbudet som eleven mottar er forsvarlig, eller om eleven trenger spesialundervisning, i tillegg til at den sakkyndige vurderingen skal ivareta elevens rettigheter juridisk.

I følge Klepstad Færevaa og Nøttaasen Gabrielsen (2014) har Norge en lang tradisjon der holdningen i skolen har vært at man skal vente og se om det blir bedring, når man oppdager at elever sliter faglig. Med tanke på dette kan det være en fordel at foreldrene er aktiv i prosessen med at barnet skal bli kartlagt så tidlig som mulig. Ser man at barnet sliter på skolen, bør man sikre hjelp tidlig i skoleløpet. Kartlegging gir læreren gode muligheter til å gi eleven den hjelpen den trenger og tilpasse opplæringen for eleven.

Hvis man skal klare å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, er det vesentlig å undersøke elevens utviklingsmuligheter, og kartlegge elevens potensielle mestringsnivå, fordi det er viktig å vite hvilket nivå eleven fungerer på med relevant hjelp (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014) Elevens potensielle mestringsnivå blir også omtalt som *den nærmeste utviklingssonen*;

det eleven kan mestre i læringssituasjonen med støtte og adekvat hjelp fra en mer kompetent. (Vygotskij, 1978 i Skaalvik og Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) viser til at flere forskere mener man kan ta i bruk *dynamisk kartlegging* for å finne ut hvor elevens nærmeste utviklingszone er. I dynamisk testing vektlegges at eleven skal få adekvat støtte og veiledning mens det utfører oppgaver, for å få frem elevens læringspotensial. Ved å ta i bruk en slik type kartlegging, kan man få frem et mer positivt fokus, der man velger å fokusere på elevens læringspotensial og elevens muligheter, i stedet for elevens vansker og begrensninger. Et slikt fokus kan gi både barnet selv og foreldrene framtidshåp og positive tanker om hva barnet kan få til.

Et aspekt i kartleggingen bør være å finne ut hvilke kompenserende strategier eleven bruker (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Hver enkelt elev har ofte sitt særegne kompenseringsmønster, med mål om å avlære ineffektive strategier og presentere nye mer effektive strategier. Et eksempel på kompenserende strategier som ikke vil være hensiktsmessig for eleven i lengden, kan være at eleven gjetter på ord, i stedet for å lese det, for å komme seg gjennom teksten. Et annet kan være at eleven har så stort fokus på leseflyt, at man leser for fort, og ikke får med seg innholdet.

2.7 Prinsipper for det pedagogiske arbeidet

Høien og Lundberg (2012) skriver om allmenne prinsipper for det pedagogiske arbeidet ved dysleksi:

Undervisning bygd på grundig diagnostisering

I følge Høien og Lundberg (2012) har nyere forskning vist at det er av stor betydning av hjelpeundervisningen er bygd på kunnskap som er kommet frem gjennom diagnostiseringsarbeidet. Elevens svake og sterke sider, i tillegg til kunnskap om årsaker til vansken kan ha stor betydning for elevens utvikling og gjennomføringen av tiltak (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Et eksempel Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) nevner er at ulike lesestrategier vil bli tatt i bruk, avhengig av elevens kognitive ressurser. Elever med dysleksi vil ha ulik profil på vanskene sine. Mens en elev kan ha store vansker med rettskriving, kan en annen elev ha vansker med ordavkoding. Man må derfor utfra elevens profil sette inn tiltak

med strategier som er i sammenheng med vanskene. For eksempel kan en elev oppnå bedre leseferdighetene ved hjelp av ordkort, der eleven får se ordbildet mange ganger, og tar da i bruk den ortografiske strategien for å avkode ordet. Mens en annen elev kan ha bedre nytte av å ta i bruk den fonologiske strategien og ha mengdetrening med å lese ord ved å trekke sammen lyder til en helhet. Ulike elever vil også ha behov for ulikt tempo i framgangen og ulike former for emosjonell støtte (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014).

Tidlig identifisering og tidlig hjelp

Høien og Lundberg (2012) beskriver at elever som strever med lesing helt fra starten av, kan utvikle en ond sirkel der noen mister troen på sin egen læreevne. Dette kan føre til at de etter hvert opplever at deres dårlige leseferdigheter skaper vansker i mange fag. Nyere forskning viser at man kan hjelpe noen av disse elevene dersom det settes inn ekstra hjelp og støtteundervisning så tidlig som mulig (Høien og Lundberg, 2012). Ved å sette inn tiltak som er intensive og systematiske, kan man hjelpe ved å gi dem en ekstra ”dytt” i starten, slik at de ikke blir hengende for langt etter. Det viser seg imidlertid at det ofte er en stor utfordring, at for å få til tidlig iverksetting av tiltak, må man være villig til å tenke annerledes både om ressursutnyttelse og undervisningsplanlegging i skolen (Høien og Lundberg, 2012). Muligens må skolen våge å gå bort fra strukturer og ordninger som har vært gjennomført i en årrekke, for å tenke nytt om hvordan man organiserer voksenressurser og elevsammensetninger.

Fonologisk grunnarbeid

Det er viktig å sette inn tiltak som styrker den *fonologiske bevissthet*. Her vil det være en fordel å jobbe med bokstavkunnskap, og fonologisk syntese, og med øvelser der man skal øve på å sette sammen språklyder til ord (Høien og Lundberg, 2012). For personer med dysleksi, vil det også være viktig å gjennomføre tiltak i forhold til *ortografisk avkodingsferdigheter*. I følge Høie og Lundberg (2012) er en av årsakene til dysleksi svikt i det fonologiske systemet. Når man i tillegg vet hvor viktig fonologisk bevissthet er for lese- og skriveopplæringen, er det naturlig å sette inn tiltak her. Lundberg og Herrlin (2008) mener det er avgjørende for å få til lesingen og skrivingen, at man forstår prinsippet for det alfabetiske skrivesystemet. At skriftspråket er oppdelt i små biter, fonemer, som kommer til uttrykk i form av bokstaver. Ved hjelp av fonemisk bevissthet får man innsikt i at man kan bygge opp ord og setninger av

byggesteiner, med bokstavlyder (Lundberg og Herrlin, 2008). Personer med dysleksi har ofte forstyrrelser med det fonologiske systemet, som kan vises på ulike måter, for eksempel gjennom vansker med å segmentere fonemer/bokstavlyder i ord (Høien og Lundberg, 2012). Lundberg og Herrlin (2008) skriver om en rekke aktiviteter og øvelser som skal styrke den fonemiske bevisstheten. Et eksempel er å klappe stavelsene i ord for å bevisstgjøre hvilke enheter ordet består av. En annen aktivitet er å bruke bildekort og bokstavkort som eleven kan sette sammen og sortere på ulike måter. Lundberg og Herrlin (2008) nevner også en rekke andre aktiviteter der det er fokus på å segmentere, danne ord som begynner på en gitt bokstav, sette språklyder sammen til ord, dele opp ord i språklyder, legge til, trekke fra eller bytte fonemer i ord. Alle disse aktivitetene er noe skolen kan bruke i undervisningen, og foreldrene til barn med dysleksi kan også ta i bruk slike metoder for være med i arbeidet med å styrke barnets fonologiske bevissthet.

Direkte undervisning

Undersøkelser viser at hvor mye tid man bruker på innlæringen er av stor betydning for framgang (Høien og Lundberg, 2012). Elever med dysleksi kan ha stor nytte av mye direkte veiledning og mye tid ved innlæring. Med direkte veiledning menes veiledning der en voksen kan forklare, peke på, hjelpe eleven til å feste oppmerksomheten og opprettholde oppmerksomheten og motivasjonen (Høien og Lundberg, 2012). På skolen kan dette bli gjennomført både inne i eller utenfor klasserommet. Hjemme kan foreldrene hjelpe barnet med lekser, for å forsterke læringen som har begynte på skolen, og for å gi eleven muligheter til å bruke mer tid på gjennomgangen hvis det er behov for det. Foreldrene kan også ta i bruk prinsippet om å være et ”støttende stillas” for barnet sitt (Skaalvik og Skaalvik, 2013), der barnet med støtte og veiledning fra foreldrene kan mestre de arbeidsoppgaver som skal løses. Ifølge Reid (2007) vil tiltakene på skolen ha større effekt hvis skole-hjem-samarbeidet er godt.

Multisensorisk undervisning

Høien, og Lundberg (2012) bruker begrepet multisensorisk undervisning om innlæring hvor flere sansekanaler er i bruk. Den vanligste oppfatningen av begrepet er undervisning hvor det er et samspill mellom de ulike sansene; auditive, kinestetiske, visuelle og taktile. Mange

mennesker med dysleksi har evne til å lære nye ting ved å ta bruk alle sansene sine (Høien og Lundberg, 2012). Dette kan for eksempel tas i bruk ved å øve på ord som oppleves kompliserte. Her kan man ta i bruk ulike sanser for å forsterke visualiseringen, og ved at eleven får lage/forme et ord eller en bokstav, kan det føre til at det blir festet til minne på en annen måte enn bare ved å se ordet skrevet. Ved å variere på hvilket materiale man tar i bruk eller fysiske omgivelser, kan en gjøre det enklere for eleven å danne seg et godt indre bilde, som er lettere å hente fra minnet senere. For eksempel ved at man skriver et ord i sanden, kan eleven visualisere og skape seg et indre bilde av ordet; hvor ordet ble skrevet, hvordan sanden kjentes ut, og hvordan det hørtes ut da ordet ble skrevet i sanden. På en slik måte kan eleven både få tatt i bruk den taktile sansen, den kinestetiske sansen, hørselen og synet i lærings situasjonen. Dermed bruker en mange sanser som kan lagre minne og gjenkjenne det ved senere anledninger, i stedet for å bare bruke den visuelle sansen. Farger kan være et godt virkemiddel for mange mennesker med dysleksi (Høien og Lundberg, 2012). Ved å ta i bruk farger, oppnår noen elever å visualisere og forsterke det indre bilde av ordet og stavemåten og kunne lettere aktivere minnet senere. Om foreldre får ny kunnskap om at en slik innlæring, der en tar i bruk mange ulike metoder ved leksegjøring, kan barnet i større grad lykkes. Det er avgjørende at skolen og hjemmet samarbeider og utveksler erfaringer om hvilke metoder og hvilke måter barnet lærer best på.

Mestring, overlæring og automatisering

Elever med dysleksi trenger lengre tid og mer lesetrening enn andre før ordavkodingen er automatisert (Høien og Lundberg, 2012). Ofte har elever med dysleksi kommet i en ”ond sirkel” der de unngår lesing for å slippe nederlagsfølelser. Dette kan igjen føre til at de ikke får nok mengdetrening på lesing, og bli et hinder for gode leseferdigheter (Høien og Lundberg, 2012). Å bryte dette mønsteret er en stor pedagogisk utfordring som krever tålmodighet, forståelse og innlevelse i arbeidet. Det er avgjørende at eleven kan få kjenne på mestring, glede og motivasjon i forhold til lesing og egen læring. Siden personer med dysleksi ofte vil trenge mer tid og mer mengdetrening på lesing og skriving, kan det være av stor betydning for utviklingen at foreldrene leser og skriver sammen med barnet hjemme. Foreldrene har store muligheter til å bidra til gode erfaringer, mestring og glede i lekkesituasjon. Høien og Lundberg (2012) peker på er viktig for å bryte den onde sirkelen.

Foreldrene har andre muligheter enn skolen til å tenke alternativt, være fleksibel og være ”tett på” barnet i lekkesituasjon. Foreldrene har bedre tid og man kan sitte en-til-en, slik at foreldrene kan vurdere underveis, lettere fange opp hvis noe ikke fungerer eller hvis barnet trenger en annen innfallsvinkel eller en pause.

Godt læringsmiljø

I følge Høien og Lundberg (2012) vil det være viktig med et godt læringsmiljø for at de pedagogiske tiltakene skal gi effekt. De peker også på betydningen av at skolen har nok kunnskap om lese- og skrivevansker og at relasjonene mellom lærer og elev er god. Sjansene øker for utvikling og læring hvis elev-lærer-relasjonene er preget av varme og tillit. Mange resultater viser at ved en-til-en- relasjon mellom lærer og elev øker sjansene for utholdenhet og intensitet i arbeidet (Høien og Lundberg, 2012). Det blir også viktig å bidra til at barnet kan få oppleve seg som en del av fellesskapet i klassesammenheng og at klassemiljøet kan oppleves trygt. Skolen bør ha fokus på at eleven kan oppleve at klassemiljøet er trygt. Nilsen (2008) hevder at en av de største utfordringene for skolen i dag er hvordan skolen klarer å møte hver enkelt elev, støtter enkeltelevens læring og utvikling, samtidig som eleven opplever at den er inkludert i fellesskapet, både sosialt, faglig og kulturelt.

Å anerkjenne barnets innsats har foreldrene en spesiell mulighet til. Foreldrene og skolen kan utveksle erfaringer om ulike forhold som kan stå i veien for læring, og ulike forhold som kan motivere og trigge barnet til læring. Foreldrene kan også være med å formidle til skolen hvis barnet uttrykker at man ikke synes støtteundervisningen fungerer på skolen. Foreldrene har gode muligheter til å vurdere hvor lenge økta skal være, se an dagsformen til barnet, om det er andre ting som står i veien for at barnet er mottakelig for læring, eller vite hva som kan motivere barnet på en spesiell måte.

2.8 Tiltak for å bedre leseferdighetene

I følge Høien og Lundberg (2012) er det en fordel for personer med dysleksi å få satt inn tiltak som er rettet mot bedre *leseflyt*. Synet støttes av Klinkenberg (2005) som påpeker denne sammenhengen mellom leseflyt og leseforståelse. Klinkenberg (2005) skriver om hvordan metoden repetert lesing er effektivt i forhold til å bedre leseflyten. I boken sin skriver han om

27 ulike måter man kan gjennomføre repetert lesing på, der hovedprinsippet er at man skal lese samme tekst flere ganger. En annen metode er lærerassistert høytlesning, der læreren eller en annen leser teksten først for eleven, og fungerer som en modell som viser hvordan det skal gjennomføres (Høien og Lundberg, 2012). Parlesning er en annen metode, som kan gjennomføres ved at to leser vekselvis, og den som ikke leser følger med på lesningen til den andre. En kan gjerne registrere lesetid med stoppeklokke for å vise framgang (Høien og Lundberg, 2012). Korlesing er en annen metode, der flere leser samme tekst høyt samtidig. I følge Høien og Lundberg (2012) vil mange personer med dysleksi ha god nytte av kompensatoriske hjelpemidler. Det er utviklet mange dataprogrammer som skal bedre leseferdigheter og ha en kompenserende funksjon.

2.9 Tiltak mot rettskrivingsvansker

I følge Høien og Lundberg (2012) er ofte rettskrivingsvanskene større enn lesevanskene hos mange personer med dysleksi, og mange vil oppleve å ha store hemninger i forhold til skriving. De peker på at det finnes ulike undervisningsmetoder som kan bedre skriveferdighetene hos personer med dysleksi, men løfter samtidig fram at gjennom forskning er det kommet fram at noen personer med dysleksi aldri oppnår god staveferdighet. Mange med dysleksi vil derfor ha stor nytte av å skrive på pc. Det er tidskrevende og mange mennesker med dysleksi sliter med å få til en fin håndskrift (Høien og Lundberg, 2012). Eksempler på slike dataprogrammer er CD-ord, som er dataprogram som skal gi skrivestøtte, både visuell og auditiv støtte. Lindys og Lingright, er dataprogram som er utviklet for personer med dysleksi og andre som har lese- og skrivevansker. Det vil være nyttig å innføre touch-metoden. Det er en forutsetning at man lærer seg å bruke dataprogrammene, hvis bruk av data skal fungere effektivt for elever med dysleksi i skriveprosesser (Høien og Lundberg, 2012). Det vil likevel være en fordel å vurdere hvor mye av tiden man skal skrive for hånd eller på data, for å finne en god balanse.

3 METODEDEL

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg skrive om det vitenskapsteoretiske perspektivet som studien tar utgangspunkt i. I følge Thaagard (2013) blir det viktig å gjøre rede for hvilket ståsted forskeren har med seg inn i prosjektet, fordi det vil være med å prege data man innhenter gjennom prosessen. Hun peker på hvordan forskerens vitenskapsteoretiske forankring er betydningsfull for hva man søker informasjon om, og vil også danne grunnlaget for den forståelsen forskeren utvikler.

Postholm (2010) hevder at det er en forbindelse mellom det teoretiske ståstedet til forskeren, spørsmålene som blir formulert, hvilken metode man velger, og dermed også hvordan materialet blir samlet inn, analysert og tolket på. Postholm peker på hvordan forskeren tar med seg sine egne erfaringer, og sine egne teorier som ofte allerede er fortolket, inn i forskningsfeltet. Til sammen blir det til en forståelsesramme, som påvirker analysene som begynner idet forskeren trer inn i forskningsfeltet.

I følge Kleven (2014) blir det viktig å være bevisst på at forskning ikke er en objektiv prosess. Kleven peker på hvordan det er mennesker som gjennomfører forskning, som har sine egne holdninger og verdier, som vil være med å prege forskningsprosessen. I følge Kleven vil disse verdiene og holdningene være betydningsfull i forhold til hvilke spørsmål man stiller seg som man prøver å finne svar på og hvordan man tolker resultatene. Mitt ståsted påvirkes av flere faktorer, og dette vil i neste omgang påvirke både innhenting av data og tolkning. Fra oppveksten av har jeg kjent barn med dysleksi og foreldrene deres. Nå er jeg mor selv, og kjenner andre foreldre til barn med dysleksi. Gjennom mitt studieløp har jeg møtt flere medstudenter med dysleksi. Jeg har fått små glimt av deres hverdag og har fått høre erfaringer om hvordan det å leve med dysleksi kan prege skolegangen og hverdagslivet. Måten enkeltmennesker har mestret sin hverdag på har gjort inntrykk på meg, og jeg har stilt meg undrende og nysgjerrig ovenfor hvordan de klarer det. Dette har i stor grad påvirket min forforståelse. Det har også vært ei viktig drivkraft for å søke ny kunnskap.

For meg har det vært viktig å lese teori, men også komme i dialog med voksne som har erfaring. Å hente empiri fra foreldre som lenge har brukt tid og krefter for best mulig å støtte

og hjelpe sitt barn, har jeg sett på som svært spennende. Når jeg ikke fant mange undersøkelser som nettopp har gjort dette før, ble det ekstra motiverende å få lov til å være forsker i fagfeltet.

3.1.1 Sosialkonstruktivistisk tradisjon

I følge Thaaard (2013) er det i en sosialkonstruktivistisk tradisjon betydningsfullt at forskeren skriver noe om sin egen involvering i forskningsprosessen, noe som vil være med å prege den kunnskapen man kommer med. Hjordemaal (2014) beskriver sosialkonstruksjonisme som et vitenskapsteoretisk ståsted. Man går ut fra at virkeligheten er en sosial konstruksjon, og måten man kommuniserer med hverandre på, vil prege hvordan man konstruerer virkeligheten. I følge Postholm (2010) oppfattes kunnskap, i en konstruktivistisk tradisjon, som en konstruksjon av forståelse og mening som er blitt til mellom mennesker i en sosial samhandling. Postholm (2010) hevder derfor at den sosiale og kulturelle verdenen som mennesker lever i, vil påvirke menneskets forståelse. Dette er også et viktig perspektiv å ta med seg som et grunnlag i møte med fenomenet man vil se nærmere på, og inn i forskningsfeltet, for å få en bedre forståelse av samspill mellom mennesker.

3.1.2 Kvalitativ metode

Temaet og problemstillingen jeg har valgt har vært med å vise retning for valg av metode. Jeg ønsket å se nærmere på foreldrerollen når man har barn med dysleksi. For å få et innblikk i hvordan foreldrene opplever sin rolle ovenfor barnet sitt, har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, med en fenomenologisk tilnærming mot temaet. Thagaard (2013) peker på at et mål ved å ta i bruk en kvalitativ tilnærming er å anskaffe en forståelse av sosiale fenomener.

For å finne svar til problemstillingen jeg har valgt, måtte jeg møte og ta meg god tid til å høre historien foreldre hadde å fortelle. I følge Kleven (2014) er det hensiktsmessig at kvalitativ metode prioriterer nærhet. Kleven (2014) peker også på at i tillegg til nærhet, er det en fordel med en fleksibilitet, som kvalitative metoder ofte gir, der datainnsamlingen ofte skjer ustrukturert. Ved å gjennomføre datainnsamling på en slik måte, kan det ofte gi forskeren tilgang til en kunnskap man kanskje ikke ville fått tak i ved bruk av en annen metode. Videre kan dette gi kunnskap på et dypere nivå enn bare overflatekunnskap.

3.1.3 Fenomenologisk perspektiv

Masterprosjektet er forankret i et fenomenologisk perspektiv. I følge Kvale og Brinkmann (2015) handler begrepet fenomenologi om et ønske om å prøve å forstå sosiale fenomener, og der man prøver å beskrive informantens verden slik de opplever den, ut fra en overbevisning om at virkelige virkeligheten er den som oppfattes av mennesker. Giorgi (1985), Moustakas (1994) i Postholm (2010) sier fenomenologiske studier handler om å forsøke å beskrive den mening mennesker finner i en opplevelse i forhold til en konkret erfaring av et fenomen. I følge Postholm (2010) er målet med en slik type forskning å få innsikt i enkeltmenneskers opplevelse, samtidig som man prøver å få innblikk i flere enkeltindividers erfaringer og opplevelser med det samme fenomenet. Jeg ønsket å få et innblikk i hverdagslivet til informantene, som foreldre til barn med dysleksi. Ved å prøve å forstå hvordan de opplever utfordringene og forsøke å beskrive livssituasjonen slik den blir formidlet av foreldrene.

3.1.4 Kvalitativt forskningsintervju som metode

Av kvalitative valg videre har jeg valgt å bruke intervju. I følge Postholm (2010) er intervju vanligvis den eneste metoden for å samle inn data, man kan ta i bruk ved fenomenologiske studier. Thagaard (2013) hevder at intervju egner seg godt som metode når man ønsker informasjon om personers opplevelser og synspunkter, og at i en intervjusituasjon kan man gi den som intervjues mulighet til å fortelle hvordan de opplever sin livssituasjon. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at en målsetting i det kvalitative forskningsintervjuet er å forsøke å forstå verden, slik intervjupersonen ser den. Jeg så det også som interessant å få høre erfaringene til foreldrene, men også hvordan de tenker og tenkte bak valgene sine. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om hvordan man i forskningsintervju samtaler med folk, fordi man vil høre hvordan de beskriver det de har opplevd og hvordan de ordlegger seg i forhold til handlingsvalgene sine.

Jeg valgte å ta i bruk semi-strukturert intervju, fordi jeg så det som en fordel at jeg kunne legge en intervjuguide i bunnen, samtidig som jeg kunne være fleksibel å spørre oppfølgings spørsmål eller stoppe opp ved enkeltspørsmål for å finne ut mer (se vedlegg). Kvale og Brinkmann (2015) omtaler et slikt intervju for en semi-strukturert livsverdensintervju, der den som intervjuer er opptatt av å få beskrivelser av livsverdenen til

den som blir intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) brukes ofte en slik metode der det er temaer fra dagliglivet man vil sette seg inn i, fra den man intervjuer sitt perspektiv, og at den kan minne om en samtale i dagliglivet, men at den er har et bestemt formål. Et slikt intervju blir vanligvis transkribert, der både lydopptak og skrevet tekst danner grunnlaget for en tolkning av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2015). Altså er det ikke bare et mål om få høre beskrivelser fra foreldrenes livsverden, men data man sitter igjen med etter at intervjuene er gjennomført danner et grunnlag for en videre analyse. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er målet med datainnsamlingen å kunne tolke betydningen av beskrivelsene om den intervjuedes livsverden.

3.2 Forskningsprosess

3.2.1 Valg av tema og problemstilling

Jeg bestemte meg får å finne ut mer om dysleksi da jeg skulle velge tema for masteroppgaven. Etter litteratursøk fant jeg få litteratursøk der det var skrevet om foreldrerollen når barnet har dysleksi, og bestemte meg derfor for temaet fra foreldrenes perspektiv. Jeg brukte foreldre i en dysleksiforening som grunnlag for undersøkelsen min. Jeg tok kontakt for å høre hva de var opptatte av. Det kom fram at mange av foreldrene erfarte at de brukte mye tid og energi på å hjelpe barnet med lekser. Med bakgrunn i dette formulerte jeg den første problemstillingen. Denne vinklet jeg inn mot hvordan foreldre til barn med dysleksi hjelper barnet med lekser. Etter at intervjuene var gjennomførte, så jeg at det ville være hensiktsmessig og interessant utfra funn å forandre litt på problemstillingen. Vinklingen ble presisert samtidig som delforskerspørsmål rettet seg mot flere perspektiver. Thagaard (2013) skriver om hvordan en problemstilling danner et utgangspunkt for undersøkelsen, men at det ikke betyr at problemstillingen er ferdig definert, og at man kan utvikle og spesifisere problemstillingen gjennom prosessen. I følge Thagaard (2013) inneholder problemstillingen vanligvis spørsmål som man skal gi svar på.

Den nye problemstillingen ble slik:

Hvilke erfaringer har foreldre i forhold til å følge opp sitt barn med dysleksi?

Jeg formulerte også noen delforskerspørsmål for å utdype problemstillingen:

- 1. Hvilke erfaringer har foreldre knyttet til dysleksiens emosjonelle følger?*
- 2. Hvilke erfaringer har foreldre knyttet til hjelp med lekser?*
- 3. Hvilke erfaringer har foreldre knyttet til samarbeidet med skolen?*

3.2.2 Intervjuguide

Med utgangspunkt i den opprinnelige problemstillingen utarbeidet jeg en intervjuguide, der jeg kom frem til hvilke andre temaer som var relevante for å svare på problemstillingen. I følge Postholm (2010) skal en intervjuguide inneholde temaer med nøkkelspørsmål, og fungere som en sjekklister, slik at man sikrer seg at alle relevante temaer blir dekket.

3.2.3 Utvelgelse av informanter

Før jeg kunne rekruttere informanter til undersøkelsen, måtte jeg utarbeide hvilke kriterier som skulle ligge i bunnen av informantutvalget. I følge Thagaard (2013) må man definere det utvalget som undersøkelsen skal hente informasjon fra og basere seg på. Thagaard (2013) peker også på at man må velge kriterier for utvalget som er strategisk i forhold til problemstillingen og det teoretiske perspektivet som er utgangspunktet for undersøkelsen.

Siden jeg har valgt å forsøke å få et innblikk i foreldrenes perspektiv, og var ute etter deres erfaringer og opplevelser, var det naturlig at et kriterium måtte være at informanten har barn med dysleksi. For å være ryddig, satte jeg et kriterium at barnet måtte ha fått diagnosen dysleksi, da mange barn kan ha skrive- og lesevansker, uten å ha en dysleksidiagnose. Jeg ønsket også at opplevelsene skulle være relativt ferske, for å sikre at det ikke var det gått lang tid og for at de skulle bli fortalt mest mulig likt slik de faktisk var. Etter samtaler med PPT, hadde jeg også funnet ut at de fleste elever ikke blir diagnostisert før tidligst i 3. klasse.

Dermed bestemte jeg at et krav skulle være at informantene måtte ha barn på mellomtrinnet (5.-7.trinn) eller ungdomstrinnet (8.-10.trinn). Jeg ønsket å være åpen for om utvalget skulle bestå av menn eller kvinner, og gjerne at utvalget av informanter kunne være både foreldre

som har dysleksi selv og ikke. Jeg satte ingen geografisk begrensning til hvor informantene skulle bo, men var innstilt på å reise litt.

Jeg henvendte meg til Dysleksi Norge, PPT og la ut etterspørsel på Facebook, som ble delt av venner og venners venner. Jeg oppga mailadressen min, og til slutt fikk jeg mail fra de fire som jeg endte opp med å intervjuer til min undersøkelse. Alle mine fire informantene er damer, og i alderen 30-50 år. Informantene har ett eller to barn i søskenflokk som har dysleksi. I to av tilfellene hadde far til barnet lese- og skrivevansker. Informantene kommer fra ulike steder i Norge. Det hadde vært interessant og hatt noen informanter i utvalget som har dysleksi selv, men ingen meldte seg. For å bevare anonymiteten til informantene, men likevel få tydelig frem hva de ulike informantene sa i resultatdelen og drøftingen, har jeg valgt å gi informantene andre navn i oppgaven. Jeg har valgt å kalle dem for Anne, Beate, Camilla og Dina. Anne har to barn med dysleksi, og barna gikk i 6.trinn og 9.trinn da jeg gjennomførte intervjuet. Beate hadde også to barn med dysleksi, et barn som gikk i 8.trinn og et barn som studerte. Camilla hadde et barn med dysleksi i 10.trinn. Dina hadde et barn med dysleksi som gikk i 7.trinn da jeg gjennomførte intervjuet. Selv om ikke det ene barnet til Beate var innenfor kriteriet jeg satte, siden han var eldre enn ungdomstrinnet, valgte jeg å ta med erfaringer Beate delte fra oppfølgingen med han også. Grunnen til at jeg valgte å ta med data også fra erfaringer med sønnen som nå var voksen, var at hun fortalte at hun hadde skrevet ned og tatt vare på alle notater, og jeg opplevde at hun hadde god oversikt over erfaringene.

Jeg har fundert på hva jeg kunne gjort annerledes, for å sikre at utvalget kunnet blitt mer variert. Jeg kunne for eksempel hatt utvalg bestående av menn, foreldre som har dysleksi selv, eller foreldre som ikke opplevde at de hadde nok ressurser på det tidspunktet barnet deres gikk i grunnskolen til å ”kjempe” for barnet sitt. Hvis jeg hadde klart å innhente et mer variert informantutvalg, hadde funnene og oppgaven som helhet mest sannsynlig sett annerledes ut.

3.2.4 *Datainnsamling*

Da jeg hadde fått bekreftelse på informantutvalget, sendte jeg over intervjuguiden på mail, slik at informantene kunne lese på forhånd hvilke temaer jeg kom til å ta opp og konkrete spørsmål jeg kom til å spørre. Dette fordi de skulle få oversikt, og oppleve mer kontroll i forhold til situasjonen. I forkant av gjennomføringen av intervjuene, hadde jeg et prøveintervju med en venninne. Siden hun hadde et skolebarn, ble dette en relativt realistisk intervjusituasjon. Videre snakket vi om intervjuet i ettertid, og begge hadde opplevd at vi ”gikk inn” i rollene som intervjuperson og intervjuer. Intervjupersonen i dette tilfellet hadde ikke barn med dysleksi, da dette ikke var mulig å finne innenfor det tidsrommet jeg hadde satt av, men hun kunne svare på spørsmålene som også kunne ha rettet seg til foreldre med barn generelt. Intervjupersonen opplevde at hun forsto hva jeg etterspurte da jeg stilte spørsmålene, og jeg fikk mange svar på de områdene jeg ønsket. I følge Kvale og Brinkmann (2015) lærer man seg intervjuferdigheter ved å intervjuer. Jeg fikk øve meg i rollen som intervjuer, og oppdaget hvor jeg med fordel kunne stille flere oppfølgingsspørsmål, for å komme mer i dybden.

Da jeg hadde avtalt tidspunkt for intervjuene, booket jeg grupperom på det lokale biblioteket til informantene. Et intervju ble også gjennomført i en gang ved siden av et bibliotek. Alle stedene intervjuene ble gjennomført var uforstyrret av andre folk. Jeg tok opp lyd på både mobil og datamaskin, for å sikre meg at jeg hadde en ekstra backup, hvis noe skulle gå galt. Thagaard (2013) skriver at innlevelse er viktig i kvalitativ forskning, for å oppnå forståelse og knytte god kontakt. Selv om jeg opplevde at det var en kunstig setting og at det ikke var en ”helt normal samtale”, og kanskje spesielt etter at jeg hadde slått på lydopptakeren, erfarte jeg at jeg fikk god kontakt med den som ble intervjuet. Jeg tolket det også som om stemning var avslappet, siden jeg mange ganger ikke trengte å bringe spørsmål på banen, men at samtalen gikk naturlig av seg selv over til neste tema, og at informanten fortalte uoppfordret.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at mange tenker at et forskningsintervju er lett å gjennomføre, siden det minner så mye om en dagligdags samtale, men at dette er en illusjon. Jeg fikk oppleve at det også var utfordrende, og at det var krevende på ulike måter. En av utfordringene var å sikre meg at beskrivelsene gikk nok i dybden. Jeg kjente på et dilemma da

informanten eller jeg tok opp temaer som både kunne oppleves såre og krevende for informanten. Vurderingen var om jeg skulle fortsette å spørre oppfølgingsspørsmål eller om jeg skulle la det ligge å gå videre. Spesielt hvis informantene fortalte om nederlag de hadde kjent på, eller opplevelser av å ikke strekke til eller ikke gjøre nok for barnet sitt. Og med tanke på at de fortalte meg om sine tanker og erfaringer i forhold til sitt barn og sin rolle som mor, temaer som er nære og som mange ganger kan være krevende å utlevere til andre, kjente jeg ekstra på dilemmaet om hvor mange flere oppfølgingsspørsmål jeg skulle stille. Kvale og Brinkmann (2015) er opptatte av balansegangen mellom intervjuerens ønske om å få interessant kunnskap, og samtidig møte intervjupersonen med respekt og unngå at intervjupersonen opplever seg krenket.

Jeg forsøkte å være bevisst på hvordan jeg responderte på det de fortalte, men opplevde at det var vanskeligere enn jeg hadde sett for meg på forhånd. Kvale og Brinkmann (2015) skisserer hvordan det oppstår et samspill mellom den som intervjuer og intervjupersonen, og hvordan man påvirker hverandre. Samspillet også kan utløse forsvarsmekanismer eller at intervjupersonen opplever krenkelser og angst. Jeg opplevde likevel at jeg kunne anerkjenne det de sa, uten å bedømme om jeg var enig eller om det de fortalte om var rett eller galt. Jeg forsøkte å ha fokus på at de som ble intervjuet skulle få oppleve at de fikk noe igjen for å ha stilt opp for å la seg intervjuet. Jeg kunne for eksempel gjenta det de hadde sagt med andre ord, for å bekrefte og forsterke noe de fortalt som jeg syntes var beundringsverdig eller interessant. På den måten kunne jeg forsøke å speile dem, slik at de kunne se seg selv utenfra. Dermed kunne de se noe av det de selv hadde fått til eller noe de var stolte over med barnet sitt, kanskje på en ny måte. Om de opplevde det på en slik måte er jeg usikker på, men noen uttrykte i ettertid, på vei ut, at hvis noe av det de hadde sagt kunne hjelpe andre, var det meningsfylt for dem. Det kan også hende at de noen ganger fikk sett sine egne tanker og handlinger på en ny måte, da jeg gjentok det de hadde fortalt, og kanskje ble påmint den innsatsen de hadde lagt ned i å hjelpe barnet sitt. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler hvordan forskningsintervju som fungerer bra kan oppleves som en berikelse og som en fin opplevelse for en som blir intervjuet.

En annen utfordring jeg fikk kjenne på var at på noen områder og noen temaer kunne jeg oppleve at relasjonen var asymmetrisk. Det var jeg som satt med agendaen og hadde lagt premissene og temaene for samtalen. Kvale og Brinkmann (2015) skriver om en asymmetrisk relasjon mellom intervjupersonen og den som intervjuer, og peker på at man bør ha med seg at et forskningsintervju ikke er en åpen og fri dialog mellom to likestilte parter. Jeg opplevde det som utfordrende, og noen gang uberettiget at de jeg intervjuet uttrykte at jeg var ”ekspert” på kunnskap om dysleksi og at de stilte seg noen ganger spørrende og ydmyke ovenfor meg som var masterstudent i spesialpedagogikk. I virkeligheten tenker jeg at sannsynligheten for at de kunne mer og hadde erfart mer i forhold til temaene enn meg, var stor. Mange av informantene var eldre enn meg, og hadde jobber som innebar store ansvarsområder. I tillegg hadde de satt seg godt inn i både kunnskap om dysleksi og oppfølging av barnet, og hva barnet deres trenger. Det var derfor spesielt å kjenne på å bli satt i en slik posisjon. Mest sannsynlig hadde jeg ikke kjent det slik hvis jeg hadde møtt personen i en annen type setting.

3.2.5 Etikk

Før jeg begynte å lete etter informanter, søkte jeg til NSD (Norsk Senter for forskningsdata), for å melde prosjektet mitt og få det godkjent. Dette siden jeg skulle oppbevare data og behandle personopplysninger. Da jeg etter hvert fikk bekreftet informanter, sendte jeg på mail et informasjonsskriv. Jeg la også ved et samtykke-erklæringskjema som de skulle underskrive. På samtykke-erklæringskjemaet informerte jeg informantene om at alle personopplysninger vil bli anonymisert og at det bare er jeg som vil ha tilgang til lydopptaket. Det ble også informert om at både personopplysninger og lydopptak vil bli slettet når prosjektet er ferdig innen november 2017. Informantene ble også informert om at kan trekke seg fra prosjektet, når som helst i prosessen, dersom de skulle ombestemme seg.

NESH (den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016) gir retningslinjer for hvordan forskeren skal utføre arbeidet på. I følge NESH (2016) skal man passe på at man gjennomfører forskning på en etisk forsvarlig måte. Det er også spesielle prinsipper som ligger til grunn hvis man skal innhente data med mennesker som informanter. I følge NESH (2016) skal alle mennesker som deltar i forskningen, bli behandlet med respekt.

Man skal også sikre at all personlig informasjon blir behandlet konfidensielt, og at man må vurdere om det vil bli noen uheldige konsekvenser for informantene ved å delta i prosjektet.

3.2.6 Reliabilitet og validitet

Thagaard (2013) skriver om begrepet validitet, som handler om forskningens gyldighet. Siden jeg valgte å ta i bruk kvalitativ metode, kan funnene ikke generaliseres. Men jeg kan forsøke å beskrive enkeltmennesker opplevelser av et fenomen. Det er viktig å bruke validitet i forhold til kvaliteten på forskningen gjennom å beskrive metoden detaljert. I lys av at kunnskap er sosialt konstruert (Postholm, 2010) blir det viktig å ta med seg at validitet er noe man må arbeide med gjennom alle fasene i hele forskningsprosessen.

I følge Thagaard (2013) handler begrepet reliabilitet i forskning om forskningen er pålitelig. Nilssen (2012) skriver om viktigheten av at den kvalitative forskeren sikrer at det bildet som blir gitt stemmer med virkeligheten. Det er viktig at det ikke er feilaktig, og man må unngå misforståelser. Nilssen (2012) peker på at forskeren bør vise leseren at funnene er troverdige og at de samsvarer med datamaterialet som ble samlet, i en kontekst som er relevant for studien.

Som nevnt tidligere, er forskning ikke en objektiv prosess (Kleven, 2014). Når man sitter i en intervjusituasjon, vil det alltid være en sjans for at man stiller spørsmål som blir ledende, eller at man gir en respons til informanten som påvirker hvordan de svarer. Jeg opplevde også at informantene gjerne ville hjelpe meg, og uttrykte at de håpet at jeg fikk den informasjonen jeg var ute etter. De formidlet at de gjerne ville komme med nyttig informasjon, slik at andre i lignende situasjon kunne lese det. Dette kan være både positivt og negativt. Positivt, hvis det førte til at informanten opplevde at de kunne snakke fritt og dele alle erfaringer, siden det var for en ”god sak”, der de kunne hjelpe andre. Men det kunne også føre til et negativt utfall, hvis noen informanter fortalte om opplevelser de trodde jeg ville høre. Det er også en risiko for at jeg med mine forkunnskaper om temaet, holdninger og verdier tolker funnene på en annen måte enn de egentlig var ment. Som nevnt tidligere kan forskerens egne holdninger og verdier være med å prege hvordan man tolker resultatet (Kleven, 2014). I tilfeller der jeg var usikker på hva informanten egentlig mente med et utsagn, stilte jeg oppfølgings spørsmål, for

å få bekreftet at jeg hadde tolket det rett. Jeg hadde også en åpen dialog med hver av informantene om at jeg kunne kontakte dem hvis det var noe jeg var usikker på, eller noe jeg ville stille flere spørsmål om.

3.2.7 *Analyse*

Analyse i kvalitative studier baserer seg på samtalen som foregikk i intervjuene. Etter at jeg var ferdig med intervjuene, transkriberte jeg alle fire. Dette var tidkrevende, men i ettertid fikk jeg virkelig se fordelene i prosessen videre i arbeidet med å dele inn i temaer og kategorisere funn. Hensikten med å analysere data er å se om man finner sammenhenger eller mønster i datamaterialet (Nilssen, 2012). Jeg bearbeidet den transkriberte teksten og prøvde å komme fram til funn som gikk igjen, og som jeg kunne kategorisere i ulike temaer. Jeg brukte de tre delforskerspørsmålene som temaer og overskrifter når jeg beskrev funn både i resultatdelen og drøftingen; foreldrenes erfaringer knyttet til 1) dysleksiens emosjonelle følger 2) hjelp med lekser 3) samarbeidet med skolen. Dette for å få en ryddig oversikt over funn som ble presentert, analysert og drøftet. Under hver av de tre hovedkategoriene lagde jeg underkategorier, med flere temaer under hver. Den transkriberte teksten brukte jeg som et arbeidsredskap, som jeg stadig vendte tilbake til da jeg skrev de ulike delene. Spesielt da jeg skrev ned en presentasjon av funn i datamaterialet, gikk jeg ofte tilbake til den transkriberte teksten, og gjenga hva informanter hadde sagt ved å hente ut direkte sitat. Jeg brukte også den transkriberte teksten da jeg arbeidet med drøftingen, og jeg kunne på den måten legge til flere sitat, eller gå tilbake til sammenhengen i samtalen hvis jeg var usikker på noe av det jeg hadde skrevet i funn-delen.

4 RESULTATER/FUNN

I dette kapitlet vil jeg skrive om hva som kom fram gjennom intervjuene. Hvilke funn som gikk igjen hos ulike informanter og som er relevante inn mot forskerspørsmålene mine. Jeg vil presentere hva foreldrene delte i intervjuene. Jeg har valgt å kategorisere de ulike funnene, slik at de kan underbygge ulike deler av hovedforskningsspørsmålet, og vil bruke de tre delforskerspørsmålene som hovedkategorier.

4.1 Dysleksien og emosjonelle følger

4.1.1 Foreldrenes emosjoner knyttet til å ha et barn med dysleksi

Mødrene fortalte om tanker de hadde og ulike emosjonelle følger og utfordringer de hadde opplevd knyttet til prosessene rundt at de fikk vite at barnet deres hadde dysleksi, oppfølgingen i forhold til skolearbeid og barnets tanker om seg selv.

Belastninger over tid

To foreldre fortalte at bekymringer og erfaringer ved å følge opp barnet sitt hadde bygd seg opp over tid, som førte til at de opplevde det som belastende. Beate beskrev at hun ble sykemeldt etter at barna hennes fikk diagnosen og at hun måtte bruke tid for å komme seg opp igjen; *Så jeg var med begge ungene sykemeldt en periode etter at de fikk diagnosen. Men det der med å vite at du har et annerledes barn, og du har det resten av livet.* Hun fortalte videre hvordan hun jobbet for å legge følelsene bak seg, slik at hun kunne jobbe videre for barna sine; *Men så var det bare det å komme seg opp. Man kan jo ikke bli værende der. Man må jo jobbe for sine barn. For hvis jeg skulle gått rundt og vært lei meg, så hadde jeg brukt energien min på det. Da hadde jeg ikke brukt energien min på det som er viktigst for mine barn, og få de fram. Så jeg må legge de følelsene bort. Det kreves "nitidig" jobbing, også må vi ikke være sint på noen, for det er en energilekkasje. Så jeg har vært veldig bevisst på energilekkasjer, og hvordan jeg bruker energien min.*

Camilla fortalte hvordan hun begynte å tvile på seg selv da hun ikke ble møtt av skolen i forhold til bekymringene sine. Hun formidlet at hun ble usikker på om hun vurderte situasjonen rett. Informanten beskrev hvordan dette en stund gikk så inn på henne at hun ikke

visste om hun klarte å fortsette, men hvordan hun likevel opplevde at hun gikk styrket ut av det. *Det jeg syntes var tyngst det var jo at når man over tid kommer med frustrasjon på bakgrunn av barnet, og når man ikke blir møtt, så begynner man å tenke; "er jeg vanskelig som forelder"? Det er jo de tankene som går gjennom hodet. Så jeg hadde en periode da han gikk i sjette – sjuende da jeg tenkte at; "nå klarer jeg ikke mer, nå orker jeg ikke mer". Men klart, det var tanker jeg hadde der og da, så klarte jeg å løfte meg enda høyere... "det her MÅ vi klare".* Camilla fortalte også at hun og mannen hadde deltatt i grupper sammen med andre foreldre, der de fikk muligheten til å snakke med andre i samme situasjon.

Stolt over barnet sitt

Flere mødre fortalte med stolthet i stemmen sin hva deres barn hadde klart, til tross for vanskene og utfordringene. Camilla uttrykte hvor stolt hun er av sønnen sin, og samtidig anerkjenner hun at hun selv har stått på for å støtte han; *Men han er en fighter. Jeg ser virkelig opp til han.. jeg har vært veldig sliten. Han er jo ferdig med tiende nå straks, og går ut med de karakterene som han gjør, så kjenner jeg at jeg kan senke skuldrene. For nå har han lagt det grunnlaget han trenger videre. Og det er en kjempeprestasjon han har gjort i forhold til hva han sliter med. Jeg er kjempestolt av han. På godt og vondt er han en fighter.* Dina forteller også hvordan hun er stolt når datteren kommer og viser henne hva hun har gjort i lekse; *Også når hun har gjort ferdig lekse, så kan hun si; "se, mamma, hva jeg har gjort". Da er jeg stolt av hva hun har gjort.*

Uvitenhet og vrangforestillinger om dysleksi

To mødre fortalte om hvordan de ble sjokkerte over uvitenhet og vrangforestillinger folk rundt barna hadde om dysleksi. Camilla beskrev hvordan læreren til sønnen ikke forstod gutten, og uttrykte dette under en samtale mens sønnen var til stede; *Da satt jeg på en konferansetime vi hadde.. jeg reagerte for læreren sa at "sønnen din er ei nøtt, vi skjønner oss ikke helt på han". Og der satt han (gutten) ved siden av, og jeg tenkte; "er det mulig?".* Camilla fortalte videre hvordan skolen ikke kunne forstå at han hadde dysleksi og slet med lesing og skriving; *"nei, for han hadde så godt ordforråd. Han hadde så god begrepsforståelse. Han var en kløpper i matte". Han laget seg mange strategier, slik at han jobbet såpass godt, samtidig som han slet seg ut.*

Anne fortalte hvor sjokkert hun ble over at det første skolen sa, da de hadde møte etter at datteren hadde fått diagnosen, var at det ikke var sikkert at datteren kom til å få vitnemål etter endt grunnskole; *det første de sa da de åpna det møtet var at "det er ikke sikkert at ho får vitnemål i tiende klassen". Tenk det da. Og da gikk ho i fjerde klasse. Da tenkte jeg at dette var veldig ugjennomtenkt sagt. Anne formidlet videre sine tanker rundt å få en slik beskjed; De kan ha en stor utvikling. Og det å signalisere det til foreldrene eller ungen, at det ikke er sikkert at ho får vitnemålet.. Ho var heldigvis ikke til stede. Nå vet jeg ikke hva de sier vanligvis, og det var sikkert ikke vondt ment. Men det var lite gjennomtenkt. Det er noe med ungen din, man blir jo litt på tuppa.*

4.1.2 Å motivere barnet

Mestring og glede

Alle informantene fortalte at de var opptatte av at barnet deres skulle få oppleve mestring og glede, både relatert til skolearbeid, men også på andre arenaer. Tre informanter fortalte hvordan de tenkte det var viktig at barnet fikk holde mye på med noe de var gode på, der de kunne hevde seg. Alle mødrene var bevisste på hvilke ressurser og styrker de mente barna hadde, og fortalte at de var opptatte av at de skulle få tatt de i bruk.

Anne gav uttrykk for bekymring for at datteren hennes er så fokusert på at hun ikke får til skrivingen og lesingen. Datteren hadde problemer med å forstå at hun også kunne være god til noe. Anne beskrev hvordan hun gjerne ville at datteren skulle begynne på en idrett hun kunne mestre, slik at hun kunne skjønne at hun også var flink; *Så hvis ho er på en konkurranse og vinner, så er det først da ho skjønner at ho er flink ho også.* Anne tror også det er slik at det ikke holder med at "bare" foreldrene gir anerkjennelse og bekreftelse til barnet, men at det også må komme utenfra, fra noen andre; *Men det kan ikke komme fra foreldrene, det må komme fra noen andre. Ungene skjønner at foreldrene alltid vil, i normalt tilfelle vertfall, rose dem og si at de er flink, selv om de kunne vært flinkere. Ungene skjønner det og de vet egentlig det. Man må sørge for at de har en plass der de hevder seg litt godt.* Anne fortalte også hvordan hun tror at det blir viktig for barn med dysleksi, som har store utfordringer og

ofte blir påmint sine begrensninger, at de får mange muligheter til å mestre og hevde seg; *Og jeg tror at for å kompensere dårlig lesing og skriving, så må du mestre andre ting godt. Jeg tror at for å ha det psykisk godt så må du mestre godt, ikke bare på en annen arena, men to eller tre helst.* Derfor har hun oppmuntret barna til å være med på sport og i tillegg lære seg å spille på et instrument.

Beate sa at hun er opptatt av å fokusere på framgang med barna, for å bekrefte de og å skape trygghet; *Sånn at jeg har vært opptatt av og feiret framganger med dem, i stedet for å feire at karakteren i seg selv er så høy. Fordi jeg tenker at det er så viktig. Det er viktig at ikke jeg har altfor store forventinger til dem og at de føler trygghet i oss.*

Camilla beskrev hvordan hennes sønn ble motivert av å jobbe videre når han så at han fikk det til; *han har det (motivasjon) når han lykkes. Og det han erfarte fra barneskolen hvor han ikke lyktes, og til ungdomsskolen hvor han lyktes. Det er en drivkraft i seg selv.* Camilla var opptatt av at sønnen også måtte være fornøyd med sin egen innsats, selv når han ikke fikk det til; *Men utfordringen er jo der man jobber og jobber og jobber, og ikke når de (sine mål), og må innse at man ikke gjør det. Så der har han en vei enda å gå. Han gjør det bra, selv om han.. han må ta til seg at han har gjort en god jobb.*

Når barnet ikke har det bra

Alle informantene fortalte om episoder eller perioder der barnet deres hadde hatt det vanskelig på grunn av utfordringene med lesing og skriving. De beskrev situasjoner der de så det som nødvendig at de ”gikk inn” på en spesiell måte for å støtte eller hjelpe barnet sitt, slik at barnet kunne få det bedre.

Flere informanter beskrev episoder eller perioder der barnet deres ikke ville gå på skolen. Anne fortalte om den eldste gutten som hadde begynte på ny skole, siden han var ferdig med småtrinnet, og kom hjem en dag og ikke ville gå mer på skolen; *så var det sånn at da han skulle begynne i femte klasse, så gikk han en dag på skolen, så kom han hjem og sa at nå skulle han slutte på skolen.* Hun fortalte videre hvordan læreren hans ikke hadde fått nødvendige opplysninger om sønnen. Læreren hadde ikke fått vite at han hadde dysleksi,

Læreren hadde heller ikke fått kjennskap til sakkyndig rapport, eller at sønnen skulle ha spesialundervisning. *Så da tok jeg en telefon til læreren og snakket litt, og da viste det seg at ho hadde ikke hørt at han hadde dysleksi.* Videre fortalte hun at ting skjedde fort; *Så vi snakka litt om det, så sa ho "jeg skal snakke med han, så skal jeg ringe deg".* Så da gikk det.. jeg tror samme kvelden ringte ho, og hadde snakka med han, så da hadde de avtalt en del ting. Pluss at ho hadde satt i gang med å lese papirene og ordne spesialundervisninga. Anne opplevde at småtrinnet hadde god rutine på overføring av informasjon til ny skole. Svikten var på den nye skolen. *Nei, og jeg tror ikke det stoppet på barnetrinnet, men det stoppet i rektoretasjen på mellomtrinnet.*

Camilla opplevde også at hennes sønn ikke ville gå på skolen. *Og da begynte kravene og bli større. Da slet han. Han prøvde å unngå, fant taktikker for å unngå skolen. Han gråt. Mange ganger måtte jeg sette han av (på skolen) med tårer i øynene. Det var helt forferdelig.*

Camilla fortalte at da sønnen var mindre, så foreldrene at guttens problemer hadde sammenheng med konkrete fag. *Og vi merket jo et mønster med enkeltdager, der han ikke ville gå på skolen, fra han var ganske liten.* Hun fortalte også om en periode, fra da sønnen var litt eldre, da han lot være å gå på skolen i en periode. Dette oppdaget ikke foreldrene på grunn av en svikt i rutine på skolen; *jeg sendte ei alvorlig bekymringsmelding til skolen, for han hadde gått på skolen, men var ikke på skolen, i en periode. Så var det dårlig informasjon fra skolen om at han ikke var der. Så jeg så ikke fraværet når jeg visste at han hadde gått på skolen, og kom tilbake.* Hun fortalte om mange krav som ble så store, med mange innleveringer og prøver, og at gutten hennes opplevde at det ble så tøft for han at han at han lot være å gå på skolen; *Så det var hans måte å ta ut frustrasjonen på. Det var å unngå kravsituasjoner med innleveringer på skolen og prøver.. det ble for tøft for han. Han hadde noen innleveringer som han plagdes med. Og i stedet for å melde det, så lot han være å gå. Så kom det ei ny innlevering, så visste han at han fikk krav på den første. Det var mange tanker og vi har pratet mye om det.* Moren beskrev hvordan hun hadde en tettere oppfølging med gutten og en tettere dialog med skolen en stund etterpå.

Alle mødrene var opptatte av hva barnets deres tenkte om seg selv og hadde i fokus at de ville at barnet skulle ha tro på seg selv og at de kunne få til det de ville. Anne fortalte at hun

reagerte negativt på at ukeplanen til datteren hennes inneholdt et egenvurderingsskjema, der de skulle vurdere seg selv opp mot ukas mål. Elevene måtte vurdere om de hadde nådd målene for uka, eller om de trengte å trene mer. De måtte selv fylle ut skjemaet, og foreldrene måtte skrive under. Flesteparten av målene var formulert på en slik måte at datteren hennes ofte måtte vurdere seg selv som at hun måtte øve mer, og sjeldent fikk hun oppleve at hun hadde nådd målet. Anne beskrev hvordan det hver uke ble utfordrende både for datteren og henne; *Saken er at vi har brukt noen timer på det der hver torsdag. Hvis vi bruker en time først på at hun skal lese det, så skal hun forstå det. Så skal hun bli frustrert. Så skal hun skrike litt. Så skal vi trøste henne. Vi kunne brukt en hel time på torsdagskveld på å fylle ut det der, men saken er at hun ikke blir flinkere av å lese og skrive av det.. så det har vært en stor frustrasjon, den skriftlige egenvurderingen.* Anne fortalte videre hvordan hun tok en bestemmelse om at de måtte avslutte praksisen med egenvurderingsskjemaet; *Det ble jo mye tårer og snørr og skrik, når vi skulle gjøre det. Så vi avvikla det ganske raskt.* Hun fortalt også hvordan hun tok kontakt med skolen for å få ”godkjennelse” for dette, og måtte til slutt ta det opp med skoleledelsen; *Og jeg har kranglet helt oppi ”rektor-etasje”. Jeg vet jo om andre skoler som ikke gjør det på den måten. Det er utrolig drepene for unger med dysleksi.*

Dina fortalte hvordan hun måtte ta kontakt med skolen da datteren kom hjem og var lei seg for at andre medelever hadde sagt og gjort ting som hun syntes var vanskelig; *Hun kunne komme hjem og hadde en sånn følelse av at noen hadde kuppet arbeidet hennes. Når det var hennes tur til å lese, hadde noen sagt; vi kan lese for deg... Hun begynte å få en del kommentarer; ”vi kan lese for deg, for du har dysleksi og da går det så sakte”. Dina var bekymret for datteren, og tok kontakt med skolen; Det tok jeg opp med læreren ganske fort, da jeg hørte det. Det tok hun veldig bra, og ga informasjon om hvor viktig det er at alle får mulighet til å lese. Hun fikk dempet denne effekten fort, slik at det ikke skulle bli stort. Så den forståelsen kontaktlæreren har hatt for hennes utfordringer, har vært helt supert.* Dina beskrev videre hvordan hun har fått med seg datterens eldre søsken på å motivere og bekrefte datteren; *Vi har jo de storesøskene, og de har vært til veldig stor hjelp. De har sagt til henne; ”Du er ikke dum. Du har mange gode egenskaper”. Og akkurat det har vært til kjempestor hjelp. De motiverer henne, og de har hatt en veldig fin dialog.*

Anne og Camilla fortalte at de var bekymret for om barnet deres hadde negative tanker om seg selv, og at de måtte jobbe hele tiden for at barnet skulle tenke positivt om seg selv. Anne fortalte hvordan hun og mannen prøver å ha det i fokus hele tiden; *Det må vi jobbe med hele tiden, fordi vi har en unge som er kvikk og flink i masse, bortsett fra lesing og skriving. Og det overskygger så mye annet.* Camilla fortalte også om sin sønn og at hun har vært bekymret for hans dårlige selvtillit; *Han har fått med seg en del uheldige følelser og har dårlig selvtillit. Han har veldig dårlig selvtillit. Og jeg tror med ganske stor sikkerhet at mye ligger på det her fra at han ble kartlagt så sent. Og at verken han eller jeg ble hørt på tidligere.* Camilla beskrev videre at sønnen ikke har sagt ifra hvis han har hatt det vanskelig, likevel har hun registrert signaler på at han ikke hadde det bra og funnet måter å nå inn til han på; *Han er ikke en som sier ifra hvis noe er vanskelig. Men når du sier; ”jeg ser du sliter, jeg ser du har det vanskelig”, da åpner han seg.*

Åpenhet rundt det å ha dysleksi

To av mødrene fortalte at de var opptatte av at det måtte være en åpenhet rundt at man har dysleksi og at de snakket mye med barna sine om det. Beate delte sine tanker om dette; *For det første har jeg vært opptatt av, for begge to, at det å ha dysleksi er ikke noe du bare har for deg selv. Det skal de rundt deg vite, at du har dysleksi, og hvorfor du bruker datamaskin”.* Hun beskrev videre hvordan hun har fokusert på å snakke ærlig med barna sine om hvor slitsomt det er å ha dysleksi, at det krever hard jobbing, men at hun samtidig vil gjøre sitt for å støtte og hjelpe dem; *Men jeg har også vært opptatt av å fortelle dem at sånn her er det. Nå må vi bare finne ut av det. ”Du kan klare hva du vil, jeg kan hjelpe deg med det, men du må gjøre en innsats selv, for at du skal få det til. Så hvis du gjør innsatsen, så skal jeg hjelpe deg”.* *Og det har jeg vært veldig opptatt av. Og også realitetsorientere dem om at det er vanskelig. Det er mye tyngre, jeg vet det. Men jeg kan ikke gjøre det for dem. Jeg kan støtte deg og hjelpe deg når du ber om hjelp.*

Camilla kom også inn på at det krever åpenhet for å hjelpe barna til å forstå hva vanskene deres dreier seg om, i stedet for at barnet selv har sin egen forklaring; *Barn som sliter sånn, de sliter enda mer hvis man ikke hjelper i hjemmesituasjonen. Styrke og hjelpe de. Det å være åpen... Å forklare at det er ikke sånn som de tenker...*

4.2 Hjelp med lekser

Krevende i leksehjelpssituasjon

Alle mødrene fortalte at de hadde brukt mye tid på å følge opp barnet sitt med leksene. Flere fortalte at det kunne være krevende og vanskelig både for mor og barn. Flere nevnte også at barnet ble sliten og demotivert av å lese mye tekst og skrive mye.

Anne beskrev hvordan leksehjelp i perioder kunne være utfordrende; *Det har vært litt sånn mareritt, rett og slett, med de leksene.* Og videre fortalte hun hvordan jenta hennes med dysleksi merker selv at hun ikke får det til og blir fortvilet; *For ho ble veldig fortvilet med en gang ho merka at ho ikke kunne det, og da kunne hun sette seg på sofaen og si "mamma, jeg har bestemt meg for å ikke lære å lese og skrive".* Anne beskrev hvordan datteren ble fysisk sliten av å lese en lang tekst, og fortalte at det bare gikk saktere og saktere utover teksten. Samtidig som datteren ble fysisk sliten, ble hun også urolig i kroppen, og de måtte finne en alternativ måte å gjennomføre leksearbeidet, her engelskleksene. *Når hun leste gikk det fortere i starten, så ble det bare saktere og saktere. Ho ble fysisk sliten av det faktisk, og samtidig kunne ho ikke sitte i ro heller. Så den måten vi måtte pugge engelskgloser på, var at ho måtte hoppe i sofaen, og hver ny glose måtte ho ta et hopp. Så da gjelder det å koble det fysiske med det psykiske, og da gikk det sånn passe.*

Beate fortalte hvor slitsomt det var for både datteren og henne og skulle lese en mengde tekst; *Hvis hun skulle lese en tekst tre ganger, så hadde hun ikke kapasitet til det. Og hvis hun skulle lese i 15 minutt.. det er den verste lekse du kan gi en med dysleksi, mora også. Les 15 minutt i en selvvalgt bok.* Hun fortalte også hvordan jenta kom hjem og hadde fått i lekse og skrive 10 setninger, og opplevde det veldig slitsomt og ble urolig i kroppen; *"skriv bare ti setninger av det, og ti setninger av det". Men hun har ikke sjanse. Hun har mistet konsentrasjonen lenge før hun har kommet til ti setninger, så jeg måtte skrive for henne. Og kanskje jeg fikk litt kontakt med henne innimellom, at hun kunne si hva som skulle stå der.*

Camilla sa at både hun og faren har brukt mye tid på lekser med sønnen, og at de har gjort dette gjennom hele året, også i ferier; *Han har fått mye hjelp. Jeg har hjulpet han, faren har hjulpet han.. Så for gutten sin del, så tror jeg ikke han hadde vært der han er i dag. Og det at vi intensivt hjemme gjennom både påskeferie, juleferie, sommerferie leste, leste og leste. Hun formidlet også at det har vært tidskrevende; Det tok jo litt tid. Det tar jo litt tid når de sliter, å komme seg gjennom en side. Videre beskrev hun hvor krevende leksehjelp kunne være i perioder; Det var kjempevanskelig. Jeg tror vi begge gråt i perioder, men vi klarte det på en eller annen måte. Selyfølgelig måtte vi ha småpauser innimellom. Både for hans og min del. Klart, jeg var også sliten, hadde vært på jobb og skulle rett inn i middagslaging og rett i lesing. Og hadde andre unger også som trengte noe. Så det er jo en balansegang, det å sortere imellom. Men så vet man jo at det er så viktig. Og hadde ikke vi gjort det der, så tror jeg ikke at han hadde gått ut med de karakterene som han har nå.*

Dina fortalte om lekkesituasjoner der hun opplevde at datteren ikke klarte å konsentrere seg lenge om gangen, noe som ble krevende for både datter og mor, og hun gikk aktiv inn for å finne en løsning. Hun fikk tak i briller til datteren for å utelukke at det var det som var problemet; *Så fikk hun briller, det var på grensen om hun trengte det, men vi bestemte at hvis det kan hjelpe henne, så kjøper vi briller. Dina beskrev hvordan datteren ble urolig i kroppen da de satt og skulle gjøre lekser; hun var sånn at hun kunne plutselig skli ut av stolen. Hun hadde de rareste stillingene. Jeg tenkte at det kan være at noen konsentrerer seg mer sånn og sånn... Så Dina skaffet en trenings-ball som datteren kunne sitte på mens hun gjorde lekser, for å få bevegelse samtidig; Da hadde jeg akkurat lest et forskningsprosjekt om at det kunne hjelpe barn å sitte på en trenings-ball mens dem var i skolearbeid. De som hadde litt uro kunne konsentrere seg bedre. Den lille bevegelsen skulle hjelpe. Så da fikk ho en trenings-ball, mens hun gjorde lekser, men det hjalp litt, men det var ikke det.. Dina fortalte også hvordan hun prøvde å skjerme datteren mens de gjorde leksene, slik at hun ikke skulle bli forstyrret av ting rundt seg. Lekser tok tid, siden de måtte ha mange pauser, for at datteren skulle klare å holde fokus; Jeg så at vi brukte mye tid hjemme med leksene. Jeg så at om vi klarte å utelukke alt, så klarte hun å konsentrere seg i små økter. Vi hadde fått litt mer erfaring, og visste at det er individuelt hvor lenge ungen klarer å konsentrere seg. Så da*

brukte vi den tiden som hun klarte, så hadde vi en liten pause, så gjorde vi litt mer, hadde en pause, og gjorde litt mer.

Redusere mengde og tilpasse lekser i forhold til forutsetninger

En viktig del av å følge opp med leksene for foreldrene, viste seg å være å redusere og tilpasse lekser. Flere av mødrene fortalte at barnet deres hadde fått samme mengde skrive- og leselekser som de andre i klassen, og at det mange ganger ble for mye for deres barn. De besluttet da selv, eller i samarbeid med skolen, å redusere på mengden, slik at leksene skulle matche bedre med barnets forutsetninger. De fortalte også om hvordan de valgte at barnet ikke gjorde leksene hvis det var ekstra sliten en dag, eller hvordan de kunne finne andre oppgaver som inneholdt lesing eller skriving hjemme.

Anne fortalte hvordan de har tilpasset og funnet alternative lekser; Vi har vel egentlig alltid tilpasset lekser for ho, og vi har gjort litt andre ting med ho hjemme enn lekser. Vi har latt lekser være lekser, rett og slett, av og til. Etter avtale med læreren, så har vi sagt at vi gjør andre ting. Av alternativer til lekser, beskrev Anne at datteren har fått selge egg; Så ho fikk selge litt egg fra høner vi har. Så da har vi gjort det sånn at ho fikk ei bok og da skulle ho skrive hvor mye penger ho brukte på kraftfor, og hvis ho solgte egg, så skulle ho skrive navnet til dem, og beløp, hvor mye de hadde betalt. Ha en slags bokføring, rett og slett. Så vi bruker egentlig litt sånn å få ho til å skrive mest mulig uten at ho skjønner at ho skriver. Lure ho litt til å bruke det til noe ho synes er litt gøy. Anne fortalte også at datteren likte å bake, og at de hadde brukt det for å gi henne lesetrening; Eller bake en kake, og lese oppskriften. Det har vi brukt mange ganger. Hver gang vi baker noe, så sier jeg; nå må du finne oppskriften. Telefonen er veldig fin, for da kan du blåse opp skriftstørrelsen. Så kan du lage det så stort, at ho ikke er i tvil om det står "mel" og ikke "melk" for eksempel.

En av grunnene til at Anne har tatt i bruk alternative lekser med barna er fordi hun ofte har opplevd at leksesituasjonen har blitt fastlåst. Enten fordi barna er slitne av en lang skoledag, eller fordi leksene ikke fungerer i forhold til barnets forutsetninger; *Vi har opplevd at hvis en situasjon er fastlåst, så må du ta både deg selv og ungen ut av situasjonen og gjøre noe annet. Fordi den situasjonen er jo blitt fastlåst, fordi man har gjort noe som ikke fungerer.. Nå tar vi*

noe annet, nå gjør vi noe helt annet. Så det ikke blir sånn til slutt at ungen begynner å hate både skolen og foreldre og alt. Det er ikke verdt det, og fortsette med noe som ikke fungerer. Anne beskrev hvorfor hun noen ganger valgt å droppe lekser, fordi hun mange ganger kjente på at datteren hadde mer behov for noe annet etter en slitsom skoledag; *Jeg er egentlig nesten litt leksemotstander faktisk. Jeg er blitt litt sånn fordi, når ungene går på skolen og sliter med å lese og skrive, så bruker de ekstremt mye energi på å lese på skolen. Så kommer de hjem, så er de fryktelig slitne. Også skal man begynne på lekser. Det er, i slike tilfeller, egentlig helt feil medisin. Det de trenger da er et fang å sitte på, få sitte og slappe av og senke skuldrene, for å komme litt i balanse igjen.*

Beate fortalte hvordan hun i samarbeid med lærer fikk til å redusere mengden tekst på lekseplanen, slik at datteren bare fikk en plan med det som angikk henne. Også kom hun på ideen at datteren kunne markere leksene for de ulike dagene med ulike fargetusjer. Da trengte ikke datteren å lese så mye for å finne ut hva som var leksene; *Hun brukte merketusj med ulike farger, så merket hun leksene for de ulike dagene. Så slapp hun å lese alt på nytt. Da kunne hun se at onsdag var den fargen, så fant hun det. Så tar de bort andre lekser som er for andre enn henne, sånn at det skal bli mindre bokstaver. Sånn at hun ikke skal bli utslitt av å lete når hun skal finne ut hva som er leksene hennes.* Beate formidlet også hvordan hun hadde hjulpet datteren ved å ha en tydelig plan som fordelte leksene utover uken.; *Hun klarte å sette opp hva hun skulle jobbe med hver dag, og da gjør hun akkurat det. Hun gjør ikke noe mer, men ikke noe mindre heller. Det gjør hun ikke. Hun tar ikke mandag- og tirsdagslekser på mandag, hvis mandagslekser går fort.* Videre fortalte hun hvordan hun arbeidet for at mengden tekst som skulle skrives ble redusert. Moren hadde skaffet smartbøker til barna, slik at det ble enklere; *Jeg har vært opptatt av at de skulle gjøre leksene.. og redusere leksene. Han skrev i matematikk selv, mens hun klarte ikke det. Hun var utslitt når skoledagen var ferdig, så jeg satt og skrev inn stykkene for henne, helt til jeg kom på at det fantes alternativ bøker. Som du bare kan skrive inn svaret.*

Camilla fortalte at de bestemte at sønnen skulle konsentrere seg om å gjøre lekser i de fagene han var god i og interesserte seg for, for dermed å redusere mengden lekser. Så snakket de heller om innholdet i de andre leksene; *Vi fjernet leksene for å lette litt frustrasjon fra*

skuldrene hans. Også pratet vi heller om.. du kan si, vi hadde jo leksene, men de pratet vi om. Sånn som i samfunnsfag så satt vi sammen og leste, og spurte fra spørsmålene. Så han mistet jo ikke noe. Men de leksene som han konsentrerte seg om var matte og naturfag, for de var han kjempegod i.

Camilla beskrev også hvordan det kunne bli en utfordring hvis de hjemme reduserte mengden på leksen, uten at læreren var med på det, eller uten at lærer laget egen plan til barnet. *Det nyttet ikke for oss å si hjemme; du trenger ikke å gjøre de tingene. Du kan gjøre det du klarer. Men så hadde han er forventning fra skolen at han skulle gjøre de tingene. Og dermed kom han i et misforhold i forhold til det vi sa og det han trodde at skolen krevde av han.*

Praktisk gjennomføring av leksehjelp

Flere mødre hadde en klar tanke om hvor viktig det var at de hadde en tett oppfølging med leksehjelp, og hadde ulike tanker om hvorfor dette var viktig. Anne satte viktigheten av å lese og skrive i et lengre perspektiv; *Poenget er jo at ho skal lære seg å lese og skrive for å greie seg i livet.* Camilla fortalte at hun fokuserte på framgangen til gutten, og at hun så at all innsatsen både gutten og foreldrene hadde lagt ned, hadde stor effekt, og at hun både hun og sønnen la merke til fremskrittene; *Det var små fremskritt, det var kanskje to-tre ord i minuttet økning. Fra han gikk i sjette klasse, og hadde 65 ord i minuttet i lesing. Det sier seg selv at da skjønner du, selv om du ikke vil vise det, at du ikke henger med i resten av klassen. Så økte han det til.. han lå vel mellom 75 og 80 ord da han gikk ut av ungdomsskolen.*

I likhet med Anne var også Camilla opptatt at ferdigheten skulle bli så bra at barnet skulle klare seg greit i livet; *Han leser ikke fort, men han leser så fort at jeg kjenner meg trygg. Han trenger lenger tid, men det er ikke uovervinnelig lang tid han trenger.* I følge Camilla ble fremskrittene og viktigheten av all lesingen med sønnen hjemme ekstra tydelig da han begynte på ungdomsskolen og kom hjem med karakterer; *Du kan si at han så vel også resultatet av det, da han i åttende kom hjem med første karakterkortet, han gråt og jeg gråt. Det var kjempebra. Virkelig bra.*

Alle mødrene fortalte om mange varierte måter å hjelpe barna sine med leksene på. Flere av mødrene sa at de leste eller skrev for barnet, når barnet ble slitne. Anne fortalte hvordan hun skriver for datteren, mens datteren gjør lekser; *Så sier ho hva vi skal skrive, så skriver vi for ho*. Beate beskrev hvordan hun har lest opp tekst for begge barna sine, og også tekst de selv har produsert; *Det er klart at vi leser opp mye for henne enda. Sånn som storebroren, på eksamensoppgaven satt vi sammen med han og leste og spurte han; ”Er det dette du hadde tenkt å si, det som står her?”. Eller; ”Hva har du ment med disse setningene, når du har skrevet de sånn?”*

Camilla fortalte hvordan hun vekslet på hvem som skulle lese; *Når jeg så det ble for langt, kunne jeg lese gjennom en gang, så fulgte han med, så leste han gjennom en gang*. Hun fortalt også hvordan hun og sønnen leste høyt i kor; *Jeg korleste med han i fem år. Det hadde vi lært at det var lurt. Han hadde fingeren under, så korleste vi inn og ut og høyfrekvente ord*. Dina fortalte også hvordan hun og datteren vekslet på å lese; *Så når vi gjør lekser så sitter hun der og leser, så lenge hun kan, så hjelper jeg henne. Så sier jeg for eksempel at; ”her er mange vanskelige ord, jeg kan lese litt”. Jeg holder min finger der jeg leser, så må hun følge med. Jeg er med og leser litt, så er det hennes tur. Hvis hun bruker veldig lang tid på å lese, da bruker hun energien sin på alt den teksten som hun skal lese ferdig, så da husker hun ikke så godt hva det handler om.*

Dina formidlet hvordan hun hadde brukt mye tid på å henge opp ark med bilde og ord som var i lekse, slik at de skulle være synlig overalt for datteren; *Hjemme lagde vi ordbilder. Det stod ord overalt. Jeg prøvde å tegne tegninger som stod med ordet. Jeg har brukt mye energi på det. Jeg så at hvis jeg hadde skrevet blokkbokstavene, var det ikke det store for ho. Men når jeg brukte databokstavene, da hjalp det henne bedre.*

Camilla og mannen drev systematisk oppfølging med diktat og repetert lesing til sønnen; *Spesialundervisning med diktatskriving og repetert lesing*. Hun fokuserte også på viktigheten av å ha pauser og at øktene ikke ble for lange; *Men det er klart, vi sitter ikke hele dagen. For da kan du drepe motivasjonen. Det er små økter. Sånn som med gutten vår, så kunne vi sitte en halvtime – en time. Aldri over. For du skal jo ikke gjøre det demotiverende heller. Da tok*

vi pauser innimellom. Og da leste vi som regel tre ganger gjennom, så tok vi pause, så skrev vi litt diktater, så kunne vi lese litt igjen. Videre fortalte hun om hvordan de snakket om det de hadde lest; Også begynte vi mer å snakke om ordene; at de skulle smake på et ord, er det dobbeltkonsonant, er det sprett i ordet?

4.3 Samarbeidet med skolen

Foreldrene beskrev ulike og varierende opplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbeid. Noen mødre fortalte om flinke lærere som så barnet deres og gav den hjelpen som trengtes. Anne fortalte hvordan den ene læreren snudde situasjonen fra at sønnen ikke ville gå på skolen, til at han syntes skolehverdagen virket overkommelig og oversiktlig for han; *Så hun var ekstremt dyktig, hun læreren. Fra dagen etter så gikk han på skolen med hevet hode. Det hun hadde avtalt med han var at når han skulle lese høyt i klassen, så skulle han alltid får beskjed dagen før, så kunne han øve på det. Så skulle han alltid ha første delen av teksten, så han slapp å lete hvor han var hen. Det var sånne småting som ho avtalte, og da var det helt greit.*

Beate fortalte også hvordan hennes sønn møtte på gode lærere, som hjalp han både faglig og til å få tilbake troen på seg selv; *Da han begynte på ungdomsskolen, klarte de å bygge opp selvtilliten hans. En god, gammel lærer jobbet der, og bygde opp selvtilliten hans. Og han fikk jo kjempegode karakterer.*

Camilla formidlet hvordan gutten hennes syntes det var vanskelig å si ifra hvis han trengte hjelp eller ekstra tid, for eksempel hvis de fikk utlevert en tekst og skulle lese igjennom den på kort tid. Hun fortalte videre hvordan en av lærerne så at han trengte hjelp og fant løsninger som fungerte; *Og da begynte læreren å gå rundt å se, hvis de hadde andre lærere.. og hver gang så hun panikken i øynene hans; "Oi, det her fikser jeg ikke". Så hun var veldig flink og gikk inn da, og kanskje tok hun han ut, eller at han gjorde som om han gikk på do, så hjalp hun han litt utenom. Det er jo dette også når de blir så stor, at de vil ikke stigmatiseres. Og han gjør det bra, og det da å innrømme at han faktisk sliter, det sitter langt inne.*

Skole-hjem-samarbeidet var ifølge Dina godt, der spesielt en av lærerne hadde satt seg godt inn i utfordringer med dysleksi og hva som kan hjelpe; *Vi har hatt et veldig godt skole-hjemsamarbeid. Hun som var hennes kontaktlærer hadde fått en god forståelse for dysleksi-barna. Hun lærte mye og kunne gi det videre til oss. Veldig mye veiledning. Hun var veldig påpasselig at hun hadde de rette verktøyene. Fra fjerde klasse fikk hun også PC, men LingDys og Lingright. De fikk opplæring i det på skolen. Hun som var kontaktlærere brente for det med de verktøyene, hun måtte bli fort selvstendig. Også hadde de toucht-metoden på skolen.*

Flere mødre fortalte om opplevelsen av at det er personavhengig og at det har mye å si hvilken lærer man har, for hvilken hjelp man får. Informantene beskrev også negative opplevelser i møte med skole og lærere, og at de hadde erfart at de ikke ble trodd på og at barnet deres ikke fikk den hjelpen de trengte. Flere fortalte om hvordan de opplevde at skolen ikke tok dem på alvor når de kom med sine bekymringer om barnet sitt. Noen mødre opplevde også at de møtte motstand fra skolen og at de opplevde seg stemplet som brysomme eller vanskelige foreldre, som stilte urimelige krav til skolen.

Camilla fortalte hvordan hennes sønn ikke ble henvist til PPT før på slutten av barneskolen, og at hun meldte sin bekymring allerede i andre klasse; *Jeg meldte bekymring i andre, men følte at jeg ikke ble hørt.* Camilla fortalte også til skolen at de hadde dysleksi i familien. Hun beskrev hvordan hun fortsatte å melde bekymring, helt til han fikk hjelp; *Veldig dårlig erfaring med skolen i forhold til han. Vertfall barneskolen. Så først i sjuende begynte det å bli tatt tak i.* Da skolen ikke gjorde noe med saken, fikk Camilla ordnet at gutten ble Logos-testet. Hun tok med seg Logos-resultatene, og PPT brukte den som grunnlag da de skrev den sakkyndige rapporten. Moren fortalte også at selv etter at PPT hadde vært inne og skolen hadde både sakkyndig rapport og IOP, opplevde hun at skolen ikke ville gi gutten den hjelpen han trengte; *Jeg sa at "jeg kommer jo ikke hit for å være vanskelig. Jeg kommer jo fordi det er en utfordring i forhold til skolesituasjonen". Men da fikk jeg tilbakemelding om at; "vi har to ulike oppfatninger om han gutten, og du sier han har dysleksi, men vi har en annen oppfatning". Og enda lå sakkyndige rapport og IOPen og alt der. Så vi kom sikkert ut i en litt vanskelig situasjon i forhold til skolen som ikke var helt heldig. Som vertfall ikke var heldig i*

forhold til gutten. Camilla fortalte at siden skolen ikke tilpasset undervisningen til sønnen på skolen, og heller ikke leksene, tok hun kontakt med søsteren sin som er lærer og spesialpedagog. Hun fikk tilsendt et intensivt lesetreningsopplegg og diktater i forhold til rettskrivingsvanskene, som de gjennomførte systematiske hjemme; ..diktatskriving og repetert lesing. Som jeg har fått fra søsteren mi som er spesialpedagog og lærer, så hun laget meg et opplegg som jeg kunne følge. Jeg er heldig sånn sett.

Beate valgte også å gå privat for å få Logos-testet sin sønn, da skolen ikke ville gjøre det. Skolen ble informert om at de hadde dysleksi i familien, da Beate meldte sine bekymringer til skolen. Hun meldte selv gutten inn til PPT, og leverte inn Logos-resultatene for å få fortlgang i saken; *Og skolen ville ikke melde han inn, så jeg måtte selv sende inn til PPT og melde han opp der.* Beate fortalte videre om at læreren, som hadde sønnen i norsk, ikke trodde det var nødvendig å henvise til PPT; *For læreren mente at med noen små tilpasninger, så går dette sikkert fint. Han hadde ei gammel dame, som hadde lært mange å lese, men klarte det ikke på gutten min. Når jeg stilte kritiske spørsmål, så ble hun bare sint.* Beate opplevde at skolen la skylden på henne for at gutten hadde vansker med skriving og lesing på skolen; *Jeg kunne ikke gå på utviklingssamtaler alene, fordi da fikk jeg skylda for alt, alt han ikke fikk til.* Da hun hadde opplevd noen ubehagelige utviklingssamtaler, der hun opplevde at skolen anklagde henne for guttens problemer, bestemte hun seg for og ikke å gå alene på møter med skolen mer.

5 DRØFTING

Min masteroppgave tar utgangspunkt i erfaringene foreldre, til barn med dysleksi, har med å følge opp barnet sitt. Informantene mine beskriver tøffe prosesser som ikke har vært enkle, men har krevd mye. Jeg ønsker å drøfte og aktualisere disse gjennom følgende overskrifter: Kampen mot skolen, Mitt liv som leksehjelper og Du er bra nok.

5.1 Kampen mot skolen

Tre av informantene beskrev samarbeidet med skolen som utfordrende og krevende. Anne, Beate og Camilla fortalte om ulike utfordringer knyttet til samarbeidet. De var ikke fornøyde med prosessene rundt kartlegging av vansker og oppfølgingen på skolen etter at diagnosen var satt. Dette er noe også Zetterqvist Nelson (2003) skriver om i sin bok, som tar utgangspunkt i en undersøkelse blant foreldre til barn med dysleksi. Foreldrene i denne undersøkelsen beskrev et samarbeid som var preget av konflikter og mistillit, og forfatteren bruker overskriften ”Kampen mot skolen”. Mine informanter beskrev også negative erfaringer knyttet til samarbeidet med skolen. Noen av foreldrene formidlet hvordan det vanskelige samarbeidet strakte seg over en lengre periode, og noe de måtte ”stå i” over lang tid. Jeg har derfor valgt å bruke denne overskriften for å aktualisere og drøfte mine funn som handler om et utfordrende samarbeid med skolen.

På den andre siden delte foreldrene også mange gode erfaringer i forhold til samarbeidet med skolen. Flere mødre fortalte om lærere som på en spesiell måte hadde sett hva barnet trengte og gitt barnet god hjelp og støtte. Dina fortalte om en skole som tok tak i datterens faglige utfordringer, og henviste til PPT. Hun uttrykte at når prosessen var satt i gang, gikk det fort; fra skolen skrev den pedagogiske rapporten, til PPT Logos-testet datteren, til den sakkyndige rapporten var skrevet og datteren begynte å motta spesialundervisning på skolen.

Uenighet om kartlegging

Camilla og Beate fortalte om hvordan de meldte bekymringer for barnet sitt til skolen, men at skolen ikke tok bekymringene deres på alvor. Reid (2007) skriver at foreldrene i hans forskning ofte hadde mange bekymringer knyttet til at barnet deres hadde vansker på skolen. Foreldrene opplevde ikke at skolen fanget opp problemene eller fulgte de opp. I undersøkelsen til Zetterqvist Nelson (2003) kom det fram at en av grunnene til konflikten mellom foreldre og skole, var at foreldrene var uenige i skolens måte å forstå og omtale barnets vansker på. Camilla fortalte hvordan skolen ikke var enig i at sønnen hadde store vansker med lesing og skriving. Beate beskrev en lærer som på den ene siden ikke kunne forstå hvorfor hun ikke klarte å lære sønnen å lese. Samtidig uttrykte hun at hun ikke trodde det var skrive- og lesevansker som var årsaken, men var overbevist om at sønnen kunne klare å lese og skrive med små tilpasninger. Det at vanskene er uventet utfra andre kognitive ferdigheter og kvaliteten på leseopplæringen er noe definisjonen til BDA og NICHD slår fast (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). I lys av dette kan det se ut til at læreren ikke har nok kunnskap om dysleksi. Her kan vi se to tilfeller der barnas vansker ikke blir kartlagt nærmere. I den ene situasjonen, hos Beate, er skolen og moren enig i at barnet sliter faglig på skolen. Mens i det andre tilfellet, hos Camilla, har skolen ulik oppfatning enn moren av situasjonen og er ikke enige at gutten sliter faglig på skolen. I Reids (2007) undersøkelse bekrefter nettopp dette; det bygger seg opp til konflikter hvis foreldene og skolen hadde ulike oppfatninger av situasjonen.

Da skolen ikke ville sette i gang kartlegging, bestemte mødre seg for å selv få barnet Logos-testet. Denne kartleggingen ble brukt da de selv meldte barnet sitt inn til PPT, og PPT brukte den ferdige Logos-profilen til å sette diagnose og skrive en sakkyndig rapport. Dette gav barnet rett til spesialundervisning på skolen. I utgangspunktet er det skolens ansvar å sette i gang prosessen for å kartlegge vanskene.

I begge disse tilfellene kan det se ut til at kommunikasjonen ikke fungerte godt nok mellom foreldrene og skolen. Reid (2003) hevder at en god kommunikasjon kan skape et godt skolehjem – samarbeid og forebygge konflikter. En viktig forutsetning for at kommunikasjon skal fungere godt, er at partene som er involverte hører på hverandre og tar hverandre på alvor.

Det kan se ut til at skolen ikke tok mødrene på alvor, i forhold til trivsel og faglige utfordringer. Dette er funn som bekreftes i en undersøkelse av Reid (2007), mange foreldre opplevde en krevende prosess med å ha et barn som sliter på skolen og selv måtte jobbe for å avdekke hva som kunne være årsaken. Både Camilla og Beate informerte skolen om at det var dysleksi i familien, men likevel satte ikke skolen i gang prosessen med å kartlegge vanskene. Sannsynligvis vil det finnes mange slike tilfeller der en av foreldrene også har dysleksi, og informere om det, når de ser at barnet strever på skolen med lesing og skriving. Høien og Lundbergs (2012) definisjon slår fast at dysleksi er genetisk betinget og at det går igjen i familier. At skolen ikke tar denne informasjonen med i vurderingen når de skal undersøke barnets vansker med lesing og skriver, kan tyde på at skolen ikke har god nok kunnskap om dysleksi. Skolen bør vite at dysleksi er arvelig. Kunnskapen handler både om å avdekke hva som kan være årsaken til barnets vansker, men også ta hensyn til foreldre som selv kanskje har diagnosen og kanskje har negative, ubearbeidete erfaringer fra sin egen skolegang.

I følge Høien og Lundberg (2012) er det avgjørende å få kartlagt vanskene tidlig, slik at barnet kan få hjelp så tidlig som mulig. Klepstad Færevaa og Nøttaasen Gabrielsen (2014) peker på at Norge har en lang tradisjon for å ha en ”vent-og-se”- holdning, der man kan ende opp med å bruke alt for lang tid før barnet som trenger hjelp får det. Camilla og Beate så åpenbart at dette hadde negative konsekvenser for sine barn. En ”vent-og-se”-holdning gjelder sannsynligvis altfor mange barn i norsk skole med dysleksi. En slik holdning fører til at alt for mange barn med dysleksi ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok. Konsekvensene av å ikke få en nok tilpasset undervisning, kan bli svært uheldige for barnet, både faglig og i forhold til barnets selvoppfatning. Sannsynligvis vil en konsekvens av at skolen ikke setter i gang kartlegging og gir barnet den hjelpen det trenger tidlig nok, føre til at mange foreldre opplever at de må bære et tungt ansvar faginstitusjonen skulle hatt.

Uenighet om spesialundervisning

Informantene beskrev bekymringer knyttet til at barnet ikke fikk en god nok tilpasset undervisning. Skolen har ansvar for å sikre at hver enkelt elev får en opplæring som er tilpasset evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). I tillegg har elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, rett på spesialundervisning (Opplæringsloven,

1998, § 5-1). Opplæringsloven slår fast at alle barn har rett på et godt psykososialt læringsmiljø, som kan fremme trivsel (Opplæringsloven, 1998, § 9-a). Alle mine informanter fortalte om hvordan barnet deres ikke fikk den hjelpen de trengte, og at det påvirket både faglige resultater og barnas tanker om seg selv.

Når skolen ikke tok initiativ til kartlegging eller tilpasset undervisning, førte det til at foreldrene opplevde at tilliten til skolen ble svekket. Dette er noe Reid (2007) bekrefter gjennom sine funn; foreldrene i undersøkelsen opplevde det vanskelig å skulle ha tillit til at skolen var i stand til å ivare ta barnet, og gi hun/han en nok tilpasset undervisning. Mødrene i min undersøkelse formidlet at både skolefaglige resultater og barnets trivsel på skolen viste at opplæringsmiljøet rundt barnet ikke var godt nok, og at det var behov for en endring. Skal man klare å forbedre opplæringsmiljøet rundt eleven som strever, er en viktig forutsetning at miljøet selv forstår både elevens og læringsmiljøets muligheter og utfordringer (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Ut fra det Camilla har fortalt om sønnen hennes, som åpenbart slet på skolen, ikke fikk tilbud om spesialundervisning før i 6.klasse, kan det tenkes at skolen ikke hadde en god nok forståelse av guttens utfordringer. Slik jeg ser det, manglet også forståelsen av hvilket læringsmiljø gutten trengte.

Camilla så alvoret i situasjonen og hvilke konsekvenser det hadde for sønnen å ikke få nok hjelp. Dermed bestemte hun, sammen med mannen, om at de måtte gjøre noe med det selv, da skolen ikke ville sette inn ekstra støtteundervisning for sønnen. Camilla tok kontakt med søsteren sin som er lærer og spesialpedagog, og fikk tilsendt et strukturert lesetreningsopplegg med diktater, som hun og mannen gjennomførte hjemme med sønnen. Camilla selv tar ansvar og gjennomfører spesialundervisning hjemme. Her er det ikke snakk om bare å hjelpe til med lekser, men at man som foreldre selv tar over spesialundervisning, med mål om å forbedre lese- og skriveferdigheter. Situasjonen er endret for gutten, den er mer tilpasset i dag og moren beskriver hvordan det har bidratt til å minske guttens utfordringer.

Med tanke på videre oppfølging av barnet, og hvordan man skal planlegge spesialundervisningen med tiltak inn mot barnets vansker, er et godt samarbeid mellom skole og hjem avgjørende. Det kan øke sjansene for at tiltakene som blir satt i gang på skolen

fungerer bedre (Reid, 2007). Med erfaringene i møte med en skole som har sviktet på mange områder, er det naturlig at foreldrene opplever at tilliten til skolen er svekket. Konsekvensen av dette er at det blir utfordrende å få til et godt skole-hjem-samarbeid. På mange måter kan man stille seg kritisk til hvordan skolen skal klare å opparbeide seg tillit hos foreldrene, etter tillitsbrudd som har strukket seg over flere år. Dersom foreldrene skal være i stand til å hjelpe barnet sitt for å bedre skolesituasjonen, kan det tenkes at foreldrene må finne en vei for å ”komme over” tillitsbruddet, eller i det minste finne en måte å forholde seg til det på. Foreldrene bør fortsatt kunne stille seg kritisk til skolen, men Reid (2007) poengterer at det beste er å gjøre dette på en konstruktiv måte. Noen vil kanskje oppleve at samarbeidet ”går seg til”, mens andre, som Camilla, opplevde vendepunktet etter at sønnen skiftet skole og begynte på ungdomsskolen.

Anklager og uenighet om hva som er årsaken til vanskene

Beate beskrev hvordan skolen antydte at det var forhold i hjemmet som kunne være årsaken til at barnet hennes slet faglig på skolen. Skolen formidlet at sønnen ikke fikk nok hjelp hjemme, og at hun ikke fulgt sønnen opp på en god nok måte. Samtidig ville ikke skolen gjøre noe mer for å kartlegge hva årsaken til sønnens vansker var. Det kan se ut til at skolen hadde gjort opp en mening om at sønnens vansker skyldes. Uavhengig hva som var årsaken til vansken, er det alvorlig at skolen ikke ville sette i gang kartlegging all den tid de også hadde den samme overbevisningen som moren, at barnet ”hang etter” faglig.

Beate fortalte at når hun stilte kritiske spørsmål, opplevde hun at læreren ble sint på henne. Reid (2007) peker på at foreldre bør kunne stille seg kritiske til opplæringen barnet får på skolen, men det beste er å gjøre dette på en konstruktiv måte. Hvis det var denne læreren som var i kontakt med ledelsen eller spesialpedagogisk ansvarlig på skolen, kan det tenkes at hun opplevde det at hun ikke klarte å lære gutten å lese som et nederlag, og at hun formidlet at hun bare trengte litt mer tid. Samme funn går igjen blant foreldrene Zetterqvist Nelson (2003) snakket med i sin undersøkelse. Skolen kalte inn til møte og antydte at barnets vansker kunne skyldes at barnet hadde problemer hjemme. Beate fortalte at det gikk så langt at hun bestemte seg for å ikke gå alene på møtene som skolen innkalte henne til. Da hun alltid begynte å ha med seg en som støtte på møtene med skolen, begynte skolen og si spesifikt at hun måtte

komme alene. Dette var noe Beate ignorerte. Man kan også se likhetstrekk her til det Zetterqvist Nelson (2003) skriver om at noen foreldre reagerte på måten skolen omtale barnets vansker på en måte som de var uenige i. I tilfeller der skolen har gjort seg opp en mening om at det kan være andre forhold, for eksempel hjemmesituasjonen, som kan være årsaken til at barnet sliter på skolen, er det nærliggende å tenke at de ikke ser behovet for å kartlegge verken barnets vansker eller barnets læringsmiljø på skolen. Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) poengterer hvor viktig det er å kartlegge læringsmiljøet rundt eleven med lese- og skrivevansker. I lys av tankegangen i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, der man mener at menneskers forståelse vil være preget av den sosiale og kulturelle verdenen mennesker lever i, kan man stille seg kritisk til skolen, som ikke ser det nødvendig å undersøke barnets opplæringsmiljø (Postholm, 2010). Hvis skolen har fokus på barnets læringsmiljø både på skolen og hjemme, vil det kanskje være mer legitimt av skolen å sette søkelyset mot elevens hjemmeforhold og oppfølgingen barnet får av foreldrene sine. Slik jeg ser det bør foreldre kunne stille seg kritiske til skolen, dersom man opplever at skolen ikke er villig til å undersøke opplæringsmiljøet, når barnet strever faglig. Dette synet støttes av Reid (2007). Det er lett for både skole og foreldre å gå i en forsvarsposisjon. Er foreldre usaklige, kan skolen oppleve behovet for å forsvare seg og kan da framstå som en motpart. På den andre siden vil en svikt og manglende kartlegging på skolen, føre til kritiske foreldre som i liten grad stoler på systemet. Samarbeidet blir i begge tilfeller dårlig og barnet blir skadelidende.

Et skolesystem som prioriterer å hjelpe elever med ressurssterke foreldre?

Informantene formidlet at de virkelig har måttet stått på, over mange år, for at barnets vansker skulle bli tatt på alvor og at barnet skal få en tilpasset opplæring som hun/han har krav på. Det kan se ut til at det har krevd mye av foreldrene, der utholdenhet og pågangsmot var avgjørende for å nå fram til skolen med sine ytringer for å bedre barnets skolesituasjon. Dette er funn som går igjen både i min undersøkelse, og i andre undersøkelser (Reid, 2007, Zetterqvist Nelson, 2003). I lys av dette ønsker jeg å sette søkelyset over på et skolesystem der det kan se ut som om barnet får hjelp, er avhengig av hvilke ressurser foreldre har. Selv om jeg stiller meg kritisk til skolens rutiner til å fange opp barn med dysleksi, og sikre at de får den hjelpen på skolen som de har krav på, vet jeg at det finnes skoler som har gode rutiner. Mine funn støtter også denne situasjonsbeskrivelsen. I tilfellet med Dinas datter så det ut til at

datteren fikk god hjelp. Også andre mødrene kunne fortelle at de hadde gode erfaringer med skole-hjem-samarbeidet.

I min undersøkelse og i andre undersøkelser (Reid, 2007, Zetterquist Nelson, 2003) får vi høre erfaringer til foreldre som har stått på i møte med skolen, og ikke gitt seg før barnet deres har fått hjelp. Mest sannsynlig finnes det også foreldre som har erfart at de ikke maktet å stå i denne ”kampen” mot skolen over en lang periode. Konsekvensene for deres barna kan bli langt mer alvorligere enn i tilfeller med barn hvor foreldrene ser hva barnet trenger og har utholdenhet og krefter nok til å ”kjempe” for barnet sitt.

Foreldrenes ”skjulte kamp”

Mine funn bekrefter teorien om at mange foreldre til barn med dysleksi, erfarer belastning over tid (Reid, 2007, Bru, 2008, Lawrence, 2009). Det at skolen ikke har god nok forståelse for hvordan barnets skolesituasjon kan prege dem på en negativ måte, kan føre til at foreldrene opplever at de må stå alene med bekymringene sine. Det kan på mange måter oppleves som en ”skjult kamp”, der foreldre møter lite forståelse fra skolen og også hos andre foreldre. Både Reid (2007) og Bru (2008) peker på mange negative konsekvenser for foreldrene som bærer på store bekymringer for barnet sitt.

Både Camilla og Beate beskrev bekymringene og andre sider ved oppfølging av barnet med dysleksi, så belastende at de kom til et punkt der de opplevde at det ble for mye. Å følge opp et barn med dysleksi kan prege foreldrenes følelsesliv. Reid (2007) poengterer viktigheten av at også foreldrene har det bra, både for sin egen del, men også for barnet.

Det å ha en opplevelse av at noe skurrer, det er noe som plager barnet og man ser at barnet ikke har det bra, er en belastning nok i seg selv. Når man gjentatte ganger kommer med bekymringene sine til skolen, men skolen ikke er enig i beskrivelsene av situasjonen til barnet, blir dette en tilleggsbelastning. Camilla fortalte at hun etter år med bekymringer for sønnen, der hun hadde tatt kontakt med skolen og ikke ble hørt, kom til et punkt der hun tenkte at hun ikke klarte mer. Camilla formidlet at hun likevel klarte å samle seg og fortsette fokuset på å bedre sønnens situasjon.

En av grunnene til at foreldre med barn som trenger en spesiell oppfølging opplever at alle bekymringene blir for krevende, kan være forhold som man selv ikke har kontroll over. For eksempel kan man ikke ha oversikt eller styre det som skjer når barnet er på skolen. Foreldre trenger da hjelp til erkjennelse og aksept for å sette en grense i en uoversiktlig situasjon; dette kan jeg gjøre noe med og dette kan jeg ikke gjøre noe med. I praksis betyr det ikke at foreldre ikke må fortsette å jobbe for at barnet får den hjelpen og oppfølgingen den trenger på skolen, men ved å sette en slik grense kan foreldre spisse energien sin på det man kan gjøre noe med.

Camilla fortalte at hun stilte spørsmålet til seg selv om hun var en vanskelig forelder. Å begynne å tvile på seg selv og sine vurderinger i en slik situasjon, er forståelig. Camilla formidlet at hun ble usikker. Muligens lurte hun på om hun vurderte sønnens situasjon feil, at hun overdreiv hvor vanskelig han hadde det, eller at hun stilte for store krav til skolen. Informanten formidlet at hun bar på følelser som frustrasjon og maktesløshet, og i flere perioder ville hun gi opp. Det at foreldre går med negative følelser over lang tid, kan føre til at situasjonen utvikler seg til å bli destruktivt og medføre dårlig selvtillit (Reid, 2007, Lawrence, 2009, Bru, 2008). Camilla begynte å tvile på sine vurderinger. Dette kan være et tegn på at hun kjente på at tilliten til seg i situasjonen var svekket. I lys av at Camilla har vært i dialog med skolen i flere år om sønnens vansker, men at de ikke har tatt tak i bekymringene og satt inn tiltak som har gjort skolesituasjonen bedre, er det ikke rart at bekymringen til Camilla har fått negative konsekvenser på følelseslivet hennes. Da sønnen fikk diagnosen i 6. klasse, og skolen fortsatt ikke var enig i at han trengte en omfattende tilrettelegging, erfarte mor en god bekreftelse på sine vurderinger og at skolen ikke hadde gjort sin jobb tidlig nok. I slike tilfeller vil det få alvorlige konsekvenser, først og fremst for barnet som ikke får hjelp, men også for moren og skolen som skal få til et godt samarbeid, for å sikre en god tilpasset opplæring gjennom skolegangen til barnet.

Hvis foreldrene fokuserer for mye på barnets vansker eller har mange bekymringer knyttet til barnets vansker, kan det til slutt bli slik at de ikke er i stand til å hjelpe barnet (Reid, 2007). Her kan det se ut til at Reid antyder at det om foreldrene vil være i stand til å hjelpe barnet sitt vil være avhengig av hvilket fokus foreldrene har. En fare ved å fokusere eller ”gå for mye

inn i” barnets vansker, er at man til slutt kan komme i en situasjon der det blir for mye å bære på, og det vil oppleves for belastende. Man kan oppleve at man som foreldre har emosjonelle utfordringer, som man må håndtere, og som er kommet i fokusområdet. Bru (2008) peker også på at det å gå med negative følelser, kan bli belastende for foreldrene i lengden og at man med tiden kan oppleve at det negative vokser seg større og tar for mye oppmerksomhet. Det at foreldrene opplever at sine egne emosjonelle utfordringer tar over, trenger ikke å bli sett på som noe negativt. Det kan også sees på som noe konstruktivt, som et signal fra kroppen om at belastningen er blitt for stor, og at man nå trenger å finne en annen måte å forholde seg til situasjonen på. Den nye situasjonen må være mindre belastende og kreve mindre energi. Hvis dette er tilfellet, så kan det være helt nødvendig for foreldrene at de en stund må akseptere at de må fokusere mer på sine egne emosjonelle utfordringer. De bør jobbe med å finne en endret måte de tenker og forholder seg til situasjonen på, før de igjen kan ha mer fokus på å hjelpe barnet sitt. Et eksempel fra dette fra funn i min undersøkelse er Beate, hun uttrykte at hun var bevisst på at hun selv måtte finne en måte å håndtere sine negative følelser på, for å kunne bruke energien sin på å hjelpe barnet. Informanten omtalte det som en ”energilekkasje”. Det vil også være en stor fordel for barnet at foreldrene har det bra og får ”luftet” ut tanker og følelser som bygger seg opp på en negativ måte. Dette vil kanskje være særlig viktig for foreldre som selv har dysleksi, og har med seg egne erfaringer fra oppvekst og skolegang. Foreldrene må ta vare på seg selv, slik at de negative følelsene ikke tar for stor plass og påvirker tanker og handlinger på en destruktiv måte.

Vrangforestillinger og uvitenhet om dysleksi

En av bekymringene som gikk igjen hos mødrene, var tanker om hvordan andre tenker om barnet. Informantene fortalte om flere episoder som hadde sjokkert dem, da det ble tydelig hva andre tenkte om det å ha dysleksi og hva det innebar. Og hvis disse vrangforestillingen eller uvitenheten kommer fra skolen, er det kanskje ikke så rart at mødrene har kjent på uro. Mødrene formidlet bekymring for holdninger som skolen viste, for mangel på kunnskap om dysleksi og måten barnet deres og de selv ble behandlet på. Camilla beskrev at hun og sønnen hadde sittet i konferansetime, da læreren uttrykte at de (skolen) ikke skjønnte seg på han, og omtalte han som en ”nøtt”. Det at han var faglig sterk på mange områder, men samtidig hadde så svake ferdigheter i lesing og skriving, forvirret skolen. I lys av flere definisjoner, blant

annet British Dyslexia Association (BDA) og National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014) kommer det fram at dysleksi er en lærevanske som ofte er uventet utfra andre kognitive ferdigheter. Barn, som Camillas sønn, utvikler nye strategier for å kompensere for vanskene slik at de ikke er lette å oppdage. I lys av dette er det bekymringsverdig at skolen lar seg forvirre av guttens elles fungerende kognitive ferdighetsnivået. Kanskje enda mer bekymringsverdig er, i følge Camilla, måte de formidlet dette på. Hvilke tanker som var inne i hodet på sønnen som satt der og hørte hvordan læreren omtalte han som en ”nøtt”, og ga signaler om at de ikke skjønnte seg på han, bekymret Camilla. Selv husker hun lite av hvordan hun reagerte og hvordan hun responderte, siden hun ble så satt ut og overrasket. Videre kan man tenke seg at Camillas bekymringer fikk springfart videre til hvordan skolen skulle klare å ivareta hennes sønn, når de hadde så lite kunnskap og så liten forståelse for hva vanskene hans gikk ut på.

Anne fortalte også at hun ble sjokkert i møte med skolens kunnskap og forståelse om dysleksi. Da hun stilte til første møte med skolen etter at datteren hadde fått diagnosen, åpnet skolen møte med å si til henne at det ikke var sikkert datteren kom til å få vitnemål i 10. klasse. Moren stilte seg undrende til hvilke rutiner skolen har for å formidle diagnose og konsekvenser for et barn. Informanten gav uttrykk for bekymring med tanke på at flere foreldre vil være i en sårbar situasjon på det tidspunktet. I intervjuet formidlet Anne forventninger hun hadde til skolen. Når en nettopp har fått vite at barnet sitt har lærevansker, da er det ikke sikkert at alle emosjoner er bearbeidet og i balanse. Man kommer med følelser som frykt, usikkerhet, sinne, maktesløshet eller rådvillhet, med tanke på barnets framtid. Som foreldre er en urolig for barnets muligheter og utfordringer, og kanskje forventer man at skolen skal gi noen svar, eller komme med noe som kan gi håp og gode framtidsutsikter for barnet. At foreldre opplever at skolen eller enkeltlærer har misoppfatninger og lite kunnskap om dysleksi, er noe som støttes også i funn i Reids (2007) undersøkelser. Det vil være naturlig at foreldre, som opplever at skolen og mennesker rundt barnet sitt har misoppfatninger og manglende kunnskap om dysleksi, vil bekymre seg for om barnet deres blir møtt og støttet på best mulig måte. Det vil være avgjørende at foreldrene ikke lar bekymringene få vokse seg større. Foreldre bør jobbe med at holdninger fra andre med vrangforestillinger og uvitenhet om dysleksi, ikke får prege deres framtidshåp om hva barnet kan oppnå. Samtidig må

foresatte jobbe for at barnet selv ikke blir preget av slike holdninger, men kan utvikle og bevare troen på at de kan nå mål de setter seg, med rett hjelp (Jamfør forventning om mestring, Bandura 1981, Skaalvik og Skaalvik, 2013).

5.2 "Mitt liv som leksehjelper"

Alle informantene fortalte hvordan det krevde mye tid og energi av dem for å hjelpe barnet sitt med lekser. Mødrene formidlet situasjoner som krevde at de måtte være utholdende, tålmodige, kreative og støttende i sin rolle som leksehjelper for barnet sitt. De fleste hadde både andre barn, som også krevde sitt, og jobb. Det ble beskrevet som en tilstand som man måtte tre inn i, og ofte i en lang periode på flere år. Camilla fortalte om en strukturert leksetid, som ble gjennomført hver dag, og i alle ferier. Med tanke på omfanget av hjelpen kan det sammenlignes med en livsstil. Derav overskriften "mitt liv som leksehjelper". Alle foreldrene uttrykte at det var krevende og skulle følge opp barnet sitt med lekser, så tett på, og naturlig nok, særlig i de første årene av grunnskolen. Samtidig formidlet foreldrene en motivasjon bak denne innsatsen, og var overbevist om at det både var viktig og at det nyttet å følge opp barnet sitt i forhold til lekser.

Krevende i leksehjelpsituasjon – men viktig og nødvendig

Gjennom intervjuene kom det fram leksehjelp var krevende, men alle formidlet at de anså det som viktig og at det hadde stor betydning. Camilla fortalte hvordan hun og gutten la merke til fremskrittene. Camilla og mannen hadde arbeidet systematisk med et strukturert leseopplegg med diktater, de hadde gjennomført det hver dag etter skolen og i alle ferier. Informanten prioriterte dette høyt og så viktigheten av mengdetrening. Mennesker med dysleksi har vansker med å automatisere ordavkodingen og vil trenge mye mengdetrening i lesing (Høien og Lundberg, 2012). Det at Camilla fortalte hvor mange ord han leste i minuttet, tyder på at hun hadde arbeidet for å få en god oversikt over sønnens status på lese- og skriveferdigheter. Når Camilla ser tilbake på all innsatsen både hun og sønnen har lagt ned, ser hun en utvikling. Moren formidlet at hun føler seg trygg fordi sønnen har kommet over en terskel og at lesingen hans er funksjonell. I følge Bru (2008) vil mange elever med dysleksi oppleve at leseferdigheten blir funksjonell.

Det er avgjørende for barn med dysleksi å få tett oppfølging av foreldre i leksesituasjon. I tilfeller der foreldrene selv har dysleksi, kan dette oppleves ekstra utfordrende og som et dilemma; kanskje ser man viktigheten av tett oppfølging med leksehjelp, men opplever det som utfordrende å skulle hjelpe barnet, på grunn av sine egne vansker og begrensninger. Her kan arrangementet ”leksehjelp” i regi av lokallag til Dysleksi Norge være til god hjelp både for barnet og foreldrene. Barnet får hjelp med leksene sine av andre, mens foreldrene kan snakke med andre foreldre i lik situasjon. Dette kan være en god mulighet for foreldrene både for å få avlastning for sin rolle som leksehjelper, og samtidig få ”luftet ut” tanker og frustrasjoner om sin egen begrensning. Uavhengig av om foreldrene har dysleksi eller ikke, vil et slikt treffpunkt være til nytte.

Ved at foreldre er ”tett på” og følger barnet sitt, får foreldrene mange gode muligheter til å snakke med barnet sitt om læring, og å oppmuntre og motivere det. I følge Finstad (2016) kan man hjelpe barnet til å ikke gi opp når barnet møter utfordringer, men formidle at utvikling er mulig hvis man arbeider hardt. Gode eksempler på dette er funn fra undersøkelsen min, der både Camilla og Beate var utholdende i sin rolle som leksehjelper. De formidlet tydelig realistiske forventninger til barna om hvor krevende det mange ganger kan være når man har dysleksi. Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at foreldrenes oppmuntring til barn med faglige vansker kan være effektive, men at man bør formidle realistiske forventninger. Beate formidlet til barna at hun hadde tro på at barna kunne klare å nå mål de satte seg, samtidig som hun ikke la skjul på at det kom til å oppleves krevende. Camilla pekte på sønnen utvikling, og hadde god oversikt over hvor mange minutt han nå leste i minuttet, i forhold til for noen måneder siden.

Barn trenger å erfare støtte og at noen tror på dem. Dette kan skje ved foreldres oppmuntring. Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at hvis foreldre skaper urealistiske forventninger hos barnet, kan det føre til at barnets tillit til foreldrene blir svekket, samtidig som det kan føre til at barnets forventning om mestring også kan bli svekket. Det at Camilla og sønnen har lagt ned masse innsats, og snakket om det, kan være med å tydeliggjøre utviklingen til sønnen og hvor mye forbedret leseferdighetene hans er blitt. Det er noe han kan ta med seg videre inn i

nye læringssituasjoner. Man kan motivere barnet til mengdetrening ved å fortelle om hvordan hjernen fungerer (Finstad, 2016). Barnet skjønner at hjernen kan øves opp og at ferdigheter vil bli bedre med trening.

Det vil også være av stor betydning at foreldre kan formidle til barnet at man anser skolearbeidet som en viktig prioritet. Ved at foreldre involverer seg i barnets leksearbeid, kan man være med å vise viktigheten og verdien av at det å legge ned innsats i skolearbeidet. Bru (2008) hevder at barn fra hjem der det blir formidlet at utdanning verdsettes, klarer seg bedre. En slik involvering kan være avgjørende for barn med dysleksi, og kan prege hvordan de mestrer vanskene gjennom skolegangen.

Redusere mengde og tilpasse leksene etter barnets forutsetninger

Gjennom intervjuene kom det fram at en viktig del av å følge opp barnet for foreldrene, var å redusere og tilpasse lekser. Flere av mødrene fortalte at de hadde fokus på å redusere på mengden lekser, slik at det skulle matche bedre med barnets forutsetninger. De beskrev også om hvordan de valgte og ikke gjøre leksene hvis barnet var ekstra sliten en dag, eller hvordan de kunne finne andre oppgaver som inneholdt lesing eller skriving hjemme. Dette kom også fram i undersøkelsen til Reid (2007). Foreldrene var opptatte at barnet skulle oppleve mindre stress og mer glede og mestring under lekser og skolearbeid hjemme.

Anne var bekymret for at barnet opplevde for mye stress og negative følelser knyttet til skolearbeid. Hun var urolig for barnet, som hadde brukt mye energi på skolen til lesing og skriving, og var sliten når hun kom hjem og ikke var mottakelig for å gjøre lekser. Informanten beskrev hvordan hun var opptatt av balanse og at jenta også måtte få hvile. Det kan virke som Anne har god forståelse for hvor krevende en skoledag kan være. Dette var bakgrunnen til at hun av og til bestemte seg for at jenta ikke trengte å gjøre leksene enkelte dager. Det var i samarbeid med skolen at hun tok denne avgjørelsen. Dette er nok et dilemma mange foreldre kan kjenne seg igjen i; man ser viktigheten av mengdetrening, samtidig som man både ser og forstår at barnet er sliten etter en skoledag som har krevd mye. Det krever nok både mot og trygghet i rollen som forelder og skulle ta slike avgjørelser.

Flere av foreldrene fortalte om at de avlastet barnet ved at de leste eller skrev for dem. Camilla beskrev hvordan de hjemme snakket seg gjennom lekser i mange fag. Camilla formidlet at dette gjorde en forskjell for gutten, det førte det til at han opplevde mindre frustrasjon og andre negative følelser, fordi han slapp å gjøre for store mengder i lekser. Ved at Camilla tilrettela leksene på en slik måte, førte det også til at gutten slapp å skrive og lese mye. I følge Høien og Lundberg (2012) kan barn med dysleksi oppleve mange hemninger i forhold til skriving, både i forhold til at det er krevende å skrive for hånd, men også i forhold til prosesser rundt rettskriving. Leksesituasjoner, der man møter krav om å lese og skrive mye, kan oppleves krevende og demotiverende for et barn med dysleksi. I en slik situasjon kan man som forelder stille seg spørsmålet om hvilken funksjon lesing og skriving er ment til å ha i oppgaveløsingen. Hvis skrivingen og lesingen er ment som en øvelse for å bedre ferdighetene, kan man vurdere om det vil være mer hensiktsmessig for barnet å løse oppgaven uten å måtte skrive og lese. Hvis man tar bort hindringene og kravene som er knyttet til lesing og skriving, kan barnet få flere muligheter til å løse oppgaver på en mer lystbetont måte og det kan føre til at barnet får flere muligheter til mestringsopplevelser.

Dina fortalte hvordan hun og datteren gjennomførte veksling ved lekselesing. Og at hun vurderte teksten, slik at hun selv leste de vanskeligste ordene først. Ved å tilpasse leksene etter barnets forutsetninger, kan foreldre opptre som et ”støttende stillas” for barnet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Slik kan foreldre gi barnet bedre muligheter til å oppleve mestring i læringssituasjoner. Det kan også se ut til at Dina hadde en oversikt over hvilket nivå datteren lå på i forhold til lesing, og med det som bakgrunn vurderte teksten og hvilke partier som kunne bli utfordrende for datteren. Her kan vi se at Vygotskijs tenkning om den nærmeste utviklingssonen blir praktisert (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det er avgjørende at man får en oversikt over det barnet kan mestre på egen hånd, og hva barnet kan mestre med støtte og hjelp fra en mer kompetent voksen.

Kreative og alternative løsninger

Flere foreldre fortalte om måter å gjennomføre lekser, eller alternativer til lekser, som hadde et utgangspunkt i kreative og alternative tanker fra foreldrene. Anne formidlet hvordan hun oppfordret datteren til å gjøre andre oppgaver hjemme enn lekser, for at hun skulle bli

utfordret på sine norsk- og matematikkferdigheter. Reid (2007) skriver om andre foreldre i sin undersøkelse som prøvde å tilrettelegge leksene mer for barnet hjemme og jobbet for at leksene skulle oppleves annerledes. Annes datter var glad i å bake. Moren skaffet høner slik at datteren kunne selge egg. I disse gjøremålene var det elementer av lesing, skriving og regning. Dina var også kreativ da hun lagde ordbilder og hang dem opp slik at datteren kunne se på illustrasjoner sammen med ordet. Dina fortalte at hun tenkte på hvilken farge hun skulle bruke og prøvde ulike skrifttyper på datamaskin, slik at arkene med ord og illustrasjon som hang rundt om kring skulle hjelpe datteren å lære ordene.

Gjennom slike aktiviteter, som inneholder elementer fra prinsippet om multisensorisk innlæring, kan foreldre skape gode muligheter der barnet kan få ta i bruk flere sanser i læringssituasjoner. I følge Høien og Lundberg (2012) har det vist seg å ha effekt å bruke flere sansekanaler i læringssituasjoner for elever med lese- og skrivevansker. Når barnet benytter ulike sanser, kan det føre til at læringen fester seg til minnet på en annen måte. Anne la også til rette for multisensorisk innlæring da hun og datteren pugget engelskgloser ved at datteren fikk hoppe i sofaen.

Foreldre kan på en slik måte legge til rette for at barnet kan få ta i bruk ulike styrker og interesser ved leksegjøring. Høien og Lundberg (2012) hevder det er viktig at man tar i bruk barnets ressurser og interesser, og at man kan dra nytte av de for å kompensere for vanskene det har. Ved at Anne lot datteren hoppe i sofaen ved pugging av engelske gloser, bake og stelle med høner og selge egg, fikk hun inn andre elementer og tatt i bruk ulike sanser. På en slik måte kan det hende at datteren både leste, regnet og pugget gloser, uten at hun tenkte over hva hun gjorde. Eller det kan hende at hun ikke opplevde det som så krevende, siden hun samtidig fikk tatt i bruk interessene sine eller gjøre noe av det hun var god til samtidig.

5.3 ”Du er bra nok!”

Barn som har dysleksi kan erfare at følelseslivet deres blir preget på en negativ måte (Reid, 2007, Bru, 2008, Hagtvvet, Frost og Refsahl, 2014). Blant mine informanter var alle opptatte av hvilke tanker barnet hadde om seg selv. Flere mødre fortalte om hvordan barnet sitt erfarte nederlag ved at de gang på gang opplevde at deres begrensninger i forhold til lesing og skriving, førte til at de mistet troen på seg selv og at de kunne klare å nå opp til krav som lå framfor dem. Foreldrene formidlet at de kontinuerlig hadde fokus på å hjelpe barnet sitt til å ha tro på seg selv og hva kunne få til.

Mestring og glede

Informantene fortalte at de hadde tro på barnet sitt og god oversikt over barnets ressurser. Alle mødrene formidlet at de var stolte av barna sine, og formulerte spisset hva de opplevde var barnas styrker og uttrykte at de anerkjente deres innsats. Flere mødre fortalte om hvordan barna hadde opplevd mye vanskelig, men at de hadde klart å snu situasjonen og oppnå mange mål de hadde satt seg. Det å kunne se på barnets styrker og ressurser er et konstruktivt fokus for foreldrene. Det kan hjelpe dem i å fokusere riktig, og dette blir også et aktivt valg foreldrene gjør for å hjelpe barnet sitt til å ha det bra.

Alle foreldrene uttrykte at de var opptatte av å legge til rette for at barnet fikk oppleve mestring og glede, både relatert til skolearbeid og på andre arenaer. Anne fortalte hvordan hun la til rette for at barna fikk delta på ulike fritidsaktiviteter, både kulturelle og innenfor idrett. Reid (2007) hevder at foreldre kan bidra til at barnet får oppleve mestring ved å styrke barnets selvtillit. Anne var overbevist om at lesing og skriving er mer vesentlig enn andre ferdigheter. Definisjoner av dysleksi fokuseres på at ferdighetene til lesing og skriving er uventet dårlig i forhold til andre kognitive ferdigheter (Hagtvvet, Frost og Refsahl, 2014). Da kan det tenkes at barn som har et annet kognitivt funksjonsnivå, med unntak av ferdigheter innenfor lesing og skriving, kan få problemer med måten de vurderer seg selv på. I noen sammenhenger oppnår elever gode resultater utfra målsetninger de setter seg. Dette skjer imidlertid ikke alltid når barnet møter krav og oppgaver på skolen der lesing og skriving er forutsetninger. Da kan det ende opp med at barnet mislykkes og erfaring av manglende mestring. Ved å oppmuntre

barna til å delta på ulike arenaer, som for eksempel idrett, kan foreldre bidra til å gi barna gode muligheter til å oppleve mestring, som igjen kan føre til en bedre selvtillit.

Fokus på framgang og utvikling

Flere foreldre hadde fokus på utvikling og framgang hos barnet. Beate og Camilla beskrev hvordan de var opptatte av å fokusere på framgang med barna. Beate begrunnet viktigheten av å bekrefte dem og å skape trygghet. Finstad (2016) skriver om hvordan man kan anerkjenne barnets innsats og utvikling, i stedet for å fokusere på hvor smart barnet er.

Ut fra det mødrene forteller, kan det se ut som de har reflektert over hva deres forventninger og vurdering ovenfor barna vil gjøre med de; barna vil bli preget på en positiv eller negativ måte alt ettersom hvordan foreldrene formidler forventningene. Ved at foreldrene fokuserer på framgang og utvikling, i stedet for resultater eller hvor smart barnet er, anerkjenner foreldrene barnet sitt for innsatsen det har utført, og får synliggjort at man er interessert i og har tro på barnet sin utvikling.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan foreldrenes oppmuntring til barn med faglige vansker ha stor effekt, og hvis man viser og sier til barnet at man har tro på at de skal få det til, kan det være med å styrke barnets tro på seg selv. Mange barn, som har faglige vansker og kan oppleve at det er mange krav de ikke mestrer på skolen, kan begynne å tvile på seg selv. Mange barn med dysleksi har erfaring med å mislykkes på skolen (Reid, 2007). Hvordan barn takler det, det vil si å ikke kunne innfri kravene eller klare å mestre oppgaven, vil prege deres forventning om senere mestring. Hvis barnet har mange erfaringer bak seg med å mislykkes, vil barnets tanker om seg selv i forhold til karakterer og skolefaglige resultater bli preget av hvordan foreldrene responderer på resultatene. Foreldre som bevisst velger å fokusere på framgang, signaliserer til barna sine at man legger merke til utviklingen, man har tro på barnet og har sett den store innsatsen barnet har lagt ned. Dette kan føre til at barnet neste gang står ovenfor en prøve, eller nesten gang barnet skal få karakterer på skolen, kanskje tenker tilbake på tidligere framgang og ser at det er fullt mulig å nå nye mål.

I motsatt tilfelle, hvis foreldre velger å fokusere på barnets karakterer og resultater i seg selv, kan det føre til at barnet opplever at foreldrene har for høye forventninger, som barnet ikke

klarer å nå opp til. Bru (2008) peker også på at elever som har mange dårlige erfaringer med lesing og skriving ofte kan oppleve at omgivelsene rundt har høye forventninger til resultater på skolen. Det er viktig å jobbe systematisk for at barna skal få oppleve at de ikke trenger å prestere bedre enn de har forutsetninger til.

Dersom barnet kom hjem med et godt resultat, og foreldrene hadde fokusert på resultatet og rost barnet, kunne det føre til at barnet fikk urealistiske forventninger til seg selv og vurderte at han/hun vil klare en oppgave som man ikke har forutsetninger for å klare, på det tidspunktet. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) bør man vurdere hva man sier til barnet når man oppmuntrer det og støtter det, slik at man ikke skaper urealistiske forventninger. Det er lett at fallhøyden kan bli stor når barnet opplever å mislykkes. Nederlagsfølelsen kan oppleves stor for barnet, og det kan være med å prege barnets forventning om mestring i neste lignende situasjon. Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at hvis foreldrenes oppmuntring skaper urealistiske forventninger, kan det svekke tilliten barnet har til foreldrene, i tillegg til at det kan føre til at barnets forventninger om mestring også kan bli svekket. Anne uttrykte at hun så denne fallgraven, da hun formidlet at hun så at unger lett gjennomskuet foreldre hvis de prøvde seg på ros som barnet ikke opplevde at det fortjente. Reid (2007) hevder at for at barnet skal ta til seg anerkjennelsen er det viktig at barnet er overbevist om at hun eller han fortjener rosen. Det blir derfor viktig at ros og oppmuntring fra foreldre er genuin og ekte. Dina beskrev hvordan hun har arbeidet for å motivere jenta si, og hvordan søsknene til jenta også har begynt å oppmuntre.

Det er avgjørende at foreldre kan jobbe for å motivere barnet sitt til innsats. Camilla fortalte at hun merket en endring i sønnens situasjon, i forhold til motivasjon til skolearbeid og forventninger om å mestre. At sønnen er mer motivert for å jobbe med skolearbeid nå, enn før han fikk tilbud om spesialundervisning. Jeg tolker dette som om han, etter han fikk en mer tilpasset opplæring, fikk flere opplevelser med å mestre skolearbeid, som igjen førte til at han fikk bedre motivasjon. Camilla viser at hun ser at det er en tydelig sammenheng mellom det å erfare at man mestrer og motivasjon for skolearbeid, som Banduras teori også viser til (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Dette er et godt utgangspunkt i situasjonen for å støtte barnet.

Camilla uttrykte også at hun så behovet for å fortsatt jobbe med at sønnen skulle være mer fornøyd over egen innsats og anerkjenne seg selv for den.

Barn som har så mange negative erfaringer bak seg, der de har erfart å komme til kort, kan danne seg mønster for hvordan de tenker og vurderer sine egne resultater og innsats. I følge Bru (2008) kan mange elever, som har ulike erfaringer med å streve med lesing og skriving, oppleve at de hele tiden jobber på grensen av sin egen kapasitet, og at man i kjølvann av dette kan oppleve at man ikke når opp til kravene som en selv eller de rundt setter for faglige resultater. Som en konsekvens kan barn, som Camillas sønn, stille høye krav til seg selv i forhold til skolerresultater, som resulterer i at de sjeldent opplever å bli fornøyd med egen innsats (Bru, 2008). I slike tilfeller blir det avgjørende at foreldre kan hjelpe barnet til å endre dette tankemønsteret.

I lys av det Bru (2008) skriver, kan det tenkes at elever stiller høye krav til seg selv for å hevde seg og for å bevise for seg selv og kanskje andre rundt, at man kan klare å få gode skolerresultater, til tross for vanskene. Hvis et barn har opplevd mange nederlag og opplevd å streve mye med lesing og skriving, kan et ønske om å hevde seg og kunne hente fram motivasjon og ressurser som kan brukes på ekstra innsats være positivt. Dette kan føre til utvikling og framgang på mange områder; i forhold til elevens oppfatning av seg selv, elevens forventning som mestring og ferdigheter innen for lesing og skriving, i tillegg til bedre skolerresultater. Hvis dette ønske om å hevde seg og man setter høye forventninger til seg selv, som man kanskje ikke har forutsetninger til å nå, blir fokusert for mye på, kan det føre til en situasjon for barnet som oppleves slitsomt og krevende. I neste tur kan det føre til at barnet heller ikke klare å glede seg over og anerkjenne innsats og gode resultater, fordi fokuset kanskje blir at man alltid kan gjøre det bedre. Et slikt tankemønster vil være destruktivt for barnet i lengden.

Camilla registrerte og forsøkte å sette seg inn i sønnens tanker om seg selv. Ved å se hvilke forventninger han har til seg selv, kan det gi henne et bedre utgangspunkt i å vite hvilke områder som gutten trenger ekstra hjelp og støtte på videre. Helland (2012) skriver at mange barn med dysleksi må finne seg strategier og teknikker, slik at de kommer seg gjennom

skolegangen. Dette er noe foreldrene kan hjelpe barnet med.

Anerkjennelse for innsats

Mange foreldre til barn med dysleksi stiller seg kritiske til om barnet deres opplever anerkjennelse for den innsatsen de legger ned i skolearbeid (Reid, 2007). Dette er en problemstilling som jeg ble oppmerksom på gjennom funn fra undersøkelsen min. Anne fortalte hvordan hun stilte seg kritisk til et egenvurderingsskjema som gikk igjen hver uke på datterens ukeplan. Ukentlig måtte datteren vurdere seg selv og krysse ut om hun hadde nådd ukas mål, eller om hun trengte å øve mer på det. Datteren opplevde dette svært vanskelig, siden hun nesten aldri kunne krysse av at hun hadde nådd ukas mål, da de fleste målene handlet om skriving og lesing. Anne fortalte hvordan de brukte opp til en time hver torsdag på å krysse ut, bearbeide at hun ikke hadde klart målet, og møtte gråt og frustrasjon hver uke. Moren beskrev hvordan hun tok det opp med læreren og formidlet at dette var destruktivt for datteren, men ble møtt med liten forståelse. Læreren så ingen grunn til at hennes datter skulle slippe dette. Til slutt måtte Anne ta det opp med ledelsen. Ordningen ble avvirket for datteren, men moren hadde allerede bestemt seg i forkant for å avvikle egenvurderings-skjemaet.

Foreldre, som Anne, ser ofte de uheldige konsekvensene for sitt barn. Det er nok mange historier der foreldrene har hatt en lignende sak. For Anne og hennes datter er det ikke snakk om en eller to ganger, men at datteren hver uke måtte vurdere seg selv, og ukentlig bli konfrontert med at hun ikke hadde klart å oppnå ukas mål. Jeg stiller meg kritisk til at dette egenvurderingsskjemaet kun målte ferdigheter innenfor lesing og skriving. Innsatsen til jenta ble ikke målet, og det var heller ikke formulert på ulike måter, slik at det kunne være flere mål enn de faglige som i stor grad handlet om lesing og skriving, som elevene kunne vurdere seg selv etter. Annes datter ble møtt med krav om å vurdere seg selv opp mot mål som hun mest sannsynlig ikke hadde forutsetninger for å nå. Manger (2012) løfter frem at skolen med fordel bør fokusere mer på elevens innsats og anerkjenne eleven for det. I følge Manger (2012) finnes det mange elever som yter en god innsats gjennom hele skoleåret, som ikke oppnår gode skoleresultater og karakterer, og som dermed ikke får anerkjennelse for innsatsen sin. Manger (2012) peker på at skolen bør ha fokus på å lage rutiner for hvordan også disse

elevers innsats kan bli sett og dermed ha gode muligheter for å beholde motivasjonen for skolearbeid.

I slike tilfeller blir det avgjørende for barnet at foreldrene kan hjelpe dem, slik at de kan få øye på det de mestrer og oppnår, dersom skolen ikke har gode nok rutiner for å anerkjenne det eleven oppnår. I denne saken gikk Anne aktivt inn hver uke, og snakket og var til stede for datteren. Det å måtte vurdere seg selv opp mot mål som man ikke har forutsetninger til å nå, og at man møter det jevnlig, kan skape en utrygghet hos barnet og en forvirring på hva man er i stand til å mestre. Dysleksi Norge (2015) peker på at elever som opplever å ha kontroll i sin egen læringssituasjon, har bedre forutsetninger til å takle dårlige skolerestater, uten at det preger selvbilde på en negativ måte. Både foreldre og lærere kan hjelpe barnet til å oppleve mer kontroll i egen læringssituasjon. I følge Dysleksi Norge (2015) er det spesielt tre punkter eleven må ha oversikt over for å oppleve kontroll i egen læringsituasjon; hva som skal læres og hvordan, hva som fungerer og elevens sterke og svake sider.

Når barnet ikke vil gå på skolen

I følge Opplæringsloven (1998, § 9 – A) har alle elever rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring. Camilla fortalte at sønnen gruet seg til å gå på skolen, da han opplevde at det var mange krav som ble for store for han. Moren så tydelige mønstre for hvilke dager sønnen gruet seg mest og de dagene han ikke ville på skolen, avhengig av hvilke fag og krav som ventet på skolen. Moren fortalte også hvordan han en lengre periode hadde latt være å gå på skolen, uten at hun hadde fått vite om det. Hun fortalte hvordan det hadde kommet fram at han opplevde kravene som uoverkommelige.

Barn som opplever at opplæringen ikke er tilpasset deres forutsetninger, kan oppleve at skolehverdag er full av krav som man ikke vil være i stand til å møte. Ifølge opplæringsloven (1998, § 1 – 3) har elever rett til en opplæring som er tilpasset elevens evner og forutsetninger. Dersom det ordinære opplæringstilbudet ikke er godt nok, har eleven rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 5 – 1). Hvis et barn opplever at man til stadighet ikke kan nå opp til kravene man møter på skolen kan dette prege både barnets trivsel på skolen og tanker om seg selv. I tilfellet med Camillas sønn opplevdes situasjonen så

vanskelige for sønnen, at han valgte og ikke gå på skolen i en periode. Det kan også virke som han ikke visste hvordan han skulle si ifra om situasjonen hjemme. Flere vil nok hevde at barn som opplever skolehverdagen så krevende at de ikke går på skolen, ikke erfarer at de har et reelt valg. Sannsynligvis vil barnet oppleve situasjonen så overveldende, at barnet ikke selv vil klare å se at det finnes en løsning på utfordringene. I slike tilfeller blir det avgjørende at foreldre fanger opp hvordan barnet har det på skolen, slik at de kan hjelpe barnet med å forbedre skolesituasjonen. Viktig fokus her blir å finne ut hvilke hindringer barnet opplever blir så store, at man velger å utebli fra skolen. I tilfellet med Camilla, der hun registrerte at det var et tydelig mønster om når sønnen gruet seg for å gå på skolen, viste at hun hadde gode forutsetninger til å tolke sønnens situasjon. Barnet bør oppleve at skolen er et trygt sted, også når barnet erfarer at kravene oppleves for store i forhold til forutsetningene. Det blir avgjørende for barnet at foreldrene kan formidle barnets mistriivsel til skolen, slik at de sammen kan jobbe for at barnet kan få oppleve trivsel og mestring i læringssituasjoner på skolen.

Når barnet sammenligner seg med andre

Barn sammenligner seg med andre jevnaldrende. Dina fortalte at datteren hadde kommet hjem og fortalt at andre medelever hadde sagt og opptrådt på en måte mot datteren som hun opplevde vanskelig. Medelever begynte å kommentere hennes leseferdigheter. Ifølge Reid (2007) opplever mange barn med dysleksi seg stigmatisert, og kan oppleve at de er annerledes enn andre barn. Det at medelever kommenterer lesingen til barn med dysleksi, kan føre til at barnet blir påmint og mer bevisst på sine egne begrensninger i forhold til lesevanskene. En konsekvens av dette kan bli at barnet kan begynne å tenke at det er noe galt med seg selv og sine ferdigheter. Dina tok fort kontakt med skolen. Dette kan tyde på at Dina så alvorligheten i situasjonen, og at hun hadde reflektert over hvilke konsekvenser dette kunne ha for datteren. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan det at barnet sammenligner seg med medelever, også omtalt som sosial sammenligning, være med å prege barnets selvoppfatning. I lys av hvilke negative konsekvenser som kan ramme barnet, dersom det sammenligner seg med andre og vurderingen får et negativt utfall, bør foreldre følge med. Helland (2012) skriver om at barnet med dysleksi går gjennom ulike faser, der barnet må forholde seg til ulike utfordringer knyttet til vanskene sine. Datteren til Dina er i fasen Lese-for-å-lære (Helland, 2012). I denne

situasjon er det mulig at datteren til Dina opplever at hun henger etter, sammenlignet med de andre medelevene, og i følge Helland (2012) må barnet da finne en måte å takle det på. Med tanke sosial sammenligning, barnets vansker med lesing og skriving og at medelever er en viktig sammenligningsgruppe i denne alderen, bør foreldre være bevisste på at barnet kan være ekstra mottakelig for kommentarer. Det kan være sårt for barnet å få kommentarer på leseferdighetene sine, som barnet sannsynligvis har registrert er dårligere sammenlignet med medelever. For at barnet ikke skal vurdere seg selv som mye dårligere enn andre medelever i denne fasen, blir det avgjørende at både foreldre og skolen er observante, slik at de kan hjelpe barnet til å forholde seg til vanskene sine på en konstruktiv måte. Et fokus kan være å løfte fram det barnet er god på, og barnets styrker.

Åpenhet rundt det å ha dysleksi

Noen av foreldrene var overbeviste om at det vil være fordel for barna at de arbeidet for å ha en åpenhet rundt det å ha dysleksi. Camillas fokus på åpenhet var begrunnet i å gi barnet muligheter til å fortelle om sine forestillinger, slik at hun kunne hjelpe barnet med å endre dem. I følge Bru (2008) kan barn med lærevansker skape mønster der de kommer med årsaksforklaringer når de lykkes eller mislykkes. Disse grunnene har ikke nødvendigvis opprinnelse fra virkeligheten. Ved at foreldre snakker åpent om det å ha dysleksi og vanskene, kan det bidra til at barnet lettere ser. Hvis man på den andre siden ikke snakker med barnet om utfordringer og begrensninger i forhold til å løse konkrete oppgaver, kan det tenkes at barnet selv finner opp sine egne forklaringer til hva som kan være årsaken, som igjen ikke samsvarer med virkeligheten.

Beate fortalte hvordan hun var opptatt av at det skulle være naturlig for barna både å snakke om og være åpen ovenfor andre at de har dysleksi. Ved at foreldre oppmuntrer barnet til å være åpen om det å ha dysleksi, kan det bidra til at barnet kan oppleve at det å ha dysleksi er normalt. I følge Reid (2007) og Lawrence (2009) kan barn med dysleksi kan oppleve seg stigmatisert, og annerledes enn andre barn. Dette kan være med å prege tankene om seg selv, vanskene sine og hvordan man vurderer seg selv i forhold til andre. I lys av sosial sammenligning (Skaalvik og Skaalvik, 2013) vil dette være et viktig fokus for foreldre. Ved at foreldre arbeider for at det skal være naturlig både å snakke om dysleksi og at andre

medelever skal vite om at barnet har faglige utfordringer, kan det øke sjansene for at barnet ikke opplever skam. Det kan bli opparbeidet en barriere for å dele og være åpen om utfordringene. For noen barn kan det kanskje også oppleves som om det er noe galt med dem. Det kan bli en forsterkelse eller bekreftelse for barnet om at den overbevisningen man har stemmer.

Det kan tenkes at barn vil oppleve sterke forventninger fra foreldre, ved en slik oppmuntring om å dele åpnet om at de har dysleksi med medelever. En må vurdere når barnet er klar for å stå i denne utfordringen; hvor mye man skal presse de, og i hvilke situasjoner det kan virke mot sin hensikt. Det vil si at det blir mer til belastning for barnet enn til noe konstruktivt.

Ved at foreldrene oppmuntrer til åpenhet om dysleksi kan gi barna fordeler, siden det kan gi mange gode muligheter til å få en god oversikt over sine svake sider, og dermed kunne forholde seg til de på en konstruktiv måte. I følge Dysleksi Norge (2015) kan det å vite om sine egne sterke og svake sider være med å bidra til at barnet opplever mer kontroll i sin egen læresituasjon. Dysleksi Norge (2015) peker på at for mye fokus på svake sider kan være ødeleggende for barnets selvbilde og selvfølelse. En måte for foreldrene å jobbe på dette med kan være å ta barnet med i prosessene. Ved å snakke åpent om dysleksi og utfordringer barna har i forhold til det, kan foreldre skape en god plattform. En slik åpenhet kan føre til at barnet kan oppleve at de kan komme til foreldrene og dele tankene sine om seg selv og sine frustrasjoner. I følge Bru (2008) er det viktig å jobbe for at barn med dysleksi skal oppleve håp for fremtiden.

Foreldrenes bekymringer

Mine funn viste at foreldrene hadde bekymringer knyttet til om barnet har gode tanker om seg selv. Foreldre til barn med dysleksi kan kjenner på mye usikkerhet i forhold til barnets framtid, og hvordan barnet vil mestre å leve med dysleksi i sin hverdag. Helland (2012) peker på at vanskene vil endre seg hele livet og at mennesker med dysleksi går inn i nye faser med nye utfordringer. Anne fortalte om hvordan hun ble sykemeldt etter barna hennes fikk diagnosen. Det kan på mange måter oppleves belastende og overveldende for foreldrene, når de tar inn over seg at barnet deres trenger en spesiell oppfølging og at vanskene barnet har vil

vedvare resten av livet. Det at dysleksi er en vanske der lese- og skriveferdigheten kan forbedres betydelig, men likevel vil være vedvarende i voksen alder (Høien og Lundberg, 2012), er det mange som ikke er like klar over. Det kan føre til at foreldre som har barn med dysleksi kan oppleve at de står alene. Da kan det hjelpe å snakke med andre i samme situasjon.

Bru (2008) skriver om hvor viktig det da er å oppsøke hjelp. Han anbefaler treffpunkt i regi av lokallag til Dysleksiforbundet, der man kan treffe mennesker i samme situasjon, som vil ha gode muligheter til å forstå hvordan man har det. Camilla fortalte at hun og mannen hadde deltatt i en gruppe der de møtte andre foreldre i samme situasjon. I en slik samtalegruppe kan andre minne dem på hvor viktig støtten fra foreldre er for barnets utvikling. Hvis foreldrene selv opplever at de har det vanskelig og at det er mye som de selv trenger hjelp til, er det ikke unaturlig at man kan miste fokus, og ikke være bevisst på sin egen rolle og dens betydning ovenfor barnet sitt.

6. Avslutning / oppsummering

I min undersøkelse har jeg snakket med fire foreldre om deres erfaringer med barn som har dysleksi. Disse foreldrene har stått på for barna sine. De har kjempet mange kamper for at barnet skulle få hjelp på skolen. Dette er foreldre som har skjønt at deres hjelp og støtte i lekkesituasjon er svært betydningsfullt for barnet. Det var opptatt av at barnet deres skulle tenke gode tanker om seg selv og være fornøyd med egen innsats. Skolesystemet i Norge, tross mange styrker, har flere områder hvor det trengs mer kunnskap, kompetanse og prioritering – fokus på dysleksi er et av dem. Både teori og egne funn forteller at foreldre har sammensatte erfaringer med å følge opp et barn som har fått diagnosen dysleksi. Fortsatt trengs det større åpenhet og mer aksept for at det er krevende for både foreldre og barn. Jeg hadde forventet at foreldre ikke bare hadde positive opplevelser med skole, men jeg ble likevel overrasket over at foreldrene til barn med lese- og skrivevansker kan ha det såpass vanskelig over så lang tid. Bekymringene blir ofte flere i takt med barnets alder (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Etter mange år med konfliktfylt leksehjelp, og kanskje i tillegg en skolesituasjon som ikke er helt optimal, for eksempel at barnet ikke får tilstrekkelig nok pedagogisk støtte, kan føre til at mange foreldre også i 2017 kjenner seg maktesløse. Selv om

jeg kun har intervjuet fire personer, og selvfølgelig ikke kan generalisere funn, antar jeg at andre foreldre som har barn med dysleksi, kan ha lignende opplevelser.

Mitt første delforskerspørsmål så på erfaringer foreldre har knyttet til dysleksiens emosjonelle følger. Barn som har erfart mange nederlag med læring, kan utvikle destruktive handlingsmønstre for å beskytte selvbildet sitt (Hagtvet, Frost og Refsahl, 2014). Gjennom mine informanters historier har jeg i dag større forståelse for de forsvarsmekanismene barn må ty til for å mestre hverdagen med lese- og skrivevansker. Det er ikke vanskelig å skjønne at det påvirker barns selvoppfatning, selvvurdering og ikke minst motivasjon. En av de største utfordringene skolen har i forhold til elever med lese- og skrivevansker, er å hjelpe elevene til fortsatt ha tro på sin egen framgang, og støtte elevene slik at de kan utvikle og bevare et godt selvilde (Lyster, 2012).

Gjennom funn kom det fram at foreldrene var opptatte av utvikling og framgang hos barnet. Finstad (2016) løfter fram hvordan man kan anerkjenne barnets innsats og utvikling, i stedet for å legge fokuset på hvor smart barnet er. Et slikt fokus hos foreldrene kan være med å formidle at man er interessert i barnets framgang og har tro på dets utvikling. På denne måten kan foreldre styrke barnets tro på seg selv og egen mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Funn pekte også på at samtlige foreldre var opptatte av å legge til rett slik at barnet skulle få oppleve mer mestring og glede, både i forhold til skolearbeid og på andre arenaer. Foreldrene støttet og hjalp barna sine gjennom mange utfordringer. For eksempel når barnet ikke ville gå på skolen og når barnet sammenlignet seg selv med andre. Flere av informantene hadde en overbevisning om at åpenhet rundt dysleksien ville være til fordel for barnet. Foreldrene snakket med barna sine om begrensninger og utfordringer knyttet til vanskene deres, og var opptatte av å normalisere det å ha dysleksi. Ved å jobbe for en åpenhet rundt dysleksien, kan foreldre bidra til at barnet ikke opplever seg stigmatisert, eller annerledes enn andre barn (Reid, 2007, Lawrence, 2009). Ved å snakke med barnet om ressurser og begrensninger i forhold til vanskene, kan føre til at barnet får oversikt over sine sterke og svake sider. Dette kan bidra til at barnet får en opplevelse av mer kontroll i sin egen lærings situasjon (Dysleksi Norge, 2015). Det er tydelig at bekymring, belastninger over tid og manglende støtte, kan føre til emosjonelle følger for foreldre som har barn med dysleksi. Noen blir sykemeldte og

vurderer om de er i stand til å stå i en så krevende livssituasjon. Også foreldre får påvirket sitt selvbilde gjennom en slik belastning (Reid, 2007, Bru, 2008).

Mitt andre delforskerspørsmål så på erfaringer foreldre har knyttet til hjelp med lekser. Jeg har møtt foreldre som jeg har fått stor respekt for. De har stått på for sitt barn mange timer per uke, også i helger og ferier. Og jeg har stor forståelse for at alle ikke er i stand til å gjøre det samme. Informantene beskrev lekkesituasjoner som både tids- og energikrevende. Mine funn bekrefter funn fra Reids (2007) undersøkelse om at foreldre opplevde at deres barn brukte lengre tid enn andre barn på leksene. En av foreldrene beskrev enkelte lekkesituasjoner som et mareritt, og det er liten tvil om at det opplevdes krevende for barnet og at motivasjonen ikke alltid var på topp. Ved at foreldrene anså leksehjelp som viktig og prioriterte det, gav foreldrene gode muligheter til å snakke med barnet om læring, oppmuntre barnet til å ikke gi opp når barnet opplevde motstand (Finstad, 2016).

Bru (2008) viser til forskning som løfter fram hvor viktig det er at foreldre verdsetter skolearbeid. Dette kan foreldre være med å poengtere ved å vise interesse for og å følge barnet tett opp i leksearbeid. Mine egne funn viste at en stor del av foreldrenes oppfølging av lekser, var å redusere mengder og tilpasse lekser i forhold til barnets forutsetninger. Dette gjennomførte foreldrene ved å avlaste barnet ved å lese og skrive for det. I min og Reids (2007) undersøkelse var foreldre opptatte av barnet skulle få oppleve en god balanse mellom stress og hvile. Noen av foreldrene tok dermed beslutningen om at barnet deres ikke skulle gjøre leksene enkelte dager, dersom barnet var utslitt etter en lang skoledag. Foreldrene var kreative og gjennomførte leksearbeidet på en alternativ måte. Noen eksempler var gjennom baking, å selge egg og hoppe i sofaen ved glosepugging. Ved at foreldrene gjennomførte leksearbeidet på en slik måte, la de også til rette for at barnet deres fikk tatt i bruk ulike sanser i læringssituasjoner, og omtalt som multisensorisk innlæring (Høien og Lundberg, 2012).

Mitt tredje delforskerspørsmål så på erfaringer foreldre har til samarbeidet med skolen. I denne oppgaven forteller foreldre om både positive og negative opplevelser i skole-hjem-samarbeidet. Noen foreldre møter gode lærere, med god kunnskap om dysleksi. Her blir foreldre møtt med forståelse, testing gjøres raskt og tiltak settes inn til beste for barnet.

Samarbeidet fungerer godt. Andre foreldre opplever at de står i en kamp, en ensom kamp der de blir betraktet både som brysomme og kravstore. Foreldre kan se at barnet sliter, kjenne seg usikker, og legger ansvaret over på skolen. Samtidig kan lærere oppleve at de har for lite kunnskap om lese- og skrivevansker, og har kanskje ikke tilgang til et faglig fellesskap der de kan søke råd, som kan føre til at de blir rådville. Det er avgjørende å få til et samarbeid mellom skole og foreldre. I teorien ser jeg stor verdi i å ta forfatterne Hagtvet, Frost og Refsahl (2014) på alvor. De oppfordrer til et delt eierskap til lesevansker. Samarbeid må handle om nettopp det. Mine funn i likhet med andre funn (Reid, 2007, Zetterqvist Nelson, 2003), viste at foreldrene gikk gang på gang til skolen med sine bekymringer om barnet. Bekymringene handlet om at skolen ikke så det som nødvendig med kartlegging av vansker, og spesialundervisning. Utholdenhet og pågangsmot har vært avgjørende for at foreldrene skulle klare å nå skolen med sine ytringer om å bedre barnets skolesituasjon. I lys av dette stiller jeg meg kritisk til hvordan skolesystemet fungerer og om det er tilfeller der foreldrenes ressurser og innsats avgjør om barnet får hjelp.

Videre forskningsområder

Jeg snakket med foreldre som har stått i en kamp mot skolen over lengre tid, og ikke har gitt seg før barnet fikk den hjelpen de hadde rett på. Dersom utvalget hadde vært annerledes og mer variert, ville det kommet fram andre erfaringer. Mest sannsynlig finnes det en langt bredere målgruppe der ute, som kunne ha delt erfaringer fra sine liv. For eksempel fedre, foreldre som selv har dysleksi eller foreldre som har erfart at de ikke maktet å stå i denne kampen, som er ikke en del av utvalget som denne oppgaven baserer sine funn på. Det er trolig enklest å få tak i informanter som har erfart å lykkes tross belastningen det har krevd. Kanskje er problemene mye større, og konsekvensene mer alvorlig for barna, hos de foreldrene som ikke opplever å ha nok utholdenhet og styrke til å kjempe for barnet sitt. Jeg tror mye verdifullt er gått tapt dersom ingen klarer å nå disse foreldrene for å høre deres historie.

Kritiske refleksjoner

Før jeg begynte prosessen, hadde jeg en tanke om at det ville vært interessant å høre erfaringer fra foreldre som har dysleksi selv. Da jeg begynte å søke etter informanter, satte jeg

ikke dette som et kriterium, men var åpen for at både foreldre med og uten dysleksi kunne melde seg. I ettertid ser jeg at hvis jeg hadde satt dette som et kriterium, kunne det ha ført til at noen foreldre med dysleksi selv meldte seg som informant. Dersom jeg hadde hatt et mer variert utvalg, hadde oppgaven blitt helt annerledes. I ettertid ser jeg også at jeg kunne ha valgt å fokusere på ett av områdene jeg har tatt for meg i stedet for tre områder. Min tanke før jeg startet opp med intervjuene og skrivingen, var at jeg ville slite med å få nok å spørre om og skrive om, dersom jeg bare hadde valgt å fokusere på ett av områdene. Jeg ser nå at ved å bare rette fokuset mot ett av områdene, kunne jeg muligens ha gått enda mer ned i dybden på det temaet.

Litteraturliste

Asbjørnsen, A. (2002). Dysleksi. Gjørum, B. og Ellertsen, B. (red.) (2002). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bogetvedt, B. (2004). Dyslexia in Norway. Smythe, I., Everatt, J., Salter, R. (red.), *International book of Dyslexia*. John Wiley & Sons Ltd.

Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen. Tønnesen, F. E. og Heiervang, E. (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.

Dysleksi Norge (2015). *Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole*.

Elvemo, J. (2001). *La ordene bli mine. Om lese- og skrivevansker*. Kristiansand: Køber Forlag.

Elvemo, J. (2003). *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbok forlaget.

Finstad, H. S. (2016). *Ditt smarte barn. Slik hjelper du barnet å lære*. Oslo: J. M. Stenersens Forlag.

Gabrielsen, E., Heber, E., Høien, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.

Hagtvet, B. E., Frost, J. og Refsahl, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbok forlaget.

Hjardemaal, F. (2014) Vitenskapsteori. Kleven, T. A. (red.) *En innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Høien, T. (2014). *Håndbok til Logos. Teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.

Høien, T., Lundberg, I. (2012) *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Klinkenberg, J. E. (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug Forlag.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Klepstad Færevaaag, M., Nøttaasen Gabrielsen, N. (2014) kartlegging av lese- og skriveferdigheter. Lundetræ, K. og Tønnessen, F. E. (red.), *å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Kleven, T. A. (red.) (2014). *En innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lassen, L. (2012) *Spesialpedagogisk rådgivning*. Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lawrence, D. (2009). *Understandig Dyslexia. A guide for teachers and parents*. Open University Press.

Lundberg, I., Herrlin, K. (2008). *God leseutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lundberg, I. (2009). *God skriveutvikling. Kartlegging og undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lundetræ, K., Walgermo, B. R. (2014) Leseopplæring – å komme på sporet. Lundetræ, K. og Tønnessen, F. E. (red.) (2014). *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyster, S.A. H. og Frost, J. (2012). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker, og tiltak for elever med spesielle behov. Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Maagerø, E., Seip Tønnessen, E. (Red.) (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. The MIT press.

Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. Bjørnsrud, H., Nilsen, S. (red.), *Tilpasset opplæring - Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Nilsen, S. (2012). Spesialundervisningen tiltakskjede. Befring, E. og Tangen, R. (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, M. I. og Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Peer, L., Reid, G. (2008). *Introduction to Dyslexia*. London: David Fulton Publishers.

Pennington, B. F. (2009). *Diagnosing learning disorders. A neuropsychological framework*. New York: The Guilford Press.

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

Reid, G. (2003). *Dyslexia. A practitioner's Handbook*. England: Antony Rowe Ltd.

Reid, G. (2007) *Dyslexia*. Continuum.

Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon og læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Blackwell Publishing.

Stevenson, J., (2008). Genetiske faktorer bak dysleksien. Tønnesen, F., E., Bru, E. og Heiervang, E. (red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Zetterqvist Nelson, K. (2003). *Dyslexi – en diagnos på gott och ont*. Lund, Sverige: Studentlitteratur.

CD- ORD nettsiden - <https://www.mv-nordic.com/no/produkter/cd-ord>

Dysleksi Norge. Caroline Solem (red.). (2017). *Faglige retningslinjer for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi*.
<http://dysleksinorge.no/wp-content/uploads/2017/08/faglige-retningslinjer-versjon-23.pdf>

Dysleksi Norge sin nettside - <http://dysleksinorge.no/>

Lingdys og Lingright nettside - <https://lingit.no/>

Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. Juli 1998 nr. 61.*

Barneloven. (1981) *Lov om barn og foreldre av 8. April 1981 nr. 7.*

NESH (2016, 31. mai). *Generelle forskningsetiske retningslinjer.* Hentet 27.september 2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf

Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Informasjonsbrev
3. Samtykkeerklærings skjema
4. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1- Intervjuguide

Info om informant:

- Kjønn
- Alder
- Yrke/arbeidssituasjon
- Sivilstatus
- Antall barn

Historikk:

- Kan du fortelle litt om hvordan det er å ha et barn med dysleksi?
- Barnets alder, gangen i prosessen rundt diagnostisering, utfordringer/ressurser hos barnet, hverdagen, familiehistorikk

Gjennomføring av hjelp med lekser:

- Kan du fortelle litt om hvordan dere gjør når du hjelper barnet med lekser?
- Hva tenker du om det å være lærer for barnet ditt i en lekkesituasjon?
- Møtet med barnet
- Eksempel på en vanlig hverdag der du hjelper barnet med lekser
- Utfordringer
- Har du og barnets snakket sammen om hvordan barnet opplever det å få hjelp med leksene?
- Evt. Andre som hjelper barnet med lekser?

Skole- hjem- samarbeid:

- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever samarbeidet med skolen?
- informasjon om barnets utfordringer og ressurser i forhold til lesing og skriving
- veiledning fra skolen om hvordan å støtte og hjelpe barnet på best måte
- sammenhengen mellom det barnets gjør på skolen og leksene hjemme
- hjelpemidler i forhold til lesing og skriving

Mestring:

- Kan du fortelle litt om hva du tenker om din rolle i møte med barnet ditt i lekkesituasjon
- Har du spesielle områder/tanker om hva du vil fokusere på/vektlegge i møte med barnet?
- Hva tenker du om hvordan du kan bidra til å påvirke/prege barnets opplevelse av hvordan barnets tenker om seg selv?
- hva tenker du er dine ressurser og hva du er god på i møte med barnet ditt i lekkesituasjon?

Motivasjon:

- Kan du fortelle litt om hvilke tanker du har som motiverer deg til å hjelpe barnet med lekser
- Hva tenker du om hvordan du kan bidra til å påvirke/prege barnets motivasjon til skolearbeid og lekser?

Vedlegg 2 - Til foreldre med barn som har dysleksi

Jeg er masterstudent ved UiT, spesialpedagogikk, og starter opp med min masteroppgave hvor jeg vil skrive om dysleksi. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan foreldre til barn med dysleksi opplever det å hjelpe barna sine med lekser. Hovedspørsmålene mine er:

Hvordan opplever foreldre til barn med dysleksi og hjelpe barnet med lekser?

Hvordan oppleves leksesituasjonen av foreldre til barn med dysleksi?

Jeg ønsker å intervju 4-5 foreldre til barn på mellomtrinnet eller ungdomsskolen. Intervjuet vil ta ca. en time, og det vil bli tatt opp på lydbånd. Temaene jeg ønsker å spørre deg om vil bli delt ut på forhånd. Hovedfokus vil ligge på dine opplevelser og erfaringer rundt det å ha barn med dysleksi, tanker og praksis i forhold til leksehjelp, og andre temaer jeg mener kan virke inn, som for eksempel skole – hjem – samarbeid, mestring og motivasjon.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata. Alle personopplysninger vil bli anonymiserte og det er bare jeg som vil ha tilgang på lydopptaket. Prosjektet vil bli avsluttet innen november 2017, lydopptakene og personopplysninger vil da bli slettet.

Dersom du svarer ja til å være informant kan du når som helst trekke deg fra prosjektet. Ønsker du å være informant eller har spørsmål kan du ta kontakt på mail (ingunn.sofie@gmail.com) eller mobil (98499228).

Min veileder er Signhild Skogdal, universitetslektor UiT.

Ingunn Sofie B. Storvoll

Student master spesialpedagogikk ved UiT

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring for intervju i masterprosjekt i spesialpedagogikk

Beskrivelse av prosjektet

Jeg er masterstudent ved UiT, spesialpedagogikk, og starter opp med min masteroppgave hvor jeg vil skrive om dysleksi. Jeg ønsker å se nærmere på hvordan foreldre til barn med dysleksi opplever det å hjelpe barna sine med lekser. Hovedspørsmålene mine er:

Hvordan opplever foreldre til barn med dysleksi og hjelpe barnet med lekser?

Hvordan oppleves lekkesituasjonen av foreldre til barn med dysleksi?

Jeg ønsker å intervju 4-5 foreldre til har barn på mellomtrinnet eller ungdomsskolen. Intervjuet vil ta ca. en time, og det vil bli tatt opp på lydbånd. Temaene jeg ønsker å spørre deg om vil bli delt ut på forhånd. Hovedfokuset vil ligge på dine opplevelser og erfaringer rundt det å ha barn med dysleksi, tanker og praksis i forhold til leksehjelp, og andre temaer jeg mener kan virke inn, som for eksempel skole – hjem – samarbeid, mestring og motivasjon. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata

Frivillig deltakelse

Dersom du svarer ja til å være informant kan du når som helst i prosessen trekke deg fra prosjektet.

Anonymitet

Alle personopplysninger vil bli anonymiserte og det er bare jeg som vil ha tilgang på lydopptaket. Prosjektet vil bli avsluttet innen november 2017, lydopptakene og personopplysninger vil da bli slettet.

Deltakelse

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted og dato

signatur

Signhild Skogdal
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 28.04.2017

Vår ref: 53782 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>53782</i>	<i>Leksehjelp til barn med dysleksi - et foreldreperspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Signhild Skogdal</i>
<i>Student</i>	<i>Ingunn Sofie Berntsen Storvoll</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



FORMÅL

Formålet er å undersøke hvordan foreldre til barn med dysleksi opplever det å hjelpe barna sine med lekser.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJON TIL BARN

Ettersom foreldrene skal intervjues om opplevelser og erfaringer rundt det å ha barn med dysleksi, vil det innhentes informasjon som kan identifisere barna deres. Dere bør derfor også gi informasjon til barna. Dette kan eksempelvis gjøres ved at foreldrene gir skriftlig eller muntlig informasjon om prosjektet til barna deres.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold. Årsaken til dette er at (tema for prosjektet er et foreldreperspektiv på dysleksi) og det må tas høyde for at det vil fremkomme informasjon om barna som kan være sensitiv med tanke på helseforhold.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og sensitive personopplysninger.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 30.11.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.