

”Takk for hjelpa i denne timen!”

*Korleis kan skulen leggje til rette for at
elevar med dyspraksi/DCD opplever fagleg
og sosial meistring?*

Gunvor Frantzen Ulltang



Masteroppgåve ved institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplege fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. juni 2012

God tur, skolepike

God tur, skolepike.

Med den røde ranselen som en soloppgang på ryggen

og flettene lik gardiner trukket til siden

for nakken din, denne hvite nonnen

jeg alltid har lyst til å si omforlatelse til,

går du

til dine første skoledager.

Ansiktet ditt ryker av forventning

like eksplosivt fruktbart

som en nybrøytet åker i regnskoglandene

Å såmenn,

vær rene på hendene og barhodede

når dere med såkorg går ut på dette jordet.

jeg tror ikke kunnskapene dere kaster ut

er spilt korn, men jeg vet:

alt som uten baktanker, uten skepsis, umaskert

og uvettig vergeløst

går ut til livet med tilliten

som et kostbart gulleple i hendene

er hellig

Så god tur med deg, skolepike.

- Kolbein Falkeid-

”Takk for hjelpa i denne timen!”

*Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD
opplever fagleg og sosial meistring?*

© Forfatter

År: 2012

Tittel: ”Takk for hjelpa i denne timen!”

Forfatter: Gunvor Frantzen Ulltang

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Øystese trykkeri, Øystese.

Samandrag

Bakgrunn for undersøkinga

Spesifikke lærevanskar har vore hovudfokuset i dette masterstudiet i spesialpedagogikk. Dei fleste tenkjer då gjerne først og fremst særleg på dysleksi, spesifikke språkvanskar og matematikkvanskar. Hovudfokuset i denne masteroppgåva ligg på ein meir ukjent spesifikk vanske, nemleg dyspraksi/DCD. Dette er ein motorisk vanske som rammar evne til koordinasjon og motorisk aktivitet, men også kognitive funksjonar. Vansken er heterogen og borna blir ramma i ulik grad og styrke og sjeldan likt, men for dei fleste manifesterer vansken seg i utføringsvanskar i ei eller anna form. Korleis kan skulen møte desse elevane slik at dei kan bli forstått og møtt på ein måte som gjer at dei får fram sitt potensiale, utan at meistringstrua avtar og dei utføringsvanskane dei slit med overtar?

Føremål og problemstilling

Føremålet med undersøkinga er først og fremst å setje fokus på ein så ukjent vanske som dyspraksi/DCD er i Noreg. Kunnskap er nødvendig for å forstå. Forståing er nødvendig for at eleven skal bli møtt. Eiga erfaring peikar mot at det er svært lite kunnskap på dette feltet i skulen, samtidig med at WHO opererer med ein prevalens på minimum 6 % av alle barn (Kirby & Sugden, 2007). Dette er ikkje eit samsvar som gagnar eleven med dyspraksi. Ut frå desse tala kan ein slå fast at det set 1-2 elevar med dyspraktiske vanskar i kvart klasserom i landet vårt. For å få svar på spørsmåla mine, har problemstillinga då blitt : *Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD skal oppleve fagleg og sosial meistring?*

Teori og metode

Problemstillinga er forsøkt belyst gjennom samtalar med elevar og lærarar med utgangspunkt i ei kvalitativ intervju-undersøking. Resultata frå undersøkinga er drøfta i lys av relevant teori om meistring og dei spesielle utfordringane elevane med dyspraksi/DCD opplever å ha. Korleis opplever eleven med dyspraksi sin skulekvardag og korleis opplever læraren til eleven at ho legg til rette for at eleven skal meistre? Ved å nytte ei fenomenologisk framstilling har ein forsøkt å få tak intervjupersonens synspunkt og avdekke deira livsverd. Det er i tillegg nytta ei form der informantane kjem frå to grupper, både elevar og lærarar kjem tydeleg fram med sine stemmer i prosjektet. Kva historie har dei å fortelje om sin kvardag? Er det samsvar

mellom det eleven opplever at han treng og det skulen opplever at dei gjev at tilrettelegging og tilpassing i forhold til dei utfordringane eleven med dyspraksi har? Begge grupper er forsøkt vekta like høgt. Særleg i forhold til marginale grupper der informantane kan vere vanskeleg å få tak i, kan dette designet eigna seg godt. Informantar er henta i samarbeid med Statped Vest og eit PPT-kontor. Då dyspraksi er ein vanske mange enda ikkje kjenner til, var det ei utfordring å finne relevante informantar. Undersøkinga enda til slutt opp med to elevar og to lærarar som informantar som vidare vart brukt i prosjektet.

Teori om dyspraksi/DCD er drøfta, ulike definisjonar er trekte fram og sett i lys av kva konkrete utfordringar desse elevane møter i skulekvardagen, både fagleg og sosialt. I tillegg er det eit sterkt fokus på meistringsteori gjennom heile prosjektet. Korleis kan eleven takle stress og klare å å byggje opp si meistringstru, som først og fremst er ein kognitiv prosess? Teori i seg sjølv har mindre betydning om me ikkje kan anvende han i det verkelege livet og slik sett utvide vår forståing. Det er forsøkt gjort gjennom eit sterkt fokus på informantanes eiga stemme i ei vekselvirkning med teoretiske prinsipp.

Resultat og drøfting

Gjennom drøfting av resultat er det forsøkt å heve materialet frå eit beskrivande til eit meir fortolkande nivå, der eg som forskar ikkje berre kan nytte meg av informantens eigne ord, men også av eigne refleksjonar og tilgjengeleg teori. Det har, trass få informantar, vore eit rikt empirigrunnlag å ta av, og funna er mange og tydelege. Når empirigrunnlaget er så lite som det er her kan ein sjølvsagt ikkje generalisere, men ein kan tillate å sjå på nokre tendensar. Men først og fremst kan ein sjå kva som er sant for disse informantane. Ved å lytte til deira stemme kan ein få fram interessante funn som kan gje oss viktig kunnskap om det å vere elev og ha dyspraksi/DCD. Funna i prosjektet peikar mot konkrete tiltak og verktøy som eleven opplever kompenserer for og lindrer dei vanskane dei har. Men det er også viktige funn som peikar mot kor viktig det er å ha ein positiv relasjon mellom lærar og elev, om trygge rammer, om å gå i elevens tempo og om kor viktig det er å finne eigne meistringsstrategiar som gjev eleven tru på at han skal meistre nye oppgåver. Å takle motstand og stress på ein måte som gjev meistring er avgjerande for eleven. Å søkje å finne mogelege samanhengar mellom dei unges eigne erfaringar og skulens oppleving av kva som gjev meistring, vert vurdert til å vere eit viktig utgangspunkt for å oppdage elevens potensiale og slik sett opne opp for meistring.

Føreord

Gjennom store deler av masterstudiet i spesialpedagogikk har eg tenkt at eg ikkje skulle skrive om dyspraksi. Dette var for marginalt og for få har høyrte om det. Men etter kvart som starten for å skrive nærma seg, fekk eg meir og meir tru på at det var dette eg ville fordjupe meg i. Eg har sjølv jobba med elevar med denne vansken, og erfaringa mi seier at det er lite kunnskap om dyspraksi ute i skulane. Eg sjølv hadde aldri høyrte om denne vansken før eg sjølv var så heldig å få jobbe tett saman med ein elev som hadde dyspraksi.

Eg har gjennom dette prosjektet fått gleda av å møte nokre flotte ungdommar som har delt opplevingar og tankar rundt sin eigen skulekvardag med meg. Eg har òg fått møte lærarar som har våga å opne for tankar om eigen praksis. Dei har gjeve meg mykje nyttig informasjon som har fått meg til å tenkje nye tankar om meistring og tilrettelegging for elevar med dyspraksi.

Å bevege seg inn på eit emne det er skrive så lite om i Noreg frå før, har vore utfordrande, men òg veldig meiningsfylt og inspirerande. Rettleiaren har sagt til meg at eg ikkje skal redde verda gjennom ei masteroppgåve. Eg veit at det skal meir til. Men om eg klarar å få nokre få pedagogar litt nysgjerrige på kva dyspraksi/DCD er, og opne opp for nokre nye aspekt som gjer at ein elev til kan finne fram til sitt potensiale og meistre ut frå sine *eigentlege* føresetnader, så har eg oppnådd ein heil del.

Det er mykje eg kunne ha skrive meir om. Men problemstillinga spør om meistring og tilrettelegging for barn med dyspraksi/DCD på skulen. Det er ikkje eit stort fokus på diagnostisering. Det er heller ikkje eit stort fokus på foreldre og den store innsatsen dei gjer for borna sine, i denne oppgåva. Eg håpar nokre andre vil ha fokus på dei, for det fortener dei.

Eg vil til slutt få takke rettleiaren min, Anne Berit Andreassen ved Bredtvet Kompetansesenter for at ho heile tida har gjeve meg oppmuntrande kommentarar som har hjelpe meg til å kome meg vidare, som har hatt tru på at dette vil eg få til. Ho har vore til stor hjelp og gjeve meg meistringstru heile vegen.

Eg vil også gjerne takke Statped Vest v/ Heidi Gudmundseth for at ho hjalp meg i forhold til informantar. Det gjorde også PPT-kontoret eg henvende meg til, som eg av konfidensielle grunnar ikkje brukar namnet på. Min eigen arbeidsplass har heile tida vore tolmodige og

nysgjerrige på kva eg ville kome fram til. Det har auka min inspirasjon. Tanken på at mine kollegaer har vore gjennom det same som meg, med jobb og studier - og overlevd, har halde motet oppe i stunder der presset har vore for stort.

Takk til Oddvar som har lest korrektur og høyrte på meg når eg har tenkt høgt om alt eg har lese og har prøvd å gje han svar på, sjølv når han ikkje har stilt spørsmåla. Takk til Gaute som ikkje har hatt ei så tilgjengeleg mamma som han fortener. Neste vinter skal eg køyre deg på ski igjen.

Øystese, mai 2012

Gunvor Frantzen Ulltang

Innhold

1	Innleiing	1
1.1	Bakgrunn for val av tema	1
1.1.1	Problemstilling og forskingsspørsmål	1
1.2	Oppbygging av oppgåva	2
2	Teoretisk perspektiv	4
2.1	Dyspraksi/DCD – definisjon og kjenneteikn	4
2.1.1	Operasjonalisering av omgrep	6
2.1.2	Årsak	8
2.1.3	Prevalens og komorbiditet.....	9
2.2	Utfordringar	9
2.2.1	Handskrift og finmotoriske aktivitetar	10
2.2.2	Kroppsøving og fysisk aktivitet	11
2.2.3	Evne til planlegging og utføring – eksekutive funksjonar	12
2.2.4	Sosiale relasjonar og psykisk helse	14
2.3	Meistring	15
2.3.1	Salutogenese.....	17
2.3.2	Resilience	20
2.3.3	“Self- efficacy”	22
2.3.4	Flyt	25
2.3.5	Kompetanse	25
2.3.6	Relasjon og tillit	26
2.4	Læringsyn, tilpassa opplæring og spesialundervisning i ein inkluderande skule	28
3	Vitskapsteori, design og metode	31
3.1	Val av kvalitativ metode	31
3.1.1	Fenomenologi	32
3.1.2	Hermeneutikk	33
3.1.3	Førforståing.....	34
3.2	Utval og undersøking	34
3.2.1	Intervjuguiden.....	36
3.2.2	Gjennomføring av intervju	38
3.3	Analysemetode	39
3.4	Validitet	41
3.5	Reliabilitet	46
3.6	Etiske refleksjonar rundt kvalitativ forskning	47
4	Presentasjon av funn, drøfting og resultat	49
4.1	Kjennskap, kunnskap og kompetanse i forhold til dyspraksi/DCD	50
4.1.1	Elevenes kjennskap til eigen vanske og situasjon	50
4.1.2	Lærarens kjennskap, kunnskap og kompetanse	51
4.2	Skulefaglege utfordringar	53
4.2.1	Om fysisk aktivitet og motoriske utfordringar	53

4.2.2	Kognitive utfordringar.....	55
4.2.3	Eksekutive vanskar.....	57
4.2.4	Planlegging og utføring – lesing og skriving	60
4.3	Meistring og tilrettelegging.....	63
4.3.1	Eleven om fagleg meistring og eigen styrke	64
4.3.2	Lærarens tankar om meistring og tilrettelegging	67
4.3.3	Hjelp eleven opplever han treng	71
4.3.4	Elevens eigne meistringsstrategiar	72
4.4	Relasjon og tillit – faktorar for meistring?	74
4.4.1	Eleven om relasjonen til læraren	74
4.4.2	Læraren om relasjonen til eleven	76
4.4.3	Om sosial meistring, vennskap og humor	78
4.5	Oppsummerande refleksjonar	81
	Litteraturliste	86
	Vedlegg 1: Intervjuguide	90
	Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD.....	95
	Vedlegg 3: Samtykke og brev til føresette	96
	Vedlegg 4: Informasjon til lærarane	99

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

I min praksis som lærar og seinare PP-rådgjevar har eg møtt nokre elevar som har diagnosen dyspraksi/DCD. Den første gongen eg møtte ein elev med dyspraksi, var dyspraksi eit heilt nytt omgrep for meg. Det hadde aldri vore eit tema verken i min arbeidspraksis, i grunnutdanning eller i seinare vidareutdanning i spesialpedagogikk. Eg møtte den gongen ein hardt arbeidande elev, med gode verbale resonneringsevner, med pågangsmot, humor og vilje, og samtidig til dels store utføringsvanskar og kognitive utfordringar. Eg sette meg etter kvart relativt grundig inn i kva dyspraksi var for noko, og oppdaga at dette var eit område der få hadde kompetanse og lite forskning var gjort i Noreg. Ingen av mine kollegaer hadde då høyrte om dyspraksi/DCD. Etter kvart som eg har blitt kjent med fleire elevar med denne vansken, har eg så langt erkjent at den viktigaste jobben for skulen er å hjelpe elevane til å få vise kva dei faktisk kan. Læraren må ikkje hindre eleven frå å få vise sin kompetanse. Eleven skal oppleve størst mogeleg grad av læring og meistring, trass vanskan han/ho har. Ein av dei elevane eg jobba mest med, gjekk ut av grunnskulen, med gode karakterar og gjennomførte både skriftleg og munnleg eksamen. Det kunne gått heilt annleis enn dette. Dette vekte mi interesse, og gjennom mitt masterprosjekt ynskjer eg derfor å finne meir ut av samanhengen mellom dyspraksi/DCD som i utgangspunktet blir definert som ein motorisk vanske, og akademisk eller skulefagleg læring. Korleis klarar desse elevane seg på skulen, der kravet om utføring er så sterkt på alle område? Kva skal til for at dei kan oppleve meistring?

Ut frå eiga erfaring, både som lærar og seinare som rådgjevar i PPT, er mi førforståing at det er liten kunnskap om denne vansken ute i praksisfeltet. Førforståinga mi seier meg òg at det er nettopp denne kunnskapen om vansken som er ein av dei viktigaste suksessfaktorane for at elevar med dyspraksi/DCD skal kunne oppleve meistring og få vise kva dei kan gjennom alternative arbeidsmåtar og tiltak.

1.1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Utgangspunktet for dette prosjektet er korleis elevar med hovudvansken sin på koordinasjon og motorikk blir påverka i forhold til føresetnader for akademisk læring. Ein ting er dei tydelege vanskan, dei uttalte som ein ser. Kva med dei som ikkje viser? Korleis påverkar

dyspraksi/DCD elevens høve til å få uttrykke seg? Vil vanskane påverke evne til planlegging, utføring og læring? Kva med minnefunksjonar og konsentrasjon? Vil denne vansken gjere noko med evne til sosial og emosjonell meistring, samt deira sjølvkjensle? I dette prosjektet vil ikkje hovudfokuset liggje på kva dyspraksi/DCD er og korleis ein diagnostiserer, men kva som skjer etter diagnostiseringa. Korleis kan skulen leggje til rette for at desse elevane vert sett og forstått, slik at føresetnadene for at eleven skal utvikle seg både fagleg, sosialt og emosjonelt er til stades på ein tilfredsstillande måte, slik Opplæringslova (2007) krev?

Det er viktig at stemma til elevane sjølve kjem fram, for det er dei det handlar om. Kva tenkjer dei om dei vanskane dei har og om den hjelpa dei får? Kor fleksible er skulen med tanke på at dette er elevar som evnemessig er innanfor normal variasjon, men med spesifikke vanskar knytt til utføring? Ut frå desse tankane har eg kome fram til denne problemstillinga som eg tenkjer vil kunne få fram det eg ynskjer å finne ut: ***Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial meistring?***

Denne problemstillinga er operasjonalisert i følgjande forskingsspørsmål, som har vore utgangspunkt og bakteppe for intervjuguiden:

- Korleis kan elevar med dyspraksi/DCD få fram sitt eigentlege potensiale?
- Kva behov for hjelp har elevar med dyspraksi/DCD?
- Korleis opplever elevane sjølve sin skulekvardag?
- Kva hjelp opplever desse elevane at dei får på skulen?
- Kva hjelp gjev skulen til desse elevane?

1.2 Oppbygging av oppgåva

Teorikapittelet i denne oppgåva er delt inn i fire hovuddeler: Dyspraksi/DCD, utfordringar, meistring, og læringssyn og tilrettelegging. Eg presenterer teori og forskning som eg vurderer som relevant i høve problemstillinga i prosjektet. Del ein, om dyspraksi/DCD, er grunnleggjande for oppgåva vidare, då problemstillinga er knytt opp mot denne eine vansken. Eg seier noko om kva dette er, korleis vansken vert definert ut frå ulike diagnosemanular som er i bruk i dag, og drøftar og operasjonaliserer aktuelle omgrep. Vidare seier eg noko om prevalens og komorbiditet i forhold til diagnosen dyspraksi/DCD. Kva er dei spesielle utfordringane denne gruppa elevar møter på på skulen? Vidare vil fokuset liggje på

meistring. Dette er ein sentral faktor i problemstillinga, både den faglege og sosiale meistringa. I forhold til dette perspektivet vil ulik meistringsteori bli drøfta. Bandura og Antonovsky vil bli brukt som viktige bidragsytarar for meistringsteori, då ei underliggjande sosiokulturell forståing i forhold til læring ligg langt framme i prosjektet. Relasjon og tillit er sentrale omgrep og vil bli drøfta som føresetnader for meistring. I undersøkinga som er gjort har tilrettelegging og verktøyperspektivet kome tydeleg fram. Dette er derfor valt som tema tre, gjennom fokus på læringssyn, tilpassa opplæring og spesialundervisning som føresetnader for meistring.

I metodekapittelet gjer eg greie for undersøkinga som er gjort . Val av forskingsmetode og det vitskapelege utgangspunktet for undersøkinga vert omtala. Vidare går eg inn på korleis eg innhenta, bearbeidde og analyserte datamaterialet. Validiteten er grundig drøfta og forsøkt gjort greie for, saman med reliabilitet. Etske betraktningar gjennomlyser heile prosjektet, men er likevel gjort greie for i eit eige kapittel, særleg med bakgrunn i at elevinformantane er under 18 år og det er særskilde etiske retningslinjer som gjeld. Desse er forsøkt ivaretatt.

I siste del av oppgåva presenterer og drøftar eg funna frå undersøkinga i lys av problemstillinga og den teoretiske delen av oppgåva. Dette vert gjort i eit kapittel, der funn, drøfting og analyse vert vevd inn i kvarandre og vurdert del mot heilskap heile vegen. Problemstillinga har vore langt framme i heile prosjektet og i alle ledd. Funn, drøfting og resultat er delt i følgjande hovudoverskrifter: 1) Kjennskap, kunnskap og kompetanse i forhold til dyspraksi/DCD, 2) Skulefaglege utfordringar for eleven med dyspraksi/DCD, 3) Fagleg meistring og tilrettelegging, 4) Relasjon og tillit – faktorar for meistring?

Til slutt vert det gjort ei oppsummerande drøfting, der det vert forsøkt å kome fram til samla tankar om samsvar mellom det eleven opplever at han treng og det skulen opplever at dei gjev for at eleven med dyspraksi/DCD skal oppleve fagleg og sosial meistring.

Gjennom heile oppgåva vidare er læraren nemnd som *ho* og eleven som *han*. Det ligg ikkje anna enn praktiske føringar bak dette valet.

2 Teoretisk perspektiv

2.1 Dyspraksi/DCD – definisjon og kjenneteikn

Dyspraksi, for mange også kjent som DCD (Developmental Coordination Disorder), er ei utviklingsmessig forstyrrelse som påvirker evnen til motorisk aktivitet og koordinasjon (Kirby, Sugden, Beveridge, Edwards, & Edwards, 2008). Utover denne definisjonen vil ein truleg få noko varierende svar etter kva faggruppe ein spør når det gjeld denne vansken. Ein fysioterapeut vil gjerne først og fremst vektleggje dei motoriske vanskanane, ein logoped vil fokusere på at barnet har motoriske vanskar i forhold til ekspressiv tale og plassering av lydar, og ein lærar vil kunne skildre det dyspraktiske barnet som ukonsentrert og uoppmerksom. Foreldre kan skildre barnet som klumsete og uorganisert med store koordinasjonsvanskar. Alt dette kan vere skildringar av det same barnet (Boon, 2010).

Kjenneteikna på denne vansken er mange og ulike, og alle barn opplever ikkje vansken likt. Dette er ein heterogen vanske som rammar ulike motoriske ferdigheiter og i ulik styrke. Barnet har ikkje nevrologiske vanskar, men dei motoriske ferdigheitene dei demonstrerer er under det ein kan forvente ut frå intellektuelt funksjonsnivå (Boon, 2010). For mange barn vil dyspraksien påvirke ekspressiv tale hos barnet. Dei motoriske vanskanane viser seg som vanskar med å uttale ord slik ein har tenkt dei. Dyspraktiske vanskar gjer at barnet har vanskar med sekvensering av muskelbevegelsar i produksjon av tale og lyd. Barnet er ikkje i stand til å kontrollere stemme, lyd og pust i den grad at det klarar å få fram det ordet det ønskjer å få fram. Barnet klarer ikkje å få tunge og leppe i rett posisjon til å lage lyd, ord eller setningar, sjølv om det ikkje er det muskulære som er problemet (Boon, 2010). Barnet kan klare å lage ord eller munnbevegelsar i enkelte samanhengar, men ikkje i andre. Talevanskanane er inkonsistente i motsetnad til barn med fonologiske vanskar som viser konsistente ”talefeil” (Leonard, 2000). For mange barn med dyspraksi vil derfor tilleggsvanskanane deira ofte vere knytt opp mot sosiale ferdigheiter og i forståing av meir abstrakte språklege uttrykk. Det er viktig å vere klar over at barn med dyspraksi trass vanskar med å få fram ord og tankar, er innanfor normal variasjon i forhold til evnenivå (Kirby & Sugden, 2007).

Når det gjeld diagnostisering av dyspraksi/DCD har det vore ulik praksis og ulike kriterium for dette. Ved innføring av offisielle diagnosekriterium for DCD og med anbefalingar av

bestemte undersøkingsmetodar er det no skapt eit betre utgangspunkt for å finne borna som har dyspraksi/DCD (Rasmussen, 2004). Me finn diagnosekriteria i både DSM-IV og ICD-10.

I DSM- IV vert DCD definert på denne måten:

Developmental Coordination Disorders (DCD) also known as developmental dyspraxia, are characterized as being "clumsy" or "awkward". Children with developmental coordination disorder have difficulties with motor coordination as compared to other children of the same age. These children have difficulties in mastering gross motor coordination tasks such as crawling, walking, jumping, standing on one foot, catching a ball and fine coordination task such as tying shoelaces. Some children also demonstrate expressive speech problems.

The essential feature of Developmental Coordination Disorder is a marked impairment in the development of motor coordination.

Performance in daily activities that require motor coordination is substantially below that expected given the person's chronological age and measured intelligence. This may be manifested by marked delays in achieving motor milestones (e.g., walking, crawling, sitting), dropping things, "clumsiness," poor performance in sports, or poor handwriting. The disturbance in Criterion A significantly interferes with academic achievement or activities of daily living. The disturbance is not due to a general medical condition (e.g., cerebral palsy, hemiplegia, or muscular dystrophy) and does not meet criteria for a Pervasive Developmental Disorder. If Mental Retardation is present, the motor difficulties are in excess of those usually associated with it.

(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV), 2012)

I ICD-10, vert ikkje termen DCD brukt. Men i ICD-10, F82, blir vansken beskriven som “Spesifikk utviklingsforstyrrelse i motoriske ferdigheter”. Inkludert i F82 ligg også ”clumsy child syndrom”, utviklingsmessig dyspraksi og utviklingsmessig koordinasjonsforstyrring.

Vansken blir beskriven på denne måten:

Forstyrrelse kjennetegnet ved alvorlig svikt i utviklingen av motorisk koordinasjon, og som ikke kan forklares ved generell psykisk utviklingshemming eller av spesifikk medfødt eller ervervet nevrologisk lidelse alene. Grundig klinisk undersøkelse vil i de fleste tilfeller avdekke tegn som choreiforme bevegelser av ikke-understøttende ekstremiteter, synkinesier og andre motoriske forstyrrelser, eller tegn på sviktende koordinering av fin- eller grovmotorikk, som uttrykk for et umodent sentralnervesystem” (ICD-10. Den internasjonale klassifikasjon av sykdommer og helseproblemer, 2012).

I både DSM –IV og i ICD-10 vert hovudvekta lagt på ei forstyrring av utvikling av motorisk koordinasjon som ikkje kan forklarast av ei kjent nevrologisk lidning. Vidare ser ein at

diagnosen ikkje vert gjeven utan at vansken påverkar dagleglivet i betydeleg grad (Kirby, 2005). Utføring av daglege aktivitetar som krev motorisk koordinasjon er i følge begge definisjonane betrakteleg under det ein kan forvente ut frå kronologisk alder eller målt evnenivå. Vanskane vert uttrykt ulikt ut frå alder og utviklingstrinn (Rasmussen, 2004). Ein finn både inklusjonskriterium og eksklusjonskriterium i definisjonane av vansken. Eit av eksklusjonskriteria er at barnet ikkje skal ha ein annan nevrologisk sjukdom eller gjennomgripande utviklingsforstyrring. Det same gjeld lavt evnenivå. Då vert ikkje diagnosen gjeven, då dei motoriske vanskane desse borna har, mest sannsynleg då skuldast generelle vanskar (Rasmussen, 2004). Beskrivinga av dei ulike diagnostiske kriterium kan gje rom for til dels breie tolkingar. Kva tyder t.d. ” *Substantially below that expected?* ” Det er ikkje spesifisert kva kvantitative kriterium som skal brukast for å avgrense diagnosen mot det som vert rekna som normalt. Dette vert vurdert subjektivt (Rasmussen, 2004).

2.1.1 Operasjonalisering av omgrep

Forholdet mellom termene DCD og dyspraksi er allereie drøfta noko, og ein konstaterer at det kan herske til dels stor definisjonsforvirring. Ein plass les ein om dyspraksi og ein annan om DCD. Det vil også dukke opp andre termar som t.d. DVD (Developmental Verbal Dyspraxia), oral dyspraksi, CAS (Childhood Apraxia of Speech) (Kirby A., 2005). Dette er termar som beskriv ulike former for dyspraksi som først og fremst påverkar tale. Desse vil ikkje bli spesielt fokusert på i denne undersøkinga, då det ikkje er spesifikt det problemstillinga spør etter. Eg vel å fokusere på DCD/dyspraksi som ein diagnose som rammar ulikt. Det er like fullt ei motorisk utviklingsforstyrring (Grant, 2010). Terminologien rundt koordinasjonsvanskar har vore forvirrande, men i praksis ser det ut til at DCD og dyspraksi bør vurderast som synonyme omgrep (Gibbs, Appleton, & Appleton, 2006). Derfor vel eg her å bruke termene dyspraksi og DCD parallelt og synonymt. Innanfor diagnosemanualar og i internasjonal forskning har likevel DCD ein meir framtrèdande plass og blir i dag sett på som den føretrekte diagnostiske termen (Gibbs, Appleton, & Appleton, 2006).

Grant (2010) problematiserer forholdet mellom termene dyspraksi og DCD når han drøftar den endringa som har funne stad i forhold til terminologi dei seinare åra, ei tydeleg dreining mot å nytte DCD som den eine termen framfor dyspraksi. Han peikar på at hovudvansken for DCD/dyspraksi er at barnet er ”klumsete” og har vanskar med koordinasjon. Dette er vanskar som varer ved gjennom livet i meir eller mindre grad, sjølv om ein etter kvart lærer seg å vere

meir forsiktig og slik sett mindre ”klumsete”. Men dei underliggjande kognitive vanskane som er ein stor del av det å ha dyspraksi/DCD er ofte meir vedvarande og ser ut til å endre seg i mykje mindre grad (Grant, 2010). Han kallar det ”*the hidden aspect of being dyspraxie*”. Dei meir skjulte vanskane ved det å vere dyspraktisk er vanskane i forhold til utføring, merksemd, minne og ofte perseptuelle ferdigheiter. Termen DCD er henta frå diagnosemanualen DSM-IV. Om ein går inn i denne, ser ein at det er først og fremst dei motoriske vanskane som vert trekte fram og at det er få referansar til dei kognitive utfordringane (Grant, 2010). Ut frå dette har Grant (2010) laga ein operasjonell definisjon av dyspraksi. Han peikar på at dyspraksi på mange måtar er ein paraplyterm for ei rekke med rørslevanskar som ikkje har årsak i nevrologisk skade eller vanske. Dette kan assosierast med og knytast opp mot vanskar med sosiale ferdigheiter, merksemdsvanskar og perseptuelle ferdigheiter. Han seier vidare at DCD er ein spesifikk motorisk vanske, knytt opp mot utføring. Det karakteristiske for vansken er vanskar med utføring og læring av komplekse motoriske ferdigheiter. Han hevdar at det er berre når disse motoriske vanskane ikkje er følgd av kognitive vanskar at ein kan kalle det DCD (Grant, 2010). Dyspraksi viser seg særleg som utføringsvanskar, planleggingsvanskar og eksekutive¹ vanskar. Vanskane viser seg også ved dårleg muskelkontroll og svak merksemdskontroll (Grant, 2010). Han føretrekkjer termen dyspraksi som han vurderer til å vere noko meir nyansert med tanke på at me har med å gjere ein vanske som først og fremst er synleg som ein motorisk vanske, men som òg manifesterer seg i forhold til meir skjulte vanskar, i forhold til konsentrasjon, arbeidsminne, evne til planlegging og utføring (Grant, 2010). Det er først og fremst desse vanskane som får konsekvensar for akademisk læring og fagleg meistring (Kirby et al, 2008). Grant (2010) vel derfor å bruke termen dyspraksi framfor DCD i sin operasjonelle definisjon av vansken, når dei underliggjande kognitive vanskane også er til stades:

Dyspraxia is present when a motor coordination weakness, frequently expressed as clumsiness, in combination with significant variations in neurocognitive function, impact in a noticeable way on everyday life. Dyspraxia is thus an umbrella term for it varies in form and severity. (...) Significant variations in neurocognitive function typically include weaknesses in visual processing speed, short-term visual memory, implicit memory processing, and short-term auditory memory. (...) These neurocognitive weaknesses are reflected in such everyday experiences as forgetfulness, disorganisation (...), going off at tangents, slowness at learning the spatial layout of a new environment or building, and assimilating a large body of information quickly. (...) In a minority of instances mathematical skills are

¹ Eksekutive vanskar vil seie vanskar med planlegging, problemløysing, uthaldenheit, samt vanskar knytt opp mot rigiditet og konkret tenking og utføring (Adler & Holmgren, 2000).

exceptionally strong(...) It is only when motor coordination difficulties are not accompanied by significant variations in neurocognitive function that it is appropriate to use the diagnosis term "developmental co-ordination disorder (s. 62-64).

Dei motoriske vanskanene i forhold til dyspraksi er altså berre toppen av isfjellet. Det er dei meir kognitive vanskanene og utføringsvanskanene som gjer skuledagen særleg utfordrande for eleven (Kirby & Sugden, 2007). Utgangspunktet i dette prosjektet er nettopp korleis eleven med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial meistring. Det er det Grant (2010) betteiknar som den delen av isfjellet som ligg under vatnet som vert interessant.

Det har opp gjennom tida blitt nytta mange termar for å beskrive denne vansken. Det er blant anna nemnd i forskingslitteraturen allereie i 1947, i eit amerikansk tidsskrift, i *The American Illustrated Medical Dictionary*. Termen var då "partial loss of ability to perform coordination movements" (Boon, 2010, s. 7). Etter dette har termane skifta mange gonger frå "clumsy children", klumsehender, MBD (Minimal Brain Dysfunction), for å nemne nokre av dei, til me i dag først og fremst snakkar om dyspraksi eller DCD, som synonyme omgrep (Boon, 2010). Dyspraksi stammar frå gresk og tyder fritt omsett vanskar i forhold til praksis. Ordet praxis er gresk og tyder "gjere" eller "utføre". Termen beskriv då den menneskelege eigenskapen som handlar om planlegging, organisering og handling (Adler & Holmgren, 2000).

2.1.2 Årsak

Det er framleis ikkje nok kunnskap om kva som er årsaka til at barn har dyspraksi/DCD. Det som går igjen i mange forskingsrapportar er at det er ein utviklingsmessig vanske og at årsak kan ligge i sentralnervesystemet. Det vil seie at det er der frå starten. Nokre viser til komplikasjonar under fødsel som ei medverkande årsak (Grant, 2010). Dei fleste seier noko om nevrologiske årsaker. The Dyspraxia Foundation seier dette om årsaker: "For the majority of those with the condition, there is no known cause. Current research suggests that it is due to an immaturity of neurone development in the brain rather than to brain damage" (Boon, 2010, s. 17). Det vil altså seie at det er god grunn til å tru at det er ein umognad i hjernens utvikling som ser ut til å vere den mest tydelege årsaka, og ikkje ein hjerneskaade. Det kan sjå ut som det er ein vanske som går igjen i enkelte familiar (Boon, 2010). Det vil i dei neste åra bli forska meir på etiologien rundt DCD. Det er også eit fokus no på samanhengen mellom DCD, Asperger syndrom, ADHD, dysleksi og språkvanskar som tydelegare enn tidlegare antatt, og det er stort sannsyn for at ein etter kvart vil sjå på desse som parallelle område for

forskning. Me veit i dag at det er stor komorbiditet mellom nettopp desse vanskane. Er det fordi dei har samme utgangspunkt? Forsking i åra som kjem vil gje oss svar på det (Kirby & Sugden, 2007; Kirby et al., 2008).

2.1.3 Prevalens og komorbiditet

Dyspraksi/DCD er ein utviklingsmessig vanske som påverkar evna til motorisk koordinasjon, utføring og læring. "The American Assosiation" (APA) situerer ein førekomst på 6 % av born mellom 5-11 år som har denne vansken (Kirby, et al., 2008). Dette er tal ein også finn igjen i DSM-IV og hos Verdens Helseorganisasjon(WHO) (Rasmussen, 2004). Det ser ut til å vere ei overvekt av gutar som har denne vansken. Slik det er pr i dag, er $\frac{3}{4}$ av dei som vert diagnostiserte, gutar. Vidare forskning vil gje oss svaret på kva som er årsak til det. Mest sannsynleg er talet på underdiagnostiserte jenter stort (Grant, 2010). Uansett kjønn - i ein klasse på 30 elevar, set det då i snitt 1-2 elevar som har dyspraksi/DCD. Ut frå desse tala er mørketala i Noreg i forhold til ikkje diagnostiserte eller feildiagnostiserte barn store.

Dyspraksi/DCD ser ut til å overlappe med andre diagnosar i relativt stor grad. Dette gjeld særleg språkvanskar, dysleksi, ADHD og Asperger syndrom (Kirby & Sugden, 2007). Men for dyspraksi/DCD er kjernen vanskar med motorikk og koordinasjon. Sidan mange av kriteria kan overlappe med andre vanskar, er nøye diagnostisering viktig (Zuiden, 2008). Kirby, et.al. (2008) seier: "There is extensive evidence of DCD overlapping with dyslexia and ADHD in between 35-50 % of cases." Barn med ADHD diagnostisert med DSM –IV kriterium til grunn, har i ca. ein tredjedel av tilfella også ein motorisk dysfunksjon. Det kan nokre gonger vere vanskeleg å vite kva som er kva.

2.2 Utfordringar

Det å ha gode koordinasjonsferdigheiter er viktig for nær sagt alle aktivitetar ein gjer i løpet av ein dag, både i dei daglege gjeremål og for full deltaking på skulen og i forhold til akademiske utfordringar (Zuiden, 2008). Eit barn med dyspraksi/DCD vil ha vanskar med grunnleggjande motoriske ferdigheiter som rulling, krabbing, å lære å gå eller utvikle god verbal tale. Når barnet når skulealder manifesterer vanskane seg i manglande ferdigheiter når det gjeld handskrift, lagspel, leseferdigheit både i norsk og framandspråk, og for mange vil ekspressiv tale framleis vere eit problem (Kirby, et al., 2008). Sjølv om det er mange

kjenneteikn eller diagnosekriterium på dyspraksi/DCD som ofte viser seg, er det viktig å poengtere at det er ein heterogen vanske. Alt rammar ikkje alle, og det er eit stort sprik frå lett til alvorleg ramma. Desse barna demonstrerer store skilnader i motorisk kapasitet og alle ferdigheiter vil ikkje vere like vanskelege for alle. Eit barn med DCD kan vere svært god på eit motorisk område og svært svak på eit anna – og altså likevel ha store motoriske vanskar og koordinasjonsvanskar. Desse er dei meir synlege utfordringane. I tillegg til vanskar knytt opp mot grov- og finmotoriske ferdigheiter og statisk og dynamisk balanse, finn ein konstante vanskar knytt opp til simultan koding, kognitive ferdigheiter som planlegging, merksemd, visual-spatial prosessering og generell prosessering av informasjon (Asanoitou, Koutsoukia, & Charitoua, 2010). Dette er sentralt i forhold til akademisk læring og vil bli belyst vidare.

Det ser ut til at vanskane endrar seg etter alder, men går ikkje over. Kirby et.al (2008) viser til forskning som seier at dyspraksi/DCD ikkje lenger vert sett på som ein barndomsvanske og utfordringane desse barna møter ser ut til å vare ved. Det er forskingsmessig evidens for å seie at mellom 30 og 87 % av barn med dyspraksi/DCD vil halde fram med å ha vanskar med koordinasjon, utføring og planlegging òg som vaksne. Zuiden (2008) seier at dysfunksjon i utvikling av koordinasjon berører rundt 6% av alle skuleborn, og er forbunde med vanskar når det gjeld læring, åtferd og psykososial tilpassing som ser ut til å følgja dei til vaksen alder. Ein veit òg noko om at det er særleg når borna går frå barneskule til ungdomsskule at det er mest kritisk i forhold til å utvikle tilleggsvanskar. Ein elev som ikkje vert forstått og som ikkje får tilrettelegging ut frå dei vanskane han har, står i fare for å utvikle sekundære psykologiske vanskar som angst, isolasjon og svak sjølvkjensle (Kirby, et al., 2008).

Eit barn med dyspraksi/DCD opplever ulike utfordringar etter kor det er i utvikling og alder. Det vert her først og fremst trekt fram dei utfordringane desse barna ser ut til å møte når dei begynner på skulen og som påverkar evne til skulefagleg læring. **Handskrift og finmotoriske aktivitetar** er ei utfordring for dei fleste. Ei anna utfordring er **kroppsoving og fysisk aktivitet**. Den tredje utfordringa vel eg å kalla for **evne til planlegging og utføring – eksekutive funksjonar** (Kirby, et al., 2008). Eg vel også å ta med ei fjerde utfordring, **sosiale relasjonar og ferdigheiter**.

2.2.1 Handskrift og finmotoriske aktivitetar

Ei av dei tydelegaste utfordringane ein ser på skulen er korleis eleven med dyspraksi/DCD strevar med handskrift (Kirby & Sugden, 2007).

One of the primary symptoms of dyspraxia is poor handwriting. This is due to poor motor skills, perceptual dysfunction and erratic organisation and motor planning. Due to the volume of writing required in school today, difficulties in this area have a profound effect on the child's academic performance and subsequent confidence (Dyspraxia Foundation).

Som me ser av sitatet ovanfor, vil dette få konsekvensar for elevens skulefaglige og akademiske læring og utvikling. Arbeidet som vert gjort ser ofte ikkje bra ut og det speglar sjeldan det eleven kan. Blanding av store og små bokstavar, ofte mange rettskrivingsfeil, omstokking av lydar og vanskar med å halde seg på ei linje er typiske for den dyspraktiske eleven (Boon, 2010). Han har ofte ikkje ein penn eller blyant tilgjengeleg og skriveaktivitet er ikkje det denne eleven vel om han skulle ha sjanse til å velje. Relaterte aktivitetar som det å bruke ei saks eller teikne og male vert ei stor utfordring for eleven. Dette er vanskeleg for den som er dyspraktisk og stort sett så vil desse elevane bruke energi på å unngå slike aktivitetar. Desse elevane vert sjeldan ferdig med eit skriftleg arbeid til den tida som er sett, om dei i det heile vert ferdige (Boon, 2010). Når eleven vert eldre og begynner på ungdomsskulen, vil vanskane med handskrift halde fram, gjerne forsterka. Mengda som skal skrivast aukar i omfang, og no vert det nesten umogeleg for eleven å skrive det som vert forventa av han. I tillegg vert det forventa at han skal notere det læraren skriv på tavla samtidig med at han skal lytte til det som vert sagt. Og når då læraren på slutten av timen seier kva dei skal ha gjort til neste gong og han skal skrive ned det og, blir dette ei uoverkommeleg utfordring. Resten av klassen har for lengst gått ut innan eleven med dyspraksi er ferdig (Boon, 2010). Forsking gjort på unge vaksne i forhold til om vanskane dei hadde i oppveksten framleis gjeld som studentar, viser at desse vanskane held seg stabile (Kirby, et al., 2008). I undersøkinga til Kirby et al. (2008) viser dei til at 50 % av dei vaksne studentane som vart spurde i undersøkinga fortel om framleis vanskar med handskrift. Å skrive rett og samtidig med eit visst tempo ser altså ut til å vere ein standhaftig vanske for dei med dyspraksi/DCD.

2.2.2 Kroppsøving og fysisk aktivitet

For mange med dyspraksi/DCD vil kroppsøving og fysisk aktivitet vere ei utfordring. Å kaste og ta imot ein ball eller å delta i lagidrett vert vanskeleg for mange. Det er ofte vanskeleg å ta høgde for eigen styrke, og barnet kastar for hardt eller for svakt. Når eit barn med dyspraksi skal springe, kan ein sjå at han ofte nyttar eit rørslemønster som ikkje er funksjonelt. Barnet med dyspraksi er som regel den siste som blir valt om lag skal veljast, og den siste til å forlate garderoben både før og etter ein kroppsøvingstime (Boon, 2010). For mange barn med denne

vansken kan det vere vanskeleg å følgje reglar for aktivitet og spel. Nokre gonger grunna misforståingar og andre gonger i rein frustrasjon fordi han t.d. aldri får tak i ballen i fotball. Når han vert eldre, er det framleis mykje lagspel i kroppsøving og dette ser ut til å vere ei vedvarande utfordring for han. Mange elevar med denne vansken har etter kvart opparbeidd ei vegring mot fysisk aktivitet som ikkje gagnar dei, då det er fort gjort å kome inn i negative sirklar i forhold til det å bevege seg og vere i aktivitet (Grant, 2010). For nokre er det å delta i sport og kroppsøving så audmjukande at dei gjev opp og brukar mange krefter på å unngå å delta. Det audmjukande i å alltid bli valt sist og eiga oppleving av å ha svake ferdigheiter i idrett, fører til at dei utviklar svak sjølvkjensle og sjølvtilitt (Grant, 2010).

I forhold til andre motoriske aktivitetar har også eleven store utfordringar som ser ut til å vare ved i større eller mindre grad. Mange lærer å knyte skolissene, berre dei øver lenge nok. Å lære seg å sykle og symje klarar mange også, men det tar tid. Kirby et al. (2008) viser til at når barnet blir eldre, så seier altså framleis mange at dei har vanskar med at dei framstår som uforsiktede og knuser lett ting, har vanskar med å knyte skolisser, vanskar med å få sertifikat og kjøre bil, og dei ser på seg sjølve som særst upraktiske og uryddige.

2.2.3 Evne til planlegging og utføring – eksekutive funksjonar

Undersøkinga til Kirby et al. (2008) viser klart at det er store utfordringar i forhold til eksekutive funksjonar hos vaksne studentar med dyspraksi/DCD. Dette er også ein stor vanske i grunnskulealder. Ho seier: ” It has highlighted that the weaknesses reported by these individuals are not only the motor difficulties that persist but also weaknesses in executive functioning” (Kirby et al., 2008, s. 211). Etter ho har snakka med studentar som har enten DCD eller dysleksi eller begge deler, seier framleis 54 % av gruppa som har DCD at eksekutiv fungering er vanskeleg. Gruppa med studentar med DCD i Kirby et.al. (2008) si undersøking skil seg klart ut frå gruppa med dyslektikarar. Der er talet betydeleg mindre. Ungdomane fortel om at dei vert frustrerte over at dei ikkje meistarar oppgåver som dei i utgangspunktet har ei klar oppfatning av at dei klarer (Kirby, et al., 2008). Den umogninga som tidlegare er omtalt, viser seg som vanskar med prosessering av informasjon som fører til at beskjedar og informasjon ikkje blir transportert vidare til aktiv handling. På denne måten vil utfordringa i forhold til det å planleggje kva ein skal gjere og gjennomføre det ein har planlagt og tenkt, bli stor (Dyspraxia Foundation).

Særleg yngre barn framstår ofte som klumsete og har lett for å kome borti ting og medelevar og velte ting over ende. I klasserommet ser ein at desse elevane har vanskar med konsentrasjon over lengre tid, og dei har ofte vanskar med å utføre oppgåver som inneber skrivning, lesing og teikning. Når barnet blir eldre og kravet til utføring og gjerne også framføring aukar, inneber dette ei stor utfordring for dei. Å gjennomføre ein powerpoint-presentasjon der ein skal halde styr på bilete og samstundes snakke til eit publikum, er vanskeleg. Barnet har kanskje greidd dette veldig bra når han har øvd heime i trygge omgjevnader, men orda kan stokka seg fullstendig i ein slik situasjon når kravet til utføring aukar (Boon, 2010). Musikk er vanskeleg, der rytmen skal haldast og det å spele eit instrument stiller store krav til koordinasjon.

Mange elevar med dyspraksi/DCD har språk- og uttalevanskar og det kan vere vanskeleg å forstå kva dei seier (Boon, 2010). Det stiller store krav til både medelevar og lærar å forstå kva barnet faktisk prøver å uttrykkje. Dette er frustrerande og kan i neste omgang føre til isolasjon og tilbaketrekking (Kirby, 2005).

Eit barn som har vanskar med å sekvensere og diskriminere lydar i talt språk, vil også ha store vanskar med å lese. Mange dyspraktiske barn har store vanskar med lesing. Det kan vere fleire grunnar til dette, og me veit at komorbiditet i forhold til dysleksi er stor (Kirby, 2005). Ein skal også hugse på at lesing i seg sjølv er ein samansett aktivitet som også inneber motoriske utfordringar, der augo skal bevege seg svært fort i presise rørsler for å følgje teksten (Grant, 2010). I forhold til lesing og skrivning vil utfordringa vere stor både med tanke på å skrive og lese teknisk, men også det å gjennomføre ei skriftleg oppgåve, med innleiing, hovuddel og avslutning. Evna til planlegging og utføring vert påverka og eit svakt arbeidsminne gjer det vanskeleg å plassere idear frå tanken til papiret i eit essay, ei forteljing eller ein artikkel, saman med å byggje gode setningsstrukturar (Grant, 2010). Då blir det ei stor utfordring å produsere ein skriftleg tekst utover sjølv skriveprosessen. Det er dei kognitive utfordringane her som vert ramma (Adler & Holmgren, 2000). Vanskane barnet opplever i forhold til å skrive samanhengande tekst, handlar først og fremst om motorisk samordning, planleggingsvanskar, og nokre gonger minnevanskar (Adler & Holmgren, 2000). Eit barn med dyspraksi/DCD har vanskar med sekvensering. Dette kan føre til at til dømes gangetabellen aldri blir lært, samme kor mykje ein øver. Likevel har mange elevar med denne vansken god forståing for matematikk, og i nokre tilfelle, sær god forståing (Grant, 2010). Grant (2010) seier vidare at dyspraktiske elevar har oftast høg grad av verbal

resonneringsevne, men eit lågt prosesseringstempo. Det fører til at hjernen tenkjer fortare enn handa kan utføre idèen. Dette er noko av hovudutfordringa i ein skulekvardag der læring først og fremst skjer gjennom lesing og skriving, meir enn gjennom lytting, som ser ut til å vere den læringsstrategien som dyspraktiske barn lærer best av.

2.2.4 Sosiale relasjonar og psykisk helse

Barn med dyspraksi/DCD har i fleire undersøkingar vist sosiale vanskar, svak sjølvkjensle og eit høgare engstelsesnivå enn for born elles (Rasmussen, 2004). Barn med dyspraksi/DCD viser seg ofte å ha mange negative meistringserfaringar som dei tek med seg inn i det sosiale samspelet. Dei opptrer svært ulikt, nokre trekkjer seg inn i seg sjølv og andre utagerer meir. Me veit noko om at denne gruppa er sårbar i forhold til mobbing og plaging (Kirby A., 2005). Både måten barnet kan kle seg på (gjerne genseren bak-fram og inn-ut), hans sosiale ferdigheiter og språklege vanskar, gjer at barnet kan bli sett på som ”dum”. Hans manglande meistring i forhold til idrett og musikk er også med å forsterke sårbarheita i forhold til sosiale relasjonar (Kirby A., 2005).

Kirby & Sugden (2007) viser til ei svensk undersøking der det ser ut som det er ein betydeleg auke av psykiske lidingar som t.d. angst og tilbaketrekking i denne gruppa. Dei viser også til at det er ein auke i andre helseproblem hos barn med dyspraksi/DCD enn i samfunnet elles.

” It is difficult. My handwriting is bad and it makes me feel embarrassed when the teacher puts my work up om the wall(...) I try to make friends with other children in my school but they are mean to me” (Kirby, 2005, s. 112). Desse barna har så mange nederlag i forhold til det å meistre og dei tek dette med seg inn i den sosiale relasjonen. Det å ikkje meistre grunnleggjande motoriske ferdigheiter som å skrive, lese, uttale ord riktig og i rett rekkefølge, knyte sko, sykle eller sparke fotball er ytterst sosialt belastande for barnet (Kirby, 2005). Desse barna er avhengige av eit klasse miljø som er inkluderande og akseptierende og ein lærar som forstår kva vansken inneber. For å lykkast i den sosiale relasjonen må barnet med dyspraksi først og fremst bli forstått av sine omgjevnader og ikkje minst av læraren sin. ”A sensitive approach will allow him to get the best out of each day” (Kirby, 2005, s. 63).

Når ein no har sett på kva dyspraksi/DCD er og kva utfordringar dei kan møte, vil det i dette prosjektet først og fremst bli fokusert på kva som skjer etter at diagnosen er stilt og vansken er konstatert. Fokuset vil ikkje vere på årsaker og diagnostisering, men på korleis ein kan

hjelpa elevar som har denne vansken til å meistre skuledagen, fagleg og sosialt. (Gibbs, Appleton, & Appleton, 2006).

2.3 Meistring

Meistring som utgangspunkt er eit uttrykk for ein håpefull idé om at det til ein kvar person og situasjon er knytt eit sett av meistringspotensiale. Denne idé i seg sjølv er ein nøkkel som kan låse opp for nettopp høvet den enkelte har til å meistre (Gjærum, Grøholt, & Sommerschild, 1998). Befring (2008) seier at det salutogene perspektiv², resiliensteori³ og meistringsfokus står for eit løfterikt grunnlag for læring og utvikling. Han seier vidare at me står framfor eit paradigmeskifte i pedagogikken, der me er på veg frå å vere fokusert på barnets vanskar til å sjå på barnets sjanse til å meistre og gjere framgang (Befring & Tangen, 2008).

Meistringsfokuset i møte med barn og unge vil då vere det styrande for vårt arbeid.

Meistringsperspektivet kan drøftast ut frå både eit førebyggjande, samfunnsmessig og klinisk perspektiv (Gjærum, et al., 1998). Det er skriva mykje om meistring, og det vert nødvendig å avgrense temaet. Ut frå problemstillinga i dette prosjektet, vurderer eg det til at meistringsperspektivet særleg må belysast ut frå tanken om motstandskraft (resilience), kva som fremmar helse i eit meir allment perspektiv (salutogenese) og gjennom tanken om meistringstru ("self-efficacy") og flyt. Desse fire overlappar, men og utfyller, kvarandre og gjev meining når temaet er barn og unge med ein spesifikk, utviklingsmessig vanske som gjer det utfordrande å nettopp visa kva dei faktisk kan. (Kirby & Sugden, 2007).

Meistringsperspektivet må då vurderast opp mot tanken om barnet med dyspraksi/DCD og deira sjanse til å meistre skulekvardagen og dei kognitive og sosiale utfordringane dei står ovanfor.

Antonovsky sin teori om salutogenese er først og fremst ein helseteori (Antonovsky, 2000). Det kan sjølv sagt diskutast om denne teorien har noko å gjere i eit spesialpedagogisk perspektiv. Mitt utgangspunkt er at han absolutt har det, og dette vil bli forsøkt argumentert for vidare. Antonovsky sitt salutogene perspektiv og OAS - omgrep (Oppleving av samanheng), tanken om kva som fremmer god helse og korleis eit individ kan lære å meistre stress og motstand og oppleve meistring trass sine vanskar, vert vurdert som sentralt i

² Salutogene perspektiv: det motsatte av patogenese som er omgrepet for sjukdomsutvikling. Salutogenese handlar då om korleis utvikle god helse? (Antonovsky, 2000)

³ Resiliens tyder motstandskraft. Å meistre livet trass motstand (Gjærum, et al., 1998).

drøftinga (Antonovsky, 2000). Den andre retninga innan meistringsforskning er resilience. Korleis kan eit barn, trass vanskane det har, likevel klare seg (Gjørum, et al., 1998)? Då må ein også drøfte samanhengen mellom ferdigheit og utfordring og Banduras sosial-kognitive læringsteori og omgrepet “self-efficacy” (Bandura, 1997).

Me tenkjer gjerne på meistring som å klare noko eller prestere noko. Ei slik ramme for forståing gjev assosiasjonar til det mennesket har behov for å meistre. Ein kan i ein slik samanheng tenkje seg ferdigheiter som kan avgrensast; som å lære å sykle, spele fotball, eller lære å lese. Ein kan ut frå ein slik tanke forstå meistring som noko i den enkelte og det denne personen beherskar, deltar i og sjølv bestemmer. Meistring blir med ei slik forståingsramme ikkje noko me kan gjere for andre. Spørsmålet vert heller å finne fram til kva som skal til for at den enkelte får tru på evna til å mobilisere sin eigen styrke (Bandura, 1997). I denne sammenheng vert den enkeltes tru på å kunne klare å løyse ei oppgave, ha ein viss kontroll over sitt eige tilvære og kunne justere handlingane, kjenslene og forestillingane i ei ønska retning, sentralt. Ein kan beskrive meistring som evna menneska har til å forhalde seg til dei utfordringar og påkjenningar ein møter i livet i tråd med ei slik forståing (Grue, 2001).

I litteratur om temaet meistring finn ein tanken om meistringsvilkår. Sommerschild (1998) har laga ein eigen modell for meistringsvilkår, der ho peikar på særleg to hovudområde; *tilhørse* og *kompetanse*. Det å ha minst ein fortruleg ser ut til å vere ein grunnleggjande ressurs og ho kallar det for eit “trumfkort i livets spill”. I forhold til meistring ser det ut til at det viktigaste skillet går mellom det ha ein fortruleg og ingen. Det er avgjerande for barnets utvikling å få vere i eit gjensidig samspel i dei første leveåra, men nære relasjonar seinare i livet kan bøte på manglande relasjonar tidleg i livet (Gjørum, et al., 1998). Vidare er tryggleiken som familien kan gje viktig for at barnet skal byggje opp motstandskraft. Denne blir skapt gjennom det føreseielege, gjennom bekrefting på eige verd og tilhørse til dei næraste. Familie kan erstattast med andre stabile vaksne og ein kan oppnå det same. Det å oppleve noko som føreseieleg er med på å gje barnet sjanse til å få oversikt over og påverknad i eige liv. Tilhørse til eit utvida nettverk, der barnet møter felles normer og verdiar er med på å gje livet ei overordna meining (Gjørum, et al., 1998).

I forhold til kompetanse ser ein det som viktig at barnet skal få erfare at det kan noko. Då må det få oppgåver som harmonerer med høve og evne til meistring. Ut frå denne tanken vil alle barn kunne oppleve meistring og føle at dei kan noko. Å vere til nytte, å få og ta ansvar, å utfolde nestekjærleik og å møte og meistre motgang er alle viktige element i forhold til

kompetanse. Å møte og meistre motgang er nær beslekta med Antonovsky sine tre element for god OAS⁴; å forstå ein situasjon, ha tru på at ein skal greie det, og finne mening i å prøve å gjere det. Dette ser ut til også å gjelde for barn i forhold til å håndtere ein kvardag som kan vere tung (Antonovsky, 2000). Målet med å grunnfeste ei eigenverdkjensle hos barnet gjennom tilhørsle og kompetanse er å hjelpe barnet til å kunne møte livets utfordringar med motstandskraft.

2.3.1 Salutogenese

Aaron Antonovsky har utvikla ein teoretisk modell som han kallar for salutogenese. Omgrepet stammar frå det latinske ordet *salus*, som betyr helse eller å vere sunn, og det greske ordet *genesis*, som betyr opprinning eller å bli til. Antonovsky gjev gjennom denne teorien ei ny vinkling på det å forstå meistring. Hans teoretiske modell vart utvikla i 1978 og tar utgangspunkt i eit perspektiv som vektlegg faktorar som fremjer velvære og helse (Antonovsky, 2000). Denne teorien var først og fremst tenkt som ein helseteori, men får stadig meir innpass i pedagogisk og psykologisk forskning (Breilid, 2007). Antonovsky seier sjølv at dette er ein allmenngyldig teori (Antonovsky, 2000).

Aaron Antonovsky⁵ arbeidde som medisinsk sosiolog. Utgangspunktet for danninga av teorien om salutogenese var ei undersøking han arbeidde med i 1970 der han analyserte data knytta til kvinners tilpassing til klimakteriet. I denne undersøkinga spurte han bl.a. ei gruppe jødiske kvinner som var født i Sentral-Europa om dei hadde vore i konsentrasjonsleir under andre verdskrig. Antonovsky konstaterte at fleire av desse kvinnene som hadde vore nettopp det, hadde klart å bevare helsa si på tross av dei traumatiske erfaringane dei hadde frå konsentrasjonsleirane og i åra etterpå i eit uroleg og nyoppretta Israel. Han beskreiv sjølv desse funna som ”den dramatiske opplevelse”, og dette førte til ei endring i forskninga hans (Antonovsky, 2000).

Oppdaginga av at nokre klarte å behalde helsa sjølv om dei vart utsett for ekstreme levekår og stress, vart altså det store spørsmålet som fekk retning i forhold til hans vidare forskning. Han begrunnar med bakgrunn i eiga forskning at helse ikkje er eit spørsmål om kva me vert utsette for, men vår evne til å takle det som skjer i livet. Det er dette han skildrar som “Oppleving av

⁴ Omgrepet OAS heng saman med det salutogenetiske perspektiv og vert forklart under kap. om salutogenese.

⁵ Aaron Antonovsky: 1923-1994

samanheng”⁶ (Antonovsky, 2000). Antonovsky beskriv dette som det enkelte menneskes ”sense of coherence”(SOC), som oversett til norsk blir ”oppleving av samanheng” (OAS) (Gjærum, et al., 1998). Antonovsky beskriv sjølv denne opplevinga av samanheng som:

(...) en global indstilling til tingene, der udtrykker den utstrekning, i hvilken man har en gjennomgående, blivende men dynamisk tillid til, at ens indre og ydre miljø er forudsigelige, og at der er en stor sandsynlighed for, at alting vil gå så godt, som man med rimelighed kan forvente. (Antonovsky, 2000, p. 13).

Den salutogene orienteringa ser på helse og meistring som eit kontinuum, frå god til dårleg, eller frå frisk til sjuk. Det normale er oftast å vere ein stad mellom desse ytterpunkta (Tellnes, 2007). Dei tre omgrepa som inngår i OAS er “begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet”⁷ Begripelighet er tillit til at ein stressituasjon er føreseieleg og forklarbar og at det som inntreff vert opplevd som ordna, strukturert og tydeleg. Håndterbarhet er oppleving av at ein stressituasjon kan håndterast og at ein har tilstrekkelege ressursar for å kunne møte ulike situasjonar i livet. At situasjonar er meiningsfulle, gjer at ein stressfaktor kan meistrast sjølv om det til å begynne med kan virke vanskeleg. Ein må oppleve at ein er delaktig i det som skjer. Av alle desse tre faktorane seier Antonovsky sjølv at meningsfullhet er den viktigaste (Antonovsky, 2000). Mellom desse komponentane som representerer ulike aspekt i forhold til omgrepet OAS, finst det altså ei intern rangering der meningsfullhet er den mest sentrale og ein føresetnad for forståing og håndterbarhet.

Antonovsky utvikla vidare eit instrument der den enkelte sjølv kunne måle graden av OAS. Han hevdar at ein person med ein høg OAS vil velgje ut dei mest eigna reiskaper han har tilgjengeleg for sjølv å løyse sine problem. Vidare fordrar OAS eit sett av spesielle meistringsressursar og uttrykkjer det den enkelte innehar av forståing for eigen situasjon, tru på problemløysing og eiga evne til å sjå meiniga i å løyse problemet. På denne måten gir OAS ei forklaring på korleis desse ressursane står i sterk sammenheng med helse og stressmeistring (Breilid, 2007).

Meistring føreset OAS som ein heilskap. Høg begripelighet gjev høg håndterbarhet, og meining og begripelighet motiverer ein person til å finne ressursar til å løyse ei oppgåve. Ein

⁶ Oppleving av samanheng (OAS) er oversett frå det engelske ”sense of coherence (SOC). ”Sense” kan oversetjast noko breiare enn vårt norske oppleving. Det engelske ordet ”sense” har ein sterkare kognitiv og affektiv karakter, som me kan oversetje meir til omgrepa oppleving, kjensle og fornemning. Denne litt utvida forståinga av oppleving bør vere med i vidare forståing av omgrepet OAS (Antonovsky, 2000, p. 13)

⁷ Desse tre omgrepa vel eg å behalde på bokmål, då dei vanskeleg let seg oversetje til nynorsk på ein språkleg tilfredsstillande måte. Dei vil vidare ikkje stå i hermeteikn når dei blir nytta.

OAS- sterk person kan gjennom handling skape orden i kaos. Meistring vil igjen styrke OAS og gje sterkare motstandsressursar mot stress og nederlag (Antonovsky, 2000). Salutogen tenking legg vekt på meistring og kva som skaper betre helse. Ut frå dette perspektivet og det ein veit om dyspraksi/DCD vurderer eg tanken om OAS som ein viktig kunnskap å ta med til skulen og til barnet sjølv. Eit barn som opplever å ikkje bli forstått eller som strevar med å få vise sitt eigentlege potensiale, treng å få styrka tanken om og erfaringa med at skuledagen kan gje mening, vere håndterbar og begripeleg.

Begrunninga for å introdusere og inkludere eit salutogent perspektiv i dette prosjektet, er først og fremst eit ønske om å ivareta eit læringsperspektiv som har fokus på meistring og meistringsressursar. Dette samsvarer med intensjonen i problemstillinga, som har eit klart meistringsperspektiv som utgangspunkt. Å søkje å finne mogelege samanhengar mellom dei unges eigne erfaringar og skulens oppleving av kva som gjev meistring og kva som gjev eleven med dyspraksi/DCD eit høve til å utvikle seg til “gagns menneske” (Stette, 2007) vert vurdert til å vere eit viktig utgangspunkt for salutogen tenking. Problemstillinga inneheld både fagleg og sosial meistring. Meir spesifikt kan ein uttrykkje dette som samanhengen mellom lærings- og meistringserfaringar fagleg og sosialt, og korleis disse ulike læringserfaringane pregar dei unges utvikling av “Sense of Coherence” eller på norsk “Oppleving av samanheng” (Breilid, 2007).

Sommerchild skriv at: ”Begrepe saluto-genese og meistringsprosess ligger tett opp til hverandre, men ordet saluto-genese markerer på en kraftigere måte at vi står ovenfor en annerledes måte å tenke på, og det er den viktigste forskjellen – saluto-genesebegrepet er knyttet til en helhetlig teori.” (Gjærum, et al., 1998, s. 50)

Sommerschild (1998) meiner at styrken i Antonovskys teori først og fremst ligg i hans evne til å skape ein visjon som inspirerer andre. Ho framhevar vidare saluto-genese som motsatsen til patogenese som er omgrepet for sjukdomsutvikling. Ho understrekar tanken om at helse er noko som kan utviklast, og det er like viktig å vite noko om denne prosessen som å kjenne til patogenesen. Ho sluttar seg elles til den kritikken som òg har kome fram i forhold til Antonovsky og hans modell og tenking. Den er ikkje sett inn i noko større vitskapeleg samanheng (Gjærum, et al., 1998). Men i hennar eige bok “Meistring som mulighet” brukar ho Antonovskys modell som ein av fire hovedkjelder når ho handsamar meistringsperspektivet.

2.3.2 Resilience

Resilience tyder motstandskraft. Dette omgrepet har breidd om seg dei siste 20 åra gjennom forskning knytt opp til meistring. Sommerschild (1998) viser til at det var særleg Rutter som skapte grobotn for dette omgrepet gjennom sitt arbeid. Tidleg i 1980-åra hadde han ei rekkje forelesingar der han kom fram til dette omgrepet som han meinte var eit betre og meir dekkande ord enn det han tidlegare hadde brukt, "usårbarhet" (invulnerability) (Gjærum, et al., 1998). Han understreka at individets meistringsevne varierer med graden av, arten av og tidspunktet for belastinga, og at det kontekstuelle perspektivet vert best dekkja av ordet resilience. I forhold til dette omgrepet er det også eit anna som må trekkjast fram, og det er beskyttande faktorar. Det har vist seg at dette ikkje alltid er skjermende omstende, men at beskyttande faktorar er definert gjennom sine effektar og ikkje gjennom sine kvalitetar (Gjærum, et al., 1998). Tidleg forskning på dette omgrepet kom fram til at rammebetingelsane var viktige som grobotn for motstandskraft, og då først og fremst rammebetingelsar som trygge og stabile emosjonelle tilknytningar og eigne erfaringar om å kunne noko (Gjærum, et al., 1998). Med omgrepet resilience tenkjer ein først og fremst på den allemenne livsdugleiken, eigenskapar barnet utviklar gjennom heile oppveksten og som vert ein del av barnets personlegdom. Hos barn som opplever spesielle vanskar og belastingar, gjennom t.d. spesifikke lærevanskar eller sjukdom, kan den negative opplevinga overvinnast ved å ta i bruk meistringsstrategiar. Ein kan då snakke om stressmotstand eller evne til å håndtere vanskar, både hos barnet sjølv og barnets omgjevnader (Gjærum, et al., 1998).

Det finst mange former for stress i eit barns liv. Mange av desse situasjonane er knytt til hendingar og erfaringar utanfor skulekvardagen, som t.d. sjukdom og dødsfall i familien, skilsmisse eller at kjæledyret døyr. Dette vert ikkje vidare drøfta her. Men med tanke på problemstillinga i dette prosjektet, der utgangspunktet er barn som har ein spesifikk lærevanske, dyspraksi/DCD, så kan ein sjå vidare på resilience opp mot nettopp desse. Det er stor skilnad i måten dei ulike elevane opplever og meistrar sin eigen skulekvardag på. Kva er det som skil eit barn med ein spesifikk vanske frå eit anna med den samme vansken i forhold til nettopp det å meistre sin eigen kvardag? Det ser ut til at tanken om å erfare at ein meistrar og erfare at andre trur at ein meistrar, er viktige for å faktisk oppleve meistring. Ein skule som møter barnet der det er, og hjelper med det som barnet treng hjelp til, er med på å gje barnet høvet til personleg vekst og utvikling og på denne måten bidra til motstandskraft hos det

enkelte barn. Det eit barn kan klare med hjelp i dag, kan det klare på eiga hand i morgon (Vygotsky, 1978).

Antonovsky viser til omgrepet ”hårførhed” i sin teori om salutogenese (Antonovsky, 2000). Dette vil vera nær beslekta med motstandskraft, slik eg vurderer det. Han viser til forskaren Kobasas arbeid frå 1981, der ho kjem fram til at det å vere hardfør er uløseleg knytt saman med engasjement, kontroll og utfordring. Personar med eit høgt engasjement går opp i handlinga og det dei gjer, slik at ein unngår framandgjering og avstand til situasjonen eller utfordringa. Dei viser ei evne til å tru på at det ein gjer og den ein er, er viktig og interessant. På denne måten vil engasjementet møte OAS i at det ein gjer og den ein er, gjev mening. Dette er eit viktig utgangspunkt for meistring. Motsatt vil eit svakt engasjement føre til framandgjering og avstand (Antonovsky, 2000).

Å ha høg grad av kontroll er med på å gje personen høve til å påverke sin eigen situasjon slik at maktesløyse ikkje oppstår. Ein person med høg grad av kontroll er i stand til å handle effektivt på eiga hand. Vidare vil ein person som ikkje har denne kontrollen oppleve seg sjølv som ufri og eit resultat av krav som andre stiller (Antonovsky, 2000). Å anerkjenne barnets arbeid og innsats vil her vere nødvendig for at barnet sjølv skal kunna ta kontroll og oppleve OAS og få styrka si motstandskraft.

Når eit barn eller vaksen opplever passe grad av utfordring, vil personen med sterk motstandskraft kunne sjå utfordringane som eit høve til utvikling og personleg vekst meir enn ein trussel mot deira eigen sikkerheit. Om ein tenkjer på barn med spesifikke vanskar på skulen, kan ein styrke deira motstandskraft og trua på at dei meistrar ved å gje dei passe grad av utfordringar, og slik opne opp for meistring (Antonovsky, 2000).

Innan resilieceforskning snakkar ein om å vere sårbar, men uovervinneleg. Ser ein Antonovsky sin teori opp mot annan forskning på dette området, finn ein at Werner og Smith si store undersøking i forhold til barn på øya Kauai frå 1982, grunnlaget for resilienceforskinga⁸, stemmer mykje med det Antonovsky har funne ut (Gjærum, et al., 1998). Det salutogeniske perspektiv viser til dei tre komponentane i OAS; menigfullhet, begripelighet og håndterbarhet. Dette vert samanlikna med det ein innan resilienceforskinga tenkjer som

⁸Ei stor longitudinell undersøking av barn født i 1955 på øya Kauai i Stillehavet, oppvokst under svært fattigslege kår. Trass motstand klarte mange av desse seg bra. Funna har hatt stor betydning for vidare forskning innan resilience (et al., 1998, 1998).

relasjon og nettverk som deler verdiar og overtvingar, struktur og reglar og til slutt ein indre kontroll (Breilid, 2007). Slik sett ser me at både det salutogene perspektiv og resilience høyrer til meistringsomgrepet, også med tanke på barn med spesifikke vanskar i skulen. Å styrkje deira motstandskraft og OAS vil vere heilt nødvendig for at dei skal oppleve både fagleg og sosial meistring. Det er den røyndomsoppfattinga ein har som er den mest avgjerande faktoren i meistringa (Antonovsky, 2000).

2.3.3 “Self- efficacy”

Banduras omgrep “self-efficacy” er den sentrale komponenten i sosial-kognitiv teori og tyder omsett til norsk meistringstru. Han peikar på at menneskets tru på eigen kapasitet til å mestre oppgåver er sentralt for kva dei gjer med sine evner, kunnskaper og ferdigheiter (Bandura, 1982, 1977). I skulesamanheng er dette viktig i forhold til motivasjon og læring (Lassen & Breilid, 2010). Elevar med høg grad av “self-efficacy” når det gjeld skulefagleg læring vil delta, arbeide hardare og halde ut lengre når dei møter vanskar, enn dei som tvilar på at dei vil klare utfordringane dei står overfor (Zimmerman i Bandura, 1995)

Bandura brukar omgrepet meistringstru om våre forventingar til resultat av våre handlingar (Bandura, 1997). Han seier vidare at det er fire kjelder til forventing om resultat av våre handlingar. Det er 1) gjennomførte handlingar eller autentiske meistringsopplevingar, 2) observasjon av andre eller det me kan sjå på som vikarierande erfaringar, 3) verbal overtaling og 4) kjensler som oppstår i forkant av ei handling, dei fysiologiske reaksjonane (Bandura, 1982). Desse fire kjeldene vil i synkende grad ha innverknad på endringa av vår meistringstru. Eigne positive erfaringar har sterkast innverknad, medan Bandura også vektlegg vår læring ved observasjon av andres handlingar. Han peikar vidare på at oppnådd “self-efficacy” har ein tendens til å bli generalisert til andre situasjonar (Bandura, 1977). Vår tolking av konsekvensane handlingane våre får i det sosiale samspelet med andre avgjer om me får styrka eller svekka vår “self-efficacy”. Han seier vidare om effekten av oppnådd “self-efficacy”: “Not only can perceived self-efficacy have directly influence on choice of activities and settings, but through expectations of eventual success, it can affect coping efforts once they initiated” (Bandura, 1977, s. 194). Me går litt nærare inn på desse fire måtane å oppnå “self-efficacy” på ut frå slik Bandura (1982) beskriv dei og slik dei blir vist til i Lassen og Breilid (2010):

1) *Autentiske meistringsopplevingar – ”enactive attainments”*. Bandura seier at dette er: ”the most influential source of efficacy information because it can be based on authentic mastery experiences” (Bandura, 1982, s. 126) Elevar som klarar stadig meir utfordrande oppgåver innanfor eit fag eller eit område, aukar trua på at det også i framtida vil klare liknande oppgåver. Ei positiv forventning om meistring innanfor eit område kan byggjast opp gjennom å utfordre eleven til ei ekte, reell og autentisk meistringsoppleving. Særleg faglege tilbakemeldingar frå lærar gjennom å påpeike framgang og innsats gjev eit godt grunnlag for dette (Lassen & Breilid, 2010). Sjølv om det berre gjerne unntaksvis er mogeleg å påvise framgang, må ein likevel ta tak i framgangen, for utgangspunktet er ei tru på at det som blir gjeve merksemd, veks (Lassen & Breilid, 2010). Å gje barnet passe mengde utfordring vert sentralt for at det skal kunne oppnå meistring. Dette samsvarar også med Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona, som er mellom det aktuelle trinnet barnet er på og det potensielle nivå som barnet kan oppnå med hjelp (Vygotsky, 1978).

2) *Vikarierende erfaringar – ”vicarious experiences”*. Bandura forska på modell-læring og gjennom denne forskinga brakte han fram omgrepet vikarierende erfaringar (Lassen & Breilid, 2010). Barn og unge lærer atferd som heilheitlege mønster – gjennom å imiterere eller modellere andre. Han fann ut at barn lettare modellerte dei dei såg opp til eller hadde ein kjenslemessig relasjon til. Eit barn med store utfordringar i forhold til meistring, kan oppnå ”self-efficacy” ved t.d. å høyre om andre som har samme vansken og som det har gått bra med (Breilid, 2007). I vår samanheng kan det t.d. vere positivt at ein som svært mange unge i dag ser opp til og har eit forhold til, Daniel Radcliffe⁹ har fortalt at han har dyspraksi. Bandura seier at ” seeing similar others perform successfully can raise efficacy expectations in observers who then judge that they too possess the capabilities to master comparable activities.” (Bandura, 1982, s. 127). På same måten kan modellar det ikkje går bra med, påverka ”self-efficacy” i negativ retning. Kompetente modellar vil derfor også lære observatøren gode strategiar for korleis ein skal takle det når det ikkje går så bra og korleis observatøren også kan takle utfordringar og vanskelege situasjonar (Bandura, 1982). Den næraste modellen vil alltid vere ein sjølv i sine beste augneblick (Lassen & Breilid, 2010)

3) *Verbal overtaling – ”verbal persuasion”*. Forståinga av verbal overtaling inneber at læreren, gjennom tilbakemeldingar til eleven, klarar å få eleven til å forstå at han kan meistre og at det finnes måtar å leggje til rette for nettopp han. Læreren må sjølv tru på det om det

⁹ Daniel Radcliffe er den britiske skodespelaren som spelar rolla som Harry Potter i filmene med same namn.

skal fungere (Lassen & Breilid, 2010) Det at nokre har tru på ein, gjer det lettare å tru på seg sjølv. Tilsvarande om eit barn misser trua på seg sjølv, misser han samstundes trua på at han sjølv kan ta kontroll over eige liv og meistre utfordringar han står ovanfor. For eit barn med spesifikke vanskar som må arbeide ekstra hardt for å oppnå meistring, er det at nokon har tru på og støttar ein, særleg viktig. Lassen og Breilid (2010) brukar eit eksempel frå bokseringen for å understreke dette:

(..) en som tørker din svette etter hver runde, en som gir deg vann og som sender deg ut igjen i kampen med beskjeden om at hvis du bare bruker venstrearmen litt mer, så vil det gå bra. Eksempelet med bokseringen kan illustrere alle de utfordringene du står overfor – faglig, sosialt eller personlig (Lassen & Breilid, 2010, s. 29).

4) *Fysiologiske reaksjonar – physiological state*. Det humøret ein er i når ein skal gjennomføre ei oppgåve påverkar oss i forhold til om me lykkast eller ikkje. ” Because high arousal¹⁰ usually debilitates performance, people are more inclined to expect success when they are not beset by aversive arousal than if they are tense and viscerally agitated” (Bandura, 1982, s. 127). Det humøret ein er i, om ein er vaken og førebudd eller ikkje, kan påverke forventninga om meistring av ei oppgåve. Ein avslappa og glad elev kan ha høg forventning om meistring. Frustrasjon og dårleg humør kan redusere forventninga om meistring meir enn godt er. Gjennom samtale og ved å ha ein god relasjon til barnet, kan læraren vere med å hjelpe eleven til å sjå eiga meistring frå eit meir balansert perspektiv, og på den måten bidra til å styrke elevens eiga forventning om meistring. Entusiasme og og håp forsterkar forventninga og meistringstrua. Kan læraren fange opp og gje respons når han ser at eleven verkeleg prøver og viser glede over å gjennomføre ein aktivitet, så har ein eit godt utgangspunkt for å stimulere elevens “self-efficacy” (Lassen & Breilid, 2010).

Samhandlinga mellom elevens eiga forventning om meistring og omgjevnadane er viktig for opplevinga av ”self-efficacy”. Læraren som stiller låge forventningar til eleven, påverkar elevens eiga forventning om meistring i den aktuelle situasjonen. Lærarens låge forventning kan slik føre til ei tilleggsbelastning for eleven som har vanskar med å få vise kva han kan. Motsett vil høge grad av forventning auke motivasjonen og meistringskjensla til eleven og få han til å yte sitt beste (Nyborg, 2011).

¹⁰ ”arousal” betyr å vere våken eller førebudd på handling.

2.3.4 Flyt

Flyt er ein psykisk tilstand som oppstår når ein heilhjarta går inn for det ein gjer. Ein gløymer tid og stad og ein er i ein tilstand der meistringa får rom, og der ein oppnår maksimal læring og trivsel (Csikszentmihalyi, 1990). Skal ein klare å vere i denne tilstanden, må aktiviteten som vert utført vere akkurat passe utfordrande, ikkje føre til at ein kjedar seg og heller ikkje gje angst for å mislykkast med oppgava (Csikszentmihalyi, 1990). Det må då vere balanse mellom utfordring og ferdigheit slik at merksemda kan rettast mot sjølv oppgáva og ikkje mot ein sjølv. Eleven må bli så engasjert at merksemda blir handlingsretta. Då må eleven ha klart definerte mål med aktiviteten, og bekrefting frå andre, som lærar eller medelevar, for å forstå at han er på veg mot målet. Dette igjen vil gje mot og energi til å halde fram med oppgáva. Eleven får ei kjensle av kontroll. Som ein konsekvens av alt dette, vil eleven bli fullt konsentrert og kjensla av tid og stad kan opphøyre. Då blir aktiviteten eit mål i seg sjølv som gjev meining (Csikszentmihalyi, 1990; Lassen & Breilid, 2010).

Det er balansen mellom utfordring og ferdigheit som gjer det mogeleg å vere i flyt. Har du svake ferdigheiter treng du små utfordringar som gjer meistring mogeleg. Har du gode ferdigheiter, treng du større utfordringar (Lassen & Breilid, 2010). Denne teorien korresponderer både med Vygotsky sin teori om den næraste utviklingssona (Vygotsky, 1978), og prinsippa som ligg til grunn for tilpassa opplæring, der alle elevar har rett på opplæring ut frå eigne evner og føresetnader (Stette, 2007)

2.3.5 Kompetanse

Innan ei systemisk tilnærming til meistringsperspektivet er kompetanse eit grunnleggjande perspektiv. Å utvikle det individet kan, å finne fram til det ho eller han disponerer av både skjulte og opne krefter vert sentralt (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

Meistringsperspektivet har blitt belyst ut frå tanken om meistring og potensiale hos eleven. Men i kor stor grad påverkar lærarens kompetanse elevens faglege og sosiale meistring? Overland (2007) definerer kompetanse som lærarens bruk av forskingsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Vygotsky (1978) seier at læring føregår ved overføring (mediering) mellom menneske og etterpå inne i personen sjølv. I hans teori er språk og tanke uløyseleg knytt saman i eit einingsperspektiv. Læring føregår best når ein utnyttar den proksimale utviklingssona, som er skilnaden på det ein greier å tileigne seg på eiga hand og det ein greier ved hjelp av ein vaksen eller meir kompetent kamerat (Strandberg, 2008). Kompetanse hos

læraren om både DCD og om korleis læring oppstår vil vere med å bidra til læring og meistring hos eleven med dyspraksi/DCD. Læraren som veit noko om dei utfordringane som eleven med dyspraksi har, vil lettare sjå han som den han er, og ikkje eigenskapsbeskrive han som evnesvak, lat eller vrang (Boon, 2010). Læraren som veit kva som skal til for å løyse konkrete utfordringar, som spelar på lag med eleven og som opparbeider ein god relasjon til eleven, vil lettare få motiverte og målretta elevar med sterk meistringstru og høg grad av kontroll (Kirby, 2005). Læraren sjølv vil også oppleve meistring i forhold til å løyse viktige oppgåver ho er sett til.

“Men trädgårdsmästaren inverkar på blommans växande genom att höja temperaturen, regulera fuktigheten, avlägsna växter intill, gallra och tillsätta jord och gödning, dvs. återigen indirekt genom motsvarande förändringar av miljön” (Vygotsky i Lindqvist, 1999, s. 21). Dette sitatet frå Vygotsky illustrerer også noko viktig om kompetanse, nemleg at det har noko å seie kva læringssyn og meistringssyn læraren har. Kva er lærarens rolle i møte med eleven med dyspraksi/DCD? Ein lærar som legg til rette for vekst og som er der og motiverer og støttar når det trengs, som set i gang prosessar og som har tru på at vekst skjer, kan vere det beste utgangspunktet for meistring, og samsvarar både med salutogenisk tenking og tanken om “self-efficacy” og resilience (Nyborg, 2011).

2.3.6 Relasjon og tillit

Overland (2007) peikar på verdien av å ha ein god relasjon til elevane som eit viktig utgangspunkt for å få fram deira potensiale. Læraren må ha kunnskap om relasjonar og sjølv ta ansvar for relasjonen. Han definerer relasjon som “den innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre” (s. 169). Relasjonen vert utvikla i kommunikasjon og samhandling med andre, mellom elev og lærar og mellom elev og elev. Den sosiale posisjonen den enkelte elev har i klasserommet og i miljøet elles spelar inn og har noko å seie for korleis eleven opplever sin eigen situasjon og håndterer den aktuelle situasjon. Relasjonen mellom lærar og elev og elevane imellom har noko å seie for elevens læringsmiljø. Vygotsky i Lindqvist (1999) seier at pedagogen “oppfostrar” barnet ved å endre på miljøet det er i. Nordahl et al. (2005) poengterer dette når han slår fast at elevens læringsutbytte og faglege meistring vert styrka gjennom at eleven opplever å ha eit godt forhold til læraren. At læraren inngår i ein sosial relasjon til elevane sine, har forventningar til og støttar eleven i arbeidet er blant dei faktorar som blir tillagt ein avgjerande skilnad når det

gjeld å fremje elevens læring. Dette stemmer også med funn i dette prosjektet. Læraren er heile tida den profesjonelle vaksne som har ansvaret for å etablere, vedlikehalde og vidareutvikle relasjonen. Det er også læraren som har best sjanse til å styre relasjonen inn i gode sirkular. Dei sosiale system og danning av ulike roller og relasjonar som vert etablert i ein klasse eller gruppe kan ofte vere vanskeleg å endre. Derfor er det viktig at læraren tidleg prioriterer å bruke tid på å byggje opp gode og hensiktsmessige relasjonar før elevanes eigne posisjonar og roller får etablert seg (Nordahl, et al., 2005). ”Lærarens bevissthet, relasjonskompetanse og faglige og personlige utfordringer danner grunnlaget for hvordan møtet blir” (Lund, 2004, p. 3). Vidare seier Lund (2004) at i dette møtet mellom elev og lærar blir elevens utfordringar spegla av ein vaksen og enten ”forstørret, oversett, avvist, bekreftet, utfordret eller møtt” (s. 3). Sentrale faktorar for å etablere gode relasjonar er tillit, interesse og verdesttning av det som er viktig for eleven, saman med ros, anerkjenning og støtte. Det held ikkje her at det er lærarens intensjon eller ideal, men eleven må faktisk merke at det er slik (Nordahl, et al., 2005).

Gode relasjonar ber preg av at lærar og elev utviklar tillit til kvarandre. Antonovsky skildrar også ein grunnleggjande tillit som i seg sjølv er ein ressurs som påverkar korleis me er i stand til å håndtere situasjonar me står ovanfor (Antonovsky, 2000). Dette er i tråd med Løgstrup si forståing av omgrepet tillit i si fenomenologiske framstilling. Det handlar om korleis den eine opplever den andre, der sjølv nærveret vil sprengje eventuell mistillit og kulde. Den svært så kjente setninga hans dekkjer framleis noko av det som er nødvendig å få fram: Me har aldri med eit anna menneske å gjere utan at me held noko av deira liv i vår hand (Kristiansen, 2005). Tiltrua til at læraren er ein eleven kan stole på vert styrka ved at læraren er lyttande, held avtalar, er føreseieleg og rettferdig. Tillit er noko som vert utvikla over lang tid, men som kan øydeleggjast på få sekund (Nordahl, et al., 2005).

Kristiansen (2005) drøftar tillit opp mot tekstrar av bl.a. Martin Buber¹¹. Buber understrekar at læraren må framstå for eleven som eit “verkeleg” menneske, som både er nærverande og samtidig ekte og sannferdig i sitt møte og omgang med eleven. Buber peikar vidare på at det vil vere ein katastrofe for barnet om det oppdagar at læraren berre spelar ein rolle som omsorgsfull utan å vere det (Kristiansen, 2005). At eleven opplever læraren som ekte og autentisk er altså avgjerande for at eit tillitsforhold kan oppstå. Relasjon byggjer på tillit, og

¹¹ Mordecai Martin Buber (1878-1965), frå Østerrike. Oppteken av tillitsomgrepet og møtet mellom menneske. Skrive ei rekke bøker, brev og talar der han bl.a. ville vise at tillit først og fremst er ein aktiv livskategori og ein måte å leve på, meir enn ein definisjon på eit omgrep eller ein språkleg konstruksjon (Kristiansen, 2005).

Buber i Kristiansen (2005) er klar på at denne tilliten som må byggjast opp for at relasjonen skal vekse seg sterk, er lærarens ansvar. Tillitsforholdets nærvær introduserer eit ansvar. Det ansvaret er læraren sitt. “(...) a child has clutched your hand, you answer for its touch” (Buber, 1978, s. 17 i Kristiansen, 2005, s. 47). Tillit vert ikkje etablert ved at ein gjer seg besvær med å utvikle han, men ved at ein som vaksen påtek seg ansvaret det er å delta i eit anna menneskes liv. Slik sett byggjer både Buber og Løgstrup (i Kristiansen, 2005) opp under det synet som kjem til uttrykk gjennom Overland (2007) og Nordahl et al. (2005) sitt syn om læraren som den ansvarlege part i relasjonen mellom lærar og elev.

Informantane i dette prosjektet peikar på humor som viktig for å meistre kvardagen. Dette er også viktig for relasjonen mellom elev og lærar og mellom elevar, ikkje minst når det gjeld den sosiale meistringa. Humor kan forsterke relasjonen, men om den vert opplevd som ironi eller sarkasme er den med på å setje tilliten på prøve og kan fort øydeleggje meir enn den gagnar (Nordahl et al., 2005). Overland (2007) peikar også på at respekt, rettferd og fråver av stempling og stigmatisering er kjenneteikn på gode relasjonar. Han viser vidare til at den læraren som har eit sterkt, men balansert fokus mellom fagleg læring og relasjon til elevane, er i best posisjon til å oppnå fagleg og sosial meistring hos eleven (Overland, 2007).

2.4 Læringssyn, tilpassa opplæring og spesialundervisning i ein inkluderande skule

Tilpassa opplæring er eit grunnleggjande element i opplæringa. Det er eit krav at opplæringa skal leggjast til rette slik at elevane både skal gi noko til fellesskapet, men også kunne oppleve gleda ved å meistre noko og nå måla sine. Eleven er ein deltakande part i skulen, saman med lærarar og andre vaksne. Tanken om tilpassa opplæring for alle, uansett evner, vanskar og behov er eit overordna prinsipp i den norske skulen. Alle elevar skal få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre (Vygotsky, 1978). Dette gjeld også elevar med særlege vanskar og/eller særlege evner og talent. Når elevar og lærarar arbeider ilag og ikkje i heterogene grupper kan elevar med ulike evner og talent vere med på å styrkje læringa og utviklinga, både for seg sjølv og for fellesskapet.

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er først og fremst kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og gjennom variasjon i organisering av og intensitet

i opplæringa. Føresegnene om spesialundervisning skal gjelde når det er nødvendig med meir omfattande tilpassing enn den som kan gjevast innanfor den ordinære opplæringa (Kunnskapsløftet, 2006). Dette er hovudprinsippa som ligg til grunn for tilpassa opplæring. I tillegg har me lova om spesialundervisning, § 5.1 i Opplæringslova: "Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning" (Stette, 2007). Skillet mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning er ikkje alltid tydeleg og ofte prega av glidande overgangar, men i prinsippet handlar spesialundervisning om den undervisninga som blir sett inn når eleven ikkje kan hjelpast innfor rammene av tilpassa opplæring. Spesialundervisning er ei meir omfattande form for tilpassa opplæring. Rettleiaren til Spesialundervisning (2009) legg sterke føringar for korleis spesialundervisninga skal organiserast, men det ser ut til å vere ulik praksis i forhold til korleis ein gjennomfører spesialundervisninga rundt om i landet (Skogen & Holmberg, 2005). Opplæringslova legg til rette for at elevens læreføresetnader kan vere ulik etter kva klasse og skule eleven går i og på. I praksis vil det seie at ein av faktorane i forhold til spesialundervisning, fort kan handle om graden av tilpassing og kompetanse på den enkelte skule (Danielsen, 2012).

Det kan nokre gonger sjå ut som det er mange skjær i sjøen i det å tilpasse undervisninga slik at det er til det beste for eleven. Det er så mange som har meiningar om kva som er god undervisning og kva som ikkje er det, kven som har rett og kven som har feil. Forsking, allmennlærarar og spesialpedagogar har alle deler av sanninga om kva som er god undervisning, men sjeldan heile (Skogen & Holmberg, 2005). Det sentrale er at ein i ein skule er i ein kontinuerleg forbetningsprosess der kvalitet og kompetanse ikkje er ein endeleg tilstand som ein har oppnådd ein gong for alle, men der læraren har sjanse til å møte nye utfordringar med ny kunnskap. Dette krev deltaking og engasjement både frå lærarar, skuleleiarar, og alle andre involverte (Skogen & Holmberg, 2005). For det å forstå barnet med dyspraksi/DCD og dei utfordringane barnet har, kan verke frigjerande i forhold til å finne fram til undervisningsmetodar og organisering som skaper meistring og som fungerer tilfredsstillande for det enkelte barnet: "Through understanding comes liberation and empowerment" (Grant, 2010, s. 160).

Den enkelte elevs læring og utvikling skal stå i fokus i det elevmangfaldet som ein samansett klasse har (Skogen & Holmberg, 2005). Alle elevar skal ha oppgåver som gjev dei rom for meistring, men også utfordringar som fører dei vidare (Kunnskapsløftet, 2006).

Opplæringslova og læreplanen legg vekt på meistringsprinsippet og poengterer at god

undervisning gjev elevane sjanse til å lykkast i arbeidet. Å gje eleven tru på egne evner og vurdere undervisning ut frå eit meistringsperspektiv vert trekt fram som eit overordna prinsipp i opplæringa (Kunnskapsløftet, 2006).

Når lærarane i dette prosjektet fokuserer på meistring og kompensierende verktoy i forhold til korleis eleven med dyspraksi/DCD kan oppleve å lykkast fagleg og sosialt, er dette i tråd med grunnleggjande rettar i forhold til tilpassa opplæring i ein inkluderande skule slik det framgår av Opplæringslova (2007) . Det er også i tråd med eit syn på læring, der aktørar lærer å delta og bruke verktoy på bestemte måtar (Säljö, 2001). Læring skjer på alle arenaer me deltek på, og det er vanskeleg å forstå læring om me ikkje samtidig forstår korleis ulike artefakter inngår i ein interaksjon. Eit syn på læring som inneber at ein har fokus på relasjonen mellom sosiale og materielle aspekt inneber at me må sjå på verktoy som bøker og PC som både noko konkret og materielt, men også noko som har symbolske og sosiale funksjonar (Brøin & Schultz, 2005). Me må forstå verktoy som PC, skrivestøtteprogram og bøker som medierende artefakter (Säljö, 2001). Dei står i eit indirekte forhold til det eleven meistrar i den enkelte situasjonen (Brøin & Schultz, 2005). Først då kan ein verkeleg oppfatte at for elevar med dyspraksi/DCD vil desse artefaktene vere avgjerande for eleven i forhold til meistringsaspektet, om dei blir tekne i bruk på ein måte som fremmar læring. Adler og Holmgren (2000) poengterer kor viktig det er å kompensere, støtte og lindre i undervisning i forhold til barn med spesifikke vanskar. Det er viktig å tru på at alle elevar har eit ønske om å både lese og skrive godt, på linje med sine medelevar. Kompensatoriske hjelpemiddel som skrivestøtteprogram og PC kan vere med å dekke inn det gapet det er mellom det eleven med dyspraksi/DCD presterer og det samfunnet krev (Landmark, 2012).

3 Vitskapsteori, design og metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for korleis eg har gått fram for å finne svar på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Eg viser til forskingsmetode og det vitskapelege utgangspunktet for undersøkinga som er gjort. Eg seier noko om mi eiga førforståing, og viser korleis eg har gått fram for å hente inn informasjon og korleis eg set empiri opp mot teori om emnet. Validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjonar rundt prosjektet vil bli drøfta.

3.1 Val av kvalitativ metode

I dette forskingsprosjektet er det valt ei kvalitativ tilnærming med intervju som metode for å innhente empiri. Det viktigaste i all forskning er at ein finn ein metode som gagnar problemstillinga (Dalen, 2011). Korleis kan ein på ein best mogeleg måte finne svar på spørsmåla som vert stilte (Befring, 2010)? I kvalitativ forskning fokuserer ein på ein opplevingsdimensjon, ikkje berre ei beskriving av faktiske forhold. Dette vert då ein særleg god måte å gå fram på når utgangspunktet er ei fenomenologisk framstilling (Befring, 2010). Korleis kan skulen leggja til rette for at elevar med dyspraksi/DCD kan oppleve fagleg og sosial meistring? Kva opplever eleven av tilrettelegging i forhold til sine utfordringar? Kva opplever læraren at han gjev av tilrettelegging til eleven? Utfordringa for forskaren vert å få informantane til å opne opp og gje oss eit utgangspunkt for ”tykke beskrivelser”. Det vil seie at ein tek empirien frå eit beskrivande til eit fortolkande nivå (Dalen, 2011). Forskaren må først og fremst prøve å forstå verda frå intervjupersonens synspunkt og avdekke deira livsverd (Dalen, 2011). Dalen (2011) beskriv uttrykket livsverd som det som omfattar personens oppleving av eigen kvardag og korleis vedkomande forhold seg til denne. Ved å nytte intervju kan ein gå meir i djupna ved å samle opplysningar om eit samansett emneområde frå ei avgrensa gruppe informantar.

Det har i tillegg blitt nytta ei form, der informantane kjem frå to grupper, både elevar og lærarar har fått kome fram med sine synspunkt, og informantane har hatt ein relasjon til kvarandre i den forstand at elev og lærar kjenner kvarandre godt gjennom arbeid på skulen. Intervjua vert handsama i ”par”, elev A og lærar A, elev B og lærar B. I forskingslitteraturen kan dette sjåast som ei fleircasusundersøking eller ei undersøking med to informantgrupper, der kvar enkelt stemme kjem tydeleg fram (Befring, 2010). Å kunne sjå ei sak frå fleire sider er i dette tilfellet eit viktig poeng. Særleg i forhold til marginale grupper der informantane kan

vere vanskeleg å få tak i, kan dette designet eigna seg godt (Befring, 2010). Dalen (2011) peikar likevel på spesielle utfordringar knytt til det å ha to informantgrupper i kvalitative undersøkingar. Det kan oppstå spenningar som kan påverke kvaliteten på materialet. Intervjuar ein både lærar og elev, som i dette prosjektet, kan det vere at dei ulike gruppene føler seg usikre på kva den andre har sagt. Dette kan verke truande. For å ha det med i vurderinga, var det viktig for meg å skrive ned egne opplevingar og kjensler etter kvart intervju som eg i analysen etterpå kunne ta med meg. Dette var òg med i tankane under introduksjonen før kvart intervju. Då prosjektet vart presentert, var det nødvendig å fokusere på at målet med to informantgrupper var å finne felles opplevingar der samarbeid og felles fokus kunne oppstå, i skjæringspunktet mellom dei to gruppene, lærar og elev. Det har først og fremst vore tematikk som vert oppfatta og forstått nokolunde likt som har vore av størst interesse i denne oppgåva, sjølv om det også må seiast at det kunne vere interessant å sjå på tema som dei to informantgruppene eventuelt såg heilt ulikt på. Det ville også gje verdifulle innspel i ei drøfting.

3.1.1 Fenomenologi

Kvalitative studium vert gjerne referert til som fenomenologiske og/eller hermeneutiske. I dette prosjektet har målet vore å få tak i elevar med dyspraksi/DCD si oppleving av og erfaring med tilrettelegging på skulen slik at dei kan oppleve meistring. Det er altså ei subjektiv vinkling ut frå elevanes egne erfaringar. På same måte har det i møtet med lærarane til elevane vore viktig å få høyre deira historie om kva dei tenkjer om tilrettelegginga som vert gjeven til nettopp disse elevane. Det vert derfor naturleg å nytte ei fenomenologisk forståingsramme for denne undersøkinga. Eit fenomenologisk perspektiv fokuserer nettopp på ein persons livsverd. Det opnar for intervjupersonens erfaringar, framhevar presise beskrivingar, prøver å sjå bort frå kunnskapar du har frå før og søker etter beskrivingas sentrale tyding (Kvale, 2008). Når forskaren prøver å forstå eit anna menneske, søker ho å forstå og sjå det same som dette mennesket ser, og prøver å få del i dette menneskets livsverd (Dalen, 2011). Denne filosofiske tradisjonen har hatt mykje å seie for samfunnsvitskapleg forskning, og vil også vere utgangspunkt for denne undersøkinga.

Gjennom det kvalitative intervjuet og ei fenomenologisk forståingsramme har eg hatt eit ønske om å fokusere på kva barnet tenkjer om sin eigen situasjon og kva læraren tenkjer om den rollen ho har i forhold til barnet på skulen. Korleis reflekterer dei unge elevane over sin

eigen situasjon og egne utfordringar, kor medvitne er dei at dei er aktørar i eige liv og korleis ser dei for seg kva som kan vere til hjelp for dei? Korleis møter lærarane dei utfordringane dei står overfor i møte med desse elevane? Kva tenkjer dei om eigen rolle og korleis meiner dei det er lurt å leggje til rette for desse elevane slik at meistring oppstår? Her vil eg hente erfaringane til informantane, både frå eleven sjølv og frå læraren. Dette vil ut frå eit fenomenologisk perspektiv krevje at eg har eit medvite forhold til eiga førforståing, til det å samtale med barn og vaksne og til sjølve det fenomenet som vert studert (Kvale, 2008).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr ”læra om tolking” og dannar eit vitenskapelig fundament for den kvalitative forskingas sterke vekt på forståing og fortolking (Dalen, 2011). Den har bakgrunn i humanistisk forsking, der forståing, meining og refleksjon vert dei sentrale måla (Befring, 2010). For å forstå den djupare meininga i ein bodskap, må denne bodskapen kunna setjast inn i ein samanheng eller heilskap. Den enkelte bodskap må sjåast i lys av heilskapen og refleksjon vert det sentrale målet (Befring, 2010). Det er ikkje berre at den enkelte del skal forståast ut frå heilskapen, men heilskapen skal òg forståast ut frå den enkelte delen. Dette er det som blir kalla den hermeneutiske sirkel. Det er med andre ord ein vekselverknad mellom heilskap og del, der målet er djupare forståing (Dalen, 2011). Dette samspelet mellom heilskap og del, forskar og tekst vert kalla den hermeneutiske spiral. Det finnes ikkje eit eksakt start- eller slutt punkt, men vert utvikla i eit stadig samspel.

Når ein ut frå eit fenomenologiske perspektiv set fokus på den enkelte si oppleving og forståing av fenomenet dyspraksi/DCD, vil ein hermeneutisk analyse vidare leggje vekt på å fange inn og fortolke denne forståinga i eit vidare teoretisk perspektiv. Ein prøver å få tak i eit djupare meiningsinnhald enn det ein umiddelbart oppfattar. Det krev at eg som forskar ser dei enkelte utsegnene i mitt datamateriale som del av ein heilskap. Befring (2010) brukar vidare i analysearbeidet ei nivådeling frå deskriptiv forståing til tolkingsforståing og teoretisk forståing. Denne inndelinga svarar nettopp til den hermeneutiske sirkelen. Slik vil ein i arbeidet med materialet i undersøkinga gå gjennom ulike nivå av innsikt, frå forståing, delforståing til heilskapsforståing.

3.1.3 Førforståing

Forståing framstår på bakgrunn av ei førforståing, der forståinga er som ein syntese mellom førforståing og ny kunnskap (Wormnes, 2011). I møte med temaet som skal forståast, vert me påverka av vår eigen forståingshorisont. Dette vil omfatte meiningar og oppfatningar me på førehand har av det som skal studerast (Dalen, 2011). Det som vert det sentrale er at ein som forskar evner å trekkje inn i førforståinga det som kan opne opp for størst mogeleg forståing av informantane sine eigne opplevingar og erfaringar (Dalen, 2011). I dette prosjektet har det vore ei førforståing av at det er nødvendig med tilrettelegging og ei forståing frå omgjevnadane om kva som er utfordringa til eleven med dyspraksi/DCD. Spørsmålet om kva som skal til for at eleven skal kunne nå sitt potensiale har vore eit viktig utgangspunkt i utarbeiding av problemstilling og intervjuguide. Eigne erfaringar med å undervise elevar med dyspraksi/DCD har vore ein undertone som heilt klart har måtta vere med meg i arbeidet. Denne førforståinga meiner eg først og fremst har gjeve meg eit truverdig utgangspunkt i møte med informantane og i det å sjå mogelegheiter for teoriutvikling i eige materiale (Dalen, 2011). Førforståinga har vore forsøkt brukt positivt i tolkinga av empiri ved at eg har kunna vere i dialog med materialet på ein måte eg ikkje hadde klart å vere om eg ikkje hadde hatt dei erfaringane eg set inne med frå eige arbeid med elevar med dyspraksi/DCD. Førforståinga vil på denne måten gå inn som ein del av den samla forståinga av det materialet eg har. Denne forståinga vil gå gjennom fleire ledd; frå mi førforståing, til det reint beskrivande og vidare til ei meir fortolkande forståing av kva informanten eigentleg seier. Ein vil då til slutt kunne oppnå ei meir teoretisk forståing av det fenomenet som vert studert (Wormnes, 2011).

3.2 Utval og undersøking

Undersøkinga vart meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste i slutten av september 2011, og godkjent i slutten av oktober 2011 (vedlegg 2). Vidare vart det sendt informasjonsbrev med førespurnad og samtykke via eit PPT-kontor og Statped Vest, til 8 aktuelle foreldre som PPT og Statped Vest hadde valt ut frå gitte kriterium (vedlegg 3). På førehand hadde mine kontaktpersonar ved Statped Vest og PPT hatt munnleg kontakt med dei aktuelle foreldra, og gav tilbakemelding om positiv interesse. Likevel var det berre 3 føresette eg fekk skriftleg samtykke av tilbake. Desse tre vart vidare brukt i undersøkinga. Samtykket innebar både tillating til å gjennomføre eit intervju og tillating til at ein aktuell lærar fekk delta i eit intervju om det aktuelle barnet. På denne måten oppheva samtykket lærarens

teieplikt. Etter at samtykket vart motteke skriftleg, vart dei tre kontakta av meg. Då fekk eg namn på skule og den læraren som jobba tettast med elevane som skulle delta i undersøkinga. Det vart sendt ut informasjonsbrev til desse lærarane og dei var positive til å delta (vedlegg 4). Retningslinjene til den nasjonale komitè for samfunnsvitskap og humaniora (NESH), vektlegg at alle som skal delta i eit forskingsprosjekt skal bli informert om føremålet med prosjektet, konsekvensane av å delta og om den plikt forskaren har til å handsame informasjon konfidensielt (NESH, 2006). Gjennom innhaldet i informasjonsskriv og samtykke, har ein forsøkt få fram at det er frivillig å delta og at alle er sikra full anonymitet i den ferdige oppgåva.

Alle intervjuva vart gjennomførte i januar og transkribert rett etter intervjuet fann stad. Slik har validiteten vore forsøkt ivaretatt på ein best mogeleg måte (Kvale, 2008).

For dette prosjektet har det vore viktig at elevens eiga stemme skulle bli høyrte. Det å lytte til kva eleven sjølv seier og opplever har vore sentralt i forhold til innhenting av informasjon. For å få eit utval som kunne avspegle problemstillinga, har det vorte nytta eit kriteriebasert utval (Dalen, 2011). Eit av dei viktigaste kriteria har vore at elevinformantane i utvalet skulle vere mellom 12 -16 år og ha diagnosen dyspraksi/DCD eller ha tydelege kjenneteikn på denne vansken. Ein går ut frå at det framleis er mange underdiagnostiserte barn som kjenner på desse vanskan, utan at dei har ein spesifikk diagnose enda eller er feildiagnostiserte (Kirby et.al., 2008). Kriteria som er sett for prosjektet seier ingenting om tilleggsdiagnosar. Dette fordi det er høg komorbiditet mellom dyspraksi og andre vanskar. Derfor var det stort sannsyn for at dei eg ville møte kunne ha andre vanskar i tillegg (Kirby et al., 2008).

Informantane går på ungdomstrinnet og dei er gutar. I forhold til prevalensen for dyspraksi, var det ikkje uventa at i informantgruppa som først vart førespurte berre var ei jente, og resten gutar. Det er framleis slik at det er flest gutar som er diagnostiserte med dyspraksi/DCD (Boon, 2010). Av dei som sa seg villige til å delta i prosjektet var alle gutar, i alderen 13- 14 år og deira lærarar.

Eit av elevintervjuva viste seg å ikkje tilfredsstilla kriteria for utvalet. Dette kom litt brått på, og eg gjennomførte intervjuet med blanda kjensler. Eg måtte improvisere mykje, for intervjuguiden stemte dårleg med denne ungdomens erfaringar og opplevingar. Denne kjensla forsterka seg i transkriberinga i etterkant. For å sikre validitet og truverde, vurderte eg det til at dette materialet ikkje kunne nyttast vidare i undersøkinga. Det viste seg at informanten

hadde ein annan diagnose enn dyspraksi/DCD. Ut frå dette vart det vurdert at eg heller ikkje kunne kontakta læraren vidare. Dette vart eit problem, då eg ikkje hadde fleire informantar enn eg strengt tatt trengte. Skulle eg ta ein ny kontakt med PPT/Statped og be dei kontakta dei som først ikkje hadde svara? Eg bestemte meg for å gjennomføra dei resterande intervju, og sat etter det igjen med intervjumateriale frå to elevar og to lærarar. Etter transkriberinga av desse intervju hadde eg tilgjengeleg eit overraskande fyldig og innhaldsrikt materiale, som eg vurderte til likevel å vere nok til å belyse problemstillinga i prosjektet. Både elevane og lærarane hadde gjeve svært fyldige og innhaldsrike svar som kunne gje meg høve til ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2011). I kvalitative studiar vert det peika på at det ikkje er mengda informantar som er viktig, men at materialet er stort nok til å belyse temaet du undersøker (Befring, 2010). Det har eg vurdert det empiriske materialet til å vere. Eg sat igjen med nærare 90 sider transkribert materiale som eg kunne ha som utgangspunkt for koding, tematisering og analyse.

Det er vidare valt eit design der ungdomane si stemme ikkje åleine kjem fram. Lærarane kjem også tydeleg til ordet. Det er gjort med tanke på å gje eit meir nyansert bilete av fenomenet som vert studert (Tangen, 2011). Å setja opp to grupper som informasjonskjelde er ikkje ein ukjend metode innan kvalitativ forskning (Befring, 2010). Både Dalen (2011) og Befring (2010) peikar på fleircaseundersøkingar som ein måte å skaffe seg brei informasjon på. Dette kan styrke validiteten i oppgåva, og me får fram fleire sider sjølv om informantane i utgangspunktet er få og emnet avgrensa. Med utgangspunkt i tanken om at kvalitativ forskning byggjer på ein grunnføresetnad om at menneska skaper sin røyndom og gjev mening til eigne erfaringar, er tanken om to informantgrupper riktig (Dalen, 2011). Elevane kan seie noko om det dei opplever og gjer, lærarane om kva dei tenkjer og gjer. Interaksjonen mellom dei vert sentralt å finne ut av. Med tanke på den debatten som har gått dei siste åra om at elevane er aktørar i eige liv, ser eg det som viktig at deira erfaringar og perspektiv òg kjem fram i forskinga (Tangen, 2011).

3.2.1 Intervjuguiden

Det å utforme intervjuguiden var eit utfordrande arbeid. Å få til ein hensiktsmessig intervjuguide som opnar opp for å få den informasjonen eg har vore ute etter i prosjektet, er viktig for vidare arbeid, og derfor står det mykje på spel i denne prosessen (vedlegg 1). Det er valt eit semistrukturert intervju i prosjektet (Dalen, 2011). I dei ulike intervju ser eg at

spørsmåla blei ulikt mottekne i forhold til kva bakgrunn informanten hadde, og oppfølgingsspørsmåla har blitt noko forskjellige. Dette tenkjer eg har vore med å styrka materialet, ved at eg har fått tak i ulike tema etter kva kunnskap den enkelte har om seg sjølv og sin eigen situasjon. I og med at eg har valt å forhalde meg til to informantgrupper, både elevar og lærarar, var det nødvendig å utarbeide to intervjuguidar. Eg måtte samtidig tenkje over at desse gruppene skulle møtast i ei overlapping tematisk. Det måtte derfor vere møtepunkt mellom dei. Med utgangspunkt i forskingsspørsmål og problemstilling, valte eg å dele inn begge intervjuguidane i fire bolkar, kvar med si hovudoverskrift. Desse fire går igjen i intervjuguiden både til elevar og lærarar. For å ha ein litt mjuk og ”ufarleg” start, starta intervjuguiden med ein bolk innleiande spørsmål om skule og kjennskap til eigne vanskar for eleven sin del og om formell kompetanse, erfaring og kjennskap til vansken for læraren sin del. Dette samsvarar med Dalen (2011) sitt ”traktprinsipp”. Ho peikar på at dei innleiande spørsmåla bør vere av ein slik art at informanten kan kjenne seg vel og avslappa, slik at ein kan opne opp i situasjonen og gje plass til forteljinga informanten vil dele. Etter kvart vil spørsmåla peike meir mot kjernen og det sentrale. Mot slutten kan ein igjen opne opp igjen slik at spørsmåla kan gå meir mot det generelle igjen. Dette vart forsøkt tenkt nøye gjennom, slik at intervjuguiden i bolk to omhandlar fagleg meistring og tilrettelegging, bolk tre handlar om kva type hjelp som trengst og vert gjeven, og siste bolk peikar framover mot eigne refleksjonar og tankar om framtida og eigne mål. Desse fire bolkanne er tilnærma like for begge informantgruppene. Kvar bolk inneheld fleire spørsmål som er knytt til tema. Med det som utgangspunkt har tanken vore å skape eit ryddig utgangspunkt for samanlikning mellom det hjelpebehovet eleven opplever han har, samt hans oppleving av eiga meistring, og det skulen opplever at dei faktisk gjev av hjelp og tilrettelegging og korleis dei vurderer elevens meistring.

Eit prøveintervju med ein ungdom over 18 år med diagnosen dyspraksi vart gjennomført for å prøve ut om spørsmåla var hensiktsmessige i forhold til å belyse problemstillinga og få svar på forskingsspørsmåla. Eit anna viktig poeng med prøveintervjuet var å teste ut teknisk utstyr og meg sjølv som intervjuar. Etter dette intervjuet fekk eg nokre gode innspel som eg tok med meg vidare. Dette førte til nokre mindre justeringar i nokre spørsmålsformuleringar for at dei skulle bli enda tydelegare. Det å lytte til eiga stemme etterpå, gav også nyttig informasjon til meg i forhold til kor mykje mi stemme kom fram i intervjusituasjonen. Dette er forsøkt jobba grundig med for at eg skulle tre passeleg fram; nok til å tryggje informanten, utan å overta for informantens eiga stemme.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Fire av intervjuene fann stad på skulane der elevane gjekk og lærarane arbeidde. Dette var etter ønske frå heim og skule. I utgangspunktet var tanken å møte ungdommen heime og lærar på skulen. Men etter at informantane blei konkrete, så var det fleire gode grunnar til å be om tid på skulen. Ein av dei hadde lang skuleveg og var veldig oppteken på ettermiddagstid, og ein annan gav uttrykk for at han var ofte svært sliten etter at han hadde kome heim. Det var eit poeng for meg at eg fekk snakke med dei når dei var opplagte og motiverte. Skulen var positive til at ein time i skuletida kunne nyttast til intervju og føresette ville det gjerne også på denne måten.

Den tredje elevinformanten ønskte at eg skulle kome heim til dei. Det gjorde eg. Dette intervjuet vart gjennomført heime hos informanten, og mor var til stades under intervjuet. Dette ønskte ungdommen sjølv. I løpet av dette intervjuet tredde òg mor fram og deltok etter at eg gav godkjenning til det. Slik eg vurderer det var det med å berike intervjuet. Dette var ein ungdom som var ganske forsiktig i utgangspunktet og som gjerne ville at mor skulle vere med i samtalen. I etterkant var det likevel dette intervjuet eg måtte forkaste som materiale, grunna at kriteria som var sett, ikkje var gyldige.

Lærarintervjuene vart gjennomførte på skulen kvar jobba på, i arbeidstida på skjerma rom.

Intervjuene vart tekne opp på opptaksprogrammet Garage Band på MacBook Pro og i etterkant delt med iTunes på datamaskina. Dette fungerte svært godt lydteknisk og var lett å organisere i etterkant under transkriberinga. I tillegg vart det nytta ein diktafon som ekstra sikring. Lydfila på diktafonen vart sletta rett etter transkriberinga, medan lydfilene på data blei lagra til prosjektet var avslutta. Intervjuene med lærarane varte rundt ein time. Intervjuene med elevane varte mellom 30 – 45 min. Alle intervjuene vart transkriberte etter kvart som dei vart gjennomførte, seinast 5 dagar etter intervjuet fann stad. Koding og tematisering av intervjuene vart gjort rett etter transkriberinga. Informantane hadde mange tankar om det dei blei spurde om og utdjupa med døme på mange av spørsmåla. Ei av utfordringane var spenninga mellom å la informanten få snakke fritt og å bryte inn med nye spørsmål for å få framdrift i intervjuet. Dette var særleg utfordrande i forhold til elevintervjuene.

Det var stor skilnad på å intervju ungdomane og dei vaksne, ikkje minst i det å våge å la dei få tenkje seg om, utan å leggje svara i munnen på dei eller stille ledande oppfølgingsspørsmål. I følge Dalen (2010) er det heilt naudsynt at intervjuar har ein kompetanse i forhold til det å

samtale med barn og at ein innehar ei akseptierende haldning til barnet som gjer at det umiddelbart kjenner seg akseptert og teke på alvor. Etter at intervjuet er gjennomført, ser eg at dette er eit stort poeng. Like mykje som det handlar om ungdommens kunnskap om eigen situasjon og refleksjon rundt eigen skulekvardag, handlar det om min kompetanse både om emnet me skulle snakke om og om min kompetanse i forhold til det å samtale med barn. Dette vil ha stor betydning for korleis ungdommane uttaler seg og kor pålitelege opplysningane dei kjem med er (Dalen, 2010). Det vart vektlagt ei open og akseptierende haldning. Det å skape trygge rammer var eit nødvendig utgangspunkt. Informasjon om kva dei var med på og kvifor eg ønskte å høyre deira stemme, var viktig å formidle på ein forståeleg måte. Både ungdommane og lærarane som deltok, gav tydelege tilbakemelding om at dei synes det hadde vore fint å vere med på intervjuet og at dei var glade for at dei kunne hjelpe.

3.3 Analysemetode

Befring (2010) viser til ein analyseprosess i fire steg i forhold til kvalitativ analyse som eg vel for å beskrive analyseprosessen i dette prosjektet. Desse fire stega er: transkribering og strukturering, forenkling og fokusering, organisering, koding og kategorisering og til slutt trekke truverdige konklusjonar.

Når datainnsamlinga føregår gjennom kvalitativt intervju, må utgangspunktet for analysen vere ei så korrekt attgjeving av lydopptak til transkribert materiale som det er råd å få til. Det er informantane sine verbale utsegn som utgjør hovudtyngda av data. I tillegg kan forskarens egne notatar undervegs om ting som oppstår i intervjusituasjonen, egne kjensler og undringar også ha analytisk verdi (Dalen, 2011). Etter transkripsjonen vert det neste steget ei organisering av råmaterialet, gjennom koding, stikkord og samanstillingar av tema. Er det fleire sitat som peikar mot det same temaet? Dette er ikkje eit arbeid som kan avsluttast før rapporten er ferdig (Befring, 2010). Det tredje steget i analyseprosessen er organisering, koding og kategorisering. Her kan ein nytte seg av dataprogram som er spesielt eigna for dette, eller ein kan strukturere stoffet på annan måte. I følge Befring (2010) er desse dataprogramma først og fremst for forskarens del og har avgrensa verdi for presentasjonen av resultatata. Det sentrale er at ein skaffar seg ei oversikt og får ein struktur som gjer at materialet opprettheld kvaliteten og strukturen som opnar for det fjerde steget i analyseprosessen. Her finn me prosessen rundt det å finne karakteristiske fellestrekk. Kva er typisk? Kva er det mange sitat på? Kva er det spesielt få sitat på? Det kan også seie oss noko. Her kjem det

Dalen (2011) poengterer som ”tykke beskrivelser” eller ”experience distant” inn. Dette er informasjon som inkluderer forskarens tolkingar av hendingar og opplevingar. Her har det føregått ein analytisk prosess frå eit beskrivande til eit fortolkande nivå (Dalen, 2011). Ein kan ikkje som forskar berre nytte seg av informantanes egne ord, men også av egne refleksjonar og tilgjengeleg teori. For å gjere det trengs både analytisk refleksjon og teoritilfang (Dalen, 2011).

Det er ulike former for å presentere data, og eg har valt først og fremst å bruke tematisering i mi framstilling. Men eg ser at det også har blitt nytta kontrast om ein del av framstillinga. (Dalen, 2011). Når eg var valt å nytte to grupper av informantar, og eg har vore ute etter å finne ut om det er samsvar mellom det eleven med dyspraksi/DCD opplever at han treng av hjelp for å oppleve meistring, og det læraren opplever at han gjev av hjelp, har ein i dette prosjektet kunna setje desse gruppenes opplevingar og erfaringar opp mot kvarandre. Dette har gjeve interessante tilnærmingar som eg har kunna ta med meg inn i analysen. På denne måten er det forsøkt å få eit heilskapleg bilete av det fenomenet som vert studert.

For arbeidet med tematisering og koding har eg nytta ein vanleg tabell der eg har lest gjennom alle transkriberte sitat og spurt: ”Kva handlar dette om?” Slik har det vokse fram stikkord som seier noko om fenomenet eg har studert. Desse stikkorda har blitt skrivne ned i venstre marg, så har eg klipt inn sitata som seier noko om dette i midtfeltet, medan eg til venstre har laga meg eit felt der eg kan setje inn kva teori som kan vere relevant. Dette har eg gjort for kvar informant, der eg har nytta fargekodar som gjer at lærar og elev kan koplast opp mot kvarandre. Eg vurderte å bruke dataprogrammet Nvivo til denne prosessen, men kom fram til at det ville ta for lang tid å setje seg inn i. Når ikkje informantane er fleire enn det eg har med i denne undersøkinga, lar det seg gjere å få ein strukturert oversikt som utgangspunkt for analyse utan bruk av kodingsprogram. Eg hadde eit fyldig transkribert materiale som gav mange tema og stikkord. Enkelte svar var så lange og innhaldsrike at eg såg det som nødvendig å dele dei opp i avsnitt og kortare bolkar. I det vidare arbeidet måtte eg sjå kva stikkord som kunne koplast saman for å redusere antalet stikkord og tema (Leiulfsrud & Hvinden, 1996). I kodingsprosessen har eg måtta leite etter abstrakte kategoriar som kan samle data, slik at innhaldet kan forståast på eit fortolkande og teoretisk nivå (Dalen, 2011).

I utarbeiding av intervjuguiden vart spørsmåla kategoriserte i forhold til tema som var relevante for problemstilling og forskings spørsmål. I den vidare analysen vart denne tematiseringa utgangspunkt for arbeidet med kodinga av materialet. Sjølv om dette har vore

utgangspunktet, har eg forsøkt å ha ei open haldning i tilnærminga til materialet som har opna opp for nye tema. Eg opplevde at eg fekk svar som eg ikkje var førebudd på og som eg fort såg måtte vere med som ein del av tematiseringa. Likevel ser eg at dei hovudtema som vart presenterte i intervjuguiden har kunna behaldast som grunntema for drøfting.

Gjennom tematisering av materialet vart det automatisk gjort ein datareduksjon. Eg såg at enkelte tema vart meir poengterte enn andre og nokre tema utkrystalliserte seg som hovudtema. På fleire av spørsmåla var det samsvar mellom det eleven sa om behov og det læraren sa om tilbod. Desse vart særleg viktige å ivareta og drøfta opp mot teori. Dette er forsøkt gjort.

I litteratur om kvalitativ forskning vert omgrepet ”Experience near” og ”Experience distant” ofte brukt. ”Experience near” peikar på utsegn frå informantane, gjengjevne som direkte sitat. ”Experience distant” vert som tidlegare nemnd brukt om utsegner som inkluderer forskarens tolkingar av hendingar og opplevingar (Dalen, 2011). I arbeidet med datamaterialet i dette prosjektet såg eg tidleg at eg hadde mange gode utsegn som kunne gjengjevast som sitat. Eg hadde eit rikt materiale og mange tema som kunne belysast. Det har vore viktig å ta vare på desse sitata og setje dei inn i ein riktig samanheng, slik at ein har kunna ivareta informantens eigentlege budskap. Kva seier dei og kva seier dei eigentleg? Det handlar om å sjå forbi den konkrete tolkinga som ligg tett opp til den erfaringa informanten har ved å tolke utsegnet i ei meir teoretisk retning. I følge ”Grounded Theory” tek ein som forskar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, informantane sine egne oppfatningar og perspektiv, for vidare drøfting. Det er det datamaterialet du set med som dannar baketeppet for utvikling av teori om sentrale fenomen i det empiriske materialet (Dalen, 2011). Dette er kjernen i ”Grounded Theory”, og denne teorien har vore med å forme prosjektet gjennom måten ein har forsøkt nærma seg empiri, teori og analyse på.

3.4 Validitet

”Why should we believe it?” spør Maxwell (1992, s. 279). Validitet handlar om i kva grad resultata frå ein studie er gyldig eller ikkje. Graden av validitet seier oss altså noko om me har målt det me ønskte å måle, eller i kva grad andre faktorar kan ha vore med å påverke resultatet (Befring, 2010).

Samanlikna med kvantitativ forskning, har ein slitt med å finne eit godt nok innhald til omgrepet validitet i kvalitativ forskning. Den kvalitative forskinga byggjer på ein grunnføresetnad om at mennesket skaper eller konstruerer sin eigen røyndom og gjev meining til sine egne erfaringar og opplevingar (Dalen, 2011). I kvalitativ forskning kan ein derfor ikkje måle validitet gjennom berekningar, men her må ein i staden definere validitet ut frå dei val og handlingar forskaren gjer i sjølve forskingsprosessen (Kvale, 2008). Andenes (2000) peikar også på dette ved å hevde at validiteten må testast gjennom kritisk syn på eiga forskarrolle, gjennom sjølve forskingsopplegget, kva utval ein har, kva metodisk tilnærming ein gjer, kva datamateriale ein set igjen med og korleis ein tolkar og nærmar seg materialet analytisk. Dette deler ho opp i intern og ekstern validitet, generalisering og analytisk generalisering. Den interne validiteten handlar om i kva grad resultata er gyldige for det utvalet og det fenomenet som er undersøkt (Andenes, 2000). I ei undersøking med så få informantar som det er i dette masterprosjektet, er det først og fremst den interne validiteten ein kan seie noko om.

Om ein tek utgangspunkt i Maxwells (1992) fem trinn for validitetsdrøfting finn me denne inndelinga: deskriptiv validitet, tolkingsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsvaliditet. Omgrepet deskriptiv validitet vert brukt når ein gjer greie for sjølve prosessen frå intervjusituasjon, lydopptak, transkripsjon og fram til endeleg utskrift av intervjuet. Når ein i vidare tolking av dei transkriberte utsegnene søkjer ei djupare tolking og forståing og ser etter indre samanhengar i datamaterialet, viser ein til tolkingsvaliditeten. Den teoretiske validiteten seier noko om i kva grad forskaren gjennom sine val klarer å skape ei teoretisk forståing av dei fenomena som studien omfattar (Maxwell, 1992). Både Andenes (2000) og Maxwell (1992) poengterer mykje av det same, slik eg tolkar det. Monica Dalen (2011) har valt å ta utgangspunkt i begge desse når ho i si drøfting av validitet deler inn i seks ulike forhold som er med å påverke validiteten. Desse seks vert utgangspunktet for vidare validitetsdrøfting: forskarrollen, forskingsopplegget, utvalet, metodisk tilnærming, datamateriale, tolking og analytisk tilnærming (Dalen, 2011, s. 94).

Det å vera tydeleg på eiga forskarrolle kan vere med å hindre subjektivitet i tolkinga av intervjumaterialet (Dalen, 2011). I mitt møte med informantane har eg vore ærleg på at eg på mange måtar har ei ”dobbeltrulle”, både som pp-rådgevar og mangeårig lærar, og som student. Eg poengterte at i rolla som intervjuar var eg student. Dette vart utan vidare akseptert av ungdomane i prosjektet. Nokre av dei vaksne informantane mine visste at eg tidlegare

hadde undervist barn med dyspraksi/DCD. Dette meiner eg først og fremst auka validiteten i forhold til eiga forskarrolle, ved at det vart til ein intersubjektivitet¹² mellom informanten og meg som forskar. For at eg skulle få tak i deira "livsverd", var det viktig at det var eit ope og godt klima i situasjonen, at det menneskelege samspelet opna opp for at informantane var villige til dele erfaringar og opplevingar (Dalen, 2011). Gjennom at informantane fekk vite at eg hadde egne erfaringar, opplevde eg at dei lettare delte sine tankar med meg. I følge Haavind (2001, s.19) i Dalen (2011, s. 95) er : (...) "alle praktiske anstrengelser fra forskerens side ledet av den prinsipielle oppfatning at intersubjektivitet er en forutsetning for at det er mulig å tolke hva noe betyr for andre." Ved å leggje til rette for intersubjektivitet vil ein òg styrkje validiteten i det seinare arbeidet med tolking av materialet.

Gjennom prøveintervjuet fekk eg gode tilbakemeldingar på spørsmål som var vanskelege å forstå. I dette intervjuet var det elevspørsmåla som vart testa ut. Dette var med tanke på at det var her det mest "dyrebare" materialet låg for min del. Det var viktig for meg at eg på ein best mogeleg måte skulle møte elevane slik at dei klarte å opne opp og gje meg sine forteljingar. Gjennom tilbakemeldingar frå prøveinformanten og eigen refleksjon i ettertid meiner eg at eg blei styrka som intervjuar. Eg ser også at eg gjennom prosessen med intervjuar blei litt betre for kvar gong eg møtte ein ny person og meiner klart at eg gjennomgjekk ein prosess som leda meg framover som forskar i dette prosjektet. Både dei vaksne og ungdomane som var med såg ut til å føle seg ivaretekne og fekk formidle det dei ville formidle. Dette meiner eg har vore med å styrke validiteten i heile prosjektet.

Gjennom heile dette prosjektet har eg forsøkt vere medviten den rolla eg har som forskar gjennom ikkje å bli for prega av mi eiga tilnærming, eigen praksis og egne erfaringar. Det vil likevel vere uråd å seie at det ikkje har prega meg. Men det har vore eit klart mål å halde seg så nær informantanes egne opplevingar og forståing som det har vore mogeleg å kome. Gjennom denne innstillinga har målet om validitet i forhold til eiga forskarrolle vore forsøkt styrka.

Grunnlaget for å kunna seie noko om validiteten i metoden som er valt for datainnsamling må sjåast i høve til mål for undersøkinga, problemstilling og teoretisk forankring. Intervjuguiden må synleggjere dette (Dalen, 2011). Metoden i denne undersøkinga er kvalitativ metode og

¹² Intersubjektivitet tyder ordrett "mellom subjekter". Omfattar i samfunnsforskning korleis oppfattingar og situasjonar blir felles mellom menneske (Dalen, 2011)

intervju, med to informantgrupper. Designet vart valt ut frå kva eg ønskte å finne ut av (Befring, 2010). Det å bruke to grupper, å intervjuje i par, lærar og elev, har vore viktig for å få svar på om det er samsvar mellom det eleven opplever at han treng og det skulen opplever at dei gjev av hjelp. Dette er eit av dei sentrale forskingsspørsmåla i undersøkinga. Utvalet er kriteriebasert, der to kriterium var sentrale: Ungdomen skulle vere diagnostisert med dyspraksi/DCD eller ha tydelege teikn på dette og han/ho skulle vere mellom 12- 16 år. For lærarane sin del var kriteria at dei skulle undervise eleven som vart intervjuja. I kvalitativ forskning er utvalet ofte avgrensa, men hensiktsmessig utvalt ut frå faste kriterium (Dalen, 2011). Då kan ein sjølvstilt stille spørsmål til generalisering av dei funn som måtte kome. Det kan vere ein trussel mot validitet og reliabilitet at utvalet er så lite som det er. Det vil derfor ikkje bli forsøkt konkludert eller generalisert i denne oppgåva. For det er først og fremst det som er sant og rett for desse informantane som gjeld her. Når ein i tillegg tar fatt på eit så ukjent felt som framleis dyspraksi/DCD er, kan ein tillate seg å lytte til historiane og prøve å knyte teori til dei funn som vert gjort. Tanken har vore å setje saman eit breitt nok samansett utval som omfattar individuelle skilnader innanfor temaet dyspraksi/DCD. Det er allereie nemnd at det er ein heterogen vanske. Utvalet som er valt speglar ein variasjon innan fenomenet dyspraksi/DCD og det eg har ønska å finne noko ut av (Dalen, 2011).

Validitetsdrøftinga i forhold til utval og metode speglar det Maxwell (1992) kallar for generaliseringsvaliditet og Andenes (2000) kallar for ekstern validitet. I små utval er det vanskeleg å seie noko om det ein har funne også gjeld for ei større gruppe. I kva grad kan resultata overførast til andre utval og situasjonar (Andenes, 2000)? Me får ei generalisering av resultata om dei har overføringsverdi. I den analytiske generaliseringa peikar ho vidare på i kva grad funna frå denne undersøkinga kan brukast som vegvisar for kva som kan skje i ein annan situasjon. Er konklusjonen tilstrekkeleg overtydande, så er han gyldig (Andenes, 2000). Dette føreset ”tykke beskrivelser” som Dalen (2011) snakkar om, såkalla tilstandsbilete som gjev rom for tolking. Denne forståinga vert utvikla i brytninga mellom teori og empiri (Dalen, 2011). Andenes (2000) drøftar vidare dette synet på validitet i kvalitativ forskning ved å peike på at det først og fremst er mottakeren av informasjonen som bestemmer kor anvendeleg eit resultat er for andre situasjonar enn den undersøkinga viser til. For at resultata skal opplevast som relevante, er det forsøkt å tydeleggjere resultata og slik argumentert for truverde i framgangsmåten i undersøkinga. Slik kan ein sikre validiteten i undersøkinga (Dalen, 2011).

Utgangspunktet for tolking og analyse er informantane sine eigne ord og forteljingar. Formålet i denne undersøkinga har vore å få ei innsikt i elevane og lærarane sine subjektive opplevingar om fenomenet som har blitt undersøkt. Med utgangspunkt i eit fenomenologisk perspektiv har det blitt forsøkt å fange opp informanten si oppleving av eigen situasjon og eiga meistring i forhold til det å ha dyspraksi/DCD og det å undervise og tilretteleggje for barn med denne diagnosen. For å belyse dette, har det blitt nytta flest moglege sitat, og empirien vil vere godt synleg i drøfting av funn og resultat. Validiteten vil vere påverka av at intervjuar stiller gode spørsmål, er trygg og opnar for intersubjektivitet. Validiteten vert styrka av at spørsmåla er ”gode” nok til at informanten får anledning til å kome med fyldige og udjupande svar (Dalen, 2011).

I etterkant av intervjuet ser eg at eg har fått mange fyldige og innhaldsrike svar. Dette gjeld særleg for lærarane og intervjuet, men òg ungdomane har vore opne og reflekterte i sine svar. Intervjuguiden var delt inn i fire hovudtema. Desse var forholdsvis like for dei to gruppene informantar, nettopp med tanke på at ein skulle kunne samanlikne svara i etterkant. Informantane gav ulike svar, og det førte til at alle intervjuet bar preg av ulike oppfølgingsspørsmål. Slik sett vart intervjuet enda opnare enn det eg i første omgang hadde tenkt. Men informantane har delt sine erfaringar og opplevingar og eg set igjen med mange tema, til trass for at det ikkje har blitt brukt meir enn fire intervju i denne undersøkinga. Dei rike og fyldige svara eg set igjen med, meiner eg styrkar validiteten i undersøkinga med tanke på datamateriale og bearbeiding av dette.

I forhold til tolking, analyse og teori er det òg viktig å drøfte validitet. Her søker ein den indre samanhengen i materialet (Dalen, 2011). Kvalitativ forskning vektlegg forståing og tolking og hermeneutikken er det vitenskaplege fundamentet. Ein ser enkeltdeler ut frå heilskap, og heilskap vert forsøkt tilpassa den enkelte del. Samspelet mellom heilskap og del, forskar og tekst er det sentrale. Ut frå det fenomenologiske perspektivet kan ein fokusere på den enkelte informant si erfaring og oppleving. I tillegg til informantane sine eigne ord og tankar, må mine eigne refleksjonar og teori vere med å løfte materialet frå eit beskrivande til eit fortolkande nivå. Det er i denne analyseprosessen at ein kan finne dei konkrete ytringane frå informantane og setje dei inn i ei aktuell teoretisk ramme (Dalen, 2011). Kvale (2008) seier at å validere er å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere. I ei hermeneutisk tolking er spørsmåla som vert stilte til teksten heilt avgjerande for validiteten (Kvale, 2008).

I analyseprosessen i dette prosjektet tenkjer eg at det har vore med å sikre validiteten at alle intervjuar vart gjennomførte over kort tid, og transkriberte umiddelbart etterpå. Det har heile tida vore parallelle prosessar å sjå på kva eg har av empiri og kva eg finn av teori, med utgangspunkt i tanken om ”Grounded theory” (Dalen, 2011). Problemstillinga har vore langt framme gjennom heile prosessen. Har eg fått svar på det eg har spurt om? Bruk av sitat har vore viktig, men ikkje utan teoriforankring. Som forskar bør eg ha ei innsikt i og kunnskap om dei fenomen som vert studert, slik at eg kan plukke ut emne som til saman kan avspegle ulike dimensjonar innan det aktuelle temaet som vert studert (Dalen, 2011). Her handlar det om å ha eit medvite forhold til forskning på dyspraksi/DCD og tilrettelegging, meistring og kompetanse, for å nemne nokre av dei aktuelle teoretiske emne som har kome opp. ”Å validere er å teorisere”, seier Kvale (2008, s. 170). Ein må kunne seie noko om dei teoretiske spørsmåla rundt dei fenomena som vert undersøkt. Tankane som ligg til grunn for ”Grounded theory” har vore med å påverke teoriutvalet. Kva er det informantane seier noko om? Slik sett har teorien som er valt ut nær tilknytning til dei spørsmåla som informantane har svart på.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet handlar først og fremst i kvalitativ forskning om å gjere grundig greie for korleis ein har gått fram i prosessen. Det har vore vanskeleg å overføre dette omgrepet direkte frå kvantitativ forskning i forhold til gjentakingsverdi. Reliabilitet handlar om i kva grad ein studie kan etterprøvast (Befring, 2010). I kvalitativ forskning er dette vanskeleg å finne ut av, for kvar intervjusituasjon er unik, med eit samspel mellom informant og forskar som ikkje let seg rekonstruere på eit seinare tidspunkt. Ein må derfor definere omgrepet annleis (Dalen, 2011). For å sikre reliabiliteten må me vere nøyaktige i å beskrive dei ulike ledda i forskingsprosessen slik at andre kan ta på seg dei same ”forskningsbrillene” ved ei tenkt gjennomføring av den same undersøkinga (Dalen, 2011). Gjennom å vite noko om kven forskaren er, kva for informantar som er med i undersøkinga, kva sosial setting som føreligg, kva analytiske omgrep som er brukt og kva metodar for innsamling av data og analyse som er nytta, kan ein altså vere med å sikre reliabiliteten. Slik sett så vil ei god metodedrøfting vere med å sikre reliabiliteten i denne undersøkinga. Det å gjere greie for førforståing, utval, intervjuguide og intervjusituasjon, saman med analysedrøfting er viktig i denne samanhengen. Å gjere greie for vilkår og tekniske hjelpemiddel, sikrar reliabiliteten i prosjektet. Ein

vurderer det til at dette er gjort gjennom grundig drøfting av kvalitativ metode, eigen forskarrolle, gjennomføring av intervju, utval og validitet.

3.6 Ethiske refleksjonar rundt kvalitativ forskning

Etiske vurderingar må vere ein del av heile planleggingsfasen og ivaretakast gjennom heile forskingsprosessen (Kvale, 2008). Etisk standard kan vidare definerast som det som gjev uttrykk for rett eller gale, akseptabelt eller forkasteleg, verdig eller uverdig (Befring, 2010). Samfunnet stiller krav om at all vitskapeleg verksemd må regulerast av overordna etiske prinsipp som ikkje forskaren sjølv har kome på, men som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Etter personvernlova som kom i 2001, er det meldeplikt for alle prosjekt som inneheld personopplysningar som vert behandla med elektroniske hjelpemiddel (Dalen, 2011). Det gjeld også for dette prosjektet (vedlegg 2). Retningslinjene til den nasjonale komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) vektlegg at alle som deltek i eit forskingsprosjekt skal ha informasjon om kva dei er med på slik at kravet om eit informert samtykke vert oppretthalde. Dette er gjort gjennom skriftleg og munnleg informasjon til informantane og gjennom skriftleg samtykke frå føresette (vedlegg 3 og 4). Informantane har hatt rett på å få all den informasjon dei har hatt behov for. Det at det også er personar under 18 år som deltek, stiller særleg strenge krav til eit fritt og informert samtykke og til informasjon. Det er føresette som har gjeve samtykke, men det har vore viktig å formidle til dei unge at dei har rett til å bli høyrt og at dei har rett til eigen informasjon. Det har ikkje vore mogeleg å gjennomføre intervju utan at dei sjølve har vore positive til det. Målsetting, metode, og korleis resultatata skal presenterast har blitt tydeleg presentert i informasjonsbrev/samtykke.

I forhold til marginale grupper og små utval er faren for stigmatisering stor. Enkeltpersonar og grupper kan la seg identifisere. Dette er forsøkt ivaretatt ved at det ikkje vil bli gjeve opplysningar om kvar i landet informantane er henta frå eller andre personopplysningar. Både elevinformantane og lærarinformantane blir berre nemnde med bokstavane A og B. Dette er særleg viktig å ivareta når halvparten av informantane er unge under 18 år og dei etiske retningslinjene stiller strenge krav om konfidensialitet (Dalen, 2011). Når barn deltek i eit forskingsprosjekt vert det i særleg stor grad stilt krav om vern i tråd med deira alder og behov (NESH, 2006). Dette er gjort etter NESH sine retningslinjer og i tråd med NSD sine tilrådingar. Eg ser det som viktig at ungdomane sine stemmer kjem tydeleg fram som ei

førstehands informasjonskjelde. Det har vore eit medvite val at informantane skal ha nådd ein alder som gjev dei høve til refleksjon rundt eigen situasjon, og vera kjende med at dei har dyspraktiske vanskar i ei eller anna form. Når ungdomane når 12-13 årsalder, tenkjer eg at dei er medvitne sine egne utfordringar og dei har egne tankar og erfaringar om den hjelpa som vert gjeven eller dei skulle ynskja hadde blitt gjeven til dei på skulen. Barn er formelt sett mellom 0-18 år. I denne oppgåva er det ungdomar på 13-14 år som har bidratt. Dei har deltatt som kjelder i datainnsamlinga på ein sjølvstendig måte og er slik sett svært viktig i forhold til resultata (Tangen, 2011).

For å ivareta eit etisk perspektiv har det vore viktig i møte med dei unge informantane å byggje ein relasjon som ivaretek deira behov for tryggleik og anerkjening, og gje tilbakemelding om at deira meiningar er viktige (Tangen, 2011). Dalen (2011) peikar også på betydninga av å ha eit "barneperspektiv". Det er forsøkt i møte med dei unge å sjå verda gjennom deira augo og fange deira opplevingar og forståing av fenomenet som vert undersøkt. Som intervjuar har eg òg gjort meg nytte av den kompetansen eg gjennom mange år har bygd opp i forhold til å samtale med barn. Denne kompetansen og erfaringa meiner eg har gjort meg i stand til å møte den unge i ein anerkjennande kommunikasjon, med den respekt som er nødvendig for å byggje tillit og ivareta barneperspektivet i prosjektet (Dalen, 2011). Å lytte til den unges tankar har vore viktig i sjølve dataproduksjonen i dette prosjektet. Ungdomens perspektiv, erfaringar, kvardag og oppfatting av bestemte forhold dannar grunnlaget for empirien (Tangen, 2011). Dei etiske betraktningane rundt det å nytte barn i forskning er forsøkt ivaretatt etter gjeldande lovverk og føreskrifter.

4 Presentasjon av funn, drøfting og resultat

I den kvalitative undersøkinga som er gjort har ønsket vore å finne ut kva elevar med dyspraksi/DCD sjølve opplever rundt skulesituasjonen og kva som gjev meistring. Problemstillinga gjenspeglar dette i spørsmålstillinga: *”Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial meistring?”* Eg har vurdert problemstillinga opp mot kva kunnskap lærarane har om vansken og kva tilrettelegging og hjelp som vert gjeven til desse elevane. Kva historie har elevane å fortelje om sin eigen kvardag? Kva er viktig for dei, og når opplever dei at dei lykkast? Er det eit samsvar mellom det eleven opplever at han treng og det skulen opplever at dei tilrettelegg for? Dette har vore sentrale spørsmål i utarbeiding av intervjuguiden som ligg til grunn for intervjuet eg har hatt med elevar og lærarar. Det har vore svært lærerikt å møte både elevar og lærarar. Opplevinga dei har av eigen skulekvardag og alle dei utfordringar, men og gleder, dei møter har gjeve meg mange nye tankar. Det har vore viktig heile vegen at informantanes stemme skal tre tydeleg fram. Det vil den vidare drøftinga bere preg av. Teori i seg sjølv har mindre betydning om me ikkje kan anvende han i det verkelege livet og slik sett utvide vår forståing. Teori og forskning om dyspraksi/DCD og dei særlege utfordringane elevar med denne vansken står i, saman med eit sterkt fokus på kompetanse og meistring, der ein har forsøkt belyse tema som salutogenese, “self-efficacy”, resilience og flyt, dannar det teoretiske bakteppet. Både elevane og lærarane si stemme vil kome fram parallelt, der elevinformant A og lærarinformant A er eit ”par”, og elevinformant B og lærarinformant B er eit ”par”. Dei vil vidare få namn som elev A/B og lærar A/B. Den tematiske oppdelinga som er gjort i analysen meiner eg gjenspeglar problemstillinga, det eg ønskjer å finne svar på.

Det er først og fremst det som er sant og rett for desse informantane som gjeld her og historiane dei har å fortelje. Gjennom å lytte til forteljingane elevane og lærarane har og setje det heile inn i ei teoretisk ramme, kan framstillinga vere med å kaste lys over ein vanske som framleis har lite fokus i Noreg.

Presentasjon av funn og drøfting vil bli gjort parallelt, då eg vurderer prosessane som best eigna til å flettast inn i kvarandre, slik eg i metodekapittelet beskriv det gjennom drøftinga av validitet i forhold til analyse. Å søkje den indre samanhengen i materialet, der ein vektlegg forståing og tolking, vert sentralt i drøfting av funn og analyse. Samspelet mellom heilskap og

del, forskar og tekst er det sentrale i drøftinga. Ut frå det fenomenologiske perspektivet kan ein tillate seg å fokusere på den enkelte informant si erfaring og oppleving. I tillegg til informantane sine eigne ord og tankar, kan teori og eigne refleksjonar løfte materialet frå eit beskrivande til eit fortolkande nivå. Dei hovudtema som særleg har kome fram i bearbeidinga av empiri og som vil vere med å belyse problemstillinga og danne grunnlaget for drøftinga, er følgjande:

- Kjennskap, kunnskap og kompetanse i forhold til dyspraksi/DCD
- Skulefaglege utfordringar for eleven med dyspraksi/DCD
- Fagleg meistring og tilrettelegging
- Relasjon og tillit – faktorar for meistring?

Desse fire dannar grunnlaget for vidare drøfting.

4.1 Kjennskap, kunnskap og kompetanse i forhold til dyspraksi/DCD

4.1.1 Elevens kjennskap til eigen vanske og situasjon

Informantane i prosjektet har ulik bakgrunn i forhold til kor lenge dei har visst om vanskane dei har. Det kan sjå ut som dette er med på å prege dei ut frå kor stor grad dei har forsonst seg med sine utfordringar og i kor stor grad dei er fortrulege med den dei er. Det kan sjå ut som det har vore noko tilfeldig korleis dei har blitt informert og kven som har gjort jobben med å informere dei. Elev B har ikkje visst om at han har dyspraksi så veldig lenge og er klar på at han ikkje veit så veldig masse:

Eg veit nesten ingenting om det utanom at det er skrivevanskar og lesevanskar.

På spørsmål frå intervjuar om han kunne tenkje seg å vite meir om kva dyspraksi/ DCD eigentleg er, svarar han klart ja på det. Elev A ser ut til å vere meir fortruleg med sin eigen situasjon og seier:

Eg fekk eigentleg veta det fordi når dei andre kunne lesa så kunne ikkje eg gjera det. Då skjønnte eg at eg har noko.

Her har eleven sjølv oppdaga at han strevar på eit område dei andre ser ut til å meistre. Det var først og fremst dei meir konkrete lesevanskane han opplevde som skapte utfordringar for han. Etter kvart som han vart større auka vanskane, sjølv om strategien framleis var den samme, nemleg å jobbe med det som konkret gav han dei største utfordringane:

Nei, me har aldri snakka om det før eg gjekk i 7., men me var jo heilt opne om at eg har leseproblemer. Så det var jo eigentleg ikkje så mykje å snakka om, berre at eg måtte prøva å få det vekk (Elev A).

I forhold til å forhalde seg til at andre veit, fortel elev A om at det er viktig å vere open om vansken han har. Det kan sjå ut som han etter kvart har forsont seg med at han har desse utfordringane og handterer vanskane sine ut frå ei trygg innstilling om at dette meistrar han:

..eg kunne sagt korleis det er i mitt tilfelle og alt sånt. Men det er jo sånn at du seier berre at du har dyspraksi, at eg har vanskar med å skriva og lesa. For meg er det ikkje større deal lenger. Før var det det. Det er eigentleg, sånn som eg tenkjer, det er ikkje positivt å ha det, men det er sånn at du venner deg til det.

Dette samsvarar med det Antonovsky peikar på som å ha ein sterk OAS, ei sterk oppleving av samanheng. Det ser ut til at elev A har sett at det å ha dyspraksi er ein del av livet, men ikkje alt. Eit fokus på at livet likevel gjev meinig og er forståeleg og håndterleg ser ut til å ”vege opp” noko for dei store utfordringane som han elles opplever (Antonovsky, 2000). Når erfaringane han får etter kvart samsvarar med det å meistre dei utfordringane han faktisk står oppe i, vil trua på at han skal greie livet og utfordringane føre han inn i gode sirklar som igjen skaper ny meistring (Bandura, 1982).

4.1.2 Lærarens kjennskap, kunnskap og kompetanse

Lærarane vart spurde om generell kompetanse og undervisningserfaring og direkte om kva kunnskap dei har om diagnosen dyspraksi/DCD. Begge lærarinformantane har brei og lang erfaring med undervisning. Lærer A har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Begge informantane har høyrte om dyspraksi før, men ingen har undervist elevar med denne vansken før den situasjonen dei er i no. Dei informerer vidare om at dei har fått den informasjonen dei har i dag gjennom eiga lesing og gjennom samarbeid med lokalt PPT- kontor, då dei begynte å undervise dei elevane dei no er lærarar til:

Eg har høyrte om det tidlegare, men eg har ikkje jobba med nokre elevar som har hatt det. Så eg visste det var noko som heiter dyspraksi, men det var først då når eg fekk

elevar med dyspraksi at eg vart kjent med kva det eigentleg var for noko og kva behova var då. Det fekk eg eigentleg ganske god informasjon om før me starta (lærar B).

Det ser ut til at den kunnskapen dei har, har dei fått etter at dei begynte å jobbe med elevar med dyspraksi/DCD. Lite har vore kjent i utdanning og gjennom praksis tidlegare. På spørsmål om dei opplever at dei har nok kunnskap, er lærarane klare på at dei har kunnskap, men at ein alltid kan lære meir. Dette er ei reflektert innstilling som speglar ei haldning til eigen kunnskap som ein kontinuerleg forbettringsprosess der kvalitet og kompetanse ikkje er ein endeleg tilstand som ein har oppnådd ein gong for alle, men der læraren har sjanse til å møte nye utfordringar med ny kunnskap (Skogen & Holmberg, 2005):

Ein kjenner alltid på at ein kunne hatt enda meir kunnskap, men eg trur at i møtet med elev er eg ganske god til å ta ting der og då, sånn at eg føler eg har godt nok grunnlag til å gjera den jobben eg gjer, men ein kan jo alltid kunna meir! (Lærar A)

Alle kan bli betre i alt! Det er klart det. Men eg føler eigentleg at eg har fått såpass god kunnskap om det, kva behova er, iallfall i den vanlege, daglege donten, at eg veit kva tilrettelegging eg må gjera. Men klart – alle kan jo veta meir! I enkelte tilfelle skulle eg ønska at eg hadde hatt meir kunnskap. Det skulle eg. (Lærar B)

Ut frå desse sitata ser det ut til at desse lærarane kjenner seg relativt trygge i situasjonen og opplever at dei har ein fagleg intergritet til å møte utfordringane på ein god måte. Det kan fort vise seg positivt i forhold til meistring hos elevane. Kunnskap om vansken er viktig for at elevane skal oppleve meistring og samsvarar med Vygotsky (1978) sitt syn på læring som mediering av kunnskap mellom menneske, og der eleven lærer i samspel med læraren eller ein meir kompetent medelev. Om læraren har ei forståing av vanskan og har sett seg inn i kva dette inneber, så kan dei lettare leggje til rette og forstå kva som skal til. Læraren som veit noko om dei utfordringane eleven med dyspraksi har, vil lettare sjå han som den han er, og ikkje beskrive han som evnesvak, lat eller ein elev som berre ikkje vil (Boon, 2010). Læraren sjølv vil også oppleve meistring i forhold til å løyse viktige oppgåver ho er sett til. Elev A påpeikar nettopp kor viktig det er for eleven at læraren har kunnskap om vansken og har sett seg inn i kva det inneber av utfordringar å ha dyspraksi/DCD:

At dei forstår kva som er vanskeleg for meg? Det er jo eigentleg det viktigaste. Viss dei ikkje veit, så er det heilt bortkasta å ha dei til hjelparar(...) For å sei det sånn, dei må forstå like mykje dei som dei andre lærarane gjør. For elles er det veldig tøft å vera han som har dyspraksi i klassen.

4.2 Skulefaglege utfordringar

Både elevar og lærarar har eit fokus på utfordringar elevane med dyspraksi møter gjennom skuledagen. Det kan sjå ut som det er eit visst samsvar mellom det eleven sjølv opplever og det læraren tenkjer om vanskane. Likevel ser me i empirien at elevane ikkje vektlegg vanskane i like høg grad som skulen gjer:

4.2.1 Om fysisk aktivitet og motoriske utfordringar

Kirby et al. (2008) viser til kjenneteikna for dyspraksi, og seier at sjølv om dei er mange, kan dei vise seg svært ulike hos det enkelte barn. Barn med dyspraksi demonstrerer store skilnader i motorisk kapasitet og alt rammar ikkje alle. Ein av informantane har trass vanskane han har med utføring og motorikk trent aktivt og systematisk gjennom mange år. Han trenar mange gonger i veka og han opplever stor grad av meistring i forhold til dette. Han seier at han har god fysikk og han opplever ikkje at kroppsoving er eit problem, slik mange barn med dyspraksi/DCD faktisk gjer. Samtidig peikar han på at han vert sliten og at han treng hjelp.

Eg blir veldig sliten i muskulaturen i halsen og har veldig stramme musklar. Eg bruker masse krefter på å snakka og eg får ofte vondt når eg snakkar – i halsen. Eg er eigentleg veldig vandt til å ha vondt. Men eg får hjelp av fysioterapeut til det. Ho hjelper meg å slappa av (Elev A).

Når ein viser til motoriske vanskar så er det mykje meir enn fysisk aktivitet. Her ser me at det å snakke, det å heile tida ha eit fokus på at orda skal uttalast rett og i riktig rekkefølge fører til stress og stram muskulatur. Å uttrykkje seg er ein motorisk aktivitet. Ein elev som heile tida veit at han står i fare for ikkje å bli forstått, står òg i fare for å utvikle sekundære psykologiske vanskar som angst, isolasjon og svak sjølvkjensle (Kirby et al., 2008). Elev A viser til det å gå fast til fysioterapeut som noko positivt som kan hjelpe han:

Det er eigentleg heilt greit, men eg hadde greidd å leva uten og. Men det er for å bli bedre i stemma og litt mindre slapp. For du kan bli veldig stressa når du skal sei noko du veit du kan få til og så får du det ikkje til.

Han viser vidare til den positive effekten han meiner trening har hatt for han, også på andre felt enn det idrettslege:

Den har vore veldig dårleg altså, men no – etter at eg begynte å gå på ski har det blitt mye bedre for då fekk eg balanse i kroppen. Og då snakkar eg bedre.

Her seier han at å meistre ein fysisk aktivitet som det å gå på ski, fører til meistring på andre område også. Eleven vurderer det til at når han meistrer det å gå på ski, har det ført til betre balanse som igjen fører til betre uttale. Grue (2001) beskriv meistring som evna menneska har til å forhalde seg til dei utfordringane og påkjenningane ein møter i livet. Målet vert då å finne fram til kva som skal til for å få den enkelte til å tru på evna han har til å mobilisere sin eigen styrke, slik at han klarar å løyse oppgåvene, ha ein viss kontroll og justere handlingar, kjensler og forestillingar i ei ønska retning. Elev A har her funne ein veg og ei forståing for at det er samanheng mellom meistring på eit område som kan føre til meistring på eit anna, og at trua på at du greier det, i seg sjølv er nok til å få deg framover mot det målet du har sett deg:

Ja, egentleg i tanken. Viss du tenkjer at det får du ikkje til, då får du det heller ikkje til. Men viss du trur at dette får du til, då kan du nå målet.

Bandura poengterer i sin teori om “self-efficacy” at det er samsvar mellom meistringtru og utføring når han seier: ”Efficacy beliefs affect thought patterns that can enhance or undermine performance” (Bandura, 1997, s. 116). Han seier vidare at menneske med høg grad av meistringstru har ein meir framtidretta struktur på liva sine, der ein ser det ein gjer i ein større samanheng og kan setja seg meir langsiktige mål (Bandura, 1997).

Lærer A bekreftar det elev A seier ved å fortelje om meistring på ski, fotball og i kroppsoving. Ho fortel om ein elev som er aktiv i friminutta og spelar fotball saman med venner. Det kan sjå ut som om dette fører til ei meistringserfaring som han kan ta med seg til mange andre felt gjennom ein dag. Ho trekkjer i tillegg fram føresette som viktige samarbeidspartnarar og som viktige for generell utvikling:

Dei har trent masse, og at det har hatt betydning for generell utvikling, det er eg ikkje i tvil om. Han er mykje fysisk aktiv og bruker kroppen. Og det gjer at han nok kjem mykje betre ut enn andre som ikkje er så fysisk aktive (Lærer A).

Medan den eine elevinformanten opplever mykje meistring knytt til meir grovmotoriske aktivitetar og kroppsoving, opplever den andre store utfordringar. Han har ikkje den same meistringstrua og ser ikkje samanhengen mellom det han meistrar på eit område opp mot det han meistrar på andre område. Slik sett blir dei fysiske og motoriske utfordringane han har ståande åleine:

Eg er ikkje så god med hendene, så eg klarar jo ikkje akkurat å driva på med volleyball og håndball og alt det der. Og fotball hatar eg! Så det er litt bale. Gym får eg ikkje til! Eg pleide alltid å boikotta gym før (Elev B).

For mange elevar med dyspraksi vil alle motoriske aktivitetar vere ei utfordring. Kravet om prestering i kroppsøving vil gjere barnet stressa, og vanskane dei har med koordinasjon og motorisk kontroll blir enda større. Barnet med dyspraksi har mange negative erfaringar med manglande meistring som gjer at energien har gått med til å prøve å unngå kroppsøving og fysisk aktivitet (Grant, 2010). Strategien vert å boikotte slik elev B fortel om.

Lærer B trekkjer fram dei store utfordringane eleven fortel om i forhold til kroppsøving. Dette er eit av dei områda på skulen der dei måtte gå inn og setja inn ekstra hjelp etter at dei var blitt betre kjent med eleven, for dei såg at han streva slik. No har eleven fått med seg ein ekstra lærar som har eit eige opplegg saman med denne eleven og gjerne nokre fleire. Alternative oppgåver som stiller mindre krav til koordinasjon og utføring har blitt prøvd ut, og resultatet er at trivselen har auka og det er lite igjen av det som tidlegare vart omtalt som boikott. Ho poengterer at dette er eit fag på lik linje med andre fag, som skal vurderast på lik linje med dei andre:

....det er jo òg som eg nemnde dette her med kroppsøving, sant. Å få det tilrettelagt, for det er jo eit fag som er viktig. Sånn karaktermessig så er det på lik linje med andre fag og det tel jo like mykje. Men det er jo sånn med all aktivitet at ein må jo vera litt motivert for å gjera det. Men i år så har me fått ein lærar med i eine gymtimen då (..) Det går ialfall greit i den ein gymtimen (Lærer B).

Skulen ser her ut til å ha møtt elevens utfordringar i forhold til motorikk og fysisk aktivitet på ein måte som samsvarar med elevens behov for hjelp og tilrettelegging, sjølv om utgangspunktet for dei to elevane er svært ulikt.

4.2.2 Kognitive utfordringar

Motoriske vanskar og vanskar med koordinasjon er klassiske teikn på dyspraksi/DCD. Når desse vanskane er alvorlege nok til å diagnostiserast, vil fysioterapeutar, ergoterapeutar og andre jobbe med barnet for å betre dei motoriske ferdigheitene, og i tilfeller der uttale er ein del av bilete, vil logopeden jobbe aktivt med dette. Det er uansett ei misoppfatning at tiltak innan motorisk trening er ein ”kur” mot dyspraksi (Grant, 2010). Dei underliggande kognitive karakteristika som er ein stor del av det å vere dyspraktisk, er tydeleg og vedvarande til stades og vert ofte ignorert når dei motoriske ferdigheitene er blitt betre (Grant, 2010). Biletet av dyspraksi/DCD som eit isfjell har tidlegare blitt trekt fram. Dei kognitive utfordringane desse barna strevar med er den skjulte delen av isfjellet. Det ser særleg ut som dei kognitive

utfordringane er knytt til arbeidsminne, merksemd og perseptuelle ferdigheiter (Grant, 2010). Elevane i dette prosjektet viser til kor vanskeleg det kan vere å kome i gang og gjennomføre ei oppgåve, særleg når ein skal produsere tekstar og planlegge ei oppgåve. På spørsmål frå intervjuar om det er betre når ein lærar er der og hjelper han i gang med det han skal skrive, svarar elev B:

Viss nokon hjelper meg i gang med oppgåvene, så kjem eg etter kvart. Han tar liksom og fiskar fram kva eg skal gjera. Korleis historien vert best og sånn (...) Ja, og kva personane skal gjera og sånn og kor er dei, og sånne ting. Eg kjem meg ikkje i gang sjølv. Eg berre skriv sånne fillehistoriar og fer så tidleg som mogeleg viss eg ikkje har nokon til å skriva for meg (...) Ja, viss ikkje så heng eg berre og dingler og ingenting skjer. Viss eg ikkje først begynner, så skjer det ingenting.

I dette sitatet tolkar eg han til ikkje å berre trenge ein sekretær til vanskane han har med å skrive, men også ein som hjelper han i gang, som er med å halde på merksemda lenge nok til at oppgåva kan vekse og gje mening, ein som får fram det beste i eleven og som kompenserer for dei vanskane han nettopp har med planlegging, arbeidsminne og merksemd. Både elev A og B er tydelege på at skrivehjelp er heilt nødvendig for at dei skal klare å gjennomføre oppgåvene dei får på skulen. Grant (2010) peikar på at sein visuell prosessering saman med svakt arbeidsminne gjer det vanskeleg for barnet å lære. Denne tempovansken gjer at barnet veit kva det er i stand til å greie, men samtidig gjer tempoet det nesten umogeleg å gjennomføre det barnet har tenkt. I skriftleg arbeid vert dette ei stor utfordring om ikkje barnet har hjelp.

Elev A peikar på dei kognitive utfordringane han kjenner på kvar dag. Han jobbar hardt for å meistre på skulen og han har lært seg til å kjenne etter korleis han må disponere kreftene for å klare å halde på merksemda gjennom ein heil dag:

For eg veit at viss det blir altfor masse lesing og så skal eg bruka hovudet til å skriva , då går det så veldig tregt i hovudet mitt og eg må bruka masse energi på at det skal gå kjappare.

Dette viser også at ein del av den gode tilrettelegginga for desse elevane ligg i sjølve strukturen på dagen, organsieringa av fag og arbeid og kva som altså kjem først og sist i løpet av ein dag. I tillegg tenkjer han at han må ha nok søvn og han veit at lite søvn kan påverke dagen hans i negativ retning. Det ser ut til at desse elevane jobbar hardt i løpet av dagen og dei er avhengige av kvile for å meistre. Dei kognitive utfordringane som Både Kirby (1999)

og Grant (2010) trekkjer fram som så sentrale i forhold til denne vansken, ser ut til å gjelde for informantane i dette prosjektet og:

Eg har lyst å visa at eg alltid kan gjera ting, men viss du ikkje søv om nettene, då har eg berre lyst å leggja med ned (...) Av og til må du stoppa for du blir altfor sliten. Og det har eg blitt snart, for eg jobbar altfor hardt. Og då blei eg litt småsjuk, fekk hodepine og eg orka ingenting. Eg ville berre vera heime og slappa av. Og om du får det sånn, så burde du eigentleg få lov å ta ferie. Det er håpløst då (Elev A).

Eg veit kor grensene mine går, for dei presser eg uansett så langt eg klarar å gå. Men eg veit at viss det er nok, så gjer eg meg. For då endar eg opp med å bli sjuk i nokre dagar (Elev A).

Dette vitnar om ei forståing for kva som må til hos eleven sjølv. Han veit at det å halde på merksemd og konsentrasjon, å tvinge seg til å gjere arbeidet, trass store utfordringar, har sin pris. Han jobbar svært hardt gjennom skuledagen, og han vert sliten. Grant (2010) peikar på kor viktig det er å vere klar over desse utfordringane. Sjølv om eit barn med dyspraksi ser ut til å ”lære å leve med” dei motoriske vanskanne dei har, og klart utviklar seg positivt gjennom god trening, ser altså dei kognitive utfordringane ut til å vere mykje meir standhaftige (Kirby et al., 2008).

Lærarane er tydelege på at det å gje dei skrivehjelp utover berre rein sekretærhjelp, er noko av det viktigaste dei gjer, ikkje berre i forhold til utføringsvanskane dei har, men i forhold til dei kognitive utfordringane desse elevane ser ut til å ha. Lærer B seier:

Men viss han får den tilrettelegginga , viss han veit at ”no slepp eg å skriva i alle fall og eg kan i alle fall få hjelp til å formulera meg viss eg treng det”, så klart at han kan nå mykje lenger. Viss han set då på ein prøve, det er jo ofte sånn i skulen at me måler dei når det er prøvar. Kor høg måloppnåing dei har, og då viss han får sitja med ein vaksen person, gjerne ein som han kjenner godt då, så klarer han å uttrykka seg meir og koma meir med fakta rundt det dei skal ha prøve i, meir enn viss han set for seg sjølv. Sånn at han er litt avhengig av ein vaksen person, som han er trygg på og.

4.2.3 Eksekutive vanskar

I diagnosemanualane DSM-IV og ICD-10 finn ein at for å få diagnosen DCD er hovudvekta først og fremst på utvikling av motorisk koordinasjon og motorisk utvikling. I tillegg finn ein at for å få diagnosen må den motoriske forstyrringa vere av ein slik grad at det i vesentleg grad påverkar læring på skulen og aktivitetar i dagleglivet (Rasmussen, 2004). Eksekutive funksjonar handlar om evna eit individ har til å organisere, planlegge og gjennomføre ei

handling. Å ha dyspraksi/DCD inneber nettop vanskar med å omsetje ein tanke til praktisk handling (Adler & Holmgren, 2000). Ordet ”praxis” er gresk og betyr ”gjere” eller ”utføre”. Praksis som omgrep skildrar den unike menneskelege evna ein har til å lære, og sim gjer individet i stand til å planleggje, organisere og gjennomføre noko i praktisk handling, t.d. motorisk aktivitet (i vid forstand) (Adler & Holmgren, 2000). I praksis i forhold til skulefaglege aktivitetar og læring, viser elevinformantane at den største utfordringa for dei handlar om å skrive, lese og uttale ord. Dette er eksekutive aktivitetar som ikkje er grunna i hjerneskode eller andre nevrologiske vanskar. Det dreiar seg om å omsetje ein tanke til praktisk motorisk handling i vid forstand. Ordet vert tenkt, men ikkje nødvendigvis utført i t.d. skrift. Dette fortonar seg noko ulikt for dei ulike elevane, men samla sett er det det skriftlege som ser ut til å vere den største eksekutive vansken dei har, både det å skrive og det å strukturere ein tekst. Både elev A og B seier at dei treng hjelp til skriving og først og fremst det, men at om dei først må skrive, så er det stor hjelp i ein PC:

Det er mykje enklare å skriva på data. Det går kanskje ikkje så fort, men det blir mykje betre. Viss nokon hjelper meg i gang med oppgåvene, så kjem eg etter kvart. Eg treng hjelp til skriving og å koma i gang (Elev A).

I forhold til desse elevane ser det ut til at dei oppfattar at dei treng hjelp både til den motoriske handlinga som skriving er, og til å gjennomføre skriving som ein eksekutiv aktivitet. Denne vil handle like mykje om å få tak i innhaldet, altså dei meir kognitive utfordringane som heng nøye saman med dei eksekutive, slik eg vurderer det. I følge Dyspraxia Foundation (Dyspraxia Foundation), er dårleg handskrift eit av hovudsymptoma hos menneske med dyspraksi/DCD. I følge Kirby et al. (2008) si undersøking er dette også vanskar som ser ut til å vare ved til vaksen alder. Både handskrift og andre eksekutive funksjonar er dei vanskane dei vaksne studentane i hennar undersøking i størst grad påpeikar som vanskar som held stand og som frustrerer dei mest. I samfunnet vårt, der det på alle område vert stilt store krav til skriftleg produksjon kan dette med handskrift fortone seg som ein stor eksekutiv vanske for barnet med dyspraksi. I dag skal barnet både skrive for å lære, skrive for å vise kva han har lært og skrive for å vere sosial gjennom det sterke fokuset me har på sosiale medier og andre område der skrift er verktøyet du brukar for å heve stemma di. Elev B seier det slik han opplever det og legg lite imellom når han seier:

Ja, skrivinga er forferdeleg.

Det ser ut til at skulen har sett at dette er ein hovudvanske for elevane og legg godt til rette for at eleven skal oppleve kompensasjon i forhold til vansken med skriving (Landmark, 2012).

Lærer B seier dette om å leggje til rette for å vere sekretær på skriftleg arbeid:

Eg ville iallfall passa på at han uansett fekk hjelp til skriving og hjelp til – sekretærhjelp då. Uansett. Det er jo ofte eit puslespel det der, og det er ikkje alltid me har den personen tilgjengeleg. Men alle ser at han treng det og der vil eg påstå at me strekker oss litt alle. Og då måtte det vore heilt i boks. Det må vera sekretærhjelp på prøvar, han må sleppa å skriva og han må få tilrettelegging i praktiske fag, som gym. Og ut frå det så treng han og... me må vera lempelege med krav til innlevering av lekser. Det er jo mykje arbeidsplanarbeid, og dei krava kan me ikkje stilla til han, altså. Det går ikkje.

Skulen ser at skriving voldar eleven store vanskar, han får ikkje vist kva han kan om han skal skrive sjølv. I følge Grant (2010) er det ofte typisk dyslektiske vanskar desse elevane opplever å ha i forhold til skrift og det å produsere tekstar. Det er vanskeleg å strukturere stoffet, skrive setningar som er lange og kompliserte og tekstane ber ofte preg av dårleg oppbygging og samanheng. Dette heng saman med dei kognitive utfordringane, vanskar med arbeidsminne, visuell prosessering og ofte svakt visuelt korttidsminne. Lærarane har teke desse vanskanene til etterretning og set inn hjelp på alle prøvar, tentamen og elles der målet er at eleven skal få vise kva han kan. Dette gjeld også i matematikk. Lærer B seier:

Men me ser – viss eg kan trekka inn fag - så er det kanskje spesielt i matematikk der ein har jo krav om innleveringar og føringar og den slags. Viss han får den hjelpa der, så når jo han mykje høgare enn kva han elles ville gjera. Og likeeins føringar i naturfag, som ikkje var noko særleg i fjor då, når han får den hjelpa, så går det betre for han.

Evna til utføring samsvarar ikkje med det eleven faktisk kan. Skulen har erfart dette og gjort noko med det. Slik sett samsvarar det med det Adler og Holmgren (2000) omhandlar når dei seier at i hjelpearbeidet må ein sjå til tre område der hjelpa må setjast inn i forhold til særleg eksekutive vanskar: å lindre, å kompensere for og å redusere vanskanene dei opplever å ha.

Ein annan eksekutiv vanske som elevane kjenner på er det å uttrykkje seg munnleg, særleg ved krav om t.d. framføringar. Barnet har vanskar med å sekvensere og diskriminere lydar i talt språk, og me veit noko om at vanskanene forsterkar seg under press og når oppgåver skal utførast på kommando (Kirby, 2005). Elev A set ord på kva han er redd for i forhold til å framføre eller ta ordet i timen:

Framføring i timen. Det er jo sjølve skrekken at folk skal stå å le fordi du ikkje seier det du skal sei.

Eg tenkjer to tankar: Enten bli sjuk – eller berre gjera det. For alle må gjera det.

Læraren poengterer også at dei ser at det byr på utfordringar at eleven ikkje meistrar like godt å stå framfor klassen og at dette er vanskeleg for eleven. Det har dei teke konsekvensane av og gått små steg om gongen for å gjere eleven trygg og skape meistringskjensle ut frå det meistringsnivået han er på. Lærar A seier dette om framføring som korresponderer mykje med det sitatet der elev A har bestemt seg for ikkje å vere sjuk, men gjennomføre oppdraget:

Så alt som gjekk på framføring, der hadde me veldig låg profil. Fleire av elevane i klassen er ute for eks. i norsk. Då hendte det at me gjekk ut og hadde framføring i norskgruppa. Eller i engelskgruppa eller berre med ein lærar, for at han skulle få ein mjuk start. Og det har gjort at eleven ikkje har vegring mot framføringar, men eleven er ikkje glad i framføringar i klassen, fordi ”eg blir litt nervøs, og då har eg lett for å stokka ordene”. Men der går me i takt med kor eleven er.

I stor grad ser det ut som det er samsvar mellom dei utfordringane elevane opplever at dei har med både kognitive og eksekutive vanskar og det lærarane også ser av dei same utfordringane. Dette fører i høg grad til at elevane ser sine utfordringar, og er etter kvart i stand til å meistre dei og ta i bruk dei lindrande og kompenserte hjelpemidla dei får frå skulen. Skulen legg til rette for gradvis tilnærming som fører til at eleven til ei kvar tid kan kontrollere situasjonen, slik både Vygotsky (1978) og Bandura (1997) vektlegg. Dei ser ut til, trass utfordringane dei har og det harde arbeidet det er, å oppleve skuledagen som meiningsfull og med høg grad av kontroll (Antonovsky, 2000). Dei har sett seg klare mål for arbeidet og er trygge på at dei skal nå dei:

Heilt sjølvstendig blir eg ein gong i tida, men målet var at eg skulle greie å lese i løpet av 8.-9. klasse, og i 10. skal eg greie å skrive sjølv. Det er det som er målet (Elev A).

4.2.4 Planlegging og utføring – lesing og skriving

Lesing og skriving framstår også som eksekutive utfordringar, men både elevar og lærarar seier så mykje om dette, at eg vel å skilje det ut som eit eige funn og utdjupe det noko meir. Funna i forhold til lesing og skriving viser til både dei utfordringane elevane opplever å møte, og kva skulen gjer for å leggje til rette for å lindre, kompensere og redusere vanskanane (Adler & Holmgren, 2000). Her er også funn i forhold til konkrete verktøy. Dette vil kome meir fram i forhold til tilrettelegging og hjelp eleven treng og faktisk får på skulen. Elev B har ikkje

store vanskar med lesing i motsetnad til elev A, som ikkje hadde ein funksjonell lesestrategi då han begynte på ungdomsskulen. Dette var eit av dei områda skulen tok tak i først, og målet var at elev A skulle klare å lese både stille og høgt.

Det som me òg har begynt å bygga opp regelmessig, er dette med å lesa. Me begynte heilt i det små med ein tekst som var samanhengande for ikkje berre lesa meingslause stavingar, men noko som gav eit innhald. Parallelt med å jobba med Aski Raski, som er eit øvingsprogram på å gjenkjenna ordene og produsera ordene (...) Han kunne når han kom lesa enkelte lydrette ord, og spesielt korte, høgfrekvente ord. Men han fekk sjelden samanheng i ein setning (Lærar A).

Me ser at utfordringane på dette området er store for den eine eleven. Læraren fortel om ei systematisk jobbing over tid, der elev og lærar jobbar ilag og med felles mål for arbeidet. I empirien som har kome fram ser ein at lærar er meir oppteken av å lese, enn eleven sjølv. Dette kan også vere eit godt teikn, det kan bety at dette er så godt implementert i opplegget rundt eleven at det ikkje vert rekna som noko spesielt. Han sjølv opplever etter kvart at han no meistrar det å lese når han kommitterer i kva grad han faktisk treng hjelp til lesing:

(...) for no kan eg lese, eg kan nesten skrive sjølv, snart. Så eg er ikkje så veldig avhengig av det lenger. (...) Målet var at eg skulle greie å lese i løpet av 8.-9. klasse, og i 10. skal eg greie å skrive sjølv. Det er det som er målet. Eg veit eg kjem til å nå det (Elev A).

Lærar A fortel om eit arbeid der ho systematisk har bygd opp eit leseopplegg som møter eleven der han er, og bygd opp ei meistringstru hos eleven som gjer at han no sjølv er sikker på at han skal nå målet om å klare å lese og skrive til han går ut av ungdomsskulen. Ho fann bøker han kunne vere interessert i og som gav meining ut frå hans interesser og alder, ho la til rette ved å blåse opp sidene slik at han lettare skulle kunne avkode, og ho jobba med både innhald og form parallellt i prosessen. Ho har vektlagt både mekanisk avkoding, systematisk utført til faste tider over ein lengre periode, og at innhaldet i tekstane skulle vere meingsfylt for eleven. Ho har også nytta dataprogram til den mekaniske delen av treninga. Mykje anna vart lagt til side i forhold til pensum og fokuset var på verktøyet lesing. Dette samsvarer med eit syn på læring som inneber at ein har fokus på relasjonen mellom sosiale og materielle aspekt (Brøin & Schultz, 2005), og verktøy som t.d. PC, skrivestøtteprogram og bøker som medierande artefakter (Säljö, 2001). Dei står i eit indirekte forhold til det eleven meistrar i den enkelte situasjonen (Brøin & Schultz, 2005). Det er viktig å tru på at alle elevar har eit

ønske om å både lese og skrive godt, på linje med sine medelevar. Når ikkje hjelpa er nødvendig lengre, kan ein ta ho bort (Landmark, 2012). Lærar A fortel vidare:

Så på vårhalvåret då me fortsatte den mekaniske treninga, så plutselig ein dag så seier han: "Eg kan lesa!" Då i etterkant å sjå han sitja med ei bok som han hadde lånt på biblioteket – han hadde jo aldri lest ei bok før! Sitja i ein lesetime i klassen, med boka si, veldig oppslukt i at "eg les!" Det er jo ein voldsom meistringsopplevelse!

Dette vitnar om ein lærar som har forstått at det handlar om å skape meistring og å gje eleven sjansje til å lykkast med det han held på med. Antonovsky sitt salutogene perspektiv, der ein er oppteken av at det ein held på med skal vere håndterbart, meiningsfylt og begripeleg ser ut til å stemme med det denne læraren legg opp til for sin elev (Breilid, 2007). Ho seier vidare om å jobbe mot målet om at eleven skal greie å lære å lese:

Men for å nå det målet så må du ha mange motiveringar underveg på at det er der me vil. Og eleven har villa veldig sterkt! Sånn at det har ikkje vore eit problem å motivera han. Men det å kjenna : "YES! Me gjorde det!!" (Lærar A)

Lærarens motiverande ytringar og forsøk på å stimulere elevens forventning om meistring, vil kunna vere med å forbetre elevens læring (Nyborg, 2011). Første skritt var å lese stille, så høgt. Skrivninga er neste mål. Slik jobbar dei systematisk vidare. Ho viser at ho har ein kompetanse om dyspraksi og om motivasjon som ho tek med seg inn i arbeidet. Dette er nødvendig for at eleven skal lykkast med det harde arbeidet han held på med på skulen og stemmer overeins med det Kirby (2005, s. 63) seier: "A sensitive approach will allow him to get the best out of each day":

Så merker eg at det å lesa inni seg og forstå, er første steg. Det å lesa høgt er ikkje det same. Fordi då kjem dyspraksien veldig til uttrykk. Orda stokkar seg, og bokstavane stokkar seg. Sånn at det som kjem ut er ikkje det han har forstått. Så me øver framleis på høgtlesing. For å kunna ha det som òg eit mål. Me jobbar jamnt og trutt, mekanisk. Me veit kor me vil, og me må ha dei små øvingane jamnt og trutt, men aldri store, lange økter. Små økter, jamne drypp (Lærar A).

Dette viser at systematisk arbeid, både i forhold til dei kognitive utfordringane og dei eksekutive utfordringane med særleg vekt på lesing og skrivning, gjev resultat. Å jobbe målretta med verktøyet lesing og motivere for at eleven vil greie dette innan ei viss tid, samsvarar også med ein av Banduras fire måtar å oppnå "self-efficacy": "enactive attainments". Eleven som får stadig meir utfordrande oppgåver og som klarar desse

oppgåvene, vil også i framtida ha tru på at han kan klare liknande oppgåver (Bandura, 1982). Både lærar A og lærar B har elevar som har store utfordringar i forhold til det å skrive:

Nå til jul konkluderte me at lesinga kan koma litt meir i bakgrunnen for det fungerer meir, men nå blir det skriving. Skriving, skriving, skriving. Nå må me jobba med det og ha fokus på det når me har einetimar. Små drypp, til ei kvar tid (Lærar A).

Eg lirkar han utpå – ”nå må du begynna å skriva dine egne setningar”. Han er ikkje komen der enda, men han brukar dataen i kommunikasjon med kameratar. Han spelar (data) så der er han i bruk allereie, men fagleg arbeid er han ikkje heilt kome i gang med å bruka pc (Lærar A).

Ho jobbar systematisk med skriving, grammatikk og diktat. Ho fortel at eleven er motivert for arbeidet. Parallelt med dette er det viktig at alle lærarane som jobbar med eleven på trinnet er klar over vanskane til eleven. Å sitje i klassen og bli avkrevd å skrive av tavla, er for dei fleste elevar med dyspraksi ei for stor oppgåve. Adler og Holmgren (2000) viser til kor viktig det er å kompensere for vanskane elevane med dyspraksi/DCD har ved hjelp av pedagogiske og tekniske hjelpemiddel. Eit av dei kompenserande hjelpetiltaka er at læraren ikkje krev at eleven skal skrive meir enn høgst nødvendig. Ein kan klare seg godt i matematikk ved å ta i bruk hovudrekning, og eleven må få nytte seg av sekretær (Adler & Holmgren, 2000). I klasserommet er det viktig at ein fokuserer på meistring og kompensering framfor øving på det som er vanskeleg. Det bør skje på einerom. Det kan sjå ut som våre informantar har sett dette. Lærar B seier:

Men me har jobba ein del på trinnet med at lærarar lagar print ut på det som dei har på tavla eller på prosjektoren, sånn at han får jo meir tilrettelagt ut frå det opplegget som læraren har i større grad nå. Og det er lettare å få print ut, fordi me brukar meir prosjektor og pc.

4.3 Meistring og tilrettelegging

I problemstillinga for denne undersøkinga er fokuset på meistring sterkt. Kva skal til for at eleven med dyspraksi/DCD opplever meistring på skulen? Funna ber også preg av dette perspektivet, og lærarane i undersøkinga er opptekne av å få fram det beste i elevane. Dei snakkar mykje om å få dei i gang, om å vere pådrivarar for at elevane sjølve skal meistre oppgåvene og dei ser ut til i stor grad å støtte, lindre og kompensere (Adler & Holmgren, 2000). Elevane sjølve har eit klart mål om å få til oppgåvene, og dei har det best når dei klarar

oppgåvene mest mogeleg på eiga hand. Det dei likar best er å vere sjølvhjelpne, slik elev A påpeikar under i forhold til matematikkfaget:

Eg vil ikkje sei at dei hjelper for masse, men ... Det er jo bra , men av og til kan det vera veldig bale. I matten er det eigentleg litt for masse hjelp, for eg treng berre ein ting, eg, og det er å få skrive ned det som står på tavla. Kun det, ikkje meir.

Ønsket om å vere sjølvhjelpen gjentek seg i forhold til fleire fag og det er ein klar tendens. Denne tendensen vert følgt vidare når me no ser på kva elevane sjølve tenkjer om fagleg meistring og eigen styrke.

4.3.1 Eleven om fagleg meistring og eigen styrke

Elevane fortel om varierende grad av meistringsopplevingar, både i forhold til fagleg meistring og sosial meistring. I forhold til fagleg meistring opplever dei etter kvart at det er mykje dei får til, men dei gjev uttrykk for at om dei skal få alt til, er det viktig at dei får hjelp på skulen. Når dei blir spurde om kva fag dei likar best, viser dei som allereie nemnd til fag og emne der dei er relativt sjølvstendige. Elev A er klar på at det er kroppsøving og matematikk som er favorittfaga:

Gym og matte. Gym fordi kroppen skal brukast fysisk, og matte er så lett at det er eigentleg kjekt. Der ser dei liksom at "han er smart, han veit kva han gjer". For der treng eg ikkje hjelp. Jepp. Det er eigentleg derfor. Der eg ikkje er sjølvstendig, der er det litt sånn pyton å gå gjennom, men eg må berre gjera det for då kan eg bli god i det. Og eg får jo toppkarakter heile tida.

Elev B viser til fag der graden av meistring og munnleg formidling er stor når han peikar på sine favorittfag:

Eg har to favorittfag. Det er naturfag og samfunnsfag, og Mat og Helse, då. Mat og Helse er på grunn av at det er gøy å laga mat. I naturfaggruppa får me gjera eksperiment og det er litt sånn gøy. Eg har ikkje fått noko til å eksplodera enda, men eg har nesten kortslutta!

Det å oppleve seg sjølv som sjølvstendig og trygg i situasjonen er viktig for deira kjensle av å mestre. Å oppleve eit fag som hånnderleg og få mange nok positive erfaringar med sjølvstendig meistring vil vere med å styrke "self-efficacy" og opplevinga av at dei er deltakande og lærande individ, slik Bandura (1977, 1982), men også Vygotsky (1978) påpeikar. Å få oppgaver som harmonerer med det dei faktisk får til, ser me her som sær

viktig for at eleven skal kunne byggje opp ein kompetanse som i neste omgang fører til ny meistring. Det å vere til nytte og få oppgåver som harmonerer med det dei får til, er i følge Sommerschildt (1998) ein kunnskap i barnet som er grunnleggjande i forhold til meistring. Elev A påpeikar eit positivt erfaringsaspekt når han seier:

Eg har blitt betre. For no – viss du har først gjort noko ein gong, så veit du liksom kva du gjer og kva du ikkje skal gjera for å lima deg sjølv fast.

For mange elevar med dyspraksi er det å ta ordet i klassen ei stor utfordring. Det er ikkje alltid at det dei har tenkt å seie, er det dei faktisk får sagt. Deira språklege vanskar kan fort hindre dei i å våge å ta ordet i klassen eller i kameratflokk, og dei kan fort bli oppfatta som ”dumme” (Kirby, 2005). Elev A opplever dette som vanskeleg, sjølv om han jobbar hardt for å bli betre og våge meir og meir:

Det er ca 90 % av spørsmåla som blir stilt i klassen som eg veit svara på, men eg svarar sikkert berre på 10 % av dei 90.

Både Kirby (2005), Sugden (2008), Boon (2010) og Grant (2010) viser til det å ta ordet og uttrykkje seg munnleg som ein vanske som følgjer barn med dyspraksi/DCD. Barnet har ofte så store vanskar med å få fram det det skal seie at det velgjer å vere stille. Dette er elevar som gjerne veit svaret, som har gode verbale resonneringsferdigheiter (Grant, 2010), og som altså svarar berre på 10% av dei 90, i følge elev A. Deira eksekutive vanskar fører til at mange med denne vansken vert underyttrar i forhold til deira eigentlege kapasitet, om dei ikkje får hjelp til å kompensere (Grant, 2010). Elev A har likevel funne ein strategi som han meiner fungerer, og han er ikkje lengre så redd for å ta ordet som han var før. Det kan tyde på at klassemiljø og klima er opent og trygt og det er rom for at han skal kunne delta:

Eg kan sei – viss det er ting eg ikkje veit, så berre tar eg opp handa og spør eit litt sånn dumt spørsmål for å veta skikkeleg. Eg veit eigentleg det meste... sånn teknisk, så er eg ganske glup i hovudet, eg brukar fornuften veldig ofte (..) Eg har nok dei høgaste karakterane for eg seier jo ein del. Dei gongane eg synes det er vanskeleg, så tar eg opp handa likevel, for det gjer jo litt ekstra ”poeng” ...

Eit av eksklusjonskriteria til dyspraksi/DCD er evnenivå under 70. Det vil seie at alle elevar med denne diagnosen har eit evnenivå innan normal variasjon (Kirby et al., 2008). Elev A er ein fagleg sterk elev, som opplever at det er eit stort skille mellom det han kan og det han får vist at han kan utan hjelp. Han ser ut til å ha ein så sterk OAS at han meistrar og taklar situasjonen. Han er trygg på eigen styrke og han jobbar hardt med dei utfordringane han

møter, og mot dei måla han har sett seg. Han er klar over sin eigen styrke, han veit når han lærer best og kva som skal til for at han skal lære best mogeleg:

Det er å huska ting. Det kan sjå ut som eg ikkje følgjer med, men eg følgjer alltid med, for eg tar det berre inn øyrene og så huske eg det. For eg gløymer nesten aldri noko.

Det er eigentleg det eg lærte av ein lærar eg hadde på barneskulen. Han såg meg og lot meg aldri pugge på lesing. Han skulle berre få opp husken min til det maksimale. Og det har han greidd (Elev A).

Eleven har møtt ein lærar før som såg hans styrke. Dette har han teke med seg vidare og viser ein sterk “self-efficacy”. Han har ein klar styrke i auditivt minne. Det vert i litteraturen trekt fram at barn med dyspraksi har store kognitive utfordringar, særleg i forhold til merksemd, arbeidsminne og visuell prosessering (Grant, 2010). Det auditive minnet derimot ser her ut til å vere sterkt. Begge elevinformantane seier at dei hugsar alltid best det som vert formidla munnleg. Når læraren formidlar, følgjer eleven med, sjølv om det ikkje alltid ser slik ut. Og som Grant (2010) påpeikar, så er det hos mange menneske som har dyspraksi vist til at deira evne til verbal resonnement er svært høg. Elev A viser til kor viktig det er å finne ut korleis ein lærer best når han seier:

Det eg synes er viktig er at viss du har dyspraksi, så kan det vera veldig positivt for han som har det. Han får lært seg å bruke husken og bruke den best mulig. Då blir du ikkje så sliten, og du får informasjon. Sånn har eg følt det. At det er ein av dei smartaste måtane å læra på.

Elevane i dette prosjektet har gjennom år trent seg opp til å få med seg det som vert sagt fordi dei må. Dei har på mange måtar ikkje noko alternativ. Slik har dei trent opp eit svært godt auditivt minne (Grant, 2010). Å forstå ein situasjon, å ha tru på at ein skal greie det, og finne meining i å prøve å gjere det er det som ligg i omgrepet god OAS (Antonovsky, 2000). Å lytte stiller ikkje store krav til motorisk koordinasjon. Informantane har funne ut at då får dei nytte sine evner best mogeleg, og har trent opp minnet sitt i den grad ein kan trene opp minnet. Det kan sjå ut som elevane her har litt ulik OAS. Der elev A viser ein sterk OAS som gjev han ei sterk meistringstru, ser det ut til at elev B kan ha ein noko svakare OAS. Han har enda ikkje heilt klart å bygge opp trua på at han kan og han er framleis på leit etter å kjenne sin eigen styrke. Han veit ikkje heilt kva han er spesielt god til. Men når han får tenkt seg om, seier han:

Eg kan jo jobba ganske fort då, viss eg først begynner å jobba. Vanleg lesing er lett. Ingen problem med lesing. Og eg hugsar omtrent alt eg les (Elev B).

4.3.2 Lærarens tankar om meistring og tilrettelegging

Når lærarinformantane fortel om sine tankar rundt meistring, tenkjer dei i stor grad praktisk tilrettelegging, og systematisk jobbing mot klare, synlege mål for elevens meistring. Dei fortel mykje om organisering og struktur for at kvardagen til eleven skal fungere best mogeleg, og dei fortel om verktøy og tilrettelegging. Lærer A seier om sin rolle som lærar at ho først og fremst skal leggje til rette praktisk for meistring og vere ein pådrivar i forhold til å få eleven framover. Det er hennar overordna mål og rolle. Det at skulen har ein struktur og eit system som skal gli mest mogeleg smertefritt, som rammar inn elevane og som gjev dei oversikt over kva dei skal, som involverer alle lærarane, slik at ikkje elevane er avhengig av den eine læraren, er eit viktig mål. Loggføring, rapportar som fortel kva dei til ei kvar tid held på med, samt tilgjengeleg informasjon til alle lærarane på trinnet, er tiltak som vart sett i gang med ein gong eleven byrja på skulen om hausten. Gjennomgang av planar, å førebu prøvar, å organisere sekretærar til prøvane, og i det store og heile gjere dagen og læresituasjonane mest mogeleg oversiktleg, er oppgåver som lærarinformantane trekkjer fram som viktige for elevens samla meistring:

Så det er på ein måte arbeidet med organisering. For meg var det nøkkelen til at eleven skulle lykkast (Lærer A).

Ho trekkjer vidare inn det at eleven skal kjenne seg trygg som ein faktor i forhold til det å meistre og lykkast på skulen som heilt grunnleggjande. Gjennom god organisering som gjer skuledagen oversiktleg og føreseieleg, kan skulen gje eleven den tryggleiken:

Det første eg tenkte var: kvardagen må bli oversikteleg og forutsigbar. For trygghet er grunnen for all læring, og viss denne eleven som har vore gjennom mykje i opplæring og i skulesamanheng – viss ikkje han kjenner seg trygg, så er det ikkje mykje vits i å pøsa på. Så det var det første som var i mitt hovud (Lærer A).

Lærer B peikar på mykje av det same når ho fortel om å gjere dagen oversikteleg, å systematisere og ha god klasseleiing som viktige føresetnader for at eleven med dyspraksi skal oppleve meining og meistring. Å kunne sjå timeressursane til den enkelte elev opp mot ressursar samla i klassen, kan vere ein styrke som eleven med dyspraksi kan nytte godt av. Han treng ikkje hjelp heile tida. Då kan hjelparen gå til andre. Dette peikar også elevane på fleire gonger. Lærer A seier også noko om dette når ho peikar på:

For det første blei klassane etablert med tanke på at her var det fleire som trong hjelp og at det derfor er veldig god oppdekning i klassen. Det er alltid folk inne. Sånn at det

er alltid nokon, eller så og seie alltid, nokon som kan avhjelpa. For det er ikkje berre han som treng hjelp i klassen, det er fleire.

Einetime kombinert med det å vera i klassen, han er veldig glad i å vera inne i klassen. Det skal vera viktig grunn for ikkje å vera i klassen, og det er eg opptatt av.

Systemet her fortel om ein fleksibilitet som eleven med dyspraksi treng for å lykkast. Ein skule som klarar å sjå den enkelte elev som eit individ, og som har evne og vilje til å tilpasse seg barnet, legg sterke føringar for at dei vil lykkast i å få barnet vidare i si utvikling (Skogen & Holmberg, 2005). Eleven som individ er utgangspunktet når dei tenkjer system, og det gjer at skulen kan klare å vere fleksibel med tanke på organisering utan at systemet knekk saman:

Så det me har gjort er at det er ein lærar med i den eine timen og ein assistent med i den andre timen, sånn at me har folk som kan gå inn i mindre grupper i klassen eller gå ut. Der får han eit tilrettelagt opplegg. Læraren som har engelsk har fleire som treng spesielt munnleg tilrettelegging, sånn at mykje at tilpassinga har skjedd i klasserommet (Lærar A).

Små tilretteleggingar som både elev og lærar opplever har stor effekt og som er ein del av ei grunnleggjande tilpassing, er viktig for at eleven skal oppleve meistring. Eleven blir teken med i planlegginga. Han er nokre gonger inne i klassen og nokre gonger på eige rom, alt etter kva som er målet for timen. Dei har ein klar avtale på om dei skal vere inne eller ute av klassen, og eleven har tilbod om å gå til eit grupperom når han har behov for det. Lærar A fortel:

Så me har ein veldig god dialog på dei små tilretteleggingane som gjer at han kjenner at han har det greit. For me skal ikkje nødvendigvis vera veldig synlege i vårt arbeid. Eg kan godt stå og sjå på når eg ser at den prosessen han er inne i gjev han læring.

Lærar B fortel om ein litt meir utydelig start, der skulen av ulike årsaker var litt på leit etter behovet til eleven, men der dei har klart å tilpasse seg eleven etter kvart. Dei har prøva og feila og etter kvart lykkast. Dei har heile tida vore i ein prosess der målet var størst mogeleg grad av meistring for den dyspraktiske eleven. Dei har valt å ta omsyn til både faglege og sosiale behov når dei har tenkt tilrettelegging og alternative grupper for eleven. Me ser det Skogen (2005) peikar på som eit viktig mål for å utvikle ein inkluderande skule; ein skule som er i ein kontinuerleg forbettringsprosess der kvalitet og kompetanse ikkje er ein endeleg tilstand som ein har oppnådd ein gong for alle, men der læraren har sjanse til å møte nye utfordringar med ny kunnskap. Dette krev deltaking og engasjement frå alle andre involverte:

Ja, me har auka ressursen fordi me såg at det var eit reelt behov. Han er ein oppegåande gut og flink og for at han skulle på ein måte, ja, nå eit litt høgare mål då, så ser me at det var nødvendig å setja inn meir ressursar på han (Lærar B).

Den hjelpa som elevane får frå skulen oftast, er konkret hjelp til skriving. All form for skriveaktivitet, frå matematikk til skrivhjelp som strekkjer seg utover det å vere sekretær og til dei meir kognitive utfordringane elevane har med planlegging og struktur. Det vert alltid sett inn sekretær på prøvar, tentamen og større og mindre skrivearbeid, der ikkje notatar vert delt ut på førehand. Lærarane er opptekne av hjelpemiddel og verktøy for å møte målet om meistring. Kva er det som hjelper desse elevane? Kvardagen deira handlar om praktisk tilrettelegging. Korleis kan dei konkret hjelpe dei vidare slik at dei får fagleg utvikling og får vist kva dei kan? Dei fortel om struktur og organisering, og om kompenserande hjelpemiddel og verktøy dei har teke i bruk. Tanken om at eleven skal vere sjølvhjelpen er langt framme:

Og eg er tydeleg i dialogen og i arbeidet vårt at målet vårt er veldig tydeleg. Og det er at han skal kunna læra sjølv, at han skal verta sjølvhjelpen i mest mogeleg grad (Lærar A)

Dei ser likevel at i nokre situasjonar er eleven heilt avhengig av hjelp for å lykkast, sjølv om målet er sjølvstende:

Eleven har alltid sekretær på prøvar. Med unntak av musikk, for der var det prøvar på it's learning med multiple choise. Då tenkte me at det kanskje kunne gå. Men nei, i ein pressa situasjon så er ikkje det alltid greit nok. Så me har gått tilbake igjen på det, sånn at no når eleven skal ha musikkprøve, så er det ein som blir satt inn på det, slik at han no alltid har sekretær (Lærar B).

Verktøy som data og skrivestøtteprogram trekkjer lærar A fram som eit satsingsområde i forhold til vanskane eleven har med lesing og skriving:

Textpilot¹³. Det finnes hjelpemiddel på data, og eg ser at for han som dyspraktikar – på sikt så må han læra seg å bruka data mest mulig (...) Det som er målsetjinga, er at dei små dryppa me gjev skal føre til at når han går ut av ungdomsskulen, så sit Textpilot i fingrane.

Sjølv om læraren har stor tru på det å nytte data i skulearbeidet for hennar elev, fortel ho vidare om ei vegring i forhold til det å nytte datamaskin hos eleven. Det ser ikkje ut som det utan vidare er så lett som ein skulle tru å nytte PC i timane og til skriftelg arbeid. Eleven har

¹³ Textpilot er eit godkjent skrivestøtteprogram med talesyntese og prediksjon. Godkjent til bruk også på eksamen for dyslektikarar og andre med spesifikke lærevanskar som har behov for det. Godkjent som kompensatorisk hjelpemiddel frå NAV Hjelpemiddelsentralen.

store motoriske vanskar og koordinasjonsvanskar. Ein må òg hugse på at elevar med denne vansken kan streve med visuell persepsjon. Det kan for nokre vere ei stor utfordring å finne fram på eit tastatur (Adler & Holmgren, 2000). Om ein elev har vanskar med visuell persepsjon og gjenkjenning av bokstavar, så kan nokre gonger det som i utgangspunktet er meint som ei hjelp virke motsett og føre til større grad av frustrasjon og manglande meistring (Adler & Holmgren, 2000). Lærar A seier:

Han ville ikkje ha med datamaskin i fjor. Eg trur han føler at datamaskina er litt i veien. Han høyrer og lærer så godt via hørsel og syn, ser på tavla og gjenkjenner ord.

Det vert nødvendig å tenkje litt vidare i forhold til bruk av datamaskin, vere i dialog med eleven og kanskje måtta nytte datamaskina til eleven når læraren sjølv er sekretær. Det er mange andre gode grunnar til å nytte datamaskin for denne gruppa elevar, utover den tekniske skrivinga. Ikkje minst er det knytt opp til dei meir kognitive og eksekutive vanskanane elevane har (Grant, 2010). Det å jobbe med tekstar på ei datamaskin der du kan klippe og lime, flytte på tekstar og ord, utan at det vert kaos, kan vere svært nyttig for ein elev som strevar med planlegging og organisering av eige arbeid (Brøin & Schultz, 2005). Lærar A peikar på nokre av desse utfordringane når ho seier noko om det å lytte og skrive samtidig:

No greier han ikkje begge deler. Det går ikkje. Sjølv på ein pc.

Læraren tenkjer at sjølv om skrivestøtte og PC er ei utfordring slik det er no, så meiner ho at det er eit svært viktig hjelpemiddel for han som ho har tenkt å satse på (Landmark, 2012). Ho fortel at eleven er motivert for å gjere ein innsats og ønskjer å nytte seg av verktøyet:

Han må bruka dei strategiar han merker fungerer best og det som eg ser er at det er jo mest lettvindt nå og bruka den stryken han har med det auditive. Men eg veit at på sikt så må han kunna kommunisera. Det er enklare på grunn av dyspraksien, så blir håndskrifta aldri tolkbar, og då er pc eit veldig godt hjelpemiddel og ikkje minst med textpilot der ordene kan koma opp i tekstboksen, sånn at du slepp å produsera ordene og lydera deg fram til alle. Han finn orda og han brukar (tale) syntesen. Han har begynt nå med det, men det går så seint, veldig seint (Lærar A).

Utgangspunktet for all tilrettelegging frå skulen si side er målet om at eleven skal meistre. Dei er tydelege på at dei må ha felles mål ilag med eleven, for at eleven skal oppleve fageleg utvikling og meistring. Læraren er oppteken av at eleven vert teken med, at dei er i dialog om kva som skal lærast og kva som må til for å nå målet:

Om eg har ein målsetting og eleven ikkje er med på den –veit du, eg kan berre pakka saman. Har ikkje han ein målsetting på at dette vil eg, så er det veldig mykje motbakke. (...)I og med at han er så fokusert på måla, så er eg opptatt av at han i størst mogeleg grad skal kunna følgja kompetansemåla for trinnet og nå dei etter evne. Denne eleven har vore utruleg lett å jobba med. Eg må sei det til han: ” Du er så kjekk å jobba med fordi du er så motivert og du vil og du jobbar. Han har ein enorm kapasitet til å verkeleg trø til (Lærar A).

4.3.3 Hjelp eleven opplever han treng

Problemstillinga spør etter kva som skal til for at eleven med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial meistring på skulen. Då må ein søkje å finne samanhengar mellom dei unges egne erfaringar og skulens oppleving av kva som gjev meistring (Breilid, 2007). Elevane er tydelege på kva dei meiner dei treng hjelp til. Svara ber preg av praktisk tenking og kva som påverkar dei umiddelbart i kvardagen. Det er ikkje overraskande då at mange av funna er knytt opp mot skrivehjelp, og slik sett ser ut til å samsvare med hjelpa skulen legg til rette for:

Eg set der, og dei skriv og då får eg følgt med og då huske eg det med ein gong. Det er ikkje meir enn det å gjera (Elev A).

Eg treng hjelp til skriving og å koma i gang. Eg har assistentar og det er passeleg sånn som eg har det no. Eg seier til assistentane at dei må skriva og litt sånt. Det var lettare med ein gong eg fekk skrivehjelp og leksehjelp (Elev B)

Eit anna funn er knytt opp til dataverktøy. Elevane er opptekne av at dette er eit godt verktøy sjølv om ingen av dei opplever at dei er spesielt dyktige i å bruke det. Dei har likevel ei sterk tru på at det er lurt og dei opplever at dei likevel meistrar det betre enn å skrive for hand:

Data og textpilot - Eg vil sei at det fungerer betre og betre for kvar gong eg brukar det. Til å begynna med gjekk det så sakte at det hadde vore like kjapt å berre skriva sjølv (Elev A).

Praktisk tilrettelegging i kvardagen kan vere mykje. Å sjå ressursane i ein klasse som ein heilskap, der hjelpa skjer som ein naturleg konsekvens av tilpassa opplæring kan føre til at eleven med dyspraksi kan få god hjelp i klassen, sjølv om ikkje nødvendigvis spesiallærar er til stades (Skogen & Holmberg, 2005). Dette samsvarar med det læraren har sagt om organisering og sjå samla ressursar i ein klasse som ein heilskap. Ein av dei enkle måtane å løyse dette på, fortel elev B om:

Det er nokon som er skrivehjelp til ein i klassen min, som skriv og så tar kopiar til nesten alle oss gutar.

I tillegg til å få hjelp til skriving eller få utdelt notatar, seier elevane noko om vanskar knytt opp til merksemd og konsentrasjon. Dette er eit område der elevar med dyspraksi/DCD strevar, og dei er avhengig av høg grad av struktur og ro for å meistre og få fram sitt beste (Grant, 2010). Å få ha eit eige rom der dei set saman med ein lærar utan at noko forstyrrer dei, legg elevane vekt på, særleg knytt til prøvesituasjonar der dei skal vise kva dei kan:

Nei, men eg sitte ikkje i klasserommet på tentamen. Der treng eg stillhet så eg kan konsentrera meg og sei det eg vil til læraren (Elev A).

Ja, eg vert av og til teke ut av klassen. Det er heilt OK. Det er betre enn å vera inne i klassen (Elev B).

Eit av funna viser til tankar elevane har om korleis dei lærer best, kva type undervisning som fungerer best for dei. Det ser ut som den auditive styrken som begge elevane her tidlegare har omtalt, er med på å påverke kva læringsmetode dei opplever å ha best utbytte av. Det er eit tydeleg funn som peikar mot at elevane trives best med ein lærar som er flink å formidle, som nyttar forteljing, powerpoint og munnleg framstilling. Elevane kan lytte og lære, utan krav om å skrive eller lese. Elev A seier:

Læraren les eller han snakkar om det. Det er det som er den beste måten, synes eg.

Dette sitatet samsvarar med det Grant (2010) hevdar når han seier at: "In historical terms, the relative newness of having to learn and work mainly through reading and writing rather than through listening, seeing and doing has resulted in significant numbers of individuals being disadvantaged" (s. 157). Styrken til eleven med dyspraksi ligg nesten aldri på det å uttrykkje seg skriftleg og sjeldan på lesing. Læreplanen vektlegg at tilpassa opplæring først og fremst handlar om variasjon i metodar og arbeidsmåtar (Kunnskapsløftet, 2006). For desse elevane er det avgjerande at ein tek omsyn til deira auditive styrke.

4.3.4 Elevens egne meistringsstrategiar

Kva tenkjer elevane om kva dei sjølve kan gjere for å oppleve meistring? Kva strategiar brukar dei? Funna rundt temaet meistringsstrategiar er interessante ut frå fleire perspektiv, både meistringsperspektivet, det salutogene perspektivet, "self-efficacy" og eit meir relasjonelt perspektiv. I følge teorien om resilience er det å ha høg grad av kontroll med på å

gje personen høve til å påverke sin eigen situasjon slik at maktesløye ikkje oppstår (Gjærum, et al., 1998). Eit barn med sterk motstandskraft som opplever passe grad av utfordring, vil kunne sjå utfordringane som eit høve til utvikling og personleg vekst (Gjærum, et al., 1998). Me ser noko av dette i det elev A seier om å møte og meistre utfordringar:

Du kan ikkje berre stå og jobbe med noko du aldri får til, for då får du det aldri til. Du er nødt til å bli betre i noko anna, før du får til det.

Trua på at om du meistrar noko, så vil du etter det lettare meistre noko anna som i utgangspunktet gav deg større utfordringar, er langt framme hos eleven. Banduras “self-efficacy” teori stemmer i høg grad med det denne eleven opplever (Bandura, 1982). Han har erfaringar som seier at dette skal gå bra, berre han jobbar hardt nok. Vidare seier samme elev:

Eller det du er best i. For å bruka den kunnskapen du har frå før og forbedra deg mest mulig. Når du har gjort det, går du berre til det som er verst, og prøver å forbedre det og.

Han tar steg for steg og han har ein sterk OAS, han har tru på at han skal meistre og han seier at han kjem til å greie det. Innan resilienceforsking snakkar ein om å vere sårbar, men uovervinneleg (Gjærum, et al., 1998). Bandura (1977, 1982) brukar omgrepet meistringstru om forventningar til resultata av våre handlingar. Eleven her har forventningar om å lykkast! Det er sjeldan ein tanke å gje opp, sjølv om han seier at han jobbar veldig hardt og han har måtta bli vane med det å ta imot hjelp for å nå måla sine. Elev A seier:

Du får meir sjølvtrillit , du blir eigentleg - det er sånn - på ein måte kan du bli hjelpeløs. Det er slik at du først må venna deg til at du må ha hjelp frå andre folk, så kan det vera at du har lært, og då er du klar for det andre. Sånn har eg følt det iallfall.

Han seier vidare om det å setje seg mål og jobbe for å nå dei at det einaste som nyttar er hardt arbeid. Det er viljestyrke og hardt arbeid, saman med trua på å nå målet, som gjev utteljing:

Eg har bestemt meg, og eg har greidd å gjera det! (Elev A)

Vidare seier elev A at det rett og slett kan vere positivt å ha dyspraksi, for han blir nødt til å bruke det han er best på for å lære. Han er oppteken av at han hugsar godt og at han må nytte denne strategien alt han kan:

Det eg synes er viktig er at viss du har dyspraksi så kan det vere veldig positivt for han som har det. Han får lært seg å bruke husken og bruke den mest mulig. Då blir du

ikkje så sliten, og du får informasjon. Sånn har eg følt det. At det er ein av dei smartaste måtane å lære på.

Han har funne ein måte å lære på som gjer at han opplever meistring, ein strategi som utfordrer han passe. Ein god balansen mellom utfordring og ferdigheit gjer det mogeleg å vere i flyt og merksemda og energien kan rettast mot sjølv oppgåva og ikkje mot ein sjølv og dei vanskane eleven har (Csikszentmihalyi, 1990). I forhold til den føretrekte munnlege formidlinga, skulle ein tru at verktøy som lydbøker var ein bra ting. Elevane er klare i sin dom over dette: Det er ikkje noko bra. Relasjonen mellom ein elev og mor/far/lærer eller ein annan vaksen som les høgt og som er i ein dialog med den unge, ser ut til å vere betre enn lydbøker:

Lydbøker er ikkje noko viktig, for det går for fort. Du kan ikkje stoppa tempoet viss det er noko du lurar på. Men viss nokon les, viss det er eit ord eg ikkje veit då, så kan eg læra det då, så treng eg ikkje ta det opp igjen og opp igjen. Då har eg lært det (Elev A)

Relasjonen til og samspelet med den vaksne som utgangspunkt for meistring, ser ut til å spele ei stor rolle ut frå funna i dette prosjektet.

4.4 Relasjon og tillit – faktorar for meistring?

4.4.1 Eleven om relasjonen til læraren

Mykje forskning som er gjort på læring peikar mot at relasjonen til læraren er ein av dei viktigaste faktorane for læring hos eleven (Overland, 2007). Det er alltid læraren som er ansvarleg for relasjonen, og det er interessante funn i dette prosjektet i forhold til tankar elevane sjølv har om relasjonen til lærar som utgangspunkt for meistring. Elevane har klare oppfatningar av at læraren må vere til stades både fysisk og mentalt. Om ikkje læraren er interessert eller bryr seg om kva vanskane deira inneber, er det ikkje lett å ta imot hjelp:

At den læraren som er med meg er interessert. At ho har lyst å hjelpe meg, ikkje berre få gjort det og så gå heim. (...) Det eg sa! At læraren ikkje berre står der, ja eg skal skriva det og det, at dei er med på alt eg gjer liksom (Elev A).

Lund (2004) seier at i møtet mellom lærar og elev blir elevens utfordringar spegla av ein vaksen og enten forstørra, oversett, avvist eller bekrefta. Det held ikkje at det er lærarens intensjon å vere interessert og verdsetjande (Nordahl, et al., 2005). Eleven må merke det i praksis! Det er elevens klare budskap til den vaksne. Tillit, interesse og verdsetjing, saman med ros, anerkjenning og støtte er sentrale faktorar for å etablere gode relasjonar, og

Antonovsky skildrar dette som ein ressurs som påverkar korleis me er i stand til å håndtere dei situasjonane me står overfor (Antonovsky, 2000). Slik sett blir denne grunnleggjande interessa og anerkjenninga som elev A trekkjer fram viktig i forhold til elevens meistring. Det handlar om ei kjensle av at den vaksne trur på eleven og er der, veit korleis han har det og gjev passe grad av støtte og utfordringar. Då kan møtet mellom elev og lærar bli slik eleven framstiller det under. Informasjon til lærar om at det er dyspraksi som er elevens problem, og han treng hjelp, er eit nakent og sårbart utgangspunkt for å bli møtt av den vaksne:

Eigentleg er det det viktigaste nett det, at dei veit korleis du har det og sånt. For då kan du gjer litt meir på den måten, liksom..... at eg har dyspraksi, egentleg. Berre sagt det rett ut. Eg hadde ikkje nølt med det, eg måtte sagt det rett ut (Elev A).

Eleven seier at om ikkje dei veit, så er det bortkasta å ha dei til hjelparar. Det handlar om ein grunnleggjande tillit mellom elev og lærar som dannar utgangspunktet for det samarbeidet som desse elevane er så avhengige av. Det er det Buber (i Kristiansen, 2005) så sterkt uttrykkjer i sitatet: ”a child has clutched your hand, you answer for its touch” (s. 47). Løgstrup (i Kristiansen, 2005) beskriv tillit som korleis den eine opplever den andre. Eleven er avhengig av at læraren ser han og anerkjenner han som ein hardt arbeidande elev. Elevane erfarer at til meir læraren forstår om desse elevane sine utfordringar, til lettare blir skuledagen for dei. I motsetnad til det, vert det tungt når eleven opplever at det ikkje blir teke omsyn til dei utfordringane eleven faktisk har, t.d. i kroppsøving. Elev B framstiller det slik når han får spørsmål om kva han ville sagt til læraren sin – kva som er viktig for han at læraren veit:

Nei, det er det at han nesten heile tida har ballspel. Det får ikkje eg noko særleg til. Eg likar ikkje ballsport! - Kunne du tenkt deg at alle lærarane som jobbar med deg visste om vanskanane dine?- Ja, egentleg.

Det ser ut til at det sentrale for eleven er her at læraren vert opplevd som ekte, interessert og autentisk. Dette er avgjerande for at eleven skal få den tilliten som er nødvendig for å skape gode relasjonar, og oppleve at han blir møtt som ein hardt arbeidande elev. Tillitsforholdet introduserer eit ansvar – som læraren eig og som eleven gjev læraren. Tilliten vert ikkje etablert ved at ein gjer seg besvær med å utvikle den, men ved at læraren påtek seg det ansvaret det er å delta i eit anna menneskes liv (Kristiansen, 2005). For eleven er dette enkelt:

At dei forstår kva som er vanskeleg for meg (Elev B).

4.4.2 Læraren om relasjonen til eleven

For læraren er ein god relasjon ei utfordring som dei tek på alvor og gjer sitt beste for å byggje opp under. Lærarane i prosjektet viser at dei jobbar hardt for å ta ansvaret som ligg i å byggje ein god relasjon til eleven. Dei veit at relasjonen er utgangspunktet for læring. Dei begynte tidleg å tenkje på korleis dei skulle påverke og byggje relasjonen før eleven begynte på ungdomsskulen. Lærer A fortel at allereie i 7. klasse møtte ho eleven og helsa på han, presenterte seg og sa ho skulle vere læraren hans, og kva tankar ho hadde om det:

Her er eg og dette skal me jobba i saman om for at du skal få eit best mogeleg læringsutbytte.

Læraren fortel vidare om eit godt samarbeid, både med eleven og foreldra. Det å ta foreldra med i samarbeidet og byggje opp ein relasjon til dei er i tillegg til ei plikt, ein stor bonus i forhold til korleis desse elevane skal oppleve meistring. Mykje av arbeidet heime treng dei hjelp til, og det er viktig at foreldra har ei forståing for at dei er deltakande i skulekvardagen til barnet deira. Til betre relasjonen mellom skule og heim er, til lettare vil dette samarbeidet gå. Dette samsvarar med intensjonen i Opplæringslova § 5.4, der lova vektlegg at spesialundervisning skal utformast i nært samråd med føresette og deira syn skal vektleggjast (Stette, 2007).

Eg har ein veldig god relasjon til eleven. Både til han og til familien. Me er veldig på bølgelengde og har eit pulserande samarbeid sånn at om det er noko frå deira side så ringer dei og er det noko eg ynskjer å drøfta, så gjer eg det umiddelbart (Lærer A).

Gode relasjonar ber preg av at lærar og elev likar kvarandre og utviklar tillit til kvarandre (Nordahl et al., 2005). Ein lærar som har eit utgangspunkt som ber preg av at ho ser verdien i den enkelte elev, som er i stand til å sjå potensialet og høvet til meistring og utvikling frå eit balansert perspektiv, vil kunne sjå elevens eiga forventning om meistring. Entusiasme og håp forsterkar forventninga og meistringstrua og skaper glade elevar som trass vanskanne dei har, likevel kan oppleve kontroll, meningsfullhet og håndterbarhet (Antonovsky, 2000). Elevar som er glade, som har ein høg grad av "arousal" og forventar suksess, meistrar lettare utfordringane sine (Bandura, 1982). Når lærar A uttaler seg om sin elev, ser me ein entusiasme som kommunisert til eleven vil kunne fremje meistringstru og håp slik det er beskrive over:

Men eleven min er ein flott og oppreist ungdom. Med glimt i auga, med utruleg stor arbeidskapasitet, og med vilje og mål i livet. Ja, eg må berre seie at eg kjenner meg

rett og slett privilegert som får tre år saman med denne ungdommen. Det er utruleg spennande. Det å ha ein elev som er så motivert, det er veldig enkelt i den jobben eg gjer! Det er ikkje disiplinproblem, det er ikkje skulking, eg synes det er litt drømmetilværelse. Å sjå at det me gjer faktisk blir tatt i mot og satt pris på. Veit du kva, det er sjelden me har ein elev som seier ”takk for hjelpa i denne timen”. Det er ikkje berre ein gong, men ofte! Og det beskriv på ein måte litt denne eleven.

Samhandlinga mellom elevens eiga forventning om meistring og forventinga frå omgjevnadane er viktige for elevens “self-efficacy” (Bandura, 1997). Læraren må sjølv tru på at eleven skal meistre og har potensiale, det er ikkje nok at eleven gjer det. Når læraren ser styrken til eleven framfor begrensingane, når ho har tru på eleven og støttar han, er ho med på å leggje til rette for det Bandura kallar for ”verbal persuasion” (Bandura, 1982). Med ei slik grunninnstilling, vil ros og positive tilbakemeldingar liggje nær i samhandlinga med eleven (Nyborg, 2011). Slik vil “self-efficacy” og OAS bli styrka og gode læringsssirkklar kan oppstå. Lærar B ser ut til å ha same grunninnstilling til eleven som eit heilt menneske, som er meir enn sine vanskar:

Eg ville jo sagt at det er ein elev som nesten ikkje har fråvær på skulen. Det er ein elev som eg opplever er trygg på skulen fordi han får den hjelpa han treng. Og viss eg skal beskriva han ut frå det så vil eg sei at han er ein veldig snill og jovial kar. Det er veldig kjekt å prata med han, me har gode samtalar og han kan glimta til og han har humor.

Lærar B peikar vidare på det elevane trekkjer fram som så avgjerande for at dei skal ha det bra og ha ein god relasjon til læraren sin, nemleg at dei forstår kva dei treng hjelp til og kva det vil seie å ha dyspraksi/DCD. Det grunnleggjande i det å få den hjelpa som er nødvendig, er det sentrale utgangspunktet i all tilrettelegging dei gjer:

Det er veldig nødvendig viss du skal vera ein person som skal hjelpa han at han får den hjelpa han treng. Han har vanskar med å utføra ting og han har vanskar med spesielt skriving, og fysisk aktivitet er veldig utfordrande for han. Der treng han hjelp.

For å klare å gjennomføre denne hjelpa og oppretthalde ein god relasjon, motivere, organisere, kompensere, lindre og støtte, kan det sjå ut som det er mykje som skal klaffe for at eleven skal bli godt ivaretatt. Det er ikkje noko enkel jobb. Lærar B trur at det viktigaste skulen kan gjere, er å spele på det som er styrken til eleven. Ho trekkjer fram at han er ein smart gut med gode føresetnader for læring, som har forståing for og fangar opp kva som er lurt og ikkje lurt, rett og galt. Han er ein elev det går ann å snakke med og spele på lag med.

Slik sett trekkjer ho fram relasjonen som utgangspunkt for læring og meistring når ho seier vidare:

Eg trur me må berre gå inn i fredstid rett og slett, når ikkje det er store problem. Og fortelja han litt, gå litt i dialog og høyra kva han tenkjer om ulike situasjonar som kan oppstå, og på ein måte få han litt med sånn sett då (...) Og eg veit nett kva folk eg skulle snakka med for å få han meir med. Han er litt personavhengig, og han har sine favorittar. Så viss han får velgja, så vil han nemna to namn. Det er det forskjell på.

Elevar som er avhengig av så mykje hjelp som desse elevane ser ut til å vere, fortener å ha ein god relasjon til læraren sin. Nordahl (2005) seier at elevens læringsutbytte og faglege meistring vert styrka gjennom at eleven opplever å ha eit godt forhold til læraren. Informanten her er klar på at det stemmer, og at eleven må få lov til å ha sine favorittar. At læraren inngår i ein sosial relasjon til eleven, har forventningar til og støttar eleven i arbeidet er blant dei faktorar som vert tillagt ein avgjerande skilnad når det gjeld å fremje meistring og læring for alle elevar (Nordahl et al., 2005). Ikkje minst må dette gjelde elevar som brukar så mykje tid saman med enkeltlærarar, som er så avhengig av eit samarbeid med ein vaksen for at han skal meistre skuledagen. Desse elevane er avhengige av den gode relasjonen.

4.4.3 Om sosial meistring, vennskap og humor

Mange barn med dyspraksi/DCD ser ut til å ha mange negative meistringserfaringar i forhold til sosiale relasjonar til medelevar og andre jamaldringar. Det er i fleire undersøkingar vist til svak sjølvkjensle og eit høgt engstelsnivå hos barn med dyspraksi i forhold til å takle situasjonar som krev høg grad av sosiale ferdigheiter (Kirby et al., 2008). Kirby og Sugden (2007) viser til ei undersøking gjort i Sverige som viser ein betydeleg auke av psykiske lidingar, som angst og tilbaketrekking, i denne gruppa i forhold til befolkinga elles. Mange barn med denne vansken har opplevd å bli plaga og erta. Dei framstår som klumsete, med svært dårleg håndskrift, dei har ofte utydeleg uttale, dei kan vere vanskeleg å forstå. Medelevar tolkar dei som ”dumme” (Kirby, 2005). Lærar B fortel om opplevingar som hennar elev har hatt som ho tenkjer har vore med å påverke han og føre til at han i dag framstår som ein gut med ikkje så sterk sjølvkjensle, som ein som fort trekkjer seg tilbake og seier at han ikkje vil. Han har opplevd å bli plaga då han var mindre, og det har sett spor:

Eg synes jo at han virkar trygg i mange samanhengar, men eg veit jo at han har opplevingar med seg og har fått ein del kommentarar i oppveksten eller på barneskulen som heilt sikkert har vore sårande og ikkje vore så kjekke. Eh, no gjev

han uttrykk for at det preller av han litt, at han ikkje bryr seg med det, men det veit ein jo ikkje heilt (Lærar B).

Når utgangspunktet er slik som her, ønskjer skulen å gå inn og jobbe aktivt med å styrke deira sjølvkjensle, og anerkjenne deira forsøk på sosial meistring. Det er så mange ting som skal klaffe, ikkje minst på ungdomsskulen. Eit dyspraktisk barn brukar så store krefter på å få til noko som eit anna barn gjer lett. Dette fører til at ein elev med dyspraksi/DCD vil bli sliten etter ein skuledag, og har færre krefter til å vere sosial, bidra på fritidsaktivitetar o.l. For å få vener, må ein vere til stades der jamaldringar er (Boon, 2010). Skulen vil for desse elevane gjerne vere den viktigaste arenaen å utvikle venskap på. Lærar B fortel om ein elev som ikkje har så mange å spele på, som treng trygge rammer for å vere trygg, som helst vil vere på sin faste plass i klasserommet, og som fort kan trekkje seg i sosiale situasjonar:

Å byggja nye relasjonar , det har me òg prøvd på. Han hadde vel ein god venn då han kom på skulen i 8.kl. (...)Men totalt sett så vil eg påstå at han har utvida dette eine vennskapet til meir enn eit, sjølv om ein dag er dei venner, og ein dag er dei ikkje fullt så gode venner. Så eg vil absolutt påstå at han har litt utfordringar i forhold til den sosiale biten.

For ein elev med dyspraksi så er ei av dei store utfordringane slik det framstår i dette prosjektet, det å halde på venskap over tid. Lærar B seier:

Så det er ikkje akkurat sånne faste, sterke gode nye vennskap, men samtidig, det er iallfall litt meir enn det han hadde då han begynte her då.

Lærarane peikar vidare på at fagleg tilrettelegging, organisering av undervisning og tilrettelegging i forhold til gruppesamansetning er måtar dei som vaksne kan vere med å indirekte leggje til rette også for sosial meistring. At eleven får vere i ei gruppe der han er trygg på dei andre i gruppa og der han vågar å ta ordet, er tilrettelegging dei trekkjer fram i forhold til både fagleg og sosial meistring. Ei gruppe som består av ulike typar elevar, der det er sterke elevar som er trygge på seg sjølve og vågar å opne opp for andre, trekkjer lærarane fram som viktig for at deira elev skal meistre både fagleg og sosialt. At gruppene varierer, fører til at nye konstallasjonar kan vekse fram. Men grunnlaget for sosial meistring, ligg i tryggleik, tillit og relasjon. Lærar A seier:

Det å få vera inne i klassen i desse munnlege faga trur eg er viktig for han. Det er jo ein sosial bit der og.

Han måtte koma i ein klasse, der klassemiljøet ville vera trygt. Og det har han absolutt gjort. Klassen er sett saman på ein måte som gjer at han føler seg trygg. Det er andre som og har sine utfordringar og vanskar der inne, men me har òg veldig sterke elevar som på ein måte er litt vaksne då, tar litt ansvar for seg sjølve og utover seg sjølve og. Og det fungerer ganske godt innad i klassen.

Skulen ser utfordringa og dei legg til rette for å lindre, støtte og kompensere (Adler & Holmgren, 2000), ved å vere medviten den aktuelle situasjonen, og handle ut frå det dei ser. Kompetanseomgrepet kjem også inn her. Det at læraren veit og prøver å forstå korleis eleven har det, spelar også ei rolle i forhold til sosial meistring. Korleis vel barnet sine venner? Korleis vert dei valt? Barnet med dyspraksi kan i følge Kirby (2005) møte store utfordringar i forhold til det å få venner. Det betyr ikkje at dei ikkje får det. Det å framheve styrken deira, å byggje på det dei meistrar og skape trygge rom for utfolding, vil etter mange nok positive erfaringar føre til at dei slappar av og vågar å vere den dei er i møte med medelevar. Det i seg sjølv fører til at dei lettare kan tolke og beherske dei sosiale situasjonane på ein måte som gjer at medelevane også ser deira styrke (Kirby, 2005). Mange elevar med dyspraksi er sterke på verbal resonnering. Dei hugsar detaljar og dei har trent opp minnet. Dette kan dei også bruke sosialt, og kan vere gode samtalepartnarar (Kirby, 2005). Lærar A fortel:

Det me gjorde ein god del i fjor og som me gjer fortsatt, er at han tek med seg ein kamerat ut. Så jobbar me (...)Eleven er veldig ivrig og det er eit pluss i arbeidet å vera fleire. Men av og til må eleven leggja dempar på seg, for han har så gode kunnskapar i ein del fag. At for den andre eleven ikkje skal føla seg overkjørt, så må han leggja band på seg når me er ute. Det er litt spesielt, men det er ein sosial trening, så får han kombinert disse behovene for sosial trening og faglig opplæring.

Me ser her at eleven er i ein situasjon der han må forholde seg til medelevar på ein måte som absolutt gjer at han får trent opp sine sosiale ferdigheiter. Han må leggje band på seg i forhold til kunnskap han set inne med. Det er i følge Kirby (2005) typisk for barnet med dyspraksi at han ikkje alltid er så sensitiv i forhold til andres kjensler. Dette stemmer ikkje heilt med slik lærar A opplever det i forhold til hennar elev. Ut frå det som er sagt i forhold til korleis elevinformantane fungerer på fleire område, trur eg det er sant når elev A svarar på spørsmålet om han har venner på skulen:

Ja, mange! Det er eigentleg heilt greit, for viss du tabber deg ut så har du alltid nokon som backer deg opp. Eg berre ler. Viss du tar det for seriøst så blir du jo berre mobba for det. Du er nødt til å "ta det litt artig av og til".

Vidare seier han når han får spørsmål om kva som kan vere utfordringane i forhold til det å jobbe saman med andre på skulen:

... å vera på gruppe med dei og skriva med dei. Dei som er med, blir litt irritert. Dei veit jo om at eg ikkje klarar skriva, men dei skal berre erte meg litt. Eg berre ler.

Han peikar både på kor viktig det er å ha litt humor, og ikkje ta alt så alvorleg, og han ser at dei vanskane han har også kan vere utfordrande for dei andre. Humor er viktig for å byggje gode relasjonar, men er også med på å gjere oss i stand til å takle motgang (Overland, 2007). Når eleven trekkjer fram at det nokre gonger kan vere lurt å berre le litt og våge å ikkje ta seg sjølv så høgtideleg, vitnar det om at det er ein samanheng mellom lærings- og meistringserfaring fagleg og sosialt på ein måte som viser at den unges OAS er sterk (Breilid, 2007). Når eleven vidare trekkjer fram den sosiale utfordringa det er å vere i ei gruppe med andre ungdommar der fokuset er på samtale, noko som er det vanskelegaste for denne eleven, seier han:

Det er eigentleg nett det samme å stå å snakka til mange venner i gruppe – det er nett som ei framføring, berre at du seier noko anna (...) Ja, eg snakkar heile tida. Men viss eg snakkar feil så skjønner dei det, og så bable eg berre feil resten av tida. Berre for å vera litt artig (Elev A).

Eleven har tidlegare vist til kor vanskeleg det er å gjennomføre munnlege framføringar. Han viser til ein tilsvarende situasjon i forhold til det å meistre sosialt. Han er samtidig blitt så trygg at han no vågar nettopp det. Det har ikkje alltid vore slik.

4.5 Oppsummerande refleksjonar

Gjennom drøftingsprosessen skal ein forsøke å heve materialet frå eit beskrivande til eit meir fortolkande nivå, der ein som forskar ikkje berre må nytte seg av informantanes eigne ord, men også av eigne refleksjonar og tilgjengeleg teori. For å gjere det trengs både analytisk refleksjon og teoritilfang i tillegg til empiri. Målet er å finne svar på ei problemstilling, som i dette tilfellet er: *Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial mestring?* I drøftinga som er gjort har både elevar og lærarar kome fram med si stemme og dei har hatt klare tankar om kva som skal til for at eleven med dyspraksi skal meistre fagleg og sosialt. Ved å lytte til deira stemme kan ein få fram viktig kunnskap, sjølv om informantane er få. Det viktige utgangspunktet er det Grant (2010) peikar på når han seier: ”By creating space to listen, so much can be learnt” (s. 4). I prosjektet har det vore eit uttalt

mål å lytte til kva elevane og lærarane har erfart, og kunne setje det heile inn i ei teoretisk ramme.

Informantane i dette prosjektet er ungdomar med dyspraksi/DCD og deira lærarar.

Ungdomane har framstått som reflekterte rundt sin eigen situasjon, som medvitne om eigne vanskar og til dels med ei stor tru på at dei trass vanskane dei har, vil lykkast og oppnå mål dei har sett seg. Lærarane framstår som fagleg dyktige, medvitne lærarar, som har teke utfordringar og som gjenspeglar eit læringssyn og elevsyn som i stor grad harmonerer med både Opplæringslov og læreplan. Dei er dynamiske i sitt pågangsmot, og dei er heile tida klar over at elevane er aktørar og lar dei ta del i eigen skulekvardag på ein måte som gjev høve til å handtere eigen situasjon, oppleve meining og ha kontroll, slik det salutogene perspektivet framhevar som føresetnad for å meistre stress (Antonovsky, 2000). Slik sett ser det ut til å vere ein klar samanheng mellom kompetente vaksne og elevar som opplever høg grad av meistring og meistringstru. Elevane er tydelege på at noko av det viktigaste, slik dei ser det, er at læraren veit kva som er utfordringane deira. Auka kompetanse rundt dyspraksi/DCD vil i dette perspektivet vere eit svært viktig funn i forhold til kva som skal til for at elevane opplever meistring.

Når informantane er så få som det er i dette prosjektet, kan ein sjølvsagt ikkje generalisere, men ein kan tillate seg å sjå på nokre tendensar. Kva er det som er sant og rett for desse? Og er det noko som er sant og rett for desse som mest sannsynleg vil vere sant og rett for fleire? Når det gjeld det som er drøfta rundt meistring, tillit og relasjon vil dette vere tema som er aktuelle for mange fleire enn dei som har dyspraksi/DCD. Dette er generell teori som eg vurderer til å vere viktig for alle elevar. Men for elevar med spesifikke vanskar vil dette vere særleg viktig. Elevar som kjenner på at dei må jobbe ekstra hardt for å lære og meistre på skulen, er avhengig av at relasjonen er open og god, at dei finn støtte hos den som kan støtte. På skulen er det læraren som er den ansvarlege for relasjonen, og det ser ut til at det må eleven også få vere trygg på for at skulen skal lykkast i ønsket om at eleven skal oppleve meistring. Relasjonen som eit openbart utgangspunkt for læring og meistring er derfor det andre funnet eg vil trekkje fram. Både elevar og lærarar vektlegg på kvar sine måtar at det å ha ein god relasjon som vert kjenneteikna av tillit, dialog og samspel, ser ut til å vere viktig. Eleven seier at det er det viktigaste av alt at læraren faktisk forstår. Det er det tillitsfulle utgangspunktet for å lykkast. Læraren fortel om å vere pådrivar, om å vere motivator og

organisator. Dette er også eit uttrykk for ein relasjon og ein kompetanse om kva som må til, og eit elevsyn som har meistringaspektet som rettesnor.

Det tredje funnet er det fokuset særleg lærarane legg på kompenserande verktøy, på å lindre og støtte der det er nødvendig. Lærarane fortel om vektlegging av data og skrivestøtteprogram, om sekretærar på alle prøvar, om munnlege framstillingar, om framføringar i små grupper for å gå i elevens tempo, og om å utnytte relasjonen til medelevar i forhold til samarbeid. I tillegg fortel dei om sin eigen rolle, at dei kan trekkje seg tilbake når det går bra, om at målet er å gjere seg sjølv overflødig. Dette er igjen eit uttrykk for eit engasjement og ei tru på at eleven ein dag skal klare på eiga hand det han treng hjelp til i dag. Samtidig er det heile tida viktig å gå i elevens tempo, og saman med han til han er klar for å gå åleine. Dette samsvarar med elevane sitt ønske om å vere mest mogeleg sjølvstendige, saman med aksept på at hjelp må dei ha. Dei ser ut til å nytte seg svært godt av hjelpa dei får.

Det fjerde funnet er knytt til meistringtru og motstandskraft i ein skulesituasjon som fort kan opplevast som stressande og lite handterleg. Ein elev som heile tida kjenner på at han kan meir enn han får vist, vil i stor grad kunne kjenne på å kome til kort, og faren for å gje opp er stor. Faren for tilleggsbelastningar som låg sjølvkjensle, tilbaketrekking og angst er langt framme. Elevane i dette prosjektet ser ut til å ha høg OAS og sterk meistringstru. Desse to ser ut til å hengja nøye saman, og det vitnar også teorien som er trekt fram om. Ein elev som opplever å bli møtt som den han er og som får passe grad av støtte og kompensering, som slepp å kjempe for å bli forstått, vil lettare oppleve at det han gjer, gjev meinig. Han har kontroll på situasjonen og vil oppleve seg som ein sjølvstendig aktør, trass den hjelpa han får. Om skulen legg til rette for sekretær og skrivehjelp, vil eleven likevel kunne lære at det er han sjølv som er ansvarleg for produktet. Då kan han også ta ”æra” for det når han er ferdig. Slik sett vil han kunne auke si meistringstru. Det ser ut til at denne meistringstrua kan vere med å føre til at eleven kan setje inn den ekstra innsatsen som må til for at han skal oppleve meistring. Læring er noko som skjer i eleven, som eit resultat av innsats frå eleven sjølv, og undervisninga som vert gjeven. Eleven veit at han må jobbe hardt for å oppleve meistring, og han ser ut til å vere villig til å gjere det. Elevane jobbar hardt og pressar heile tida egne grenser. Dei har laga seg strategiar for å lykkast og har klare tankar om kva som er lurt og ikkje lurt. Dette er elevar som er veldig klar over at dei treng hjelp – og motiverte for å ta imot den hjelpa dei får. Læraren fortel om elevar som takkar for hjelpa etter kvar time! Eleven veit at han er avhengig av hjelpa han får. Det er eit stort ansvar for læraran, som ho er

nødt for å ta om eleven skal lykkast. Tiltak som aukar den enkeltes meiningsfulle læringsopplevingar og som samtidig inneheld element av samspel og anerkjening, vil vere viktige pedagogiske insitament, som kan bidra til at fleire kan utvikle seg til ”gagns og sjølvstendige” menneske i eit komplisert og samansett samfunn (Breilid, 2007).

Det siste funnet eg vel å trekkje fram er at det ser ut til at sosial meistring heng nøye saman med fagleg meistring og ei sterk meistringstru. Den eleven som har ei sterk meistringstru, ser ut til å kunne møte dei sosiale krava med ein større grad av ro som er nødvendig for at eleven med dyspraksi skal få fram sitt beste. Ein elev som ikkje vert stressa, som tåler å stå i at han kanskje ikkje alltid får til å seie det han hadde tenkt å seie, som er så trygg i seg sjølv at han kan klare å le av situasjonen, vil lettare meistre sosiale konstallasjonar. Men det er liten tvil om at for elevar med denne vansken er sosial meistring ei utfordring som dei må bruka mykje krefter og energi på.

Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial meistring? Elevane i dette prosjektet har vist oss at det viktigaste er at læraren forstår kva som er vanskanane deira. Det er også av stor betydning at skulen tilrettelegg for dei, ved tilgjengeleg sekretær eller PC, ved aldri å la elevane framføre utan at det er planlagt nøye, ved at dei ikkje vert utsette for det dei ikkje meistrar. For lærarane handlar det om å vere ein pådrivar, om å organisere til beste for eleven og om å spre informasjon til alle lærarane som møter eleven. I tillegg til å ha kunnskap om dyspraksi/DCD må læraren kunne sin teori om kva som skaper meistring. Slik sett vert teori om vekstprosessar som meistring, salutogenese, “self-efficacy” og flyt eit heilt nødvendig bakteppe for at eleven skal få fram sitt potensiale. Lærarens største utfordring vert gjerne å forstå teoriane for å kunne anvende dei i praksis (Lassen & Breilid, 2010). Når skulen møter den dyspraktiske eleven med eit grunnleggjande meistringsaspekt og ei engasjert tru på at eleven vil meistre, smittar dette over på eleven. Når læraren skildrar sin elev som ein ho har eit ”pulserande samarbeid med”, viser dette eit meistringsperspektiv og eit aktørperspektiv som smittar over på eleven. Derfor kan han gjere seg nytte av og takke for hjelpa han får:

*Veit du kva, det er sjeldan me har ein elev som seier ”takk for hjelpa i denne timen!”
Det er ikkje berre ein gong, men ofte! Og det beskriv på ein måte denne eleven.*

Vidare forskning og meir kunnskap vil gje oss nye svar i forhold til kva som skal til for at eleven med dyspraksi/DCD kan få vist sitt potensiale og oppleve meistring. Her er det peika

på nokre få ting. Det som har slått meg gjennom arbeidet med dette prosjektet er kor enkle tiltak som gjeld! Det viktigaste er at lærar og elev har ein tillitsfull relasjon som opnar for samarbeid og dialog. Tiltaka elles er først og fremst knytt opp til å kompensere, lindre og støtte i forhold til dei utføringsvanskane desse elevane har.

Å søkje å finne mogelege samanhengar mellom dei unges egne erfaringar og skulens oppleving av kva som gjev meistring og kva som gjev eleven med dyspraksi/DCD eit høve til å utvikle seg til "gagns menneske" (Stette, 2007) vert vurdert til å vere eit viktig utgangspunkt for å oppdage elevens potensiale. Ved å gje rom for å lytte, kan så mykje lærast.

Det er å håpe på at fleire ved seinare høve kan gje oss meir kunnskap om elevar med dyspraksi/DCD og korleis dei lærer best. Området synes i dag å vere lite forska på, og me treng utan tvil meir kunnskap og utvida kompetanse på dette feltet.

Litteraturliste

- Adler, B., & Holmgren, H. (2000). *Neuropedagogik - om komplisert læring*. Lund, Sverige: Lund Studentlitteratur.
- Andenes, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind, *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. (s. 287-300). Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København, Denmark: Hans Reitzels Forlag.
- Asanoitou, K., Koutsoukia, D., & Charitoua, S. (2010). Motor skills and cognitive abilities as a precursor of academic performance in children with and without DCD out. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (5), s. 1702-1707.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, Vol. 37 (2), s. 122-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Vol. 84 (2), s. 191-215.
- Bandura, A. (1997). *The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. & Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Boon, M. (2010). *Understanding Dyspraxia. A guide for parents and teachers*. (2. utg.). London, Philadelphia, USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Brøin, T., & Schultz, J.-H. (2005). *IKT og tilpasset opplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer. En survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer*. Akademisk avhandling: Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk. Oslo: UiO.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Publishers.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Danielsen, L. (2012). Tilpasset opplæring/spesialundervisning - skjæringspunktet sett fra PPTs ståsted. *Spesialpedagogikk* (02/12), s. 18-25.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-IV)*. (2012). Hentet 20. februar, 2012 fra <http://psycnet.uk.com>
- Dyspraxia Foundation. (u.d.). *The Dyspraxia Foundation*. Hentet 11. februar, 2012 fra <http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/>
- Gibbs, J., Appleton, J., & Appleton, R. (2006). *Dyspraxia or developmental coordination disorder? Unravelling the enigma*. Hentet 14. juni, 2011 fra group.bmj.com:www.archdischild.com
- Gjærum, B., Grøholt, B., & Sommerschild, H. (1998). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo, Norge: Tano Aschehoug.
- Grant, D. (2010). *That`s the Way I think. Dyslexia, dyspraxia and ADHD explained* (2. utg.). London and New York, USA: Routledge.
- Grue, L. (2001). *Motstand og mestring. Om funksjonshemming og livsvilkår*. Oslo: NOVA .
- ICD-10. Den internasjonale klassifikasjon av sykdommer og helseproblemer*. (2012). Hentet 18. februar, 2012 fra elektronisk søkeverktøy ICD10 versjon 1: <http://www.kith.no/sokeverktøy/icd10>
- Kirby, A. D. (2005). *Dyspraxia. Developmental Co-ordination Disorder*. (7. utg.). London, UK: Souvenir Press (E&A) Ltd.
- Kirby, A., & Sugden, D. (2007, April). Children with Developmental Coordination Disorders. *Journal of the Royal Society of Medicine* (100), s. 182-186.
- Kirby, A., Sugden, D., Beveridge, S., Edwards, L., & Edwards, R. E. (2008). Dyslexia and Developmental Co-ordination Disorder in Further and Higher Education - Similarities and Differences. Does the "Label" Influence the Support Given? *DYSLEXIA* (14), ss. 197-213.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i ein undervisningssammenheng. Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplaner*. Hentet 20. mars, 2012 fra [læreplaner: http://udir.no/lareplaner](http://udir.no/lareplaner)
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju* (11. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Landmark, E. (2012). Skrivevansker og tiltak. *Psykologi i kommunen* (2/2012), s. 27-38.

- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leiulfstrud, H. & Hvinden, B. (1996). Analyse av kvalitative data. Fiksèrbilde eller puslespill? I H. Holter, & R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 220-239). Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Leonard, L. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. USA: Massachusetts Intitute of Technologi.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Rewiew* (32 (3), s. 279-300.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 28. mars, 2012 fra Den nasjonale forskningsetiske komitè: <http://www.etikkom.no>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsvansker hos barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyborg, G. (2011). Lærerens bruk av motiverende ytringer i spesialundervisning. *Psykologi i kommunen*, 2011 (4), s. 17-30.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, N. H. (2004). Børn med motorisk utviklingsforstyrrelse. *Videnskab og praksis*, ss. 2227-2230.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2005). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Universitetsforlaget.
- Stette, Ø. (2007). *Opplæringslova med forskrifter . Forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis. Blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 76 (08/2011), s. 37-54.
- Tellnes, G. (2007). Salutogenese - hva er det? *Michael* (2), 4:144-149.

- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development in Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wormnes, O. (2011). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Spesialpedagogikk SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode, Master* (s. 17-36). Oslo, Norge: Unipub AS.
- Zuiden, S. V. (2008). Barn med koordiansjonsvansker. *Spesialpedagogikk*, 2008 (04), s. 34-39.

Vedlegg 1: Intervjuguide

PROBLEMSTILLING: *Korleis kan skulen leggje til rette for at elevar med dyspraksi/DCD opplever fagleg og sosial meistring?*

Intervjuguide elevar :

A. Innleiande spørsmål/introduksjon. Kjennskap til egne vanskar.

1. Kan du fortelja litt om skulen du går på? Størrelse, klassestørrelse, noko som er typisk for din skule? Er det noko som er veldig bra med skulen din? Eller veldig dårleg? (Ev.: Fortel om ein vanleg dag på skulen?)
2. *I dag skal me snakka litt om din kvardag på skulen og korleis du opplever den. Då kjem fokus til å vera ein del på dei vanskane som du har, som heiter dyspraksi og korleis du på tross av desse vanskane likevel kan ha det bra på skulen.*

Kor lenge har du (og dine føresette) visst at du har hatt desse vanskane som me kallar for dyspraksi?

3. Når blei vanskane oppdaga av skulen då? Veit du det? - Var det noko forskjell på korleis det var å gå på skulen før og etter at lærarane fekk veta om vanskane dine?
4. Kjenner du sjølv til dyspraksi? Korleis har du lært om det ev.?
5. *Me veit at om ein skal trivast på skulen så er det viktig å føla at ein har nokon å vera saman med, som ein trives ilag med og er trygg på.* - Har du ein eller fleire gode venner på skulen?
6. Korleis vil du beskriva ein god venn for deg?

-Kva likar du aller best å halda på med saman med vennene dine?

-Er det noko du opplever som vanskeleg eller utfordrande i forholdet til venner/klassekameratar?

7. Kva likar du aller best å halda på med når du bestemmer over tida di sjølv, på fritida?

B. Om fagleg meistring og tilrettelegging:

1. Kan du fortelje meg kva du likar best å gjere på skulen? Favorittfag? Favorittaktivitet? Og kva er det som gjer at du likar dette best?
2. Kan du seia noko om styrken din – kva er du god til?
3. Kan du fortelja noko om kva du opplever som utfordringar på skulen - grunna dei vanskane du har? (T.d.: Er det spesielle fag/situasjonar på skulen som er vanskelegare å takle enn andre? Kan du fortelje litt om det?)
4. Har du spesialundervisning på skulen ?
5. Korleis likar du ev. å ha spesialundervisning?
6. Kunne du tenkt eg å ha spesialundervisning på ein annan måte enn det du har i dag? I tilfellet – korleis?
7. Veit klassekameratane dine kvifor du ev. har spesialundervisning og kva som er årsaka til vanskane dine? Kven har ev. informert dei?
8. Korleis opplever du det at klassekameratane veit om vanskane dine/ ikkje veit om vanskane dine?

C. Behov for hjelp. Kva hjelp opplever eleven at han får?

1. Er det områder du ikkje meistrar utan hjelp? I så fall, kva då?
2. Kva tenkjer du at du treng hjelp til for å læra best mogeleg og få vist kva du har lært?
3. På kva måte legg skulen til rette for deg for at du skal få læra mest mogeleg og få vist kva du har lært?
4. Er det område der du får hjelp i dag, som du tenkjer at du faktisk ikkje treng hjelp? Kva då ev.? Hjelper læraren nokre gonger for mykje??
5. Kva hjelp får du som du tenkjer at dette er bra for meg – dette treng eg faktisk hjelp til?
6. Er det noko du treng hjelp til på skulen som du ikkje føler du får hjelp til? Kva då?

7. Har du nokre hjelpemiddel/ verktøy som fungerer bra for deg? Kva då?
8. Er det nokre hjelpemiddel/verktøy du kunne tenkt deg som du ikkje har?
9. Kva tankar har du om det at læraren forstår eller ikkje forstår kva som er utfordringane dine knytt til dei vanskane du har? Forstår læraren din kva som er vanskane dine, trur du?
10. Kva type undervisning/måtar å læra på er best for deg når du er i klassen?

D. Eigne refleksjonar og tankar:

1. Kva er dine mål på skulen? For arbeidet du gjer....
2. Korleis trur du at du skal ha best sjanse til å nå måla dine?
3. Har du nokre framtidsdraumar du kunne tenkt deg å dela med meg? Kva har du lysst til å jobba med når du blir større? Trur du at dei vanskane du har no, vil gjera det vanskeleg for deg å nå måla dine?
4. Om du skulle få seie ein ting som var viktig for deg i forhold til å få vera seg sjølv og det å lære å få visa kva du kan - kva ville det vera?
5. Har du eit eller fleire eksempel på ein situasjon/hendelse i forhold til skule der alt gjekk bra – og der hjelpa du fekk var heilt perfekt og du nådde det målet du hadde sett deg??
6. Er det noko du tenkjer er viktig i forhold til din situasjon på skulen, som du ikkje har fått sagt til no? Noko du har lyst å seie som eg ikkje har spurt deg om? Då kan du får seie det til slutt.

Intervjuguide lærarar

A. Innleiande spørsmål/introduksjon. Kjennskap til vansken.

1. Kor lenge har du jobba som lærar?
2. Kan du kort seie litt om kva utdanning/formell kompetanse du har?
3. Kor lenge har du jobba med eleven du har med dyspraksi?
4. Kor lenge har du kjent til vansken dyspraksi?
5. Korleis har du lært det du kan om denne vansken?
6. Tenkjer du at du har god nok kunnskap om dyspraksi eller kunne du tenkt deg å lært meir om dette?
7. Har eleven din spesielle vanskar i tillegg til dyspraksi/DCD?

B. Om fagleg og sosial meistring og tilrettelegging

1. Kan du fortelje meg korleis tilrettelegginga for din elev med dyspraksi føregår? Kor mange timar får han/ho saman med eigen lærar (inne eller ute av klassen)? Og kor stor klasse går eleven i (Her snakkar me først og fremst organisering.... Ikkje innhald.)?
2. Kva tenkjer du skal til for at eleven din skal oppleva fagleg meistring? Du kan få nemna så mange moment du kjem på... Gode tiltak ?
3. Kva tenkjer du skal til for at han/ho skal oppleva sosial meistring og bygge/oppretthalde ei positiv sjølvkjensle?

-Kva utfordringar ser du i forhold til sosial kompetanse? Det å byggje vennskap?

C. Behov for hjelp. Kva hjelp vert gjeven?

1. Kva type hjelp får eleven med dyspraksi her på skulen? Kva vert særleg vektlagt?
2. Korleis har de kome fram til at den hjelpa de gjev er den beste for denne eleven?

3. På kva område ser du at eleven særleg har behov for hjelp og tilrettelegging?
4. Kva tenkjer du er dei største utfordringane for eleven din?
5. Korleis ser du for deg at du best kan hjelpa han/ho til å få tak i sitt læringspotensiale og løyse utfordringane?
6. Korleis lærer eleven din best?
7. Korleis ser du for deg at du kan hjelpa eleven til å få vist kva eleven faktisk har lært når han/ho har vanskar med å kommunisere det sjølv på tradisjonelt vis?
8. Kva er dine største utfordringar i møte med denne eleven?

D. Eigne refleksjonar og tankar:

1. *Om du møtte meg for første gong og fekk i oppdrag å beskrive din elev – kva ville du seie til meg då? Kva er det du ser? Kva er styrken til eleven din? Kva er han god på og kva er hovudutfordringa?*
2. Kva hjelp ville du gitt han/ho om du fekk velja heilt fritt utan tanke på ressurstilgang, berre ut frå hans/hennar behov?
3. Har du ein suksesshistorie du ville delt med meg – der du har opplevd at du verkeleg forstod eleven og eleven opplevde meistring eller nådde eit mål?
4. Er det noko du har lyst å seie som du ikkje har fått sagt til no om eleven din og måten du underviser på?

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 31.10.2011

Vår ref: 28267 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28267	<i>Dyspraksi/DCD - kjenneteiken og konsekvensar for akademisk læring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erling Kokkersvold</i>
Student	<i>Gunvor Frantzen Ulltang</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Vigdís
Vigdís Namtvedt Kvalheim

Inga Bråutaset
Inga Bråutaset

Kontaktperson: Inga Bråutaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gunvor Frantzen Ulltang, Fitjadalsvegen 79, 5610 ØYSTESE

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 3: Samtykke og brev til føresette

FØRESPURNAD OM

DELTAING I MASTERGRADSPROSJEKT OM DYSPRAKSI/DCD.

Mitt namn er Gunvor F. Ulltang og eg er mastergradstudent ved ISP, Universitetet i Oslo, og skal skrive masteroppgave om dyspraksi/DCD. Hensikta med dette masterprosjektet er å setje fokus på dyspraksi/DCD og dei utfordringane elevar med denne spesifikke vansken møter på skulen. Dyspraksi/DCD vert ofte omtala som ein skjult vanske og det kan vere lett å mistolke barn med dyspraktiske vanskar som late eller at dei ikkje gjer sitt beste. I dette prosjektet vil det særleg bli sett søkelys på dei meir kognitive utfordringane som desse elevane opplever, og som kan få så store konsekvensar for dei i forhold til akademisk læring og fagleg meistring. Det er det faktiske potensialet og høve til meistring hos eleven som er utgangspunktet for oppgåva, når skilje mellom det eleven kan og det han får vist at han kan er så stort at det vert ei stor oppgåve for eleven å kommunisere det.

Innhenting av informasjon vil bli gjort både gjennom å samtale med barnet/ungdommen sjølv for å høyre kva dei tenkjer om tilrettelegging på skulen og dei utfordringane dei dagleg møter, og gjennom intervju med læraren til eleven. Prosjektet fokuserer altså både på elevens oppleving av sin eigen situasjon og på kva læraren tenkjer om den tilrettelegging eleven får på skulen og kva skulen tenkjer om utfordringane elevar med dyspraksi/DCD har.

Hovudspørsmålet i prosjektet vil då vere: *Korleis kan elevar med dyspraksi/DCD oppleve fagleg og sosial meistring, og kva rolle spelar tilrettelegging på skulen for deira meistring?*

Intervjuet skjer heime hjå ungdommen der han/ho bur, etter avtale. Det vil ikkje medføra reising for ungdommen sin del. Eg ynskjer å gjere lydopptak av intervjuet for få med meg alt som vert sagt. På førespurnad kan de på førehand få sjå intervjuguiden. Prosjektet vil følgje gjeldande retningslinjer som sikrar den enkeltes rettar med omsyn til personvern. Alle personopplysningar vert handsama konfidensielt, og deltakarane vert sikra full anonymitet i den ferdige oppgåva. Datamaterialet vert anonymisert og lydopptak vert sletta når oppgåva er ferdig, 01.06.2012. Prosjektet har tilråding frå Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Deltaking i prosjektet er frivillig, og de kan når som helst trekke samtykke tilbake og be om å få sletta personopplysingar om barnet. Det gjeld òg etter at intervjuet er gjennomført. Eg håpar likevel at de gjev samtykke, og at ungdommen sjølv ynskjer å delta i masterprosjektet.

For tilbakemelding om deltaking, sender de samtykkeerklæringa til:

Gunvor Frantzen Ulltang,

Fitjadalsvegen 79,

5610 ØYSTESE.

Om de ynskjer meir informasjon eller har spørsmål knytt til prosjektet kan de nå meg på tlf. : 91524602/56552787, eller på epost: gunull@epost.kvam.no

De kan òg kontakta min rettleiar ved Bretvet kompetansesenter:

Anne Berit Andreassen ,Bretvet kompetansesenter, Bretvetveien 4, 0901 Kalbakken.

Tlf. : 22902888/95121470 eller epost: anne.berit.andreassen@statped.no

Fagansvarleg ved UiO er: Erling Kokkersvold: tlf: 22858121/ erling.kokkersvold@isp.uio.no

SAMTYKKE:

Eg har fått munnleg og skriftleg informasjon om masterprosjektet til Gunvor Frantzen Ulltang om dyspraksi/DCD, og samtykker med dette til at mitt barn får delta. Samtykket inneberer at eg som forelder/føresett godkjenner at mitt barn får delta i eit intervju, og at læraren til barnet mitt kan få svara på spørsmål knytt til undervisning av mitt barn.

Dato og stad:

Underskrift føresette:

Vedlegg 4: Informasjon til lærarane

INFORMASJON TIL LÆRAR OG FØRESPURNAD OM DELTAKING I MASTERGRADSPROSJEKT OM DYSPRAKSI/DCD.

Mitt namn er Gunvor F. Ulltang og eg er mastergradstudent ved ISP, Universitetet i Oslo, og skal skrive masteroppgåve om dyspraksi/DCD. Hensikta med dette masterprosjektet er å setje fokus på dyspraksi/DCD og dei utfordringane elevar med denne spesifikke vansken møter på skulen. Dyspraksi/DCD vert ofte omtala som ein skjult vanske og det kan vere lett å mistolke barn med dyspraktiske vanskar som late eller at dei ikkje gjer sitt beste. I dette prosjektet vil det særleg bli sett søkelys på dei meir kognitive utfordringane som desse elevane opplever, og som kan få så store konsekvensar for dei i forhold til akademisk læring og fagleg meistring. Det er det faktiske potensialet og høve til meistring hos eleven som er utgangspunktet for oppgåva, når skilje mellom det eleven kan og det han får vist at han kan er så stort at det vert ei stor oppgåve for eleven å kommunisere det.

Innhenting av informasjon vil bli gjort både gjennom å samtale med barnet/ungdommen sjølv for å høyre kva dei tenkjer om tilrettelegging på skulen og dei utfordringane dei dagleg møter, og gjennom intervju med læraren til eleven. Prosjektet fokuserer altså både på elevens oppleving av sin eigen situasjon og på kva læraren tenkjer om den tilrettelegging eleven får på skulen og kva skulen tenkjer om utfordringane elevar med dyspraksi/DCD har.

Hovudspørsmålet i prosjektet vil då vere: *Korleis kan elevar med dyspraksi/DCD oppleve fagleg og sosial meistring, og kva rolle spelar tilrettelegging på skulen for deira meistring?*

Intervjuet med ungdommen vil skje der han/ho bur, etter avtale. Intervjuet med lærar tenkjer eg kan skje t.d. på skulen der du arbeider før/etter eg intervjuar ungdomen. Eg ynskjer å gjere lydopptak av intervjuet for få med meg alt som vert sagt. Prosjektet vil følgje gjeldande retningslinjer som sikrar den enkeltes rettar med omsyn til personvern. Alle personopplysningar vert handsama konfidensielt, og deltakarane vert sikra full anonymitet i den ferdige oppgåva. Datamaterialet vert anonymisert og lydopptak vert sletta når oppgåva er ferdig, 01.06.2012. Prosjektet har tilråding frå Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Det er gjeve samtykke frå føresette som frittek lærar frå teieplikt i forhold til at læraren kan få svara på spørsmål knytt til undervisning av eleven.

For tilbakemelding om deltaking, sender de meg ein epost, ringjer meg eller skriv under på vedlagte erklæring og returnerer til meg så fort det lar seg gjera:

Gunvor Frantzen Ulltang,

Fitjadalsvegen 79,

5610 ØYSTESE.

Om de ynskjer meir informasjon eller har spørsmål knytt til prosjektet kan de nå meg på tlf. : 91524602/56552787, eller på epost: gunull@epost.kvam.no

De kan òg kontakta min rettleiar ved Bretvet kompetansesenter:

Anne Berit Andreassen ,Bretvet kompetansesenter, Bretvetveien 4, 0901 Kalbakken

Tlf. : 22902888/95121470 eller epost: anne.berit.andreassen@statped.no

DELTA KING I PROSJEKT OM DYSPRAKSI/DCD:

Eg har fått munnleg og skriftleg informasjon om masterprosjektet til Gunvor Frantzen Ulltang om dyspraksi/DCD, og deltar gjerne. Deltakinga inneberer at eg som lærar til ein elev med dyspraksi/DCD kan delta i eit intervju som omhandlar undervisninga. Eg er kjent med at det er innhenta samtykke frå føresette som frittek meg frå teieplikt i forhold til å gje informasjon om undervisninga til eleven.

Dato og stad:

Personalia lærar (namn, adresse, tlf. , epost og arbeidsstad):

Namn:-----

adr. :-----

postnr/stad:-----

tlf.:-----

epost:-----

arbeidsstad:-----

