

Ingen kan få til alt, men alle kan få til noe

*En intervjuundersøkelse om forventninger til mestring i skolen
blant elever med dysleksi*

Trude Lilleng



Masteroppgave ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, institutt
for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

29.05.2009

*

OM AT HJELPE

”At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der.

Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i inbildning, naar han mener at kunne hjælpe den anden.

For i sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end han, men dog vel først og fremst forstaae det, han forstår.

Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min merforstaaen han slet ikke.

Vil jeg alligevel gjøre min mere-forstaaen gjeldende, saa er det, fordi jeg er forfærdelig stolt, saa jeg i grunden i stedet for at gavne han egentlig vil beundres af ham.

Men al sand hjælp begynder med ydmykelse:

Hjelperen maa først ydmyge seg under den, han vil hjeælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe ikke er at være den herskesygeste, men den taalmodigste, at det at hjælpe er villighed til indtil videre at finde sig i at have uret, og ikke forstaae, hvad den anden forstaar:”

Søren Kierkegaard: "Bruddstykke af en ligefrem meddelelse" (1895)

*

Sammendrag

Bakgrunn og problemstillinger

Undersøkelser tyder på at ros gir flere mestringsopplevelser hos barn med lese- og skrivevansker (Andreassen 2006). Det viser seg også at mestring gir økt selvtillit, selvbylde og selvoppfatning hos elever i skolen (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Utgangspunktet for oppgaven ble da å se om positivt fokus og positive tilbakemeldinger fra lærer til elever er med på å påvirke elever med dysleksi sin opplevelse av mestring og de forventninger elevene har til å lære i skolen. Det er elevenes perspektiv som står sentralt i oppgaven. Elevenes ideer og refleksjoner er utgangspunktet for det datamaterialet som samles inn og bearbeides.

Problemstillinger

1. Hvordan opplever elever med dysleksi at lærerens veiledning er av betydning for egen mestring?
2. Hvilke ideer har elevene om hva som er viktige bidrag fra lærer for å fremme tro på egen mestring?

Den første problemstillingen handler om elevenes opplevelse av relasjonen til lærerne og hvilken betydning den relasjonen har for elevenes mestring. Bandura (1986) bruker begrepet "self-efficacy" om menneskets forventninger om mestring. Den andre problemstillingen dreier seg om kunnskap som elevene selv har om hvilken veiledning de trenger for at de skal få tro på egen mestring. I tillegg er det viktig å se på hvilke erfaringer elevene har med å få bekreftet sine styrker i skolesituasjonen og hvilke refleksjoner de har i forhold til det.

Metode

Intensjonen har vært å få økt innsikt i skolehverdagen til elever med dysleksi på mellomtrinnet. Jeg ønsket å få kunnskap om og innsikt i deres tanker og synspunkter om egen mestring og hvilke forventninger de har til dette. Med dette utgangspunktet var det naturlig å velge en kvalitativ tilnæringsmetode som gir tilgang til elevenes

opplevelser og tanker. Det ble brukt intervju som metode for å samle inn de nødvendige data. Undersøkelsen faller innenfor en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det ble brukt det Kvale (2002) kaller halvstrukturert intervju for å samle inn data fra 6 informanter. De transkriberte intervjuene ble utgangspunkt for analysen. Intervjuene ble analysert ved hjelp av Kvale (2006) sine tre nivåer for fortolkning som er selvforståelse, kritiske forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk fortolkning. I tillegg ble dette sett i sammenheng med det Dalen (2004) kaller "experience near", "experience distant" og teorier. Grunnlaget for konklusjoner ble elevenes oppfatninger og perspektiver slik de kom frem i intervjuene.

Konklusjoner og resultater

Når det gjelder den første problemstillingen, viser resultatene fra undersøkelsen at lærerens veiledning er av betydning for elevenes forventninger til egen mestring. Elevene gir uttrykk for at de tar til seg tilbakemeldinger og lar seg påvirke av dette. I tillegg gjenspeiler resultatene at mestringserfaringer er avgjørende for at elevene forventer om de skal mestre en oppgave eller ikke. Den andre problemstillingen setter søkelyset på om elevene selv har noen ideer om hva som er viktige bidrag fra læreren. Elevene gav uttrykk for at det var viktig at læreren tok seg god tid til å forklare og å bruke enkle ord. De sier at positive tilbakemeldinger fremmer motivasjon og troen på å mestre situasjoner med vanskelige krav. De ønsker også støtte i flere fag enn de har tilbud om i dag.

Forord

Å gjennomføre masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo har vært en lærerik og arbeidsom periode. Den største utfordringen har vært selve masteroppgaven.

Inspirasjonen for å skrive om tema mestring kommer gjennom idretten. Egne erfaringer på idrettsarenaen er at positive tilbakemeldinger medfører at man stadig presterer bedre, og at det gir suksess og selvtillit også i andre sammenhenger. Denne erfaringen gav tanker om at det samme kunne overføres til skolearenaen. Med denne bakgrunnen, har jeg gjort et forsøk på å få tankene inn i en masteroppgave.

Det var en lang prosess fra jeg meldte mitt prosjekt til NSD, og til intervjuene var gjennomført, og dataene samlet inn. Jeg må takke mine informanter, for at de stilte opp i intervjuene. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre undersøkelsen. I tillegg en takk til de som jobbet i forkant for å hjelpe meg å få tak i informanter til undersøkelsen.

Jeg vil takke min veileder Sven Nilsen ved Universitetet i Oslo, for nyttig og god veiledning gjennom arbeidsprosessen med oppgaven.

Jeg vil også takke min samboer Martin, for støtte og oppmuntring gjennom arbeidsprosessen, og ikke minst pappaen min som har brukt mye tid på å lese oppgaven med et kritisk blikk.

Trude Lilleng

Ski, mai 2009

Innhold

<i>OM AT HJELPE</i>	2
SAMMENDRAG	3
FORORD	5
INNHold	6
1. INTRODUKSJON	10
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	10
1.2 PROBLEMSTILLINGER	13
1.3 ANGRENSNING OG OPPGAVENS DISPOSISJON	14
1.3.1 <i>Teoretiske valg</i>	14
1.3.2 <i>Metodiske valg og presentasjon av resultater og drøfting</i>	15
1.3.3 <i>Oppgavens disposisjon</i>	15
2. TEORI	16
2.1 MESTRING OG TILPASSET OPPLÆRING	16
2.2 ELEVENES FORVENTNINGER OM MESTRING (“SELF-EFFICACY”).....	18
2.2.1 <i>Definisjon</i>	18
2.2.2 <i>Observasjon, imitasjon og støtte</i>	19
2.2.3 <i>Hvordan få tro på seg selv?</i>	19
2.2.4 <i>Mestringserfaringer</i>	21
2.3 ELVENES MÅL OG MOTIVASJON FOR LÆRING.....	22
2.4 VEILEDNING OG MESTRING.....	23
2.4.1 <i>Læreren som veileder</i>	23
2.4.2 <i>Elevenes innflytelse og “empowerment”</i>	24

2.5	LÆRINGSMILJØ OG MESTRING	26
2.6	ELEVENES SELVBILDE OG SELVOPPFATNING	27
2.7	DYSLEKSI.....	29
2.7.1	<i>Hva er dysleksi?</i>	29
2.7.2	<i>Dysleksi, mestring og tilpasning</i>	30
3.	FORSKNINGSPROESSEN	32
3.1	VITENSKAPSTEORETISK SAMMENHENG	32
3.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	33
3.3	UTVALG	34
3.3.1	<i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	34
3.3.2	<i>Barn som informanter</i>	35
3.4	INSTRUMENTUTVIKLING OG DATAINNSAMLING	36
3.4.1	<i>Utarbeiding og utprøving av intervjuguide</i>	36
3.4.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	37
3.5	ANALYSE OG TOLKNING AV DATA.....	39
3.5.1	<i>Transkribering</i>	39
3.5.2	<i>Organisering, bearbeiding og analyse av data</i>	40
3.6	VALIDITET	42
3.6.1	<i>Teoretisk validitet</i>	43
3.6.2	<i>Tolkningsvaliditet</i>	44
3.6.3	<i>Generalisering</i>	45
3.7	RELIABILITET.....	46
3.8	ETISKE REFLEKSJONER OG UTFORDRINGER	47
4.	RESULTATER OG DRØFTING	48

4.1	INNLEDNING.....	48
4.2	VEILEDING OG MESTRING.....	49
4.2.1	<i>Elevenes trivsel.....</i>	49
4.2.2	<i>Motiverer lærerne elevene til å jobbe med oppgaver?.....</i>	50
4.2.3	<i>Veiledning som innebærer positive tilbakemeldinger</i>	50
4.2.4	<i>Veiledning ved igangsetting av arbeid med oppgaver.....</i>	52
4.2.5	<i>Å spørre om hjelp – å få hjelp etter behov</i>	53
4.2.6	<i>Hva slags hjelp trenger elevene?</i>	54
4.2.7	<i>Elevenes opplevelse av lærerens veiledning og hjelp.....</i>	55
4.2.8	<i>Drøfting av veiledning og mestring i lys av teori</i>	55
4.3	FORVENTNING OM MESTRING.....	57
4.3.1	<i>Egne forventninger.....</i>	58
4.3.2	<i>Tilbakemeldinger fra lærer</i>	59
4.3.3	<i>Egen mestring.....</i>	59
4.3.4	<i>Drøfting av forventninger , erfaringer og mål i lys av teori.....</i>	61
4.4	ARBEIDSMÅTER.....	64
4.4.1	<i>Gruppearbeid gir muligheter for å hjelpe hverandre.....</i>	64
4.4.2	<i>Deltakelse i spesialundervisning og ordinær undervisning.....</i>	65
4.4.3	<i>Drøfting av arbeidsmåter i lys av teori</i>	66
4.5	ELEVENES EGNE IDEER.....	69
4.5.1	<i>Elevenes refleksjoner om hjelp og støtte</i>	69
4.5.2	<i>Positive tilbakemeldinger - vurdering underveis.....</i>	70
4.5.3	<i>Drøfting av elevens ideer og "elevens stemme" i lys av teori.....</i>	71
5.	AVSLUTNING.....	72

5.1	KONKLUSJONER	72
5.2	IMPLIKASJONER.....	73
5.2.1	<i>Praktisk-pedagogiske implikasjoner</i>	<i>73</i>
5.2.2	<i>Forskningmessige implikasjoner</i>	<i>74</i>
6.	KILDELISTE	75
7.	VEDLEGG	81
8.	VEDLEGG 1.....	82
9.	VEDLEGG 2.....	84
10.	VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE.....	86

1. Introduksjon

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Valget av tema for oppgaven er gjort, både ut i fra personlig interesse og samfunnsmessig og spesialpedagogisk relevans. I vårt samfunn er det tydelige forventinger til at mennesker lykkes i utdanning og arbeid. Prestasjonsforventningene er synlige allerede i grunnskolen med klare krav til å nå kompetansemål og få gode karakterer. Skolen ses på som et viktig oppvekstmiljø, da de faglige prestasjonene blir sett på som viktige, og av stor betydning. De faglige resultatene som elevene får i grunnskolen er på mange måter med å avgjøre hvilke muligheter de har senere i livet, i forhold til videre utdanning og karriere (Skaalvik og Skaalvik 1996). En del elever med lærevansker vil tidlig oppleve å ikke nå samme kompetansemål som medelevene. Man kan da stille seg spørsmålet om hvordan og i hvilken grad elever med dysleksi opplever å bli møtt på sitt mestringsnivå. Får disse elevene etter hvert en negativ opplevelse av at kun egne ressurser er utgangspunktet for forventet læring og mestring i grunnskolen? Forskning viser også at elever med positive forventninger til egen mestring, velger mer hensiktsmessige læringsstrategier og er ofte mer selvregulerende enn elever med lave forventninger til mestring (Locke, Fredrick, Lee & Bobko 1984)

Motivasjonen for å skrive om dette tema kommer fra kjennskap til idretten, og en fasinasjon av fellestrekkene som er mellom skole og idrett når det gjelder mestring. Skaalvik og Skaalvik (2005) har gjort en undersøkelse hvor tema om mestring på idrettsarenaen først var belyst, og deretter sett i sammenheng med prestasjoner på skolearenaen. Denne artikkelen ble en viktig inspirasjon for oppgaven. Noe av det som Skaalvik og Skaalvik har forsket på i den nevnte undersøkelsen, er om hvilken betydning selvoppfatningen har innenfor skolen. Det sies at begrepet selvoppfatning er større innenfor idretten enn innenfor skolen. I idretten brukes ofte begrepet selvtillit i stedet for selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005). Både innenfor skoleforskning og idrettsforskning erfares det at selvoppfatning og selvtillit er viktige

faktorer når man skal oppnå mestring. Forskjellen er at skoleforskningen viser at selvoppfatningen er relativt stabil når den er utviklet, til forskjell fra idretten der selvtiliten kan svinge opp og ned i løpet av en konkurranse. Forskningsresultater som er gjort viser at det er sammenheng mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005). Argumentet om at ulike prestasjoner påvirker selvoppfatningen, kan i tillegg til forskningsresultater støttes teoretisk av blant annet Bandura (1997). Bandura snakker om betydningen av mestringserfaringer. Bandura (1997) støtter videre at lav faglig selvoppfatning og lave forventninger til egen mestring, kan føre til lavere innsats og mindre utholdenhet. Det kan også føre til stress og angst (Bandura 1997, Skaalvik og Skaalvik 2005).

Dette er bakgrunnen for valget av tema. Erfaring fra idrett tilsier at positive tilbakemeldinger og høye forventninger om å prestere, kan overføres til skolearenaen og ha samme funksjon der. I utarbeidelsene av tema er det stilt noen spørsmål som det ønskes svar på. Har fokus på mestring en positiv innvirkning i forhold til læring på skolearenaen? Vil det for eksempel være slik at forventningene til egen mestring øker dersom undervisningen bygger på elevenes styrker, og dersom de får ros og oppmuntring rettet mot det de mestrer? Med barn og unges styrker menes i denne sammenheng de ferdighetene som barnet er trygg på og behersker. Det kan for eksempel være å tegne eller spille fotball. Fokuseres det på styrker i skolen, og opplever elevene dette som en motivasjon i forhold til å delta i skolens arbeid? Gjennom skolegang får elevene et bilde av seg selv og sine ferdigheter. Dette kan være både et positivt eller negativt bilde, eller en kombinasjon avhengig av hvilke områder vi snakker om. Oppgaven vil fokusere på elevenes opplevelse av å lykkes, eller ikke lykkes i ulike situasjoner som de møter på skolearenaen.

Formålet med oppgaven er å få innsikt i, og kunnskap om hvilke tanker elever med dysleksi har om mestring på skolen, og om relasjonen til lærer har noen påvirkning i forhold til mestring. Bakgrunnen for dette valget er at elever med dysleksi har en vanske som kan være med å svekke forutsetningene for å oppnå gode mestringserfaringer (Lyster 2002). Det kan da være interessant å se om elevene selv har tanker om hva som skal til for å prestere bedre. Viktige faktorer på veien vil være

å se på om elevenes tolkning av det lærerne forklarer og gjør, er med på å holde motivasjonen deres oppe. Gjennom å belyse ulike situasjoner der elevene blir presentert for nye oppgaver og forklaringer de får av lærer, kan man studere hvilken påvirkning dette har. Bandura (1986) sier at forventninger om mestring kan ha betydning for atferd og motivasjon, og dette har også vist seg å være avgjørende for innsats og utholdenhet når oppgavene blir vanskelige. Det sies at hvis man har lave forventninger til å klare en oppgave, kan dette svekke arbeidsinnsatsen i gjennomføringen av oppgaven. Elevenes erfaringer handler ofte om nederlag på nederlag i forhold til egen utvikling (Andreassen 2006, Bandura 1986). Elever med dysleksi kan ofte være lite motiverte for å lese. Hver gang en elev med dysleksi mestrer, stiger troen på at han eller hun kan lære seg å lese og skrive. Det trengs gjentatte positive opplevelser og støtte fra foreldre, skole og PPT (Pedagogisk-psykologisk-tjeneste), for at elevene skal mestre. Samtidig har Lesesenteret i Stavanger gjennomført en studie hvor de har forsket på om spesifikke oppgaver som er tilpasset elever med dysleksi, og om bruk av ros er en god kombinasjon for å oppnå tro på egen mestring. Et av de tydeligste funnene er at det viser seg at troen på å lykkes, er avgjørende for om elever med dysleksi kommer videre i sin utvikling. Samtidig poengterer undersøkelsen at det er viktig å fokusere på det elevene mestrer bra fra før. I tillegg ble de motivert til å ha tro på at de kunne lykkes med oppgaver (Andreassen 2006).

Oppgaven har hovedfokus på elevperspektivet, vel vitende om at lærerperspektivet kan se annerledes ut. Tankene er likevel at "elevstemmen" gir viktig kunnskap om hvilke forventninger elevene har til egen mestring, og at dette vil kunne være en kunnskapsressurs for tilrettelegging av bedre læring for denne elevgruppen.

1.2 Problemstillinger

Denne oppgaven belyser to problemstillinger:

1. Hvordan opplever elever med dysleksi at lærerens veiledning er av betydning for egen mestring?
2. Hvilke ideer har elevene om hva som er viktige bidrag fra lærer for å fremme tro på egen mestring?

Den første problemstillingen handler om hvorvidt elevens opplevelse av relasjonen til læreren kan påvirke forventningene de har til egen mestring. Bandura (1986) bruker begrepet "self-efficacy" om menneskets forventninger om mestring. Forventninger om mestring handler om hvordan lærte forventninger kan føre til suksess. Det handler om en persons berømmelse av hvor godt han eller hun klarer å planlegge, og deretter utføre ulike handlinger som må til for å mestre bestemte oppgaver (Bandura 1986). Videre i problemstillingen brukes begrepet lærerens veiledning. I denne sammenheng handler dette om hvordan lærerne forklarer oppgaver til elevene i plenum, og måten de besvarer spørsmål, gir hjelp eller er en samarbeidspartner for elevene. Hvordan blir elevene presentert for oppgaver og aktiviteter, og hvordan forstår de veiledningen fra lærer? En definisjon på veiledning kan være som følger:

"Veiledning gis av noen som er utdannet eller erfaren innenfor et område. Veiledning kan brukes i de handlinger hvor for eksempel læreren skal få eleven til å reflektere over egen læringsprosess," (Bø & Helle, 2003, s. 267)

Hvordan elevene tolker eller opplever lærerens og andres tilbakemeldinger og veiledning, kan være avgjørende for hvordan de ser på seg selv (Skaalvik og Skaalvik 1996). Det ønskes å undersøke hvordan elevene opplever at de bli ivaretatt når de ber om hjelp i timene, og også hvilken påvirkning dette kan ha for læring. Har elevene selv et bilde av hva som kan bidra til at de lærer og mestrer?

Er det mulig gjennom elevens egne beskrivelser av sitt møte med oppgaver å få innsikt i elevenes forventninger til egen mestring?

Den andre problemstillingen dreier seg om elevenes egne ideer om hva som er den viktigste veiledningen læreren gir, for at de skal få tro på egen mestring. I tillegg er det viktig å se på erfaringene elevene har med å få bekreftet sine styrker i skolesituasjonen. Når er det enkelt å motivere seg? Motivasjon sier noe om hvordan elevene møter oppgavene som han eller hun blir stilt ovenfor. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til at den kognitive motivasjonsteorien tar sikte på at elevene har satt seg egne mål. For å vite hvor motiverte elevene er, vil det være viktig å ha innsikt i disse målene. Disse målene kan være varierende fra elev til elev.

1.3 Angrensning og oppgavens disposisjon

1.3.1 Teoretiske valg

Teorikapittelet inneholder ulike sentrale temaer som kan sees i sammenheng med hovedtemaet mestring. I første kapittel er begrepet mestring definert. I forlengelsen av dette sies det noe om hvilke rammer som er satt i norsk skole, for at elevene skal oppnå mestring. Kapittelet handler om ulike perspektiver på temaet ”tilpasset opplæring”, og sammenhenger det kan ha med mestring.

Neste hovedavsnitt handler om selve ”stammen” i oppgaven. Oppgaven bygges opp gjennom teorien til Albert Bandura - forventning om mestring (”self-efficacy”) (Bandura 1986, 1997). I tillegg til denne teorien er det valgt å ha med teori om elevenes selvoppfatning, elevenes mål og læringsmiljø. Vektleggingen av disse teoriene har sammenheng med deres relevans for hvordan skoleelever oppnår mestring.

Neste avsnitt handler om veiledning og mestring. Veiledning ses også på som sentralt i besvarelsen av problemstillingene. I tillegg legger intervjuene vekt på hvilke synspunkter elevene har på sin relasjon til lærerne, og hvilken betydning lærerens tilbakemeldinger og veiledning har for dem.

Til slutt i teorikapittelet er det valgt å ta med teori om den spesifikke lærevansken dysleksi, da dette er et kriterium for utvalget av informanter. Det er relevant for oppgaven å forklare hva dysleksi er, og hvordan dysleksi kan påvirke elevenes

læreforutsetninger. Elever med dysleksi sies å ha andre forutsetninger for læring enn elever uten (Lyster 2002, Ogden & Rygvold 2008).

1.3.2 Metodiske valg og presentasjon av resultater og drøfting

Det er valgt å bruke en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Disse vitenskapelige valgene er bakgrunn for at det er valgt kvalitativ forskningsmetode. Disse valgene er begrunnet nærmere i kapittelet om metode (kap. 3). I analysen er det tatt utgangspunkt i Kvale (2006) sine tre tolkningskontekster om selvrefleksjon, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Disse kontekstene er også sett i sammenheng med det Dalen (2004) kaller ”experience near”, ”experience distant” og teorier. Validitet er drøftet i lys av Maxwells (1990) termer om teoretisk validitet og tolkningsvaliditet, da disse to ses på som relevant for undersøkelsen. I tillegg er det sagt noe om generalisering i kvalitative studier, og det er da satt fokus på skjønnsmessig og analytisk generalisering (Kleven 2002, Kvale 2006).

Presentasjonen av funnene er tematisert i ulike hovedtemaer og undertemaer, og deretter tolket (jf. kap 4). Dette for å få en oversikt over de innsamlede data, og få frem essensen i materialet. Etter hvert hovedtema kommer en drøftingsdel, hvor funnene settes i en teoretisk sammenheng.

1.3.3 Oppgavens disposisjon

Først i oppgaven kommer teorikapittelet som setter problemstillingene i en teoretisk sammenheng. Neste kapittel omhandler metode og beskriver forskningsprosessen skritt for skritt, det vil si hvilke metoder og utvalg for datainnsamling som er valgt, og begrunnelser for dette. Neste kapittel inneholder resultatene og drøftingen som kom frem av undersøkelsen. Analysen er delt opp i hovedtemaer og tilhørende undertemaer. Drøftingen kommer til slutt som en del av hvert hovedtema. Til sist i oppgaven kommer det en avslutning som inneholder en oppsummering og en konklusjon.

2. Teori

I dette kapittelet presenteres bakgrunn og forståelsesramme for de problemstillingene som tas opp i oppgaven. Teorikapittelet behandler ulike temaer som tilpasset opplæring, veiledning og dysleksi og ser dette i sammenheng med mestring. Videre gjøres en gjennomgang av Banduras teori om ”self-efficacy” - forventning om mestring. Neste avsnitt handler om elevenes mål og deres motivasjon for læring. Videre dreier det seg om lærer- elev- relasjonen, læreren som veileder, og om hvordan elevene kan få innflytelse på egen læringssituasjon. Deretter behandles læringsmiljø, og hvilke funksjoner dette kan ha for motivasjon og mestring hos elever generelt, og elever med lærevansker. Til slutt redegjøres det for hva lærevansken dysleksi er, og hva elever med denne type vanske trenger av tilpasning for å mestre på skolearenaen.

2.1 Mestring og tilpasset opplæring

Mestring kan i utgangspunktet defineres som: ”det å få til noe, det å lykkes” (Bø og Helle, 2003, s. 159). Videre kan man si at mestring handler om å beherske krav som samfunnets stiller, deriblant skolen, og ha de kunnskapene som trengs på de ulike modenhetstrinnene man møter i livet. Man skal kunne være til nytte og ha evnen til å påta seg ulike former for ansvar. Samtidig skal man ha kontroll over eget liv, kunne vise empati, å møte og mestre motgang (Bø og Helle 2003).

§ 1-3 i opplæringslova handler om tilpasset opplæring og lyder som følger:

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova § 1-3, 1998). Man kan ikke forstå denne bestemmelsen slik at alle elever har rett på et undervisningsopplegg som er individuelt tilrettelagt, men prinsippet skal ligge til grunn for opplæringen. Dette betyr at skolen og lærerne til de enkelte elev, innenfor de rammene som er lagt for undervisningen, skal tilpasse opplæringen til den enkelte så langt dette er mulig

(Tangen 2001). Tilpasset opplæring handler om at læringsmiljøet skal ivareta de variasjonene som er mellom elevenes behov og forutsetninger for læring. I St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004) belyses inkluderende opplæring. Med inkluderende opplæring, menes det at elevene skal få en spesiell tilrettelegging samtidig som de er del av et fellesskap og skal møte utfordringer i samsvar med deres læreforutsetninger (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Når elever har behov for spesiell tilrettelegging utover den tilpassende opplæringen, kan retten til spesialundervisning gjøre seg gjeldende (Opplæringslova, kapittel 5, 1998). Spesialundervisningen kan defineres som hjelp etter at det er fattet en særskilt beslutning utover den ordinære undervisningen (Tangen 2001).

Spesialundervisning omfatter vanligvis en mer forsterket og omfattende undervisning, både i forhold til ressurser, innhold og kompetanse. Dette skal gjøre det lettere å møte elevens behov. Tilpasningen vil ofte gjøres ved hjelp av blant annet timeressurser slik at eleven får mer støtte og oppfølging, og dette kan for eksempel være ved hjelp av ekstra lærer i klassen (Nilsen 2008).

For at den enkelte elev skal oppnå mestring og vekst, forutsettes det at undervisningen blir tilrettelagt med utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetninger og opplæringsbehov. I tillegg er det viktig at læreren og eleven blir en del av læringsprosessen, for å nå de målene som er satt for læring (Ekeberg og Holmberg 2006). Lærerens oppgave når man skal realisere prinsippet om tilpasset opplæring, blir å legge til rette for at elevens mestringsområder blir utgangspunktet for undervisningen som gis. Når elevene får nødvendig støtte og veiledning fra lærere eller andre elever, kan de etter hvert gjennomføre oppgaver og lære (Vygotsky, 1982, ref. i Lyster, 2002). Tilpasset opplæring innebærer at alle elever blir stimulert i retning av å involvere seg i oppgaver, og vise interesse for læring. Dette kan ivaretas hvis eleven blir utsatt for en konsekvent opplæringsstrategi, hvor utfordringene kombineres med mestringserfaringer. Mestringserfaringene er avgjørende for de opplevelsene og forventningene elevene har med å mestre. Lærernes oppgave innebærer å legge til rette slik at alle elever får oppleve mestring knyttet til konkrete oppgaver og lærestoff. Hvis elevene får oppleve mestring, vil sannsynligvis forventningene til å mestre bli høyere. Det vil si at tilpasset opplæring, vil være en

avgjørende faktor for å opprettholde nysgjerrighet og lysten til å lære (Dale, Lindvig og Wærness 2003).

Det kan forekomme en positiv prosess i forhold til elevers forventninger om mestring når elevene får oppgaver og lærestoff som er tilpasset deres nivå, og de har en forutsetning for å mestre stoffet. Hvis oppgavene blir for vanskelige, kan dette føre til mangel på opplevelser av mestring, og dermed forventer heller ikke elevene at de skal løse oppgavene. Bandura (1986) er opptatt av elevenes forventning til mestring når de opplever å mestre oppgaver og aktiviteter som de tidligere ikke har mestret (Bandura 1986, Skaalvik og Skaalvik 1996)

Befring (2004) snakker om ”det nye læringsperspektivet”. Her nevner han blant annet at læring skal være en selvregulert prosess. Man skal ta utgangspunkt i elevens ambisjoner og drømmer når man skal tilrettelegge undervisningen. Dette handler om hvilke mål eleven vil prioritere høyest. I denne sammenhengen er det eleven som får hovedrollen i læringsprosessen. Dette kan gjøre det mer problematisk å tilrettelegge undervisningen enn det den tradisjonelle pedagogikken har hatt som utgangspunkt (Befring 2004).

2.2 Elevenes forventninger om mestring (”Self-efficacy”)

2.2.1 Definisjon

Teorien om ”self-efficacy” er grunnlagt av Albert Bandura (1986, 1997). Han ser på om menneskets tro på egne muligheter, ressurser og forventninger om å mestre, er grunnleggende for menneskets virksomhet. ”Self-efficacy” har innflytelse innenfor blant annet idrett, læring, og medisinske spørsmål, og kan ses på som en motivasjonsteori som handler om menneskets selvtillit i ulike situasjoner og hvilke forventninger man har til å mestre (Helgesen 2004). Begrepet ”self-efficacy” er hentet fra sosial- kognitiv teori. Bandura definerer self-efficacy slik: ” Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action requires to produce given attainments” (Bandura, 1997, s .3).

Forventning om mestring handler om den enkelte persons subjektive tro på egne evner når det gjelder å organisere, og utføre ulike handlinger som kreves for å oppnå bestemte mål. Når man har tro på egen kapasitet og evner for bestemte oppgaver, vil det få følger for innsats, utholdenhet og effektivitet, og til slutt resultatet. Når man snakker om faglig mestring, kan det vise til hvordan en elev eller student kan lykkes i en bestemt oppgave på et bestemt nivå. Det sies at hvis man har troen på egen mestring i forhold til det faglige, er sjansen for å utvikle en god faglig selvtillit større enn hvis man har lave forventninger til faglig mestring (Skaalvik og Skaalvik 1996, Bandura 1997).

2.2.2 Observasjon, imitasjon og støtte

Et av Banduras sentrale utgangspunkt er at alle mennesker lærer ved å observere en annen person. Man lærer også ved å imitere en person som man kan identifisere seg med og ser på som troverdig. Bandura kaller dette observasjonslæring eller imitasjonslæring. Bandura sier at det er et godt grunnlag for forventning om mestring, når man har observert eller imitert den oppgaven man skal utføre (Bandura 1997). Begrepet ”self-efficacy”- forventning om mestring - har en tydelig aktørrolle. Denne aktørrollen handler om at de som opplever trygghet og mening, er i stand til å planlegge og forberede aktiviteter og oppgaver som kommer. De som ikke evner dette, kan ofte oppleve bekymring, maktesløshet, apati eller depresjon. Spørsmålet blir derfor hvordan vi kan utvikle en slik tro på oss selv slik at vi unngår dette. Det er viktig å gi barn og unge mestringsopplevelser. Det er viktig for barn å ha gode imitasjonsmodeller, og de trenger oppmuntring og ros slik at de blir aktører i egne liv (Bandura 1997).

2.2.3 Hvordan få tro på seg selv?

Bandura peker på fire faktorer for utvikling av ”self-efficacy”. Den første er mestringsopplevelser. Mestringsopplevelser gir en ekte tilbakemelding om egne

ressurser. Å overvinne utfordringer gjør mennesker motstandsdyktige, og de utvikle tro på seg selv. Den andre er å se på folk som likner seg selv og kunne gjøre det samme som dem. Gode modeller kan gi fornuftige strategier til å løse utfordringer. Den tredje er motivasjon. En pågående motivering for å styrke for eksempel elevens tro på at de har det som skal til for å lykkes. Den siste er å tenke positivt, styrke den fysiske statusen og redusere stress (Bandura 1997, Befring 2004).

Videre handler ”self-efficacy” om hvordan troen på og forventningene til egne ressurser kan være med på å påvirke suksess. Bandura (1997) legger vekt på at prestasjoner påvirkes av hvordan vi selv forventer at vi skal mestre oppgavene vi utsettes for. Det vil si at jo høyere forventninger vi har om å mestre i en situasjon, jo større er sannsynligheten for at vi mestrer oppgaven. Når man skaper høye forventninger til egen mestring, kan dette være med på skape optimisme og pågangsmot (Bandura 1997, Manger & Wormnes). Bandura (1986) har laget et skille mellom det han kaller ”efficacy expectations”, som sier noe om forventninger om å være i stand til å utføre en aktivitet eller oppgave, og ”outcome expectations”, som handler om personens forventninger til hva som kommer til å skje, dersom oppgaven utføres.

Bandura (1997) sier at hvis elevene betrakter evner som noe de tilegner seg gjennom innsats, blir det å gjøre feil ofte sett på som noe som hører til en læringsprosess, og inngår i selve læringen. Dermed får ikke ”nederlag” underveis like stor betydning og innvirkning på forventningene til å mestre. Når det gjelder elever som ser på evnene sine som noe som er stabilt, vil feiling underveis redusere forventningene til å mestre oppgavene. Hvis man får en slik negativ vurdering av seg selv er sannsynligheten ofte større for at eleven gir opp. Alle kan øke sin kompetanse i ulike situasjoner i undervisningen der man vektlegger å oppfylle den enkeltes behov for hjelp. En tilbakemelding som gir en følelse av å ha kompetanse hos barn, øker opplevelsen av mestring og er med på å påvirke senere valg av vanskelighetsgrad på oppgavene (Bandura 1997). Eggen (1999) sier at uansett hva man skal lære og uansett hvilket nivå vi skal lære på, så er læringen mest effektiv når læringsmiljøet tar utgangspunkt i plussegenskapene som blir til plussferdigheter. Dette betyr likevel ikke at vi ikke skal

bli bedre på det vi er dårlige på, men vi begynner ikke der. Det sies at ingen kan gjøre noe særlig med det de er dårlige til eller løse sine problemer, hvis de ikke har fått akkumulert en form for psykisk overskuddsenergi gjennom å lykkes i noe. Dette gjelder alle livets forhold (Eggen 1999).

Forventning om mestring har betydning for atfred, motivasjon og tankemønster. Disse forventningene har vist seg å være svært bestemmende for valg av oppgaver, innsats og utholdenhet når det forekommer vanskelige oppgaver. Typisk for elever med lave forventninger til egen mestring er at de unngår oppgaver og aktiviteter hvor de ikke innfrir kravene for å mestre. Dermed kan elevene redusere innsatsen når de blir stilt ovenfor disse oppgavene. Hvis forventningene er lave kan situasjoner virke truende, og det kan føre til lite adekvate valg av læringsstrategier. Forventninger om å mestre er en forutsetning for adekvat læringsatferd. Forventningene har stor betydning for læringsutbytte og resultatene til elevene (Skaalvik og Skaalvik 1996, Bandura 1997). Collins (1982) som er referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), viser til at elever med høye forventninger til seg selv lærer bedre og løser flere problemer enn elever med lave forventninger. Elever med liten tiltro til egen kompetanse vil ofte lett kunne få internaliserte problemer. Dette kan igjen forsterke tendensen til å gi opp og i tillegg virke truende på selvverdet. Forventningen om mestring gjelder kun spørsmål om eleven vil greie å løse problemet, og er ikke en vurdering av hvor flink han eller hun er i norsk eller engelsk (Collins, 1982, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

2.2.4 Mestringserfaringer

Mestringserfaringer sies å være den viktigste kilden til egen forventning om å mestre, og kan karakteriseres som en indre kilde. Mestringserfaringene sies å øke forventningene om å klare oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes, svekker forventningene om å mestre (Bandura 1997, Helgesen 2004, Skaalvik og Skaalvik 1996). Bandura (1986) vektlegger at det er svært uheldig å mislykkes tidlig i en læringsprosess. Hvis man derimot klarer en oppgave i begynnelsen av en

læringsprosess, er dette med på å styrke forventning om mestring i forhold til disse oppgavene. Videre kan det sies at hvis man har sterke forventninger om å klare oppgavene man står ovenfor og disse forventningene baserer seg på tidligere erfaringer, kan det å mislykkes ha andre forklaringer enn egen kompetanse. Det kan for eksempel være lav innsats eller feil strategi (Bandura 1986). Det finnes et skille i forhold til mestringserfaringer, det finnes *reell mestring* og *opplevd mestring*. Reell mestring handler om objektiv mestring som går på registreringer fra lærer eller observasjoner fra en test. Opplevd mestring er mestring slik den oppleves av eleven selv. Opplevd mestring sies ofte å være et resultat av reell mestring (Skaalvik og Skaalvik 1996).

2.3 Elvenes mål og motivasjon for læring

Elevenes forventning om mestring kan ses i sammenheng med elevenes mål. Målorientering handler om at elever setter seg ulike mål for læringen. Noen elever er opptatt av å vise hva de kan ovenfor andre, mens andre elever er opptatt av å fordype seg i ulike aktiviteter eller temaer. De målene som elevene setter seg, kan ses i nær sammenheng med motivasjonen de har for å gå på skolen. Hvis målet er å oppnå en ytre belønning for aktiviteten, som ros eller gode karakterer, kan en forventning om belønning påvirke motivasjonen for å gjøre aktiviteten. Den ytre belønningen blir motivet for handlingen. Hvis dette er tilfellet viser dette et eksempel hvor selve mestringen ikke er nok motivasjon i seg selv (Strandkleiv 2006). Hvis målet derimot er å lære mer, blir dette en indre motivasjon for elevene. Å lære mer blir motivet for handlingen (Skaalvik og Skaalvik 1996). Videre kan man si at indre motivasjon oppstår når en handling ikke innebærer press, det er en selvbestemt handling og den gir kompetanse for den som utfører handlingen. Elever som er indre motiverte er interesserte i de aktivitetene de holder på med. Elevene jobber fordi de synes det er moro og de liker å få til oppgavene. For indre motiverte elever er aktivitetene det sentrale, og de har få bekymringer i forhold til hva andre mener og hvordan de presterer. Motsetningen til indre motivasjon blir ytre motivasjon. Ytre motivasjon er

også en viktig del av elevenes læring. En av begrunnelsene for det er at denne type læring kan få elevene til å yte i forhold til oppgaver som de ikke er direkte interesserte i (Strandkleiv 2006).

2.4 Veiledning og mestring

2.4.1 Læreren som veileder

Veiledning er satt sentralt i denne oppgaven. Det finnes flere retninger for hvordan man kan gi veiledning. Disse retningene er blant annet veilederen som ”mester”, veilederen som terapeut eller veilederen som refleksjonspartner (Helle 1998). Det velges her å si noe om veilederen som ”refleksjonspartner” og veilederen som ”terapeut”, da det står sentralt i forhold til å få elevene til å reflektere og tro på egne ressurser, og som er stammen i denne oppgaven. Disse ses i sammenheng, fordi begge retningene har relevante punkter for å gi mestringsopplevelser hos elever. Lauvås og Handal (1990) har sagt følgende om veiledning:

Veiledning skal være en betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og gruppers læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet. Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget for virksomheten. En veileder lykkes når arbeidet bærer preg av en genuin interesse for andre menneskers ve og vel og av toleranse for det uferdige, (Lauvås og Handal, 1990, s. 15)

Når disse retningene beskrives kan man i denne sammenheng se på læreren som veileder, og elevene som dem som søker veiledning. Først ser vi på læreren som refleksjonspartner, og deretter på læreren med en terapeutisk rolle. Veiledning der læreren fungerer som refleksjonspartner, legger hovedvekten på å fremme refleksjoner hos elevene. Det er viktig at elevene har tillit til læreren, og at læreren har fokus på elevene og ikke seg selv. Det er viktig at læreren lytter til elevenes synspunkter og ideer. Noe som står sentralt i denne retningen, er at læreren stiller krav til begrunnelser. Det er en forutsetning at elevenes komplekser skal bli til

begreper, og da er det viktig at de blir drøftet fra ulike perspektiver. Veilederen skal ikke ukritisk godta alt elevene kommer med. Det er viktig at veileder fremstår som spørrende og undrende, og gir elevene alternativer (Helle 1998, Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005).

Den terapeutiske retningen for veiledning er mer påvirket av kjente psykologiske teorier i motsetning til andre veiledningsteorier (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005). Vi kan trekke frem Rogers` (1990) klientsentrerte terapi, hvor man ser på rådgivers eller veileders evne til innlevelse og til god kommunikasjon. Veileders rolle blir å oppmuntre på en aksepterende måte. Den som er veileder, skal ikke vurdere den som søker veiledning, men akseptere vedkommendes følelser og synspunkter uten å se etter en såkalt skjult mening. Denne formen for veiledning gjør at mennesker blir i stand til å se egne evner, blir bevisst på egne følelser og tanker og ser konsekvenser av sin atferd. Denne type veiledning kan være med på å bevisstgjøre elevene sine egne evner og ferdigheter (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005, Lassen 2002, Rogers 1990). Veileder er opptatt av at elevene skal føle at de har støtte, blir vist empati og føle seg akseptert. Veilederen skal ha fokus på å finne det positive i elevenes planer, støtte elevenes ideer og oppmuntre gjennom å akseptere elevene. Veileder må være til stede og bekrefte elevenes tanker og følelser (Helle 1998).

2.4.2 Elevens innflytelse og “empowerment”

I disse to typene veiledning står også begrepet *empowerment* sentralt, da veiledningen legger stor vekt på at elevene skal være med på å bestemme, og ta egne valg. Deal (1994) sier i Lassen (2003) at når man anvender empowerment som prinsipp, handler det om å styrke de som søker hjelp og støtte. Dette gjøres gjennom rådgivning eller veiledning, og man legger vekt på mestringsopplevelser (Deal, 1994, ref. i Lassen, 2003). Videre sier Deal (1994) i Lassen (2004) at man skal ha fokus på menneskers positive utvikling og frembringe de iboende krefter. Empowerment-prinsippet har to mål når det gjelder mestring. Det ene er å tilrettelegge for å bruke den kompetansen man har og utvikle ny kompetanse, ”enabling experiences”. Det andre målet er at

konsekvensene for prosessen, skal styrke individets krefter i møte med utfordringer, ”empowering consequences”, (Deal, 1994, ref. i Lassen, 2004). Menon (2001) som er referert i Holmberg og Lassen (2009) deler empowerment inn i tre nivåer. Det første nivået er å ta menneskers behov på alvor og anerkjenne deres rett til valg (”the act”). Nivå to skal være en igangsettende, forløsende og bestyrkende prosess (”the prosess”). Det tredje nivået forankrer bestyrkende opplevelser, (”the state”) gjennom en syndliggjøring av mestringserfaringer (Menon, 2001, ref. i Holmberg og Lassen, 2009).

Elevene har et behov for selv å bestemme hva de skal gjøre, ikke minst på skolearenaen. Arbeid med selvbestemte aktiviteter kan skje i form av de rammer som læreplanen og skolen har satt for elevene (Strandkleiv 2006). Lærerne som legger vekt på at elevene skal ha innflytelse, kjennetegnes ved at de støtter elevenes muligheter til å være aktører i skolen. Disse lærerne involverer seg og prøver å sette seg inn i elevens situasjon. Lærerne styrker elevenes kompetanse ved at de stiller spørsmål, de kommer med tilbakemeldinger som innebærer hva elevene har gjort bra, og hvordan de kan gjøre det bedre. De motiverer elevene til å reflektere over sin egen læringsprosess (Strandkleiv 2006). Anerkjennelse gjennom en opplevelse av å mestre kan være med på å styrke motivasjonen og utviklingen av indre motiver for å prestere. Tilbakemeldinger fra lærer handler om å bekrefte elevens kompetanse. Dette kan være av betydning for elevene i forhold til at de kan få et bilde av hvilke oppgaver som er mulige å få til (Bandura 1997).

Det er viktig for faglig svake elever å få tilbakemeldinger på arbeidet sitt, og eventuell fremgang de gjør. For at skolen skal få til dette, er det viktig at elevenes mål er klare, tydelig og realistiske. Det kan imidlertid være vanskelig å se fremgang hos disse elevene. Uansett kan man gi tilbakemeldinger på god arbeidsinnsats hvis man ser det. Det viktigste er kanskje at læreren kan se resultatet og tilgjengeliggjøre dette for elevene. En tilbakemelding som tilsier at læreren gleder seg på elevens vegne og over innsatsen som eleven har gjort, kan oppleves som motiverende for videre innsats. Det kan vise seg at de små fremskritt som elevene gjør, har stor betydning (Lyster 2002).

2.5 Læringsmiljø og mestring

Det er viktig å rette fokus mot hvilke omgivelser læringen foregår i. Det læringsmiljø som er utviklet, vil påvirke flere ting. Det påvirker elevenes faglige utvikling, den grunnleggende motivasjonen for utviklingen og de forventningene eleven har til egen læring. Et godt læringsmiljø vil være med på å skape reelle forventninger og motivasjon. Samtidig vil det kunne være til hjelp for å opprettholde motivasjonen hvis den faglige utviklingen ikke er helt som forventet. Når et læringsmiljø fungerer slik det er beskrevet over, vil det ofte være preget av at undervisningen er tilpasset og tilrettelagt for den enkelte elev. Det er vesentlig at man møter den enkeltes muligheter, forutsetninger og behov, og at elevene veiledes slik at de fokuserer på egen fremgang og utvikling. Samspillet i en klasse er viktig i utviklingsprosessen til elevene og kan legges til grunn for læringen. Læring er endring og ny innsikt som utvikles i elevene (Lyster 2002). Vygotsky (1982) referert i Lyster (2002) sier at læring skjer i samspill med andre. Hvis et barn samtaler med en lærer, en annen voksen eller en mer kompetent medelev, vil eleven hjelpes gjennom det som Vygotsky (1982) kaller den *nærmeste utviklingszone*. I denne teorien kan vi snakke om to nivåer i barns utvikling, *det aktuelle nivået* og *den nærmeste utviklingssonen*. Det aktuelle nivået handler om hva barnet klarer på egenhånd, mens den nærmeste utviklingssonen, er hva barnet klarer med hjelp og støtte fra andre. Det som eleven først får til med støtte fra lærer, kan eleven senere gjennomføre på egenhånd. Dette blir da et eksempel på at det som først er i den nærmeste utviklingssonen etter hvert blir en del av elevens aktuelle nivå. Hvis en lærer kan samhandle med en elev med elevens utviklingsnivå som utgangspunkt og hjelpe eleven mot et nytt nivå i sin utvikling, har læreren skapt en lærings situasjon som påvirker elevens utvikling (Vygotsky, 1982, ref. i Lyster, 2002).

Et trygt læringsmiljø kan være med på å gi elever med dysleksi en trygghet for at de er likeverdige selv om de ikke lykkes på samme nivå som andre med lesing og skriving. Hvis elever med dysleksi får hjelp til å forstå vanskene sine og blir bevisst på egne sterke sider, trenger ikke dysleksien være med på å formørke hele skoletilværelsen. I tillegg er det svært viktig at undervisningen legges opp slik at

målene til den enkelte elev blir reelle og oppnåelige, slik at lærerne etter hvert får muligheten til å vise elevene at hun eller han gjør fremgang. Slike tilbakemeldinger kan hjelpe elevene til fortsette jobbingen. Det er i tillegg avgjørende å fokusere på det elevene kan (Lyster 2002).

Vygotsky (1982) sier videre i Lyster (2002) at barnets utvikling og muligheter bedømmes ut i fra hvordan de med veiledning og i samhandling med andre mer kompetente personer kan komme frem til svar og løsninger på oppgaver. Hvis barnet får til dette selv med veiledning og støtte, innebærer dette at oppgaven likevel ligger innenfor barnets utviklingsmuligheter. Undervisningen skal hjelpe barnet slik at det kan ta i bruk muligheter som ligger i den nærmeste utviklingssonen. I forlengelsen av dette, mener Vygotsky at man i den nærmeste utviklingssonen skal bygge på det som skal modnes i barnet, og det som er i ferd med å modnes. Man tjener på å ta utgangspunkt i barnets utviklingsmuligheter når man tilrettelegger undervisningen. Det er svært viktig at elevene får utfordringer som støtter deres læring og utvikling. Et viktig prinsipp blir videre å tilrettelegge undervisningen for mediert læring. Dette innebærer en type undervisning som er preget av dialog mellom lærere og elever (Vygotsky, 1982, ref. i Lyster, 2002). Vygotsky (1978) referert i Braaten (1996) vektlegger at språkets betydning i en læringsprosess er viktig som sosialt og kognitivt redskap, og for etablering og lagring og av ny og gammel kunnskap (Vygotsky, 1978, ref. i Braaten, 1996).

2.6 Elevenes selvbilde og selvoppfatning

Selvoppfatning blir ofte brukt som et samlebegrep som inkluderer alle sider av elevens selvoppfatning, også vurdering av seg selv og forventninger i skolesammenheng. Videre sies det at hvis et barn oppfatter seg selv som flink på skolen og populær blant medelever, er dette et godt bidrag til positiv aksept av seg selv (Skaalvik og Skaalvik 1996). Harter (1990) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) sier også at barn vurderer seg selv på bakgrunn av en opplevd diskrepans av

hvem de er, og hvem de ønsker å være (Harter 1990, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

En elev kan ha oppfatninger av seg selv på ulike områder. I denne sammenheng rettes fokus mot den oppfatningen eleven har av seg selv faglig. Den faglige selvoppfatningen kan være påvirket av den totale selvoppfatningen til eleven. Hvis den faglige selvoppfatningen er dårlig, vil ikke dette nødvendigvis påvirke den totale selvoppfatningen, men elever med faglig dårlig selvoppfatning påvirkes ofte også i andre situasjoner. Eleven som mislykkes kan se på seg selv som ”faglig dum”, noe som kan gjøre situasjonen svært uutholdelig for han eller hun. Det er bedre å mislykkes når man ikke har gjort en innsats, enn å mislykkes når man gjort en innsats og i tillegg ikke fått til oppgaven (Lyster 2002).

Elevene vil oppføre seg i tråd med den oppfatningen hun eller han har av seg selv. Man kan også bevisstgjøre seg at det bilde foreldre og lærere viser at de har av elevene etter hvert kan blir oppfatningen eleven har av seg selv. Hvis foreldre og lærere har lave forventninger om at elevene vil mestre, vil dette etter hvert kunne bli elevenes forventninger. Når foreldrene og lærerne tror at elevene vil klare ulike utfordringer, er sjansen mye større for at elevene mestrer enn om disse forventningene ikke var stilt (Lyster 2002). Skaalvik og Skaalvik (1996) sier at det er elevenes opplevelse av sitt læringsmiljø som har konsekvenser for deres selvoppfatning, prestasjoner, motivasjon og atferd. Alle elever har et behov for å oppleve mestring, anerkjennelse og aksept (Lyster 2002).

Det er viktig for elevenes utvikling at miljøet rundt er trygt og at de føler seg akseptert. Vansker med for eksempel lesing og skriving fører til at elevene kan miste troen på seg selv, motivasjonen eller de kan gi opp. Det sies at motivasjon er svært avgjørende i forhold til om en elev klarer å beholde troen på seg selv og sin egen utvikling (Lyster 2002.) Opplevelsen av å mislykkes kan skape angst. Elevene kan ikke alltid gjøre noe med at de mislykkes. Det sies å være mentalt farlig å få utfordringer der vi ikke har ferdigheter. Det er ikke først og fremst mengden arbeid som avgjør om vi blir stresset eller ikke, men det er svært avgjørende for om vi mestrer de oppgavene og utfordringene vi står ovenfor. Sentrale personer i

læringsmiljøet stimulerer mestringsbehovet for den enkelte, både ved å gi riktig respons samtidig som man stiller sine ferdigheter til rådighet (Lyster 2002).

2.7 Dysleksi

2.7.1 Hva er dysleksi?

Det sies at i Norge og i andre vestlige land at “spesifikke lese- og skrivevansker” og dysleksi ofte brukes synonymt. En av utfordringene når man skal definere dysleksi er, at man ofte sier hva dysleksi ikke er (Catts and Kamhi 2005, Lyster 2003). En annen utfordring er at det stilles krav til elevens egne ressurser når dysleksi skal brukes som begrep på en lese- og skrivevansker (Lyster 2003). I dette avsnittet vil det være fokus på spesifikke vanskene som dysleksi medfører.

Betegnelsen dysleksi brukes ofte når mennesker har spesifikke lese- og skrivevansker. Menneskene med denne type problemer har vanskeligheter i forhold til å sette riktig lyd til riktig bokstav, det vil si ordavkoding (Høien og Lundberg 2000, Høigård 1999). Ordavkoding er med på å gjøre leseren i stand til å kjenne igjen uttale av ord og få tak i innholdet i ordets mening. Ordavkoding er en ferdighet som bygges og utvikles over tid. Når ordavkoding blir automatisert, skjer det en frigjøring av kognitive ressurser som igjen fører til at man forstår det man leser. Leseforståelsen er avhengig av høye kognitive prosesser slik at den som leser får mening i teksten og kan reflektere over det han eller hun har lest (Høien og Lundberg 2000). Dysleksi oppstår når det er et misforhold mellom forventet og reell skriftspråkutvikling. Elever i grunnskolen som har dysleksi, har oftest normal intelligens, sanser og motorikk, men det forekommer en omfattende skriftspråklig funksjonssvikt (Høigård 1999, Ogden & Rygvold 2008). Elever med denne lærevansken har vanskeligheter med å lese ord, og å huske hvordan ordene skrives. Elevene har ikke generelle lærevansker, de kan være kreative og begavende på mange felt, men har primært vansker med lesing og skriving. Dysleksi går igjen i familier og kan betraktes som arvelig. De fleste med dysleksi kan lære å lese på en hensiktsmessig måte over tid (Andreassen 2006).

Høien og Lundberg (1991) har en definisjon på dysleksi som lyder som følger:

”Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig frem i dårlig rettskrivning. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende selv om lesningen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivningsproblemene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en av at svikten på dette området også vedvarer i voksenalder,” (Høien og Lundberg, 1991, s. 24)

Det finnes ulike symptomer ved dysleksi. Det finnes noen såkalt primære symptomer som kan være vansker med ordavkoding og rettskrivning, som også er nevnt i definisjonen over. Det antas at hovedårsaken for slike vansker er svikt i det fonologiske systemet. Det finnes i tillegg en rekke sekundære vansker som blant annet kan være dårlig leseforståelse, som også kan være en utfordring i flere typer fag enn norsk. Et eksempel hvor god leseforståelse også er avgjørende er arbeid med tekstopp-gaver i matematikk. Andre typer tilleggsvansker kan være lav selvvurdering, tilpassingsvansker eller atferdsvansker (Høien og Lundberg 2000). Elever som igjen og igjen blir hengende etter klassen i forhold til leseteknikker og skriveteknikker, kan til slutt miste motivasjonen og lærelysten til å lære å lese og skrive. I tillegg kan elevene miste lysten til å gå på skolen på bakgrunn av at de stadig blir utsatt for å mislykkes (Ogden & Rygvold 2008).

2.7.2 Dysleksi, mestring og tilpassing

Skolefaglig fremgang handler om å lykkes på forskjellige arenaer. Det er viktig at skolen er klar over de vansker som elevene har, og at de ivaretar å støtte utviklingen av elevenes selvbilde hvis det av ulike årsaker er truet.

Elever med dysleksi har behov for tilrettelagt undervisning i grupper eller alene. Det er også en fordel å sette inn ressurser så tidlig som mulig. Samtidig er det viktig å ha godt samarbeid med foreldrene til barna. Når man tilrettelegger for barn med dysleksi kan det være viktig at valget av lesestoff og skrivearbeid er av elevenes interesse, for å dra nytte av elevenes motivasjon. Samtidig er det svært viktig å bygge på elevens sterke sider og prøve å gi elevene en forståelse av hva han eller hun mestrer (Ogden og Rygvold 2008). Barn med dysleksi har også behov for direkte veiledning og de trenger god tid for å lære. Bruken av tid ses på som et sentralt i forhold til fremgang hos elevene (Høyen og Lundberg 2000). I denne sammenheng er det også viktig å jobbe med elevene slik at de utvikler en forståelse av hva dysleksi er. Grunnen til at dette kan være gunstig, er at elevene kan dra fordeler av å være bevisst på at det kreves en ekstra innsats for å oppnå målet i oppgavene når man har dysleksi (Ogden & Rygvold 2008).

Det sies at noe av det vanskeligste for lærerne som skal tilrettelegge for elever med lese- og skrivevansker, er å få elevene til å tro på egen fremgang, beholde et godt selvbilde og opprettholde motivasjonen for læring. Opplegg som er tilrettelagt for elevene hjelper lite hvis motivasjonen for læring ikke er tilstede. Elever med dysleksi og elever som strever generelt, har behov for å bli sett, de har behov for forståelse og støtte. Hvis de får dette, er det kanskje lettere for dem å gjøre en ekstra innsats og opprettholde motivasjonen for å lære (Lyster 2003).

3. Forskningsprosessen

Dette kapitlet redegjør for valg av forskningsmetodisk tilnærming i prosjektet. Det omfatter blant annet beskrivelse av utvalget, gjennomføring av intervjuene og en vurdering av prosjektet i forhold til reliabilitet og validitet. Til slutt i kapitlet beskrives forskningsetiske utfordringer og refleksjoner i tilknytning til prosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk sammenheng

Oppgaven anvender en fenomenologisk tilnærming for å studere informantenes erfaringer og opplevelser. En fenomenologisk tilnærming legger vekt på en persons livsverden (Kvale 2006). En livsverden kan sies å være den daglige verden av ulike ting, mennesker eller gjøremål som vi befinner oss i. Forståelsesmessig kan den sies å være den umiddelbare forståelse av mennesker, handlinger eller samspill. I vår verden må vi forholde oss til alt som eksisterer slik som vi umiddelbart oppfatter og erfarer det. Dette kan være at mennesker er slik vi snakker til dem, forstår dem og oppfatter dem (Wormnæs 1996).

Hermeneutikken er også relevant når man snakker om kvalitativ forskning.

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”. Det som er sentralt i hermeneutikken er å fortolke ulike utsagn, og rette fokus mot et dypere meningsinnhold i det som blir sagt. Innen hermeneutikken utvikles en forståelse og tolkning gjennom den såkalte hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel oppstår når en forsker anvender en vekselvirkning mellom helhets- og deltolkning for å tilnærme seg datamaterialet. Forskeren søker en dypere forståelse av sitt datamateriale. Det å sette budskapet i en større helhet er essensielt i hermeneutikken. Forskere prøver å forstå helheten i lys av delene og delene i lys av helheten. Det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller slutt punkt for en hermeneutisk holdning. Det utvikler seg videre ved stadig å være i samspill mellom helhet og del, tekst, forsker og førforståelsen til forskeren (Dalen 2004).

Wormnæs (1996) sier all forståelse er påvirket av en førforståelse av situasjonen eller fenomenet som undersøkes. Det vil si at forskeren på forhånd har visse forestillinger

om tema som studeres, og dermed stiller med et forståelsesmessig utgangspunkt i møte med sine data. Dermed er det viktig å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at man oppnår forståelse av det ens informanter kommer med av informasjon og opplevelser (Dalen 2004). I denne type oppgave vil forskerens bakgrunn og virkelighetsoppfatning kunne påvirke både valg av problemstillinger og tolkning av resultatene som kommer frem av undersøkelsen. Dette vil også ha sammenheng med hvor godt forskeren behersker metoden som brukes. Dalland (2000) sier at forskeren må være åpen om egne ferdigheter når det gjelder bruk av den valgte metoden, i denne sammenheng kvalitativt intervju.

Med bakgrunn i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming blir det naturlig med et kvalitativt intervju. Ved å bruke intervju kan man også få en dypere forståelse av hva elevene tenker og mener i denne sammenheng, fremfor kun bruk av et spørreskjema. Innenfor masteroppgavens rammer vil det dessuten være naturlig med et lite antall individer som informanter (Postholm 2005). Dette har sammenheng med at oppgaven legger vekt på informantenes opplevelser og erfaringer som da blir utgangspunktet for datamaterialet som er samlet inn og analysert.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Monica Dalen (2004) sier at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle sin forståelse av personer i deres sosiale virkelighet. Kvalitativ forskning fokuserer på opplevelsesdimensjonen, ikke bare beskrivelser av situasjoner. Befring (2004) beskriver kvalitative data ved at de gir språklige fremstillinger av ulike opplevelser, observasjoner eller samtaler. Videre sier Befring (2004) at kvalitativ forskning er åpen for fleksibilitet, og den kan gi rom for å fange opp det som er uventet og det som er med på å særprege en situasjon. Hvordan en forsker skal få innsikt i en informants livsverden er avhengig av de fenomenene som blir studert, hvor tilgjengelige informantene er og bakgrunnen til den som er forsker (Dalen 2004).

Når man bruker intervju som forskningsmetode gjennomfører man en samtale. Å kommunisere er det grunnleggende i menneskelig kommunikasjon. Et intervju blir en samtale med struktur og en spesiell hensikt. I et slikt intervju er målet å få en dypere og mer systematisk innsikt i en persons livsverden, enn hva man får ved en spontan meningsutveksling som i en vanlig hverdagslig samtale (Kvale 2006). Hensikten med et slikt intervju er å frembringe nyttig kunnskap i form av åpne beskrivelser av informantens livsverden og forholdet informanten har til denne. Formålet er videre å tolke meningen i de ulike temaene som tas opp i intervjuet. Intervjueren er ute etter kvalitativ kunnskap og vil ikke prøve å kvantifisere. Et forskningsintervju som er vellykket kan være en verdifull opplevelse også for informanten, og han eller hun kan få ny innsikt i sin egen livssituasjon. Samtidig kan informanten oppnå en større bevissthet rundt egne beskrivelser og tolkninger av de ulike temaer (Kvale 2006).

Sett i sammenheng med denne oppgaven vil målet med undersøkelsen være å få bedre innsikt i hverdagen til elever på mellomtrinnet (5-7 trinn). Intervjuene kan også være med på å bevisstgjøre elevene mer i forhold til forventinger om egen mestring.

3.3 Utvalg

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Hovedkriterium for utvalget er elever som går på mellomtrinnet i grunnskolen, altså 5-7 klassetrinn. Ved å velge elever på samme hovedtrinn er muligheten for å få en viss enhet og sammenlignbarhet i informantgruppen tilstede. Informantene ble plukket ut fra tre ulike kommuner på Østlandet. Elevene skal ha dysleksi, ha eller tidligere hatt spesialundervisning etter utredning av kommunenes PP-tjeneste. Elevgruppen består av fire gutter og to jenter. Dette henger sammen med at det er en overrepresentasjon av gutter som har spesialundervisning grunnet dysleksi. Det skyldes imidlertid også at det var vanskelig å få tilgang til jenter som informanter på de skolene som ble kontaktet.

Opplegget for undersøkelsen er meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste) for vurdering. Det ble etablert kontakt med rektorer på flere barneskoler. Rektorene ble muntlig kontaktet, for å gi kort informasjon om undersøkelsen. Deretter ble det sendt ut en formell henvendelse i form av et informasjonsskriv til skolen (vedlegg 1). Hvis skolen var interesserte i å være med, fikk de utlevert informasjonsskriv til foreldre og barn (vedlegg 2) som oppfylte kriteriene for å delta. Første kontakt med informantene ble tatt av rektor i tråd med de angitte kriteriene, og som deretter videreformidlet kontakt med meg. Både skole og hjem fikk en vedlagt samtykkeerklæring som måtte underskrives før intervjuene kunne gjennomføres. Etter ønske fra skolen ble fremgangsmåten slik de foreldrene som stilte seg positive til at deres barn kunne stille opp, tok kontakt med intervjueren. Det ble deretter avtalt tid og sted for intervjuene.

3.3.2 Barn som informanter

I denne undersøkelsen er det barn som er informanter. Barna i undersøkelsen er under 15 år og samtykker om å være med på intervju i samråd med sine foreldre. Det er nødvendig å være bevisst på en del faktorer når man snakker med barn.

Den sosiale relasjonen til den som intervjues kan blir noen annerledes når man intervjuer barn. Anerkjennende kommunikasjon står sentralt når man snakker med barn. Gamst og Langballe (2004) og Dalen (2004) sier at man bør ha en aksepterende holdning, vise genuin interesse og engasjement i barnet man intervjuer. Å bruke anerkjennende kommunikasjon kan være avgjørende i forhold til om barnet føler tillit til forskeren, og det vil påvirke viljen til å fortelle rundt de ulike temaene. Å bruke anerkjennende kommunikasjon betegnes også ofte i faglitteraturen som en type kommunikasjon som kan knyttes til psykoterapi og behandling (Schibbye 1996). Som forsker blir kanskje den største utfordringen å se situasjonene gjennom barnets øyne (Dalen 2004, Gamst og Langballe 2004). Sagt tidligere i oppgaven er det viktig å få frem elevperspektivet i forhold til elevenes mestring. Da er det også svært viktig å ta hensyn til de nevnte faktorene over.

I tillegg må man ta hensyn til at elevenes refleksjoner og svar ikke er like utfyllende som de kanskje hadde vært hvis de var eldre. Når informantgruppen er i alderen 10-12 år, befinner de seg psykologisk sett i det Piaget kaller det konkret-operasjonelle stadiet som innebærer at barna tenker mer konkret enn abstrakt. De er i stand til å tenke tilbake i tid og fremover i tid. Barna kan forestille seg ting fra en situasjon til en annen, men de er avhengig av konkrete handlinger og erfaringer for å kunne tenke logiske tanker (Jerlang 2001). Det er viktig å være bevisst på hvor informantene befinner seg i sin psykologiske utvikling, og være forberedt på at deres utsagn og refleksjoner må ses i forhold til hvilket stadiet de er på og i hvilken grad de er stand til å reflektere over egen læringssituasjon.

3.4 Instrumentutvikling og datainnsamling

3.4.1 Utarbeiding og utprøving av intervjuguide

Når man bruker halvstrukturert intervju som metode, vil det være nødvendig å ha en intervjuguide som man tar utgangspunkt i. Intervjuguiden bør inneholde sentrale temaer og spørsmål, og bør dekke de temaene som ønskes belyst ut fra problemstillingene. I arbeidet med intervjuguiden er målet å konkretisere ulike temaer og lage spørsmål som kan ses i sammenheng med temaene. Alle temaene og spørsmålene må ha relevans i forhold til problemstillingen. Når man lager spørsmålene til intervjuguiden er det viktig at disse bidrar til at informantene kan fortelle fritt og reflektere (Dalen 2004).

Noen spørsmål i intervjuguiden er åpne og andre er lukkede. Hensikten med de lukkede spørsmålene er å få klarlagt faktaopplysninger. Hensikten med åpne spørsmål, er at elevene kan svare mer enn ”ja” eller ”nei” og fortelle fritt om sine erfaringer og opplevelser. Det gir elevene mer spillerom til å fortelle uten at intervjuer styrer like mye. Det er viktig at intervjuguiden er delvis strukturert, slik at den også gir åpenhet for at informantene kan komme med det de måtte ha på hjertet. Intervjuguiden er tenkt som hjelp for intervjueren til å komme innom de ulike

temaene, det er ikke noe mål å følge den ”slavisk”. Oppfølgingsspørsmål vil være sentralt for å få elevene til å reflektere. Oppfølgingsspørsmål kan gi intervjueren muligheter for å få en mer fyldiggjørende forståelse av det som ble sagt. Noen spørsmål er av følelsesmessig karakter hvor det handler om hvordan elevene tror på seg selv, mens andre spørsmål går på hvordan de opplever de forklaringene og veiledningen de får fra lærerne sine. På slutten av intervjuet går spørsmålene på elevens ideer, og hensikten er å gi elevene rom for å reflektere rundt hva som kan være med på å fremme egen mestring.

Det er behov for å gjøre et prøveintervju i forkant av selve undersøkelsen for å prøve ut utstyr, intervjuguide og intervjuer. Ved å gjennomføre et prøveintervju kan man få gode tilbakemeldinger på hvordan man har utformet spørsmålene, og hvordan man selv opptrer i intervjusituasjonen (Dalen 2004). Prøveintervjuet ble gjennomført med en elev som samsvarer med kriteriene for utvalget av informanter. Eleven gikk på mellomtrinnet og hadde dysleksi. Spørsmålene i intervjuguiden viste seg å være ganske konkret utformet, intervjuer var litt bundet til den særlig i forhold til de ulike temaene. I forkant av intervjuet, var intervjuer bevisst på en del lukkede spørsmål. En vurdering i etterkant av intervjuet var å stille de samme spørsmålene som litt mer åpne spørsmål slik at elevene fikk større grunnlag til refleksjon. Intervjuer kan også bli flinkere til å ta opp tråden der man får korte svar og stille flere enn ett oppfølgingsspørsmål. En erfaring var også å ta lenger pauser mellom spørsmålene slik at eleven får nødvendig tid til å tenke seg om. Rekkefølgen på spørsmålene fungerte bra.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Et forskningsintervju blir ikke en vanlig dialog mellom to samtalepartnere fordi forskeren gjerne på forhånd har utarbeidet temaer og spørsmål (Dalen 2004). Dette forholdet vil være et asymmetrisk maktforhold siden det er intervjueren som styrer intervjuene og har bestemt temaene (Kvale 2006). Det er informantens opplevelser og synspunkter som vil være i fokus hele veien, og det er opp til intervjueren å skape

kontakt på kort tid. Denne kontakten skal gjøre det mulig å komme lenger enn kun en kort meningsutveksling mellom partene (Dalen 2004, Kvale 2006). Noe av det viktigste for forskeren er å ha evne til å lytte og kunne vise genuin interesse for det som informanten forteller. Det handler om å vise anerkjennelse når man stiller spørsmål og lytter. For å vise en slik interesse er det viktig at forskeren bruker blikk, nonverbal kommunikasjon og verbale kommentarer gjennom intervjuet (Dalen 2004). Kvale (2006) sier videre at noe av det viktigste er at intervjueren skaper en atmosfære hvor informanten føler seg trygg nok til å snakke om sine personlige opplevelser og erfaringer. En av intervjuerens viktigste oppgaver blir å oppfordre informanten til å komme med personlige uttalelser og i tillegg unngå at intervjuet blir en terapeutisk samtale (Kvale 2006).

Intervjuene som er gjennomført er såkalte halvstrukturerte intervjuer. Et halvstrukturert intervju har en del temaer som skal dekkes og en del forslag til spørsmål, som kan stilles for å dekke de ulike temaene. Intervjuet er åpent for forandringer underveis, målet er å komme innom de ulike temaene som er satt på forhånd (Kvale 2006). Videre sier Kvale (2006) at det er tre viktige faktorer ved et forskningsintervju. Dette er at intervjueren har kunnskap om de temaene som tas opp, at formålet for intervjuet defineres for informanten og at intervjueren har innsikt i ulike teknikker å intervju på. Intervjuene ble tatt opp på bånd og ble transkribert i etterkant, med sikte på videre analyse.

Den praktiske gjennomføringen av intervjuene begynte med å definere situasjonen for informanten og fortelle litt om hva som var formålet med selve intervjuet. Videre ble det gitt praktisk informasjon om at det vil brukes lydbånd og bakgrunnen for det. Informantene fikk informasjon om at kun intervjuer skulle høre på lydbåndet for å huske hva de hadde snakket om. De fikk også informasjon om at intervjuet ble slettet etterpå. Informantene hadde fått informasjonen om at det ville bli brukt lydbånd i forkant da de ble spurt om de ville være med på undersøkelsen. Til slutt presiserte intervjueren at det ikke finnes riktige eller gale svar på de spørsmålene, men at elevene kunne være åpne i forhold til hva de tenker, opplever og erfarer på skolen. Alle informantene syntes det var greit at intervjuene ble tatt opp på lydbånd. I tillegg

til å bruke lydbånd ble det også notert stikkord underveis. Det gjør det lettere å huske viktig informasjon som informantene kom med, samtidig blir det enklere å holde tråden gjennom intervjuet og ha oversikt over spørsmål som ble stilt og hvilke spørsmål som var besvart. I tillegg fikk informantene noe ekstra tid til å reflektere når intervjuer noterte.

Etter slik praktisk informasjon ble selve intervjuet startet. Informantene virket trygge på situasjonen og var lette å snakke med. Det virket som alle hadde blitt informert om at de skulle svare på en del spørsmål om sin skolesituasjon. Intervjueren valgte å stille konkrete spørsmål i begynnelsen, slik at vi kom i gang. Det var lett å få informantene i samtale ved hjelp av oppfølgingsspørsmål til de konkrete spørsmålene. Videre i intervjuet ble det informert mer om de ulike temaene som var valgt, og intervjueren prøvde å få mer dybde i tilbakemeldingene om hva elevene tenkte og hadde opplevd.

For å avslutte intervjuet, snakket vi litt om hvordan elevene hadde opplevd intervjuet og intervjuer, og om de synes det var interessant å delta på intervju. Her er det viktig å gi positive tilbakemeldinger på at de er villige til å delta og snakke om temaer som vi har behov for å ha mer kunnskap om. Alle informantene gav uttrykk for at det var greit å delta på intervjuet.

3.5 Analyse og tolkning av data

3.5.1 Transkribering

Transkriberingen kan ses på som en del av analysen fordi man allerede i denne prosessen begynner å se sammenhenger i datamaterialet. Transkriberingen av intervjuene ble gjort fortløpende etter hvert intervju. Dette var en svært tidkrevende prosess, men medførte god kjennskap til materialet ble bedre. Dalen (2004) legger vekt på at å gjennomføre transkriberingen gir forskeren en unik kjennskap til dataene sine. Kvale (2006) hevder at måten man velger å transkribere sitt materiale på, bør ligge til grunn for hvordan man har tenkt til å benytte transkripsjonen. Han sier videre

at man kan gjøre enkelte omformuleringer der forskeren er ute etter å finne generelle inntrykk fra informantene. Han sier også at den korrekte objektive transkripsjon ikke finnes. Det var nyttig å ta opp intervjuene på lydbånd da dette gav mer og nøyaktigere informasjon enn kun notater. Det medførte at viktig informasjon og detaljer som kom opp under intervjuene, ble fanget opp.

Når man har gjennomført transkriberingen, sitter man igjen med et råmateriale som blir utgangspunkt for videre analyse (Dalen 2004).

3.5.2 Organisering, bearbeiding og analyse av data

Noe av hovedhensikten i en kvalitativ forskningsprosess er å gi en beskrivelse av informantenes forståelse av fenomener fra deres virkelige liv (Kvale 2006). Befring (2002) deler analyseprosessen opp i flere deler. Den første delen er transkribering av dataene man har samlet inn. Ettersom prosessen går fremover, foretas det også en reduksjon av datamengden, gjennom stikkord, sitat og oppsummeringer. Disse kan være beskrivende og gi uttrykk for meningsinnholdet, men det kan også være forklarende koder som bygger på teksten i en teoretisk sammenheng. Neste skritt er å organisere datamaterialet i kategorier eller temaer, og klargjøre for tolkning. Den siste delen handler om å tolke og trekke konklusjoner. Det er viktig å forsøke å fange opp typiske fellestrekk samtidig som man identifiserer spesielle egenskaper og fenomen (Befring 2002).

Tidlig i analyseprosessen ble det brukt de samme temaene som var i intervjuguiden, som struktur for analysen. Temaene ble senere forandret noe på i lys av informantenes utsagn, men er fortsatt ganske like som i begynnelsen. Det var viktig å gå gjennom spørsmålene og se hva informantene hadde svart. Deretter ble svarene sammenliknet opp mot hvert enkelt spørsmål. Dette var til hjelp for å få oversikt over hvor hovedtyngden i datamaterialet lå. Hovedtyngden i datamaterialet er med på å gi en pekepinn på hvilke tema som bør blir utgangspunkt for analysen (Dalen 2004). Datamaterialet ble deretter sortert i ulike hovedtemaer som er tilnærmet de samme som ble brukt i intervjuguiden. I tillegg har hovedtemaene tilhørende undertema.

Hensikten var å finne temaer som gir anledning til å forstå innholdet på en mer fortolkende og teoretisk måte (Dalen 2004). Sammen med relevant teori og egen refleksjon er hensikten å forstå det egentlige budskapet til informantene (Dalen 2004).

Fremstillingen av datamaterialet har fått den formen som Dalen (2004) kaller ”tematisering”. Denne termen kan passe for analysen av datamateriale, for man har mulighet til å velge ut ulike temaer som er relevante for problemstillingene. Under planleggingen av undersøkelsen, og utarbeiding av intervjuguiden velges det ut temaer som er relevant for å belyse problemstillingene som er gitt. Dalen (2004) presiserer at det er viktig å identifisere de områdene av materiale hvor det foreligger mange uttalelser, og at antallet uttalelser forteller noe om hva som er de viktigste områdene, og hvor man bør legge det største fokuset i analysen.

Neste skritt i analysen blir å tolke datamaterialet under hvert tema. I tolkningsprosessen er det valgt å bruke Kvaales (2006) tre nivåer av tolkningskontekster. Disse kontekstene er *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse*. Disse tre nivåene har også noen fellestrekk med det Dalen (2004) kaller ”experience near”, ”experience distant” og teorier som også kan brukes i tolkningen av datamaterialet. Kvale (2006) sier at *selvforståelse* handler om at tolkningen er begrenset til informantenes selvforståelse. Det vil da bli en omskrivning og oppsummering av informantenes synspunkter slik som intervjueren forstår dem (Kvale 2006). Denne tolkningen har fellestrekk med det Dalen (2004) kaller ”experience near” som handler om informantenes egne uttalelser om konkrete forhold. Disse utsagnene fremstår ofte som sitater.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft er neste nivå. Her går man dypere i inn tolkningen enn bare å gjengi informantene, men forskeren holder seg allikevel innenfor en allmenn fornuftig tolkning. Denne type tolkning kan ha en bredere forståelse enn det som informantene har, og den kan fokuseres på innholdet i uttalelsene eller på informanten (Kvale 2006). På dette nivå kan man se fellestrekk med det Dalen (2004) kaller ”experience distant” og som handler om at forskeren inkluderer sine tolkninger i informantenes opplevelse.

Teoretisk forståelse er siste nivå. I denne konteksten blir det benyttet en teoretisk ramme når tolkningen gjennomføres. Når man drar inn en teoretisk referanseramme, vil tolkningene som regel gå utover informantenes selvforståelse og også lenger enn den tolkningen som er basert på sunn fornuft (Kvale 2006). I følge Dalen (2004) dreier neste del av analyseprosessen seg om en begynnende refleksjon i forhold til hvilken teoretisk ramme som vil være naturlig å sette tolkningene inn i. Denne forståelsen kommer til uttrykk i oppgaven gjennom drøfting av resultatene i lys av teori for hvert hovedtema.

Dalen (2004) sier at fortolkningsprosessen dreier seg om å løfte materialet fra en beskrivende til et fortolkende nivå. I denne prosessen er det viktig at forskeren bruker informantenes uttalelser, men også tar i bruk egne refleksjoner og en teori. I analysen vil man dermed gi informantenes konkrete ytringer en teoretisk ramme som fremstår når forskeren tolker ytringene og setter dem inn prosjektets teoretiske referanseramme (Dalen 2004).

3.6 Validitet

En definisjon på validitet kan være: "Validitet er gyldighet. Det refererer til i hvilken grad en undersøkelse måler den virkeligheten man tilsikter å undersøke", (Bø og Helle 2003, s. 266). Det kan være vanskelig å måle gyldigheten i kvalitative undersøkelser da det er forskeren som er såkalt "instrument" for å undersøke fenomenet (Kvale 2006, Patton 1999). Gyldigheten vil da ligge mye i de ferdighetene som forskeren har når det gjelder erfaring og kunnskap om å gjennomføre et forskningsintervju (Patton 1999). I en intervjustudie er det informantenes opplevelser som danner grunnlaget for det materialet som samles inn. Informantenes egne ord og fortellinger blir utgangspunkt for tolkning og analyse. Validiteten i slike studier kan styrkes ved hjelp av en god intervjuguide som inneholder sentrale spørsmål for å belyse fenomenet som studeres (Dalen 2004). Oppmerksomheten ble hele tiden rettet mot hvilke spørsmål som var besvart og hvilke temaer som var belyst gjennom de utsagn informantene kom med på de ulike stadiene i intervjuet. Dette ble gjort for å

sikre svar på alle spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg er det foretatt et prøveintervju i forkant, slik at intervjuer og intervjuguide er vurdert og justert i forkant av intervjuene. Lydbåndet er prøvd ut på forhånd og holder høy kvalitet i de fleste tilfeller. I enkelte tilfeller har det vært noe vanskelig å høre alt som informantene sa. Det ble tatt notater underveis som har dekket de uttalelsene med dårlig lyd kvalitet. I tillegg ble det gjennomført en nøye transkribering av datamaterialet. For å være sikker på at alle uttalelser er tatt med, er lydbåndene hørt gjennom og kontrollert opp mot utskriftene flere ganger. I tillegg er også utskriftene lest flere ganger.

Maxwell (1992) har kommet med et utvalg av termer som deskriptiv validitet, evaluerende validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Det er valgt å gå dypere inn i og si noe mer om teoretisk validitet, tolkningsvaliditet og generaliserbarhet videre i kapittelet. Bakgrunnen for dette valget er at disse typene validitet ses på som relevante for validitetsdrøftingen i denne sammenheng.

3.6.1 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet går utover en konkret beskrivelse og tolkning og plasserer eksplisitt teoretiske konstruksjoner som forskeren bruker i løpet av studiet. Denne type validitet handler om i hvilken grad de begrepene og modellene som er anvendt i prosjektet, gir en teoretisk beskrivelse og forståelsesramme som det som studeres omfatter. Denne type validitet stiller krav til at de sammenhengene som forklares i teorier, kan dokumenteres i datamaterialet og tolkningen av det. Denne teoretiske forståelsen sies å være mer abstrakt og det vektlegges mer å forklare ulike sammenhenger som finnes mellom teorien og datamaterialet (Dalen 2004, Maxwell 1992).

Det teoretiske kravet for validitet er nå nevnt. Det som er gjort i denne undersøkelsen for å innfri dette kravet er at det er valgt ulike teoretiske begreper som er ment relevant for det fenomenet som studeres. Ved å velge en teoretisk referanseramme som den valgte, var det mulig å se sammenhenger eller tendenser mellom de dataene

som ble samlet inn, og det teoretiske grunnlaget. Dette kan eksemplifiseres med utgangspunkt i Bandura (1997). Han påpeker at de forventningene man har til å mestre er avgjørende for om vi opplever suksess. Elevene hevder at det er fag de har høyere forventninger til egen mestring i enn andre, og de fagene opplever de å prestere best i. Elevene har opparbeidet seg mestringserfaringer i disse fagene. Dette eksempelet illustrerer sammenhengen mellom teoretiske perspektiver og resultater for undersøkelsen, noe som kan styrke den teoretiske validiteten i undersøkelsen.

Hovedtemaer og deltemaer er tolket teoretisk i lys av referanserammen i kapittel 2. Begrepene i teorien har tjent som analytiske redskap for å identifisere, analysere og tolke viktige mønstre i datamaterialet.

3.6.2 Tolkningsvaliditet

I tolkningen av datamaterialet har forskeren som mål å finne sammenhenger i de dataene som er samlet inn. Når man tolker datamaterialet, får man en dypere forståelse av temaet som studeres. Utgangspunktet blir elevenes opplevelser og erfaringer slik de kommer frem i intervjuene. En forutsetning for senere fortolkning er at det foreligger omfattende og innholdsrike beskrivelser fra informantene (Dalen 2004). Kravet for å skape validitet i tolkningen av datamaterialet er nevnt i kapittel 3.2.1. Det som er gjort for å innfri dette kravet er blant annet å dokumentere alt skritt for skritt gjennom forskningsprosessen samtidig som datamaterialet samles inn og transkriberes. Dette har gitt muligheter til å få god kjennskap til eget materiale. Dalen (2004) sier at det er svært viktig å dokumentere de ulike leddene i forskningsprosessen så godt som mulig. Hun sier også at etterprøving av en kvalitativ studie er vanskelig.

Dalen (2004) påpeker at det er viktig å være bevisst på egen rolle som forsker for å begrense subjektiviteten i datamaterialet. Informantenes uttalelser og intervjuers fortolkning vil være preget av forholdet mellom de to (Dalen 2004). Intervjuer har forsøkt å gjengi sine informanter så korrekt som mulig. Det er også forsøkt å se muligheter i datamaterialet og å se tendenser opp i mot den teoretiske rammen til

prosjektet. Dette kan være med på å påvirke drøftingsdelen og tolkningen av datamaterialet og dermed validiteten i undersøkelsen. En annen påvirkningsfaktor kan være at intervjueren ikke har mye erfaring med å gjennomføre forskningsintervjuer. Intervjueren må jobbe med å få oversikt over situasjonen. Det vil si at hun må ha fokus på å få svar på spørsmålene, samtidig som hun må være bevisst på egen rolle som forsker og samtalepartner.

3.6.3 Generalisering

I den grad vi ser på mennesker som unike individer med ulike personligheter og forutsetninger, kan man ikke uten videre gå ut i fra at funnene man har er gyldige for andre i samme situasjon (Kleven 2002). Schofield (1990) påpeker at det er først i store kvalitative undersøkelser som går over flere år at man kan snakke om høy generaliserbarhet. I denne undersøkelsen er det ikke en hensikt å komme med konkrete konklusjoner som gjelder for alle aktuelle situasjoner. Hensikten er heller å belyse et tema gjennom et lite antall informanter som grunnlag for å uttale seg om fenomenet som studeres.

Jacobsen (2005) sier at kvalitative undersøkelser har til hensikt å forstå og utdype ulike begreper og fenomener. Kvale (2006) snakker om analytisk generalisering som handler om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan brukes som en slags rettleiding i en annen situasjon. Kvale (2006) hevder også en forsker- og lesergeneralisering som handler om hvem som bør foreta de analytiske generaliseringene, forskeren eller leseren? Det er her snakket om i hvilken grad forskeren skal argumentere for generaliseringer, eller om dette bare skal overlates til leseren.

Kleven (2002) snakker om en skjønnmessig generalisering som kan ha noen fellestrekk med det Kvale (2006) sier. En skjønnmessig generalisering handler om hvilken overføringsverdi resultatene fra undersøkelsen kan ha til andre persongrupper. Man prøver her å vurdere hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom gruppene. Argumentet for at resultatene kan overføres til andre grupper må

bygge på likhet mellom gruppene på de forholdene som er mest relevante for undersøkelsen (Kleven 2002).

3.7 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig resultatene i en undersøkelse er (Befring 2002). En definisjon på reliabiliteten kan være som følger: ”Reliabilitet er pålitelighet og stabilitet i samfunnsvitenskapelige undersøkelser. Høy reliabilitet sier noe om målingens, eller instrumentenes uavhengighet av tilfeldige feil, eller omstendigheter”, (Bø og Helle 2003, s. 212). Når Larsen (2007) snakker om reliabilitet nevner hun også begrepene pålitelighet og nøyaktighet. Nøyaktigheten må særlig sikres når man jobber med å bearbeide informasjonen man har samlet inn. I transkriberingen av datamaterialet er det forsøkt å gjengi informantene så nøyaktig så mulig.

Nøyaktigheten ligger til grunn for at undersøkelsen skal være pålitelig (Larsen 2007). Informantene kan også påvirkes av situasjonen eller av forskeren, og dette kan ha betydning for det som ble sagt under intervjuene (Larsen 2007). Det handler om de mellommenneskelige forholdene som vil variere fra intervju til intervju. I tillegg kan kjemien mellom intervjuer og informant være en påvirkningsfaktor. Hvis kjemien stemmer vil informanten kanskje gi flere opplysninger om egne opplevelser og meninger. Hvis kjemien ikke er tilstede vil intervjueren kanskje gå glipp av viktig informasjon. Bruk av intervjuguide i en undersøkelse skal i prinsippet kunne føre til at intervjuene blir gjennomført relativt likt. Informantene og forskeren vil selvsagt kunne påvirke intervjuene.

I tillegg handler reliabilitet om at den informasjonen som samles inn behandles på en nøyaktig måte. For å sikre høy reliabilitet blir det lagt vekt på å holde orden på dataene gjennom transkriberings- og tolkningsprosessen. En metode å gjøre dette på er å bruke flere intervjuere. Flere forskere er ikke et alternativ i denne undersøkelsen, slik at dette kan være en faktor som kan påvirke reliabiliteten. (Larsen 2007).

3.8 Etske refleksjoner og utfordringer

I følge De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi er det en hovedregel for at ”forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke” (NESH 2006, s. 13). Kravet om informert samtykke er tenkt for å forebygge krenkelser av personlig integritet (NESH 2006). Det forelå informert samtykke før undersøkelsen ble satt i gang fra både foreldrene, barna og rektor på den skolen. Informantene og rektor på informantenes skole fikk utdelt et informasjonsskriv om prosjektet i forkant (vedlegg 1 og 2). De som ble intervjuet hadde til enhver tid anledning til å avbryte sin deltakelse. Det ble også presisert at elevene ville være anonyme i oppgaven. Det ville heller ikke komme frem hvilke skoler de kom fra.

Det innsamlede datamaterialet inneholder ikke direkte personopplysninger som navn, personnummer osv, men det inneholder indirekte personopplysninger som at elevene har dysleksi og spesialundervisning på skolen. Dette medførte at prosjektet måtte meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som har godkjent prosjektet 12. 03. 2009.

Sentrale forskningsetiske krav er blant annet krav på privatliv, krav på å bli korrekt gjengitt og krav på informert samtykke sentralt (Jacobsen 2005). Etske aspekter i prosjektet vil være at det er tydelighet rundt at undersøkelsen er frivillig å delta i. Forskeren må vise respekt for menneskeverdet i forhold til temavalg og i forhold til de som er med i undersøkelsen, og ved formidling av resultatet av forskningen. I dette prosjektet vil det være særlig påkrevd å være aktsom i forhold til at elevene bistår med å skaffe informasjon ved å la seg intervjuet. De som er gjenstand for forskning har krav på å få all nødvendig informasjon for å få et bilde om feltet det forskes på, hvilke konsekvenser det har å være med og hensikten med forskningen (NESH 2006). Alle data som fremkommer av intervjuene skal anonymiseres og vil kun bli brukt i dette prosjektet. Lydbånd og det transkriberte datamaterialet vil slettes ved prosjektets slutt.

4. Resultater og drøfting

4.1 Innledning

Kapitlet omhandler en presentasjon av resultatene fra den gjennomførte undersøkelsen. Kapitlet er delt opp i den måten som Dalen (2004) kaller ”tematisering”. Presentasjonen er delt opp i ulike temaer, hvor hovedtemaene tar utgangspunkt i temaene i intervjuguiden. Hovedtemaene er igjen delt opp i undertemaer. Undertemaene er spesifisert noe i forhold til hva elevene svarte om hvilke områder de hadde reflektert mest over. Dalen (2004) sier også at det er viktig å få identifisert de områdene hvor det finnes mange uttalelser og at det er her tyngden i analysen bør ligge.

Målet med intervjuene var å få innsikt i hva elevene mente om den hjelpen og støtten de fikk fra sine lærere, og om det som lærerne gjorde var av betydning for om de trodde mer på seg selv og løste flere oppgaver. Det vil i presentasjonen legges vekt på *typiske* sitater i det innsamlende materialet. Det er forsøkt å velge ut de sitatene som får frem selve essensen i materialet og gi leseren innsikt i typiske refleksjoner fra elevenes side. I presentasjonen av resultatene og dermed av elevens refleksjoner, må det tas i betraktning at elevene er i alderen 10-12 år og gjerne ikke har like omfattende refleksjoner som eldre elever sannsynligvis ville hatt.

I presentasjonen brukes videre den analysemetoden som er beskrevet i kapittel 4.5 i metodekapitlet. Det vil si Kvaales (2006) tre nivåer, selvforståelse, kritiske selvforståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Denne metoden har nær sammenheng med det Dalen (2004) kaller ”experience near”, ”experience distant” og teorier. Hva det siste angår, drøftes resultatene i lys av oppgavens teoretiske referanseramme (jf. Kap.2), etter hvert hovedtema.

4.2 Veiledning og mestring

Det første hovedtemaet dreier om forholdet mellom lærer og elev knyttet til veiledning og mestring. Elevene får flere spørsmål om hva slags hjelp de får på skolen, og hvilken betydning den hjelpen har for at de skal mestre de ulike oppgavene de får. I slike sammenhenger kan man se på læreren som veileder, formidler og tilrettelegger for elevene. Innholdet i læringen dreier seg om å etablere kunnskap og faglige ferdigheter. Sentralt for at elevene skal mestre, er at den veiledningen de får er enkel for dem å forholde seg til, at læreren formidler og tilrettelegger oppgavene slik at elevene forstår hva de skal gjøre. Samtidig er det viktig at elevene er trygge på lærerne sine slik at de ikke vegrer seg for å spørre om hjelp (Helle 1998, Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005). For å klargjøre og konkretisere resultatene av undersøkelsen til dette hovedtemaet, skal vi i det følgende dele dem opp i undertemaer.

4.2.1 Elevenes trivsel

Dette undertemaet dreier seg om at skolemiljøet kan ha sammenheng med elevenes trivsel og prestasjoner. I denne sammenheng studeres det om elevene liker å være sammen med andre i klasserommet og trives sammen med lærerne som underviser dem.

Analysen viser at alle elevene gir uttrykk for at de trives med lærerne sine. De synes som at de er trygge på lærerne. De nevner også hvilke fag disse lærerne underviser i, som eksempel på lærere de trives sammen med. De nevner noen grunner til at de trives så godt som de gjør. Den viktigste er at lærerne oppleves som flinke når de forklarer, hjelper og er hyggelige mot elevene.

4.2.2 Motiverer lærerne elevene til å jobbe med oppgaver?

Neste undertema handler om motivasjon og om elevene opplever at lærere gir dem inspirasjon og lyst til å lære. Med lyst menes her om læreren formidler og tilrettelegger oppgaver og aktiviteter på en slik måte at elevene ønsker å vise hva de er i stand til utrette. Spørsmålet gikk da mer faglig sett på hvordan elevene opplevde at lærerne motiverte og gav inspirasjon til å jobbe med utfordringer i ulike sammenhenger.

Elevene uttrykker seg litt forskjellig. Noen sier at de opplever læreren som positiv og at de blir motivert for å lære. Alle elevene er enige om at stemningen i klasserommet er viktig for motivasjon og arbeidslyst. Et utsagn som er typisk for elevene er følgende:

”Hvis det er en bra lærer som jeg trives med får jeg selvfølgelig lyst til å jobbe mer, men hvis det er en lærer jeg ikke trives med, da er det ikke så veldig gøy å gjøre noe akkurat.”

Alle elevene gir uttrykk av at de blir mer motivert og oppmuntret til å jobbe mer dersom læreren er ”flink”. Det er vanskelig å få konkret tak i hva elevene mener med ”flink”, men de sier at det er viktig at lærerne bruker enkle ord når de forklarer, og at de forklarer sakte slik at de forstår det som blir forklart. Elevene sier også at det er fint at læreren ikke blir sur og utålmodig hvis de ikke forstår med engang. De trenger mer tid enn det som er vanlig for å løse oppgaver. Det kan synes som om elevene får mer lyst til å jobbe hvis læreren tar seg tid til å veilede og legge bedre til rette for at de skal kunne løse oppgaver. Det synes også som at inspirasjon til å jobbe kan ha sammenheng med hvordan de føler at de mestrer de ulike fagene.

4.2.3 Veiledning som innebærer positive tilbakemeldinger

Det er en alminnelig oppfatning i skolen om at elevene trenger en slags belønning for å strekke seg etter å yte en innsats (Strandkleiv 2006). Når vi i intervjuet snakket om

trivsel, ble det spurt om ros og positive tilbakemeldinger er med på å skape eller opprettholde lærelysten hos elevene.

Elevene gir inntrykk av at lærerne deres ofte gir ros. En av elevene hadde en opplevelse av at lærerne gav han positive tilbakemeldinger svært ofte. Elevene sa at de fikk ros dersom de hadde gjort en innsats, eller i forhold til fag de var flinke i eller aktiviteter de utmerket seg i. En elev forteller at han kunne engelsk godt og det hendte ofte at lærerne spurte han om hva ulike ord betydde. Han opplevde dette som en ekstra oppmerksomhet. Alle elevene sa at de fikk ros hvis arbeidsinnsatsen deres var god. Elevene sier at de generelt får mer lyst og mer tro på at de får til oppgavene dersom læreren beskriver hva som er bra ved det de gjør. Et utsagn som passer for flere på spørsmål om hva ros gjør med dem er:

”(...)nja, jeg får mer lyst til å gjøre oppgavene da, hvis jeg får skryt...”

Positive tilbakemeldinger er et viktig tema i skolen, og i denne oppgave var det viktig og få belyst om elevene opplevde å få anerkjennelse for sine styrker eller arbeidsinnsats. Vi snakket også om elevene fikk dette bekreftet èn til èn, eller om at gode prestasjoner ble presisert ovenfor klassen. De fleste hadde en opplevelse av at læreren kom med slike tilbakemeldinger èn til èn, og at elevene synes dette var bedre enn å få skryt foran hele klassen. Skryt foran klassen kunne noen ganger oppleves som flaut, fordi de ikke trodde at de andre elevene så på dem som like flinke slik som lærerne gjorde. Et eksempel var en elev som likte kunst og var flink i faget Kunst og håndverk. Hun syntes det var litt flaut at lærerne viste frem det hun hadde laget fordi hun var usikker på hva de andre elevene mente om det.

Generelt gir elevene inntrykk av at ros og bekreftelse på mestring oppleves som stimulerende og positivt. Det synes som om elevene får høyere selvtillit når de mottar bekreftelse på egne styrker. Elevene sier også at de blir mer oppmuntret til å prøve å forstå oppgaver de ikke forstod før når lærerne kommer med positive tilbakemeldinger og ros.

4.2.4 Veiledning ved igangsetting av arbeid med oppgaver

Dette undertemaet handler om hvordan elevene opplevde veiledningen og tilretteleggingen fra lærerne, både den generelle og den spesifikke¹. Det handler videre om lærerens generelle forklaringer til klassen og hvordan elevene forstod og forholdt seg til disse. Læring handler om å overføre kunnskap (Strandkleiv 2006). Utfordringen for læreren er å uttrykke seg slik at alle elevene forstår hva som forventes av dem, og at læreren følger opp med særskilt tilrettelegging for de elevene som sier at de ikke skjønnte oppgaven.

Elevene har noe varierende svar på dette. Et fåtall sier at de alltid forstår forklaringene. Flere av elevene sier at det er vanskelig å få med seg den generelle forklaringen. Siden det her handler om elever med dysleksi, er dette et særlig viktig område. Dette er elever som i utgangspunktet trenger bedre tid til å løse en oppgave, og da er det ekstra viktig at læreren bistår særskilt til at elevene forstår oppgaven. Flere av elevene gir uttrykk for at det er avhengig av hvilket fag de har i forhold til hvor mye hjelp de trenger. Flere ga uttrykk for at engelsk var et vanskelig fag, og de sier at det blir svært vanskelig å få med seg de generelle forklaringene på engelsk. Et typisk sitat fra elevene er i denne sammenheng er:

”Når de forklarer, er det ikke alltid jeg skjønner hva de mener. Det er ikke alltid jeg har lært det. På engelsk så sier de alt bare på engelsk og jeg sitter der og tenker, ”hva skal vi gjøre?” Jeg skjønner ikke hva de sier på engelsk. Jeg har også to ved siden av meg som ikke skjønner, og det er ikke så lett å hjelpe andre når du ikke selv vet hva du skal gjøre.”

Dette sitatet forsterker inntrykket av at elevene ikke alltid forstår lærerens forklaringer og spesielt der forklaringene går på engelsk. Det kan synes som om det

¹ I kapittel 4.2.3 snakkes det om generelle og spesifikke forklaringer fra læreren. I denne sammenhengen ses de generelle forklaringene på de forklaringene som læreren gir til hele klassen, mens de spesifikke ses som på som forklaringer en til en mellom lærer og elev.

skaper frustrasjon hos elevene når det ikke blir tydelig for dem hva læreren forventer de skal gjøre.

Elevene sier at de får ekstra forklaringer og hjelp til å komme i gang med en oppgave dersom de forteller læreren at de ikke forstod den første generelle veiledningen. Det hender også at læreren gir en ekstra forklaring uansett og har dette som en rutine for å sikre at alle elevene forstår hva de skal utføre. Generelt sett er det behov for ekstra veiledning. Et typisk utsagn fra elevene i forhold til igangsetting er:

”De sier hva alle skal gjøre, så sier de hva jeg skal gjøre, også hjelper de meg litt mer enn de andre.”

Sitatet illustrerer at elevene opplever å få ekstra veiledning ved igangsetting av oppgavene.

4.2.5 Å spørre om hjelp – å få hjelp etter behov

Dette undertema dreier seg om hvordan elevene opplever muligheten til å henvende seg til læreren under oppgaveløsningen når de ikke lenger skjønner hva de skal gjøre for å komme videre i arbeidet. Dette handler om hva elevene gjør etter at de har fått den innledende veiledningen ved igangsetting av oppgaver. Dette krever at læreren har god innsikt i elevenes faglige forutsetninger. Det forutsetter også at de har tid til å samarbeide med elevene og være tilgjengelig. Blir elevene mer motivert hvis de opplever oppmerksomhet og oppfølging med gode forklaringer som hjelper dem slik at de forstår det de ikke forstod før, eller gjør det ingen forskjell? Jobber de videre med oppgavene eller gir de opp? Vi skal nå se litt nærmere på svarene til elevene.

Elevene gav uttrykk for at det alltid var lett å spørre læreren om nye forklaringer underveis i oppgaveløsningen når de hadde behov. Alle sier at læreren er tilgjengelig og de vegrer seg ikke for å spørre om hjelp. Det hender at mange spør etter hjelp samtidig slik at de må vente, men alle uttrykker likevel at de får tilstrekkelig bistand til oppgaveløsningen. Et utsagn som passer godt er:

”Ja, jeg får hjelp hvis jeg spør, og jeg spør igjen hvis jeg fortsatt ikke greier det.”

Sitatet forteller oss at lærerne er flinke til å følge opp og gi elevene tilpasset veiledning underveis i oppgaveløsningen. Elevene vegrer seg ikke for å spørre. De føler ikke ubehag ved at de ikke mestrer oppgaven og stadig må spørre om hjelp under oppgaveløsningen.

4.2.6 Hva slags hjelp trenger elevene?

Analysen av dette undertema går på om elevene har et bilde av hva slags hjelp som må til, for at han eller hun skal mestre de ulike oppgavene. Dette handler for eksempel om de har behov for en ekstra tilrettelegging av læreren i tillegg til den generelle veiledningen som blir gitt til klassen. Det kan også være at de trenger ekstra hjelp til å lese og forstå teksten på oppgavene, fordi de har dysleksi og ofte trenger lengre tid enn andre elever til å lese oppgavene. Elevene har også selv refleksjoner rundt hva som hjelper. Utsagnet som passer til flere er:

”For at jeg skal forstå oppgaven så de må forklare meg oppgaven. Hvis vi skal lese en tekst så går liksom ordene inn i hverandre, og når jeg leser så husker jeg ikke hva jeg har lest. Når andre leser for meg da husker jeg mer av det som blir lest, for da sitter jeg og konsentrerer meg om det som blir sagt.”

Dette sitatet er illustrerende for elever som har dysleksi. Det beskriver først og fremst at elevene trenger en grundig forklaring slik at de forstår fullt og helt hva de skal gjøre. De gir også uttrykk for at det er vanskelig å lese fordi ordene går i hverandre og dermed greier de ikke lese teksten sammenhengende og forstå oppgaven. Det hjelper at læreren leser høyt, for da kan de konsentrere seg kun om å høre på. Det at læreren tar seg tid til å hjelpe elevene med å lese oppgaveteksten oppleves som positivt. De sier selv at oppgaver som innebærer lesing er en utfordring å løse.

4.2.7 Elevens opplevelse av lærerens veiledning og hjelp

Her snakker vi videre om den hjelpen som elevene får i klasserommet, men det legges mer vekt på hvilke tanker elevene har om denne. Synes elevene at de får tilstrekkelig hjelp? Har elevene et bedre utgangspunkt for å løse oppgavene med den hjelpen som lærerne gir?

Elevene gir uttrykk for at de får tilstrekkelig hjelp av lærerne. Elevene opplever at de kan jobbe videre med oppgavene etter at de har fått nødvendig støtte av lærerne, og at de føler at de har fremgang i skolearbeidet. God veiledning gjør at det vil være større sjanse for at de får løst oppgavene. Det synes som om elevene opprettholder både lyst og motivasjon til å jobbe med oppgavene. De er tydelig på at de ikke gir opp, selv om de kan bruke lang tid på å løse oppgavene.

En av elevene sier at noen ganger er arbeidet så kjedelig at han ikke "gidder" å jobbe med oppgaver selv om han har fått hjelp og har muligheter for å mestre oppgaven. Alt i alt er det likevel slik at elevene opplever den veiledningen og støtte de får av lærerne i oppgavearbeid som positiv og motiverende.

4.2.8 Drøfting av veiledning og mestring i lys av teori

Som nevnt tidligere er veiledning satt sentralt i oppgaven. Det kommer frem av svarene til elevene at læreren fungerer som en veileder og tilrettelegger for dem, en som de hele tiden kan spørre om hjelp når de ikke forstår. I definisjonen av veiledning til Lauvås og Handal (1990) kommer det frem at veiledning skal være assistanse i individers læring og utvikling. Dette stemmer overens med det elevene sier, de bruker læreren når de skal starte oppgaver. Elevene beskriver også at det er mulig å spørre etter hjelp hvis de trenger det. I teorien sies det at det er viktig at læreren er lyttende og prøver å fremme refleksjoner hos den som veiledes, samtidig er det viktig at den som veiledes har tillit til veileder (Helle 1998, Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005). Når elevene gir uttrykk for at det er enkelt å spørre etter hjelp, og at de mottar nødvendig bistand, kan dette tolkes slik at de føler tillit og trygghet til lærerne sine. At elevene føler en tillit og trygghet til lærerne sine kan ha

en sammenheng med at de har blitt kjent med lærerne, lærerne tar hensyn til dem og at det er trivsel i klasserommet. I tillegg kan det å kjenne lærerne sine skape en form for forutsigbarhet for elevene. For elever med dysleksi kan dette i flere sammenhenger være en fordel fordi de kan være utrygge i enkelte fag hvor de ikke har like gode forutsetninger for å mestre som resten av klassen. Når de kjenner lærerne sine, kan de kanskje ha en avtale om at de ikke trenger å lese høyt foran klassen uten å være forberedt på det, eller de slipper å svare på spørsmål uten at de vet at de blir spurt på forhånd. Slike faktorer kan være med på å gi elevene økt trygghet. En elev sier at læreren er ”skummel” noe som man kan anta vil svekke tilliten til læreren og medføre at han ikke spør etter hjelp når han har behov.

Når man som veileder inntar en såkalt terapeutisk holdning, sier Rogers (1990) at det er viktig å innta en aksepterende holdning og oppmuntre den man veileder. Man kan se ut fra resultatene og tolke elevene slik at lærerne gir aksept, siden elevene sier at det er lett å spørre lærerne om hjelp. Man kan stille seg spørsmålet om de hadde forholdt seg til læreren på samme måten hvis de ikke følte at læreren aksepterte dem og var tilstede. Det sies en veileder skal jobbe med å bevisstgjøre elevens evner og ferdigheter som da kan bidra til å motivere elevene til å utvikle seg videre (Lassen 2002, Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005). Elevene sier også at de ofte kan jobbe videre med oppgaver etter at de har fått hjelp av lærer. Dette utsagnet kan tilsi at lærerne bidrar og formidler kunnskap til elevene som er med på å skape og opprettholde deres motivasjon. Dette kan jo for eksempel ha noe med å gjøre at lærerne er flinke til å bevisstgjøre elevene sine egne ressurser og minner dem på at de har ferdigheter og forutsetninger for å mestre. Det kan også være avgjørende om læreren er en flink motivator for elevene. Med motivator menes en som har evnen til å opprettholde fokus hos elevene, og beholde oppmerksomheten til elevene over tid slik at de får mer lyst til å jobbe. Hvis læreren har god kjennskap til elevene, er det mest sannsynlig enklere for læreren å vite hva som skal til for å motivere elevene til å utvikle seg, både med lystbetonte og ikke lystbetonte oppgaver. Elevene ser ikke ut til å gi opp hvis oppgavene er vanskelige. Det virker som det er meningsfullt å spørre etter bistand for å oppnå mestring. Dette kan gi en indikasjon på at elevene har tidligere erfaringer med at veiledningen er med på å fremme mestringsopplevelser.

Empowerment er tidligere nevnt som et sentralt begrep i forhold til råd og veiledning. Empowerment handler om å styrke den som søker hjelp, og det gjøres ved å legge vekt på mestringsopplevelser (Lassen 2002). Intervjuene handler om på hvilken måte lærerne støtter elevene slik at de får større tro på at de mestrer oppgavene. Det sies at prinsippet om empowerment har to mål i forhold til mestring. Dette er nevnt tidligere i kapittel 2.4.2. Det ene er å tilrettelegge for å bruke den kompetansen man har og utvikle ny kompetanse, det andre målet er at konsekvensene av prosessen som foregår skal styrke individet i møte med nye utfordringer (Lassen 2002). I forhold til dette er det viktig at læreren bruker de ressursene elevene har og bygger på disse når de veileder. I tillegg bør de bevisstgjøre elevene slik at de selv får større tro på at de har den kompetansen som trengs, eller har muligheter for å skaffe seg denne kompetansen gjennom øvelse. Hvis elevene ikke hadde opplevd progresjon etter veiledning, hadde de kanskje ikke hatt den samme positive opplevelsen av læreren. På den annen side, kan det hende at elevene ikke er like mottakelig for veiledning på grunn av manglende motivasjon eller tidligere mestringserfaringer.

Menon (2001) deler empowerment i tre nivåer. "the act", "the process" og "the state". "The act" kan i denne sammenhengen være starten på en veiledningsprosess, for eksempel da elevene tar valget om å spørre læreren om støtte og hjelp. "The process" kan ses på som selve veiledningen fra læreren til elevene. Elevene legger først frem sine utfordringer, og læreren kommer med innspill for å hjelpe elevene til en bredere forståelse. Siste nivå "the state" kan her handle om at læreren gir elevene positive tilbakemeldinger i etterkant av veiledningen, hvor elevene kanskje har nyttiggjort seg kunnskapen og løst problemet. Hvis dette er tilfelle, har læreren bidratt til å gi elevene mestringserfaringer gjennom sin formidling og kunnskapsoverføring.

4.3 Forventning om mestring

Hovedtemaet om forventning om mestring handler i denne sammenheng om hvilke forventninger elevene har til seg selv når de får ulike oppgaver. Har elevene forventninger om at de har nødvendige ferdigheter til å løse oppgavene, eller

opplever de usikkerhet og har lave forventninger til å løse nye oppgaver? Dette har også nær sammenheng med hvilke erfaringer og oppgaver elevene tidligere har fått til, altså såkalte mestringserfaringer (jf. Kap 2.2, Bandura 1986, 1997). I tillegg får de spørsmål om tilbakemeldinger de får av lærer, og hvordan eventuelle positive tilbakemeldinger påvirker deres forventninger til å mestre.

4.3.1 Egne forventninger

Det første undertemaet handler om hvilke forventninger elevene har til å mestre. Dette må sees i sammenheng med at elever med lærevansker kan bruke lenger tid på å lære grunnleggende kunnskaper (jf. kap. 2.7.2). For å få innsikt i dette, fikk elevene et spørsmål som gikk på hvordan de opplever å få en oppgave som innebærer at de må lese en tekst. Hensikten med å stille det spørsmålet var å prøve å få et bilde av om elevene hadde noen refleksjoner i forkant, når de ble stilt ovenfor en slik oppgave. Spørsmålet var da om de trodde de klarte å lese teksten, eller om de var sikre på at de ikke klarte det. Elevene har ulike tanker i forhold til ulike fag og dermed naturlig nok forskjellige forventninger til seg selv i de ulike fagene. Et sitat som dekker de fleste elevenes refleksjoner på spørsmål om hva de tror om seg selv når de får en oppgave hvor de må lese og forstå en tekst for å klare å gjennomføre en oppgave er:

”Nei, jeg pleier ikke å få til så mye, hvert fall ikke i klassen. Hvis den er på en eller to sider så rekker jeg ikke å lese den. De andre får lest den flere ganger, og fått svar på spørsmål.”

Dette sitatet gir mye informasjon, og elevene uttrykker at å lese og forstå en tekst ofte er vanskelig å få gjennomført. De trenger lenger tid enn de andre elevene til å lese å få mening i teksten. Det synes som at de får til å lese i andre settinger enn i klasserommet, da sitatet legger vekt på at de ikke får til så mye *i klassen*. De sier at de andre i klassen ofte rekker å lese flere ganger. Det kan synes som om de sammenlikner egen lesehastighet med de andre i klassen, og konkluderer med at de selv leser altfor sakte.

4.3.2 Tilbakemeldinger fra lærer

Dette undertemaet handler om hvilke tilbakemeldinger elevene får av lærerne sine og hvilken betydning slike tilbakemeldinger har for elevene. Det blir lagt vekt på å få innsikt i om lærerne fokuserer på elevenes styrker fremfor det elevene ikke mestrer like godt. Dette tema ble også tatt opp i kapittel 4.2.3, der elevene sier at ros gir dem mer lyst til å jobbe med de oppgavene de får. Elevene uttrykker at de liker å få ros og bekræftelser på at de mestrer. Et utsagn som kan illustre dette er som følger:

”Synes ros er bra, da blir jeg glad.”

Dette utsagnet illustrerer at elevene setter pris på å få anerkjennelse for arbeidet sitt. Elevene gir uttrykk for at det er bra å få ros, og at de i tillegg blir glad hvis læreren gir dem positive meldinger. Ros ser ut til å være positivt i alle sammenhenger og er en anerkjent form for belønning. I tillegg til at de liker slike tilbakemeldinger, sier de at det noen ganger også kan oppleves som flaut, særlig hvis det er mange som hører på. Det er flere elever som ønsker å få positive tilbakemeldinger kun én til én med læreren, fremfor å få ros i plenum. Flere elever uttrykker også at de får mer lyst til å jobbe med oppgavene etter at de har fått ros. Alt i alt ses ros og positive bekræftelser på godt arbeid ut til å være et godt virkemiddel for å stimulere lærelysten.

4.3.3 Egen mestring

Dette undertemaet dreier seg om hvilke fag elevene liker og ikke liker, og hvilke begrunnelser de har for det. Det er valgt å trekke frem positive og negative fag, fordi det kan være interessant og se om elevene har gjort seg egne refleksjoner rundt hvilke fag de trives mer med enn andre. Begrunnelsene til elevene kan være interessante i forhold til om elevene har høyere forventninger om å mestre i de positive fagene kontra de negative fagene. Dette kan også henge sammen med at elever bekymrer seg for ydmykende opplevelser i fag de mestrer dårlig.

Positive fag og refleksjoner

Positive fag i denne sammenheng gjenspeiler de fagene som elevene liker godt, såkalte "favorittfag". Alle elevene har et eller flere fag de liker bedre enn de andre. De har også tanker og refleksjoner om hva som er årsakene til at de liker fagene. Elevene trekker frem forskjellige fag, men det vesentlige i denne sammenhengen er begrunnelsen for hvorfor de liker faget, og denne er typisk for de fleste av elevene.

"Matte og samfunnsfag fordi jeg er god i dem og de interesserer meg."

Dette sitatet illustrerer ganske godt hva elevene legger vekt på når de snakker om årsakene til at de liker fagene. Det er flere elever som fremhever matte som et fag de liker svært godt. Flere av dem sier også at årsaken til at de liker matte er at de er flinke i matte og skjønner faget godt. En elev trekker også frem norsk som et positivt fag fordi oppgavene er forskjellige og man kan gjøre ulike ting. Det er også en elev som trekker frem gym som et positivt fag og begrunnelsen for det er at de kan være ute å leke og løpe. Det som er typisk i svarene fra elevene er at årsakene til at de liker enkelte fag, er fordi de erfarer å mestre oppgavene godt, og de gir uttrykk av at fagene da blir morsomme å arbeide med.

Negative fag og refleksjoner

Negative fag omhandler i denne sammenhengen de fagene som elevene ikke liker, og hva som kan være årsakene til det. Det trekkes også her frem flere fag, men årsakene er tilnærmet like.

"Engelsk, jeg skjønner ikke noe og det kan ikke bli spennende når du ikke forstår."

Dette sitatet er ganske typisk for elevutvalget. De er tydelige på de fagene de ikke liker, og de er også samstemte i hvorfor de ikke liker dem. Det er flere av elevene som trekker frem at engelsk oppleves som et svært vanskelig fag, og de legger også vekt på at de har liten forståelse av språket. En av dem sier at det er svært vanskelig å få med seg veiledningen til oppgaver når disse skrives engelsk. Dette fører også til at de som regel ikke greier oppgavene. De sier også at det er vanskelig å få med seg den

muntlige veiledningen for de skjønner ikke engelsk, og læreren bruker for dem vanskelig ord og de snakker altfor fort. En av elevene som nevner engelsk som et negativt fag, gir uttrykk for at han ønsker ekstra støtte i dette faget, fremfor i matte som han behersker ganske bra. En annen elev trekker frem norsk som et negativt fag fordi han ikke forstår forklaringene til læreren. Han sier også at han har følelsen av at det er kun han som ikke forstår forklaringene. Alle de andre i klassen forstår dem. For å oppsummere, gir elevene tydelig uttrykk for at de opplever disse fagene som vanskelige fordi de ikke opplever mestring i disse på samme måte som i de positive fagene.

4.3.4 Drøfting av forventninger , erfaringer og mål i lys av teori

For å belyse den teoretiske referanserammen rundt mestring, er det valgt å bruke teorien om forventning om mestring av Bandura (1986, 1997), som står grundig beskrevet i kapittel 2.2. Forventning om mestring handler om den enkeltes subjektive tro på egne evner, i forhold til å utføre ulike handlinger og de målene som er satt (Bandura 1997, Skaalvik og Skaalvik 1996). Elevene fikk et spørsmål som gikk på egne forventninger i forkant av at de skulle lese en tekst. Elevene gir uttrykk for at de har lave forventninger til mestring når de skal lese en tekst. Elevene uttrykker dermed at de har behov for en tilpasning, i forhold til at de trenger bedre tid til å lese for å forstå innholdet. Bandura sier videre at mestringserfaringer er sentralt når man skal oppnå mestring. Det er ugunstig å mislykkes tidlig i en læringsprosess (Bandura 1986, 1997, Skaalvik og Skaalvik 1996). Da elevene ikke forventer at de skal mestre en slik oppgave, kan det komme av at de tidligere har opplevd slike oppgaver som en utfordring. De fleste mennesker vil kanskje kjenne seg igjen i slike situasjoner, der man mislykkes gang på gang med en oppgave. Hvis det er tilfelle at elevene ikke har mange mestringserfaringer på området, kan det medføre at de mister motet og ikke forventer at de skal løse oppgavene. Erfaringene med å mislykkes vil da stå sentralt for elevene når de senere møter utfordringer, som Bandura beskriver. Elevene sier da implisitt at mestringserfaringer er avgjørende for hvilke forventninger man har til

egen mestring. De sier også at mestringserfaringer vil påvirke dem når de skal lese. På den annen side, dersom elevene hadde hatt høye forventninger om å mestre lesing av tekst, ville de sannsynligvis fått erfaringer med å mestre slike oppgaver tidligere. Denne type mestring kalles i teorien for opplevd mestring fordi det er mestring slik det oppleves av eleven selv (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Elevene forteller om hvilke fag de liker og ikke liker og hva som er årsaken. Slike refleksjoner kan også være med å bekrefte det som sies om mestringserfaringer. En kan anta at forventningene om å mestre er høyere i enkelte fag enn andre. Årsaken til det er at elevene begrunner at de behersker enkelte fag dårlig. Bandura (1997) sier at jo høyere forventninger man har til å mestre i en situasjon, jo større er sannsynligheten for å mestre oppgaven. Man kan si at elevene har høyere forventninger til seg selv når de skal mestre et fag de liker, fordi de har erfaring med å mestre faget. Det er noen fag elevene ikke liker, og de begrunner det med at de presterer dårlig i disse fagene. Man kan anta at elevene har lave forventninger til mestring i slike fag, og de har færre erfaringer med å lykkes.

Bandura (1986, 1997) sier at alle kan øke sin kompetanse i ulike situasjoner i undervisningen dersom man legger vekt på å oppfylle den enkeltes behov for hjelp. Elevene uttrykker at lærerne gir dem positive tilbakemeldinger. Det er ganske naturlig for oss mennesker at vi prioriterer å gjøre det vi er gode til. Det er også viktig å få positive tilbakemeldinger på områder vi er gode. Elever som opplever å lykkes reagerer med positive forventninger. Elevene nyttiggjør seg mest sannsynlig minst like godt av positive tilbakemeldinger på plussområdene som i fag de kan dårlig. Lyster (2002) sier at elever med dysleksi og elever som strever, generelt har behov for å bli sett og behov støtte og forståelse. Hvis man som lærer, ikke velger å gi tilbakemeldinger på elevenes ressurser, kan de miste motivasjonen og troen på seg selv også på de områdene de ikke strever. Elevene er mest sannsynlig ganske klar over hva de ikke mestrer, dette blir de nok minnet på mange ganger i løpet av dagen og særlig hvis de får en ukjent tekst de skal lese. De kan ende opp med en følelse av å ikke strekke til, når de henger etter de andre i klassen. Dette kan også skape bekymringer for ydmykende opplevelser i klassen i fag de mestrer dårlig. Elevene

kan bli redde for mislykkes foran øynene til medelevene, og det kan skape angst for fremføring i klassen. Hvis en elev står fast og har mistet motet, er det viktig at læreren oppfatter dette og kan bevisstgjøre elevene hvis elevene har behersket lignende oppgaver tidligere. Hvis elevene ikke har gjort store fremskritt, er det like viktig å gi respons på god arbeidsinnsats (Lyster 2002).

Eggen (1999) snakker om at det er viktig å ta utgangspunkt i plusssegenskapene når man skal lære noe. Elevene bekrefter at lærerne er flinke til å ha fokus på det de behersker. En hypotese i forhold til dette er at det gir økt selvfølelse og bedre selvbilde når man får bekreftelse av andre på det man er god til. Det kan være et godt utgangspunkt for læring å være bevisst på plusssegenskapene. Det kan også påvirke motivasjonen slik at den lettere opprettholdes. Hvis man har opparbeidet seg en slik bevissthet, kan det være lettere å takle nederlag når man støter på utfordringer man ikke mestrer. Man kan da si at nederlagene ikke får like stor innvirkning på forventningene om mestring. Bandura (1997) sier at hvis man har en positiv vurdering av seg selv, vil sannsynligheten være større for å mestre i forhold til hvis man har en negativ vurdering av selv. Når man har liten selvtillit, er sannsynligheten for at terskelen er lav for å gi opp. Lærerne må være bevisst på dette og bevisst komme med flere positive tilbakemeldinger enn negative.

Forventning om mestring er av betydning når det gjelder motivasjon og tankemønster. Slike forventninger kan påvirke innsats og utholdenhet når det forekommer vanskelig oppgaver (Skaalvik og Skaalvik 1996). Hvis elevene møter oppgaver hvor de har lave forventninger til å mestre, kan de velge å redusere innsatsen sin. Når elevene reduserer innsatsen sin og de velger å ikke gjennomføre oppgaven, kan dette også være et uttrykk for å slippe å mislykkes.

Når man snakker om forventning om mestring, handler dette også om hvilke mål eleven har satt seg. Det kan være at elevene har andre mål enn det som forventes av han eller henne. Strandkleiv (2006) sier at de målene som elevene har satt seg, må ses i nær tilknytning til den motivasjonen elevene har. Hvis elevene jobber godt med ytre belønning som ros, er det viktig at lærerne gjør seg klar over dette og har fokus på det i veiledning av elevene. Elevene legger vekt på at de liker å få gode tilbakemeldinger,

og da vil dette være et godt utgangspunkt for læreren å bruke dette som et virkemiddel i læringsprosessen og påvirke elevene til å sette seg nye mål. For noen er kanskje mestringsopplevelser et motiv å jobbe for. I slike tilfeller er det viktig at elevene får oppgaver tilpasset det nivået de er på, slik at de oppnår mestring og ikke nederlag. Når lærerne skal veilede elevene kan det være en avgjørende forutsetning at de finner ut hva som skal til for å motivere elevene. I tillegg må de få et bilde av hvilke mål elevene har og hvilke forventninger elevene har til seg selv. Dette kan være avgjørende for både læreren og elevene. Hvis ikke lærerne får et bilde av dette, kan det bli vanskelig å møte elevene der de er og vanskelig å bidra til å opprettholde eller øke motivasjonen deres. To av elevene uttrykte at de jobbet mye, de var opptatt av å gjennomføre skolearbeidet og virket svært pliktoppfyllende i forhold til egen skolegang. Man kan anta at disse to elevene var indre motiverte, og målet deres var å mestre oppgavene. Det generelle inntrykket av alle elevene, var at de fleste jobbet godt i perioder hvor de lykkes med oppgaver, men at de gav lett opp når oppgavene ble for vanskelige. Når man snakker om mål er det viktig at målene lages slik at den enkelte får muligheten til å mestre. Lærestoffet må være tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Lyster (2002) sier at det er avgjørende å fokusere på det som elevene kan. Kvaliteten på læring heves dersom man i større grad tar utgangspunkt i de kunnskapene og ferdighetene elevene allerede sitter inne med.

4.4 Arbeidsmåter

Analysen av dette hovedtemaet handler om hvordan elevene foretrekker å jobbe i skolesammenheng. De snakket om hva de likte best av å jobbe individuelt eller i gruppe.

4.4.1 Gruppearbeid gir muligheter for å hjelpe hverandre

Utfordringer i alle grupper, spesielt når elevene selv velger den gruppen de vil delta i, er at gruppedeltagerne har forskjellig ambisjoner og forutsetninger for å bidra i gruppearbeidet. Elevene uttrykte at de likte godt å jobbe i gruppe. Der kunne de

hjelp hverandre og kunne utnytte de forskjellige ressursene man hadde i gruppa. En av elevene vektla at i gruppe kan alle gjøre det de er ”gode” til og få hjelp til det ikke mestrer like bra. Elevene er enig om at i gruppe kan man støtte hverandre og gi hverandre veiledning i stedet for å spørre læreren. De kan spørre andre elever om hvilke bøker som trengs og hvilke oppgaver de har gjort. Elevene syntes gruppearbeid er en positiv arbeidsmåte som en avveksling fra vanlig tavleundervisning. Elevene fremhever hjelp de får fra andre elever som positiv, og det er fint at de kan gi hjelp tilbake.

Selv om elevene sier at de liker gruppe, er noen av dem også bevisste på at det er avhengig av hvem de jobber sammen med for at det skal bli den beste arbeidsmåten. En elev sier at det er best å være på gruppe med sine beste venner. Hvis man er i gruppe med noen man ikke kjenner så godt, er det ikke alltid like moro å jobbe. De legger også vekt på at de synes de lærer mest når det jobbes i gruppe, i forhold til når det jobbes selvstendig. Det synes som om samarbeid i gruppe har betydning for motivasjonen og læringsprosessen.

4.4.2 Deltakelse i spesialundervisning og ordinær undervisning

Elevene har spesialundervisning eller har tidligere hatt spesialundervisning. Elevene uttrykker av ulike grunner at de likte å ha spesialundervisning i liten gruppe. Dette temaet retter seg mot om elevene har høyere forventninger til egen mestring i spesialundervisningen, kontra ordinær undervisning i klassen. Et sitat som kom frem av intervjuene er:

”Jeg tør å svare mer. Jeg får det til, det er egentlig ikke så vanskelig. Jeg synes jeg har blitt bedre nå i det siste når jeg har hatt det. Bedre i engelsk enn jeg var før. Sånn at jeg liksom har blitt bedre, og skjønner flere ord på engelsk.”

Sitatet illustrerer at elevene liker å ha spesialundervisning. Begrunnelsene de har for det er at de tør å svare mer i plenum og at oppgavene er mer tilpasset enn de som de får i den vanlige klassen. De sier at de tør å svare mer fordi det er færre elever i

gruppa og da er det ikke like flaut å svare. En elev påpeker at det er 23 elever som har oppmerksomheten på han når han skal lese høyt i klassen, og dette opplever han svært skremmende. Elevene uttrykker også at de mestrer flere oppgaver i spesialundervisningen i forhold til den vanlige klassen. De forteller også at de tror mer på seg selv i disse timene. Årsaken er at de vet at oppgavene er lettere, og da får de større tro på at de kan løse oppgavene. En av elevene sier også at han tror mer på seg selv når han husker noe av det han har lest og kan svare på spørsmål, og dette forekommer oftere i timene med spesialundervisning. Det synes som om resultatet av spesialundervisningen øker selvtilliten til elevene og de får større tro på seg selv.

Generelt sett gir elevene uttrykk for at de foretrekker spesialundervisning fremfor undervisning sammen med den store klassen. Noen av elevene beskriver at de har opplevd fremgang som følge av spesialundervisningen. Som sitatet over viser er det en elev som sier at han har blitt bedre i engelsk enn det han var før. Det er også en annen elev som sier at han har blitt bedre til å lese da han lærer å lese på en annen måte i spesialundervisningen. Elevene gir inntrykk av å se egen fremgang.

4.4.3 Drøfting av arbeidsmåter i lys av teori

Læringsmiljø

Omgivelsene i læringen er viktig. Det miljøet som er utviklet vil være avgjørende for utbyttet av læringen. Et godt læringsmiljø sies å være en medvirkende årsak til å opprettholde motivasjonen dersom den faglige utviklingen ikke er helt som forventet (Lyster 2002). Vygotsky (1982) snakker om den nærmeste utviklingssonen, hvor for eksempel en elev samtaler med en lærer og hjelpes gjennom et problem. Dette skjer i samspill mellom elev og lærer. Her snakker Vygotsky om det aktuelle nivået og den nærmeste utviklingssonen. Elevene er på det aktuelle nivået før han eller hun får veiledning av lærer eller medelever. Når de får veiledning av lærerne eller en medelev med mer kompetanse, flytter de seg mot den nærmeste utviklingssonen. At elevene sier at de spør læreren om hjelp og at de etterpå mestrer oppgaven, er et eksempel på at eleven går fra det aktuelle nivået til den nærmeste utviklingssonen. De

er ikke i utgangspunktet kompetente nok til å gjennomføre oppgaven på egenhånd, men de mestrer den i samspill med en lærer, og deretter mestrer de oppgaven på egenhånd. Gruppearbeid kan være en positiv måte å jobbe på. Det samme skjer her, men forskjellen er at elevene hjelpes av mer kompetente elever – fremfor en lærer, til å nå den nærmeste utviklingssonen. En styrke ved gruppearbeid er at det er rom for å diskutere og komme frem til løsninger i felleskap, og det er rom for å hjelpe hverandre innad i gruppa. Det kan kanskje også for noen være lettere å spørre en venn om hjelp, til forskjell fra å henvende seg til læreren. Det kan også skape en mer effektiv arbeidsmåte, og elevene blir mer uavhengig av læreren. Gruppearbeid gir også rom for at elevene kan bruke ressursene sine til å hjelpe hverandre. I tillegg til at dette er positivt for den faglige læringen, vil det også være en styrke i forhold til miljøet i klassen. Dette vil da kunne åpne for at elevene tør å prøve på oppgaver som de ellers ville ha unngått. At elevene er i stand til å samarbeide og hjelpe hverandre, vil være positivt for læringsmiljøet i klassen både faglig og sosialt.

Selvoppfatning

Elevers selvoppfatning er også av betydning når elevene skal mestre. I denne sammenheng er det fokus på det som kalles faglig selvoppfatning. Hvis den faglige selvoppfatningen til eleven er lav, kan dette påvirke andre situasjoner (Lyster 2002). Hvis elevene ikke mestrer å lese en tekst, kan dette påvirke deres faglige selvoppfatning, da dette kan føles som et nederlag for dem. I tillegg kan det påvirke selvoppfatningen når de ser at andre elever lykkes. Elever med dysleksi har andre forutsetninger for læring enn elever uten dysleksi. Elever med dysleksi kan få en opplevelse av å ikke strekke til, siden de mestrer færre oppgaver enn de andre i klassen. For at elever med dysleksi skal få en positiv selvoppfatning, er det viktig at læreren aktivt er med på å bygge opp denne. Dette kan gjøres ved hjelp av positive tilbakemeldinger og bevisstgjøring av elevenes ressurser. Lyster (2002) sier at elever med dysleksi lett kan miste motivasjonen og troen på seg selv. Elevene gir uttrykk for at de kan miste motivasjonen hvis de ikke har en lærer som tilrettelegger, oppmuntrer og påvirker lyst til å jobbe, eller har fag de ikke mestrer. Det kan da være særdeles viktig at lærerne jobber med å bygge opp selvtilliten i disse fagene, og fokuserer på de resultatene elevene faktisk får til. Hvis elevene gang på gang opplever å

mislykkes, kan de komme inn i en ond sirkel hvor de opplever angst. Det er viktig at lærere og andre voksne er seg bevisste i samhandling med elevene, at elevens selvoppfatning kan være lavere på noen områder.

Spesialundervisning kontra ordinær undervisning

Opplæringsloven sier at alle elever har krav på tilpasset undervisning. Eleven skal ha en tilpasset opplæring i tillegg til å være en del av fellesskapet. De skal møte utfordringer i samsvar med egne evner og læreforutsetninger (Opplæringslova, § 1-3, St. meld nr. 30, Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004). Elevene i undersøkelsen har et større behov enn kun tilpasset undervisning i klasse, og har behov for spesialundervisning for å få forsvarlig utbytte av undervisningen. Elevene foretrekker spesialundervisning. Når elevene foretrekker spesialundervisning fremfor ordinær opplæring, kan det sees i sammenheng med at spesialundervisning sikter mot å gi eleven en mer omfattende tilpassning (Nilsen 2008). Det er viktig at denne tilpasningen tiltrer tidlig (Høien og Lundberg 2000). Ogden og Rygvold (2008) og Lyster (2002) sier også at det er viktig å bygge på elevenes sterke sider og bevisstgjøre elevene det de mestrer. I tillegg er det viktig at de får en forståelse av vanskene sine. Elevene er klar over at de har vansker. De har også et bilde av hva som er sine sterke sider og er bevisst på egen fremgang. Dette kan bety at de har fått bekreftelser fra miljøet som har minnet dem på egne ressurser. Lyster (2003) sier at det vanskeligste for en lærer som skal tilrettelegge undervisningen for en elev med dysleksi, er å få eleven til å tro på egen fremgang og opprettholde motivasjonen. Det at elevene foretrekker spesialundervisning, kan indikere at elevene liker å ha læreren i nærheten og de ønsker bekreftelse og aksept. Denne bekreftelsen er enklere både å gi og få i spesialundervisningen kontra i hel klasse. Når oppgavene er mer tilpasset elevens nivå, vil elevene sannsynligvis øke forventningene til seg selv og gi større tro på at de mestrer oppgavene de blir stilt ovenfor. Spesialundervisningen kan da være med på å bygge opp selvtillit og selvbilde. Mestringsopplevelser kan også gjøre elevene mer bevisst på egne ferdigheter. Igjen er tilbakemeldingene av betydning for elevene, da de har behov for anerkjennelse og bekreftelse på mestringsopplevelser. Målet med spesialundervisningen skal bidra til at elevene på et senere tidspunkt kan

tilbakeføres til klassen i alle fag. Før en slik tilbakeføring, bør elevene være trygg på egne ressurser og ha med seg gode mestringserfaringer.

4.5 Elevenes egne ideer

På slutten av intervjuene oppsummerte vi litt om hvilke ideer elevene hadde om hva lærerne gjorde som de synes var bra, og hva de kunne ønske at læreren skulle gjøre mer av. Disse spørsmålene ble på en måte elevenes egen stemme i forhold til hva de synes passet for seg selv og den hjelpen de trenger for å mestre. Elevene fikk her muligheten til å reflektere fritt over egen skolesituasjon. Elevene har snakket om dette gjennom hele intervjuet, men her kunne de komme med egne tanker som vi ikke hadde vært innom tidligere. I tillegg kunne de gjenta ting som vi hadde snakket om, bare for å påpeke hva de synes var viktig.

4.5.1 Elevenes refleksjoner om hjelp og støtte

Dette undertemaet er valgt å ta med for å tydeliggjøre ”elevstemmen” i undersøkelsen. Denne stemmen er særlig viktig for den kan påvirke bestemmelsene av egen skolehverdag. Elevene har refleksjoner om hva de synes er bra på skolen, og hva de skulle ønske var litt annerledes. De legger vekt på at det er viktig at læreren sørger for at de forstår de oppgavene de skal gjøre, og får nødvendige forklaringer slik at de klarer å løse oppgavene. I tillegg er det viktig for dem at de får hjelp i de fagene de føler de har størst vanskeligheter og utfordringer. Elevene uttrykker seg på denne måten hva læreren bør gjøre for at de skal mestre:

”Hjelper meg, og sier hvordan jeg skal gjøre oppgaven og hvordan jeg skal løse den”

Elevene er opptatt av veiledningen til lærerne, og ønsker å få forklaringer som gjør at de forstår. Det synes som at elevene ønsker mer hjelp til å lese tekster. De uttrykker også at de trenger enklere oppgaver i noen fag. En elev legger blant annet stor vekt på at det er viktig at læreren følger med han når han leser. Elevene har også gjort seg

refleksjoner om hvilke fag de ønsker mer eller mindre støtte i. Flere elever uttrykker at de kunne tenke seg mer støtte og hjelp i engelsk i forhold til andre fag som de har støtte i nå. Flere av elevene ønsker seg også tilbakemeldinger på arbeidet sitt underveis i skolesemesteret slik at de får et tydeligere bilde av hva de kan og ikke.

4.5.2 Positive tilbakemeldinger - vurdering underveis

Dette undertemaet legger vekt på hva elevene tenker om positive tilbakemeldinger og vurderinger. Det sees også på tilbakemeldinger på eget arbeid underveis i læringsprosessen og skolehverdagen generelt. Her er også ”elevstemmen” satt sentralt, og det er ønske å få frem om elevenes egne tanker om hva slags tilbakemeldinger de ønsker.

Elevene legger også vekt på at positive tilbakemeldinger er viktig for å komme seg videre i jobbingen og for å opprettholde lysten og motivasjonen. De liker at læreren forteller hva de er flinke til og sier også at det svært viktig med ros. I tillegg er de åpne i forhold til at de også kan ta imot tilbakemeldinger på det ikke kan så godt. Det er typisk når elevene uttrykker seg på denne måten:

”De kan si; du er veldig flink i det, men du må øve litt mer på det andre”

Utsagnet til elevene sier at de liker positive tilbakemeldinger, men også at de vil høre det de trenger å trene mer på. De sier at det er viktig at det positive nevnes først for det er det man bør huske best. De uttrykker at det er greit at læreren sier at de trenger å øve mer. De vil at dette skal komme som en del av den positive tilbakemeldingen, og kanskje ikke legges like stor vekt på. Alle elevene har sagt hele veien at de får positive tilbakemeldinger, men det er også elever som sier at læreren ofte fokuserer mest på det de ikke kan. En av elevene har også tanker om hva som er grunnen til at læreren har et slikt fokus. Eleven tror det kan være at læreren tror han kanskje lærer mer når læreren har et mer negativt fokus.

4.5.3 Drøfting av elevens ideer og ”elevens stemme” i lys av teori

”Elevens stemme” kan være viktig å ta hensyn til. Elevene fikk reflektere fritt rundt hva de trenger av hjelp og støtte for å mestre. Elevene uttrykker at de ønsker å bli sett og anerkjent. Slike utsagn som dette er særlig viktig å få tak i når man skal tilrettelegge undervisningen for elevene. Befring (2004) snakker om ”det nye læringsperspektivet”, som handler om at man skal ta utgangspunkt i elevenes ambisjoner og drømmer når man lager undervisningsopplegg. Det er dermed eleven som er hovedpersonen i egen læringsprosess. Befring har et svært viktig poeng fordi de utsagnene som er kommet frem av intervjuene, viser at elever på mellomtrinnet har refleksjoner rundt hva de trenger for å lære. Elevene på dette alderstrinnet har nødvendigvis ikke de mest omfattende refleksjonene, men de har tanker om hva som skal til for at de skal mestre og de har bevissthet rundt egen læringsituasjon. Det gir læreren muligheter til å bruke sin kompetanse og ta hensyn til elevenes refleksjoner i utarbeidingen av undervisningen. Når elevene får mulighet til å være med på å planlegge egen læringsprosess, kan dette være en faktor som er med å opprettholde motivasjonen når oppgaver blir for vanskelige (Ogden & Rygvold 2008). Måter å gjøre dette på er for eksempel å gi elevene mulighet til å velge noen temaer og lærestoff som skal brukes i undervisningen. Dette kan gi en ny giv ettersom ferdigheten øker. Dette kan igjen være med på å skape mestringserfaringer og etter hvert større forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver.

Læreplanen i Norge legger vekt på at elever skal være med på å bestemme over egen skoledag (Strand kleiv 2006). Gjennom veiledning og bekreftelse fra sine lærere, er det et mål at elevene skal oppleve at de har innflytelse på egen hverdag, og muligheter for å være aktør. Undersøkelsen legger vekt på om mestringsopplevelser hjelper elevene til å være mer selvdrevne og selvstendige. Elevene bekrefter at de får aksept og anerkjennelse fra lærere, noe de ser på som positivt. Dette bekreftes også av Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2005) i beskrivelsen av veiledning (jf. kap. 2.4). Der forteller de at anerkjennelse og bekreftelse er viktig i veiledning av elever. I og med at elevene har dysleksi, så har de behov for ekstra bekreftelse og anerkjennelse for å opprettholde troen på seg selv.

5. Avslutning

5.1 Konklusjoner

Hensikten med å gjennomføre undersøkelsen var å få innsikt i hva elever med dysleksi tenker om egen skoledag og hvilke tanker de har om egen mestring. Målet var da å få svar på problemstillingene ved å gjennomføre intervjuer med elever som gikk på mellomtrinnet (5-7). Prosjektets problemstillinger var:

1. Hvordan opplever elever med dysleksi at lærerens veiledning er av betydning for egen mestring?
2. Hvilke ideer har elevene om hva som er viktige bidrag fra lærer for å fremme tro på egen mestring?

Den første problemstillingen la vekt på om lærerens veiledning til elevene var av betydning for om de opplevde å mestre situasjoner med vanskelige krav. De resultatene som kommer frem av undersøkelsen tilsier at elevene opplevde at lærerens forklaringer, både de generelle og de spesifikke, var viktig for at de skulle forstå og utføre oppgavene, derav at de opplevde å kunne gjennomføre oppgavene i etterkant av veiledning. Elevene trengte også noe ekstra veiledning underveis for å få gjennomført det de skulle. I tillegg sa elevene at positive tilbakemeldinger fra lærerne gjorde at de trodde mer på seg selv og opplevdes som positivt. Man kan si at lærerens veiledning er av vesentlig betydning for elevenes forventninger til egen mestring i denne undersøkelsen og i dette elevutvalget. Det kom tydelig frem at hvis elevene får bekreftelse på det de er gode til, er forventningene til egen mestring høyere og sannsynligheten for å oppnå positive mestringserfaringer virker også høyere. Det kan være vanskelig å holde fokus på positive tilbakemeldinger hele veien, da en lærer har mange elever å forholde seg til. Det synes tydelig at ros opplever å styrke selvtilliten og troen på egen suksess.

Den andre problemstillingen handler om at elevene har noen ideer om hva som skal til for at de bedre skal oppnå mestring. Denne problemstillingen tar opp elevperspektivet som nevnes i innledningen av oppgaven. Det handler om å sette seg

inn i, og få et bilde av elevens opplevelse av egen skolehverdag. Elevene vektlegger betydningen av positive tilbakemeldinger fremfor tilbakemeldinger som går på det de ikke mestrer. De snakker om at de ønsker støtte i flere fag, noen av dem ønsker støtte i andre fag enn der de får mest hjelp i dag. Uten å nevne alle ideene deres, så er de tydelige på at de har oppfatninger om hva som skal til for at de skal mestre. De påpeker at lærerne påvirker dem positivt og de påpeker også forhold som kunne vært bedre fra lærerens side. Svaret på problemstillingen blir tilbakemeldingene fra elevene. Vi får også svar på at elevene har ideer om hva som skal til for å mestre i egen skolehverdag og de kommer med forslag til hva de trenger mer eller mindre av.

5.2 Implikasjoner

5.2.1 Praktisk-pedagogiske implikasjoner

I dette avsnittet gjøres det noen betraktninger i etterkant av undersøkelsen om opplæringen for elever med dysleksi og deres muligheter for opplæring og mestring. Man kan si at den enkelte elevs opplevelse av egen skolehverdag er subjektiv og avhengig av flere faktorer. Ut fra undersøkelsen synes det viktig å ta elevens stemme i betraktning, og snakke med elevene når man legger opp undervisningen. Elevene har sannsynligvis noen tanker om og erfaringer med hva som kan være gunstig for egen læring. Det kan også være at elevene har refleksjoner over hva som er uoverkommelig for dem, og hva de selv har forutsetninger for å mestre.

Det man ellers kan ta læredom av fra denne undersøkelsen, er at den bekrefter at elevene tar til seg mye av det læreren forklarer og deres selvoppfatning formes mye av tilbakemeldinger fra lærere og medelever. Derfor er det viktig å være seg dette bevisst når man veileder elevene. Elevene gir uttrykk for at de blir akseptert og lyttet til. Det er positivt at slike refleksjoner kommer frem i denne type undersøkelse som ikke har flere informanter. Man kan også ta noe læredom fra at elevene har kompetanse til å være med å bestemme over egen skolehverdag. Med dette menes at elevene er i stand til, tatt i betraktning at de er under 13 år, å reflektere over egne prestasjoner, og være bevisst egen fremgang.

5.2.2 Forskningsmessige implikasjoner

Hvis man skal si noe om forskningsmessige implikasjoner, er det trolig et behov for mer forskning på området i forhold til mestring. Behovet er der da mestring har blitt satt mer og mer sentralt i lovverket og læreplanverket for skolene de senere årene. Det synes viktig med videre forskning som får frem elevenes opplevde erfaringer når de deltar i undervisningen. Mer forskning om elevperspektivet vil også være sentralt da det også legges større og større vekt på at elevene skal ha innflytelse på egen skolehverdag. Det kan virke som at positive tilbakemeldinger stimulerer til læring. Hvordan lærer-elev-relasjonen kan virke motiverende for læring, er også et sentralt tema å forske på. Forskning som sammen ser på lærernes opplevelser og elevenes opplevelser samtidig, kan være interessant. Da får man i tillegg et perspektiv på hva lærerens intensjoner var, samtidig som man får et bilde av elevenes opplevelse av lærerens undervisning.

6. Kildeliste

- Andreassen, A. B., Knivsberg, A. M., & Niemi, P. (2006). *Resistant readers 8 months later: Energizing the student's learning milieu by targeted counselling*. *Dyslexia*, 12, 115-133.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action – a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon*. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bobko, P., Fredric, E., Lee, C., & Locke, E. (1984). *Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance*. I *Journal of Applied Psychology*, (69), 241-251.
- Bø, I., & Helle, L. (2003). *Pedagogisk ordbok – praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Catts, H. W., Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities*. Second Edition. Boston: Pearson Education Inc.
- Dale, E. L. (1996). *Læring og utvikling i lek og undervisning*. I I. Braaten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 43-73). Oslo: Cappelen Akademisk forlag as
- Dale, E. L & Wærness, J. I (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnskolen, som for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 12. Oktober, 2008 fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Eggen, N. A. (1999). *Godfoten – Samhandling - veien til suksess*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K., & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør*. Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo
- Fossen, I., & Skaalvik, E. M. (1995). *Tilpassning og differensiering - Idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir forlag
- Handal, G., & Lauvås, P. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen
- Helgesen, S. (2004). *Forventning om mestring. Læreres vektlegging av forventning om mestring hos elever med lese- og skrivevansker*. *Spesialpedagogikk*, 2004(10), s. 38-45.
- Helle, L. (1998). *Skolen og elevenes valg – en utfordring til veilederkompetansen*. Oslo: Tano Aschehoug 1998.
- Holmberg, J. B. (2006). *Tilpasset opplæring i en inkluderende skole*. Oslo: Undervisningskompendium, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

-
- Holmberg, J. B., & Lassen, L. (2009). *Kompetanseutvikling av ansatte innen barne- og ungdomsarbeid for å forbedre oppvekstvilkår for utsatte barn og unge*. *Spesialpedagogikk*, 2009(2), s. 34-47.
- Høyen, T., og Lundberg, I. (1991). *Dysleksi – fra teori til praksis*. 1. Utgave. Gyldendal akademisk.
- Høyen, T., og Lundberg, I. (2000). *Dysleksi – fra teori til praksis*. 4. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jerlang, E. (2001). *Jean Piagets teori om erkendelsen*. I E. Jerlang (Red.), *Utviklingspsykologiske teorier*. (s. 259 -311). Oslo: Gyldendal akademisk
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2005). *Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kleven, T. A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag AS.
- Kvello, Ø., & Skaalvik, E. M. (1998). *Barn og miljø – om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Oslo: Tano Aschehoug
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning, kunsten å hjelpe*. Oslo: Aschehoug.

- Lassen, L. M. (2003). *"Empowerment" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid*. I Befring, E., & Tangen, R., (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 115-126), Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lassen, M. (2004). *"Empowerment" som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid*. I Befring, E., & Tangen, R., (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 144-157). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lyster, S. A. H. (2002). *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyster, S. A. H. (2003). *Om lese- og skrivevansker – dysleksi*. I Befring, E., & Tangen, R., (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 284-299), Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Manger, T., & Wormnes, B. (2005). *Mestring og motivasjon – veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and validity in qualitative research*. Harvard Educational Review, nr. 32 (3). (s. 279-300) Undervisningskompendium, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom felleskap og mangfold*. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. (s.115-140). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ogden, T., & Rygvold, A. L. (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61*

-
- Patton, M. Q. (1999). *The Nature of Qualitative Inquiry*. I Bryman, A., & Burgess, R. G. (Editors), *Qualitative research*. Volume 4. Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C., Kirschenbaum, H., & Land, V. (1990). *Client-centered therapy*. I C. Rogers. (Red.), *Dialoges*. (s. 9-38). Undervisningskompendium, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Schibbye, A. L. L. (1996). *Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?* I tidsskrift for den norske psykologiforening, 1996(33), 530-537.
Undervisningskompendium, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Scofield, J. W. (1990). *Increasing the generalizability of qualitative research*. I E. W. Eisner & A. Peshkin (Red.), *Qualitative inquiry in education. The Continuum debate*. (s. 201-232). Teachers College, Columbia University. I Undervisningskompendium, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO A.S
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Faglig selvoppfatning predikerer læring*. I *Spesialpedagogikk*, 2005(09), 8-19.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis – håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA
- Tangen, R. (2001). *Retten til utdanning, tilpasset opplæring og spesialundervisning*. I Befring, E., & Tangen, R., (Red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 95-112), Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004) Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Wormnæs, O. (1996). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I Undervisningskompendium, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Wormnæs, O. (1996). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor om studentprosjekt

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre om studentprosjekt

Vedlegg 3: Intervjuguide

8. Vedlegg 1.

Til rektor ved xxx skole om student prosjekt

Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Informasjonsskriv og forespørsel om å delta i undersøkelsen

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og jobber med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er mestring i grunnskolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever med dysleksi/lese- og skrivevansker opplever dette.

For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å intervju 3 elever ved din skole på mellomtrinnet, som har spesialundervisning på bakgrunn av dysleksi/lese- og skrivevansker. Spørsmålene vil handle om elevenes opplevelser av mestring ved ulike sider av skolegangen. Dette gjelder faglig og sosialt.

Jeg ønsker å se på sammenhengen i svarene jeg får og gjerne sammenlikne svarene fra jenter og gutter. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta inntil 45 minutter og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig for barn og foreldre å være med på undersøkelsen og de har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte gi noen nærmere begrunnelse for dette. Dersom de trekker seg vil alle innsamlede data bli slettet.

Innsamlede opplysninger i prosjektet vil anonymiseres og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene slettes når oppgaven er levert, 1. juni 2009.

Jeg anmoder skolen med dette om å delta. Deltakelsen vil innebære at rektor (eller en som rektor bemyndiger) deler ut vedlagte informasjonsskriv til barnets foreldre. De foreldrene som samtykker i at sitt barn deltar, tar direkte kontakt med student Trude Lilleng. Jeg vil deretter avtale intervjuer.

Hvis du har noen spørsmål kan du ringe meg på telefon 40 21 78 90 eller sende e-post til trudelil@student.uv.uio.no. Du kan eventuelt også kontakte min veileder Sven Nilsen ved institutt for spesialpedagogikk (ISP) på telefon 22 85 82 76 eller e-post sven.nilsen@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Trude Lilleng
Myrveien 39 B
1406 Ski

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen om skoleelevers forventninger til egen mestring og ønsker å delta i studien. Jeg stiller meg positiv til at skolen deltar i undersøkelsen.

Signatur.....Telefonnummer.....

9. Vedlegg 2

Til foreldre til barn ved xxx skole om student prosjekt

Undersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Informasjonsskriv og forespørsel om å delta i undersøkelsen

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og jobber med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er mestring i grunnskolen. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever med dysleksi/lese- og skrivevansker opplever dette.

For å få mer kunnskap om dette ønsker jeg å intervju 6 elever, 3 gutter på en skole og 3 jenter på en annen skole som går på mellomtrinnet og har spesialundervisning på bakgrunn av dysleksi/lese- og skrivevansker. Spørsmålene vil handle om elevenes opplevelser av mestring ved ulike sider av skolegangen. Dette gjelder faglig og sosialt.

Jeg ønsker å se på sammenhengen i svarene jeg får og gjerne sammenlikne svarene fra jenter og gutter. Intervjuene tas opp på lydbånd mens vi snakker sammen og samtalen vil ta inntil 45 minutter. Vi blir sammen enige om tid og sted. Lydbåndene slettes ved prosjektets slutt, 1. juni 2009.

Det er frivillig for barn og foreldre å være med på undersøkelsen og de har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte gi noen nærmere begrunnelse for hvorfor. Dersom de trekker seg vil alle innsamlede data bli slettet.

Innsamlede opplysninger i prosjektet vil anonymiseres og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene slettes når oppgaven er ferdig, 1. juni 2009.

Skolen kontakter de barna som kan være kandidater for undersøkelsen og gir nødvendig informasjon. Dersom du/dere tillater at deres barn blir med i undersøkelsen, ta kontakt med meg på telefon, e-post eller ved å sende inn vedlagte svarslipp.

Hvis du har noen spørsmål kan du ringe meg på telefon 40 21 78 90 eller sende e-post til trudelil@student.uv.uio.no. Du kan eventuelt også kontakte min veileder Sven Nilsen ved institutt for spesialpedagogikk (ISP) på telefon 22 85 82 76 eller e-post sven.nilsen@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Trude Lilleng
Myrveien 39 B
1406 Ski

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen om skoleelevers forventninger til egen mestring og ønsker å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker i at mitt barn deltar i undersøkelsen.

Signatur.....Telefonnummer.....

10. Vedlegg 3. Intervjuguide

Tema 1: Hjelp til oppgaver

Hvordan hjelper læreren deg med å sette i gang med oppgaver?

Hva synes du om forklaringene til læreren når han eller hun skal forklare oppgavene dere skal gjøre? Hjelper forklaringene deg til å forstå? Hva hjelper deg til å forstå?

Spør du læreren om hjelp hvis du trenger det? Hvordan opplever du det?

Får du til oppgaver etter at du har fått hjelp av lærer?

Får du nok hjelp av læreren slik at du får til oppgavene du skal gjøre?

Hvordan hjelp trenger du for at du skal klare å løse oppgavene på skolen?

Når du får hjelp av læreren, gir denne hjelpen deg mer lyst til å få til oppgaven?

Ja/nei? Hva er grunnen til det?

Når du har fått veiledning og hjelp av læreren for å løse oppgaver, jobber du med oppgavene etterpå?

Tema 2: Eleven og læreren

Trives du sammen med lærerne dine? Ja/Nei? Hva er grunnen til det?

Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med skolearbeid? Hvis ja, hva gjør de?

Sier lærerne ofte at du har jobbet godt? Hvis ja, hva synes du om det?

Hvilke fag synes du at er flink i? Sier lærerne det til deg, eller til de andre i klassen?

Hvis det er noe du kan, hender det at lærerne lar deg vise dette foran de andre i klassen? Hvis ja, hva synes du om det?

Tema 3: Egen mestring

Hvilke oppgaver eller aktiviteter liker du? Hva er grunnen til det?

Hvilke oppgaver og aktiviteter liker du ikke? Hva er grunnen til det?

Pleier du å sammenlikne resultatene dine med de andre elevene i klassen? Hva tenker du om det?

Hvis læreren forteller deg hva du er god til, hjelper det deg til å tro at du klarer oppgaver?

Er oppgavene du får vanskelige, lette eller akkurat passe for deg?

Når du får en oppgave, eks. lese en tekst, tror du at du får til dette eller går det ikke?

Har du noen gang lyst til å gjøre oppgaver fordi de er morsomme? Hvis ja, hvilke oppgaver er morsomme?

Tror du mer på deg selv i timene med spesialundervisning? Hvis ja, hva er grunnen til det?

Får du til flere oppgaver i spesialundervisningen enn i vanlig klasse? Ja/nei? Hva tror du kan være årsakene til det?

Opplever du oftere at du får til det du prøver på i spesialundervisningen?

Tema 4: Gruppestørrelse

Hvordan liker du å jobbe på skolen? Alene eller i gruppe

Når synes du at du lærer mest, når du jobber alene eller i grupper?

Hvilke timer liker du best, de hvor du er i klassen, eller de du har spesialundervisning? Hva er grunnen for valget ditt?

Tema 5: Elevenes egne ideer

Hva synes du om at læreren sier at du er flink, når du får til oppgaver eller aktiviteter?

Fokuserer lærerne dine på det du kan godt? Hvis ja, får du mer lyst til å få til oppgaven da? Hvorfor?

Hva opplever du som det viktigste lærerne dine gjør for at du skal få til oppgaver?