

Dysleksi og selvoppfatning

En intervjuundersøkelse om erfaringer dyslektisk ungdom har med sine foreldre, lærere og venner.

Elin Bjørnstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk, institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2009

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	6
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2. TEORETISK STÅSTED	13
2.1 SELVOPPFATNING	13
2.2 FORVENTNINGSTRADISJONEN	14
2.3 SELVVURDERINGSTRADISJONEN	15
2.4 PÅVIRKNING AV SELVOPPFATNING UT FRA SELVVURDERINGSTRADISJONEN.....	16
2.4.1 <i>Andres vurderinger</i>	16
2.4.2 <i>Sosial sammenlikning</i>	18
2.4.3 <i>Selvattribusjon</i>	20
2.4.4 <i>Psykologisk sentralitet</i>	21
2.5 PÅVIRKNING AV SELVOPPFATTELSEN UT FRA FORVENTNINGSTRADISJONEN.....	23
2.5.1 <i>Mestringserfaringer</i>	23
2.5.2 <i>Verbal overtalelse</i>	23
2.5.3 <i>Andres eksempler</i>	24
2.6 DYSLEKSI	25
2.6.1 <i>Hva er dysleksi?</i>	25
2.6.2 <i>Dysleksi og motivasjon</i>	25
2.6.3 <i>Miljøfaktorer</i>	26
2.6.4 <i>Sosiale belastninger</i>	27

2.6.5	<i>Sosial støtte</i>	28
2.6.6	<i>Dyslektikere og foreldreengasjement i skolen</i>	29
2.6.7	<i>Dysleksi og selvoppfattelse</i>	29
3.	METODISK TILNÆRMING	31
3.1	VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE	31
3.2	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	32
3.2.1	<i>Intervjuguiden</i>	33
3.2.2	<i>Prøveintervju</i>	36
3.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	36
3.2.4	<i>intervjusituasjonen</i>	38
3.3	UTVALG	40
3.4	TRANSKRIBERING	41
3.5	ANALYSE OG TOLKNING	42
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET	42
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	43
3.6.2	<i>Validitet</i>	43
3.7	FORSTÅELSE OG FORFORSTÅELSE	47
3.8	ETISKE REFLEKSJONER	47
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA	50
4.1.1	<i>Påvirkning gjennom andres vurderinger</i>	50
4.1.2	<i>Påvirkning gjennom sosial sammenlikning</i>	54
4.1.3	<i>Påvirkning gjennom selvattribusjon</i>	57
4.1.4	<i>Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet</i>	61
4.1.5	<i>Mestringsforventninger som kilde til påvirkning av selvoppfattelsen</i>	67

4.1.6	<i>Påvirkning gjennom verbal overtalelse</i>	68
4.1.7	<i>Påvirkning gjennom andres eksempler</i>	72
5.	SAMMENDRAG AV RESULTATENE	77
5.1.1	<i>Andres vurderinger</i>	77
5.1.2	<i>Påvirkning gjennom sosial sammenlikning</i>	77
5.1.3	<i>Psykologisk sentralitet</i>	78
5.1.4	<i>Påvirkning gjennom andres eksempler</i>	78
5.1.5	<i>Påvirkning gjennom verbal overtalelse</i>	79
5.1.6	<i>Selvattribusjon</i>	80
5.1.7	<i>Mestringserfaringer</i>	80
5.2	KONKLUSJON OG REFLEKSJONER	81
	KILDELISTE	83
	VEDLEGG 1	85
	VEDLEGG 2	91
	VEDLEGG 3	93
	VEDLEGG 4	94

Sammendrag

Tittel: Dysleksi og selvoppfatning. En intervjuundersøkelse med ungdommer om deres erfaringer med foreldre, lærere og venner, og hvordan disse erfaringene har påvirket deres selvoppfattelse.

Bakgrunn: Hovedvekten av mitt teoristoff er om selvoppfattelse, men jeg har også skrevet en del om dysleksi, og hvilke sekundærsymptomer som kan medfølge denne diagnosen. Jeg har også sett det som en nødvendighet å ha noe teori om forholdet mellom dysleksi og selvoppfattelse.

Formål og problemstilling: Hovedformålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvilke erfaringer ungdommene har med sine foreldre, lærere og venner, og hvordan disse erfaringene har påvirket selvoppfattelsen. Da vil jeg kunne se i hvor stor grad foreldrene, lærerne og vennene har hatt innflytelse på dyslektikernes selvoppfattelse.

Metode: Jeg har valgt kvalitativ metode med bruk av intervju som innfallsvinkel til denne undersøkelsen. Dette valget har jeg tatt fordi jeg ønsket å få frem opplevelser og erfaringer som ungdommene har knyttet til sine foreldre, lærere og venner. Kvalitativ metode med bruk av intervju, ble dermed det naturlige valget.

Materiale: Alle intervjuene ble tatt opp på en diktafon, og transkriberingen foretok jeg alene for hånd. Jeg valgte bevisst å ikke bruke noe dataprogram, da jeg følte en større trygghet ved å skrive ned for hånd. Dette gjorde det lettere for meg å få den oversikten som jeg ønsket å ha. Datamaterialet har jeg presentert i form av informantsitater, og drøftet i lys av teori og empiri.

Resultater: Det er i stor grad samsvar med funnene i denne undersøkelsen med funn som er gjort i tidligere undersøkelser og teori., men ikke alt stemte overens.

Undersøkelsen som ble foretatt av Holen (2007) viste at lærere og venner ofte ble nevnt som kilde til negative vurderinger hos voksne dyslektikere, mens foreldrene var støttende og oppmuntrende, og kilde til positiv selv vurdering. Resultatene fra min undersøkelse viste at både foreldre, lærere og venner var støttende og oppmuntrende ovenfor ungdommene. En del teori ble bekreftet flere ganger gjennom de resultatene jeg fikk. Dette var blant annet Festningers teori (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), der det ble hevdet at individer hovedsakelig sammenlikner seg med personer som er lik de selv med erfaringer, adferdsmønster og alder. Tyngden av materialet lå hovedsakelig i utsagn knyttet til påvirkning gjennom sosial sammenlikning og påvirkning gjennom andres vurderinger.

Konklusjon: Informantene uttalte at de hadde fått positive tilbakemeldinger fra sine foreldre, lærere og venner. Dette vil i følge Rosenberg (1979) referert i Skaalvik og skaalvik (1996) betyd at deres selvakseptering vil bli styrket. Når flere av informantenes betydningsfulle andre ga lik tilbakemelding til informantene, vil dette øke sannsynligheten for en større effekt på selv vurderingen til informantene. Det viste seg at det var få informanter som sammenlignet sine foreldres prestasjoner med sine egne. Det kunne virke som om teorien til Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) stemte i forhold til disse informantene, da de fleste informantene sammenlignet sine prestasjoner med venner eller søsken. Slik Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), uttaler det, kan dette ha en sammenheng med at informantene følte de hadde mer til felles med sine venner og søsken, enn foreldre og lærere. Sammenlikningen informantene foretok med først og fremst sine venner, hadde betydning for deres selv vurdering. Alle informantene virket nokså selvstendige i sine avgjørelser, da de sa at de ikke lot seg påvirke av hva deres foreldre, lærere og venner anså som viktig. De hadde sine egne psykologisk sentrale områder. Informantene viste at de hadde høy selvakseptering, og positiv selv vurdering. Informantene viste tydelig gjennom sine uttalelser at de ble påvirket av eksempler fra

deres foreldre, lærere og venner. Informantene utdypet spesielt hvor gode eksempler deres foreldre hadde vært for dem. Alle informantene var også enige om at foreldre, lærere og venner hadde stor overtalelsesevne og oppmuntringsevne. Dette påvirket forventning om mestring. Informantene var også enige om at fag som de ikke mestret førte til lav selvfølelse, mens fag de mestret førte til høy selvfølelse.

Forord

Dysleksi og selvoppfattelse er et område som jeg har hatt stor nysgjerrighet i forhold til, og først nå når jeg skal skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk har jeg fått realisert et ønske om å skrive om nettopp dette temaet. Det har vært en strevsom, men også en svært interessant prosess. Jeg har hatt både medgang og motgang underveis, men selv i de litt tyngre perioder, har jeg lært mye. Det er i motgang ting går oppover.

Det er flere som fortjener en takk for at denne oppgaven har blitt et ferdig resultat. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Anne Berit Andreassen ved Bredtvet kompetansesenter, for noen svært nyttige veiledningstimer. Jeg vil også rette en stor takk til venner, samboer og resterende familie, som har vært svært så tålmodige med meg under denne prosessen. Uten deres støtte, ville det nok ikke blitt noe av denne oppgaven.

1. Innledning

De fleste vitenskapelige undersøkelser, viser at det er en sterk positiv sammenheng mellom selvbilde og ferdighet i lesing og rettskrivning. En persons selvbilde er sterkt avhengig av hvilken miljøsituasjon vedkommende er i til enhver tid (Elvemo, 2000). Jeg vil derfor i denne oppgaven trekke frem ulike miljøsituasjoner som hjemmemiljøet med foreldrene, skolemiljøet med lærere og venner, samt andre ulike miljø der både venner og foreldre kan være inkludert. Selvoppfattelse på lik linje med motivasjon er et resultat av erfaringer. Både selvoppfattelse og motivasjon utgjør viktige betingelser for ny læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Holen (2007) gjennomførte en undersøkelse av voksne dyslektikere, der hun ønsket å se på hvordan deres skoleerfaringer hadde påvirket deres selvoppfattelse. Mye i min undersøkelse tar utgangspunkt i det samme teorigrunnlaget som hun har benyttet, mange av kildene er like, men fokuset mitt er i større grad rettet mot hvordan foreldre, lærere og venner påvirker selvoppfattelsen, enn det hennes undersøkelse er. Og informantene mine er ungdommer.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ungdomsfasen, er en spennende fase i livet å utforske nærmere. I denne fasen befinner personen seg i sjiktet mellom det å være barn og det å være voksen. Da jeg selv var i ungdomsskolealder, hadde venner stor innflytelse på hvordan jeg oppfattet meg selv, men også mine foreldre bidro i stor grad til å påvirke mitt syn på meg selv. Hva lærerne mente spilte også en viss rolle. Tanker jeg har gjort meg i forkant av oppgaveskrivingen, er at ungdom med dysleksi må ha en lav oppfattelse av seg selv, da personer med dysleksi sliter med lesing og skriving. Aktiviteter som lesing og skriving er en stor del av hverdagen til de fleste ungdommer. Jeg tror at det venner sier og gjør må ha stor innflytelse på ungdommenes selvoppfattelse, kanskje foreldre

og lærere har mindre betydning i denne fasen av livet. Jeg stiller et stort spørsmålsteget ved dette, og har disse tankene som bakgrunn for valg av tema.

Dyslektikere som gruppe ble et naturlig valg for meg, da jeg alltid har hatt stor nysgjerrighet i forhold til personer med denne diagnosen. Jeg har hatt et ønske om å finne ut hvor stor betydning signifikante andre har for selvoppfattelsen til dyslektikerne. Å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk vil gi meg en unik mulighet til å få et større innblikk i hvordan enkelte dyslektikere oppfatter seg selv. Selvoppfattelse er et begrep som kan være sentralt i mange sammenhenger. Skaalvik og Skaalvik (1996) beskriver selvoppfattelse som enhver persons oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten. Selvoppfattelse innebærer dermed områder som er lite synlige for andre enn personen selv. Det er dette som gjør selvoppfatningsbegrepet så utrolig spennende. En kan ikke uttale seg om selvoppfattelsen til et annet menneske uten å ha snakket med personen. Dette er årsaken til at jeg valgte kvalitativ metode med bruk av intervju. Gjennom svarene jeg får på spørsmålene i intervjuet, vil jeg danne meg et bilde av hvordan personens selvoppfattelse er.

1.2 Formål og problemstilling

Hovedformålet ved denne undersøkelsen er å få et innblikk i hvor stor betydning erfaringer med foreldre, lærere og venner har for selvoppfattelsen til ungdommer med dysleksi. Med bakgrunn i dette formålet, har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har ungdom med dysleksi gjort seg i møte med sine foreldre, lærere og venner, og hvilken betydning har disse erfaringene fått for selvoppfattelsen?

Sentrale begrep i forhold til denne problemstillingen er erfaringer med foreldre, lærere og venner, selvoppfattelsesbegrepet og dysleksi. Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan foreldre, lærere og venner forholder seg til ungdommene, men også hvordan ungdommene forholder seg til dem. Jeg vil gjennom spørsmålene i intervjuguiden få frem nettopp dette. Selvoppfatning og dysleksi er områder jeg vil gjøre nærmere rede for i teorikapitlet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1: Presentasjon av tema, bakgrunn og formål for oppgaven. Jeg vil gjøre rede for problemstillingen.

Kapittel 2: Teori

Kapittel 3: Her blir det gjort rede for valg av metode, vitenskapsteoretisk ståsted og forskningsprosessen.

Kapittel 4: Presentasjon av funn i datamaterialet og drøfting av funnene i forhold til teori om hva som påvirker selvoppfatningen.

Kapittel 5: Oppsummering av funnene i undersøkelsen og en konklusjon.

2. Teoretisk ståsted

I dette kapittelet vil jeg komme nærmere inn på selvoppfattelsesbegrepet, definere og utdype dette. Jeg vil deretter definere dysleksibegrepet og ta for meg noen områder som er relevante i forhold til dysleksi. Til slutt i dette kapittelet vil jeg se noe nærmere på sammenhengen mellom dysleksi og selvoppfattelse. Flere undersøkelser og forskningsresultater vil bli presentert underveis i dette kapittelet. Dette er undersøkelser som er både av nyere dato, og noe eldre forskning. Jeg har valgt å ta for meg også den eldre forskningen, da mye av dette fremdeles ser ut til å være gjeldende. Det var heller ikke så lett å finne forskning av nyere dato på alle områder. Derfor har jeg tydd til noe eldre forskning der dette var det eneste jeg klarte å oppdrive.

2.1 Selvoppfatning

Oppfatninger, vurderinger, forventninger, tro eller viten som en person har om seg selv er komponenter som til sammen utgjør selvoppfattelsen til en person. En person kan oppfatte seg selv ulikt ut fra hvilken arena personen befinner seg på. Et eksempel på dette kan være at en person kan ha en oppfatning av seg selv som skoleelev, mens den samme personen kan ha en annen oppfatning av seg selv som en kamerat (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Jeg ønsker i min oppgave å se nærmere på hvordan ungdommene oppfatter sitt eget evnenivå og prestasjonsnivå i skolesammenheng. Det blir dermed den akademiske delen av selvoppfatningsbegrepet som kommer til å stå sentralt i denne oppgaven. Enkelte oppfatninger en person har om seg selv kan knytte seg til prestasjoner, mens andre oppfatninger har mindre med prestasjoner å gjøre. På alle områder der personen har gjort erfaringer, vil personen få en oppfattelse av seg selv. Selvoppfatningsbegrepet kan både være generelt og spesifikt. Når en snakker om spesifikk selvoppfattelse er dette selvoppfattelse innenfor et bestemt område, som for eksempel norsk som skolefag. Når selvoppfatningsbegrepet betegnes som generelt

innebærer dette for eksempel en persons oppfattelse av seg selv på skolen, flink eller ei (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

I denne oppgaven blir det hovedsakelig den generelle selvoppfatningen som blir omtalt, men den spesifikke delen vil også bli nevnt.

White og Watt (1973) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) skiller mellom en indre og en ytre kilde til selvoppfatning. Når en bruker uttrykket indre kilde til selvoppfatning, innebærer dette at en har en opplevelse av å mestre miljøet på en effektiv måte, eller at en er kompetent til å gjennomføre en bestemt handling. Uavhengig av reaksjoner fra miljøet, oppnår personen en følelse av kompetanse. Eksempler på dette er personer som mestrer oppgaver uten å behøve anerkjennende bemerkninger fra miljøet (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Innenfor forventningstradisjonen har det blitt lagt sterkest vekt på den indre kilden til selv vurdering. Når en anvender uttrykket ytre kilde til selvoppfatning, menes, de erfaringene som gjøres i sosiale sammenhenger (White og Watt, 1973, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Selvoppfatning på ulike områder er et resultat av interaksjon og erfaringer med miljøet. Og da spesielt de erfaringene en gjør i sosiale sammenhenger (Andrews, 1966, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Et eksempel på dette er en lærer som vurderer en skoleoppgave til en bestemt karakter. Elevens selvoppfattelse blir ofte god eller dårlig ettersom hvordan karakteren på oppgaven er (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Nå vil jeg komme nærmere inn på forventningstradisjonen og selv vurderingstradisjonen, for å lettere få en bakgrunnsforståelse for hvordan ulike forhold kan påvirke selvoppfattelsen. Forventningstradisjonen er den første tradisjonen jeg vil utdype noe nærmere. Denne tradisjonen vektlegger forventningene knyttet til konkrete handlinger.

2.2 Forventningstradisjonen

Denne tradisjonen er opptatt av elevenes forventninger om å klare bestemte oppgaver eller typer av oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Forventning om mestring dreier seg om hvor godt en person er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til

for å mestre bestemte oppgaver (Bandura 1977, 1986, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Innenfor forventningstradisjonen er det en del spørsmål som er sentrale. Dette er spørsmål som: *Kan jeg gjøre det? Vil jeg greie det?* Om en vil greie å løse et problem er ikke en vurdering på om en er flink eller ikke. Både forventninger og selvvurderinger er aspekter ved selvpoppfatning. Begge aspektene kan overlape hverandre (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at hovedtyngdepunktet innenfor forventningstradisjonen ligger på det kognitive området, mens tyngdepunktet i selvvurderingstradisjonen ligger på det affektive området. En elev kan ha høye forventninger om å klare konkrete oppgaver i matematikk, men de trenger ikke nødvendigvis være flinke i faget av den grunn. Selvvurderinger og forventninger kan dermed sees på som to selvstendige faktorer innenfor læring og motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Selvvurderingstradisjonen har sitt fokus på hvilke vurderinger et individ gjør av seg selv, denne tradisjonen vektlegger i større grad hvordan et individ kan få en følelse av kompetanse, relativt uavhengig av miljøets reaksjoner (White og Watt, 1973, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

2.3 Selvvurderingstradisjonen

Generelle selvvurderinger og emosjonelle forhold knyttet til selvvurderingen er det selvvurderingstradisjonen dreier seg om. Beslektede uttrykk er selvrespekt, selvverd og selvaktelse (Skaalvik, 1989, 1990, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Selvakseptering innebærer å respektere og akseptere seg selv som den en er. Da må en også se både sine sterke og sine svake sider. I de tilfellene en blir opptatt av hvordan en virker på andre, blir ens selvakseptering truet (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Vurderinger vi gjør av oss selv på ulike områder utgjør til sammen vår selvakseptering. Hvis for eksempel en skoleelev vurderer seg selv som flink på skolen, god i idrett, som godt likt av klassekameratene og som elsket og akseptert av foreldrene. Vil dette bidra positivt til elevens selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at en vurderer seg selv på mange ulike områder. Forskere har dermed innført et begrep som heter multidimensjonal selvvurdering (Marsh, Byrne og Shavelson, 1988, ref. i Skaalvik, 1995). Selvvurdering anses også å være hierarkisk oppbygget (Shavelson, Hubner og Stanton 1976, ref. i Skaalvik, 1995). Dette kan eksemplifiseres ved å ta utgangspunkt i den akademiske selvvurderingen. Den akademiske selvvurderingen kan være spesifikk og avgrenset eller generell og vid. Hvordan en elev vurderer seg selv på spesifikke områder i matematikk, danner grunnlaget for hvordan eleven vurderer seg selv generelt i matematikk (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at selvvurderingen kan endre seg raskt som følge av nye erfaringer. Jo mer generell en selvvurdering er, dess mer stabil vil den også være. Et eksempel på dette kan være en elev som får problemer med et område innenfor matematikken, for eksempel brøkgregning. Elevens oppfatning av egen dyktighet og egne evner i matematikk generelt vil påvirkes mindre av denne ene erfaringen, ettersom den bygger på mange andre områder innenfor matematikken (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Den ytre kilden til selvvurdering har blitt sterkest vektlagt innenfor selvvurderingstradisjonen. Det er ulike ytre forhold som påvirker en elevs vurdering av seg selv.

2.4 Påvirkning av selvoppfatning ut fra selvvurderingstradisjonen

Rosenberg (1979) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), hører hjemme i selvvurderingstradisjonen, og han opererer med fire prinsipper som forklarer hvordan selvvurdering påvirkes. Disse fire prinsippene vil jeg komme nærmere inn på nå.

2.4.1 Andres vurderinger

Vi blir vurdert og observert av andre gjennom samspillet vi har med andre mennesker. Et eksempel på dette er lærere som kontinuerlig vurderer sine elever, og elever som kontinuerlig vurderer sine medelever. Gjennom interaksjon med andre

mennesker blir vurderinger reflektert (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at persepsjonen vår av andres vurderinger er en sentral kilde til den informasjonen vi får om oss selv. Teoretikere innenfor symbolsk interaksjonisme var spesielt opptatt av betydningen av andres vurderinger. En sentral tese innenfor denne retningen var at vår oppfatning av oss selv, dannes indirekte gjennom persepsjon av andre (Berg m.fl. 1975, Berger 1969, Mead 1974, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Et uttrykk som blir kalt for speilbildeselvev innebærer at barnet får en oppfatning av seg selv gjennom å registrere andres reaksjoner på sin egen adferd (Mead, 1974, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Mead (1974) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) at barnet blir flinkere og flinkere til å forutsi andres reaksjoner på egen adferd, eller vurdere sin egen adferd fra en annens perspektiv (Mead, 1974, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Personer som blir ansett som betydningsfulle for et menneske, blir med en fellesbetegnelse kalt for ”signifikante andre”. ”De signifikante andre”, har stor betydning for utvikling av barnets selvoppfatning, sentrale ”signifikante andre” kan være: foreldre, lærere og venner (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at det ikke er enhver miljøpåvirkning eller ytre hendelse som får betydning for vår selvoppfatning, dersom vår selvoppfatning ville blitt påvirket av alle ytre hendelser, ville vår selvoppfatning bli et resultat av tilfeldige påvirkninger. Det er ikke mulig å bevare sin selvoppfatning helt uavhengig av sitt sosiale miljø. Hvordan en elev føler seg på skolen er i stor grad avhengig av hvordan lærere og medelever vurderer eleven (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Individet overtar andres normer og verdier, og bruker disse som grunnlag når de vurderer seg selv. Dette kalles rolletaking. Individet lærer seg å generalisere normer og verdier i sitt miljø gjennom de erfaringene det gjør seg, og vurderer seg selv i forhold til de generelle normene (Skaalvik, 1995). Mead (1974) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) betegner disse generelle normene som ”den generaliserte andre” Rolletaking finner sted, fordi individet er motivert for å se andres perspektiv. Det blir derfor viktig for individet å overta roller til foreldre, lærere, venner og andre som har

innflytelse på det. Individet kan dermed bli i stand til å forutsi andres reaksjoner, og ut fra det styre sin egen adferd ut fra reaksjoner som det møter (Skaalvik, 1995). Begrepet ”signifikante andre” blir brukt om personer som står individet nær (Sullivan, 1947, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Foreldrene ble sett på som de viktigste personene i sosialiseringprosessen. I barndommen er ”de signifikante andre” stort sett bestemt ut fra individets rolle, posisjon og sosiale tilhørighet. Individet har i barndommen liten eller ingen innflytelse på hvem det skal samhandle med. Det velger verken sine foreldre, søsken og heller ikke alltid sine klassekamerater (Skaalvik, 1995). Etter hvert som individet blir eldre, får det større mulighet til å velge sine ”signifikante andre”. Individet kan også etter hvert velge bort de individene som truer dets selvakseptering (Skaalvik, 1995). Rosenberg (1979) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at viktige personer for individet, vil være personer som gir positiv tilbakemeldinger, og som bidrar til å styrke selvaksepteringen. Dette skjer ubevisst (Skaalvik, 1995).

Alle individer har et miljø bestående av flere personer de forholder seg til. En persons vurdering kan avvike fra den andres, uten at dette har noen innvirkning på individets selv vurdering. Når andres vurderinger er sammenfallende over tid, og flere personer gir like reaksjoner, kan dette få stor effekt på selv vurderingen (Skaalvik, 1995).

2.4.2 Sosial sammenlikning

Sammenlikning av en elevs presentasjon med en annen elevs prestasjon, kan gi et utgangspunkt for vurdering av egen prestasjon. Sosial sammenlikningsteori er befestet i en artikkel av Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996). Festninger(1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at menneske er motivert til å vurdere sine meninger og sine evner. I en skolesituasjon, kan elevene sammenligne lærernes vurderinger av en selv, med lærerens vurderinger av andre elever. Slik blir læreren den sentrale part når det gjelder å gi råmateriale til den sosiale sammenlikningen (Skaalvik og Skaalvik, 1996). En vil foretrekke å

sammenlikne seg med personer som er mest mulig lik en selv, med hensyn til alder, kjønn, erfaringer og adferdsmønster. Om en sammenlikning skal få innflytelse på vår selvvurdering er avhengig av om sammenlikningen skjer på et område som er av betydning for individet (Festninger, 1954, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). En middelsflink elev som går i en flink klasse vil kunne komme til å vurdere seg selv annerledes enn dersom den samme eleven hadde gått i en svak klasse. Eleven ville mest sannsynlig fått en lavere akademisk selvvurdering i den flinke klassen, enn eleven ville fått i den svake klassen. Denne effekten blir kalt Big-Fish -Little- Pond-Effect (March, 1987, ref. i Skaalvik, 1995).

Gecas (1982) referert i Skaalvik (1995) hevder at sosial sammenlikning ofte skjer innenfor lokale grupper i forbindelse med konkurranser. Et eksempel på en lokal gruppe kan være friidretsgruppen. Ofte er da deltakerne like i alder kjønn og adferdsmønster (Skaalvik, 1995). Når sammenlikning med andre, viser at ens prestasjoner er svake, vil dette ha betydning for en persons selvvurdering (Skaalvik, 1995).

Ofte vil en persons selvoppfatning bli påvirket av andres vurderinger og sosiale sammenlikninger. Påvirkningskildene vil ofte trekke i samme retning. Et eksempel på dette er en elev som mottar positive tilbakemeldinger fra læreren og i tillegg registrerer at han gjør det bedre enn de andre elevene i klassen. Det kan også forekomme at en lærer roser en elev for dårlig arbeid, og eleven registrerer at prestasjonene er dårligere enn andre elevs prestasjoner (Skaalvik, 1995). Det er i dette tilfellet vanskelig å uttale seg noe om hvordan effekten vil bli. Det kan kanskje oppfattes fra elevens side som at læreren har lave forventninger. Dette leder til teorien om selvattribusjon.

2.4.3 Selvattribusjon

Årsaken til vår egen adferd: selvattribusjon vil påvirke vår selvoppfatning. Vår selvoppfatning blir influert av psykologiske mekanismer i oss selv (Rosenberg, 1968, ref. i Skaalvik, 1995). Skillet mellom internal attribusjon og eksternal attribusjon, har attribusjonsteoretikere vært opptatt av. Når resultatene tilskrives noe ved en selv, som for eksempel evner og innsats, blir dette kalt for internal attribusjon. Det motsatte av internal attribusjon er eksternal attribusjon, dette innebærer at resultatene tilskrives noe utenfor en selv, slik som oppgavens vanskegrad, flaks og kvaliteten på undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 1996). En forutsetning for at en elev skal kunne opprettholde attribusjon til innsats, er at eleven erfarer at innsats nytter.

Forskning viser at elever har en tendens til å bruke selvbeskyttende attribusjon (Covington og Berry, 1976, ref. i Skaalvik, 1995). Evner blir oppfattet som ukontrollerbart for eleven selv, mens innsats er kontrollerbart. Flaks og kvaliteten på undervisningen er ukontrollerbart for eleven selv, mens derimot oppgavens vanskegrad kan anses som både kontrollerbart og ikke kontrollerbart. Det kan anses som ukontrollerbart fordi læreren ofte har kontroll over oppgavens vanskegrad, men dette forekommer ikke alltid. I de tilfellene der eleven selv får velge oppgaver har eleven en kontroll (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (1996) at et dårlig resultat kan attribueres til mangel på innsats, og eleven kan da ha en tro om at han eller hun kan gjøre det bedre siden. Eleven vil nok i større grad ha tendens til å gi opp dersom eleven attribuerer resultatet til en ukontrollert årsak slik som for eksempel angst og kvalitet på undervisningen. Eleven vil ikke få noen opplevelse av å kunne endre situasjonen. Attribusjon av dårlige resultater til evner har negativ effekt på elevens selvutvurdering (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Det er foretatt en del undersøkelser som har vist at det er en sammenheng mellom bruk av selvbeskyttende attribusjonsmønstre og selvoppfatning. Det har blitt funnet at det er mer følelse av tilfredsstillelse og stolthet hos personer som attribuerer egen suksess internalt, og nederlag eksternalt enn hos personer som i større grad attribuerer

nederlag internalt (Weiner, 1979, ref. i Skaalvik, 1995). Elever som har et høyere attribusjonsmønster, har høyere akademisk selvvurdering, enn elever som ikke har et slikt mønster. Dette viser undersøkelsene (Arbin, Appleman og Burger, 1980, Marsh, 1984, Marsh, Carbins, Relichm m.fl, 1984, Marsh, 1986, ref. i Skaalvik, 1995). Elever som har en positiv akademisk selvvurdering og som derfor forventer suksess, kan ofte tolke suksess internalt og nederlag eksternt (Skaalvik, 1995). Gecas (1982) referert i Skaalvik (1995) hevder at sammenhengen mellom selvbeskyttende attribusjonsmønster og selvvurdering kan tolkes på to måter. Jo mer positiv selvvurdering, dess større tendens til å ta æren for egen suksess og fraskrive seg ansvaret for nederlag. De personene som har lav selvvurdering, vil i større grad forvente nederlag og selv ta ansvar for nederlaget (Skaalvik, 1995).

2.4.4 Psykologisk sentralitet

Selvakseptering blir ikke påvirket like sterkt av alle vurderinger vi gjør av oss selv. Vurderinger som blir høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø blir satt i sentrum for oppmerksomheten, og derfor må de anses som sentrale i forhold til utvikling av selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Harter og Mayberry (1984) referert i Skaalvik (1995) har foretatt en undersøkelse som viser at selvakseptering blir sterkest påvirket av områder som blir høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø, de psykologisk sentrale områdene. Det ble foretatt en undersøkelse på elever i 5. og 7. klassetrinn. Elevene vurderte sin egen kompetanse på fem ulike områder: Adferd, idrett, skoleprestasjoner, sosiale relasjoner og utseende (Harter og Mayberry, 1984, ref. i Skaalvik, 1995). Videre hevder Harter og Mayberry (1984) referert i Skaalvik(1995) at i de tilfellene der elevene hadde høy kompetanse på områder som de vurderte som de viktigste, ville også selvaksepteringen bli høy. I de tilfellene der elevene hadde lav kompetanse på områder de selv anså som viktige, ble selvaksepteringen lav. Resultatene fra undersøkelsen viste at dersom en har negativ selvvurdering på ett bestemt område, kan dette medføre lav selvakseptering for noen, men ikke for andre. Hvilken verdi eleven tillegger områdene er av stor betydning (Harter og Mayberry 1984, ref. i Skaalvik , 1995). Rosenberg (1968) referert I Skaalvik (1995) hadde et

sitat som lød som følger:” *....a mans global self-esteem is not based solely on his assessments of constituent qualities, it is based on his selfassessments of qualities that count*” (Rosenberg, 1968, s.339).

Rosenberg (1968) referert i Skaalvik (1995) gjennomførte en undersøkelse allerede I 1965 der han vurderte selvaksepteringen til 5024 elever på high school. Elevene skulle vurdere seg selv i forhold til 16 egenskaper, en av disse egenskapene var å være en person som andre liker. Av de elevene som vurderte seg selv som dårlig likt, men som anså dette som en sentral egenskap, var det 50 % som hadde lav selvakseptering. Det var derimot lav selvakseptering hos 19 % av elevene som vurderte seg selv som dårlig likt, og som heller ikke syntes det var viktig å bli godt likt (Rosenberg,1965, ref. i Skaalvik, 1995).

Resultatene fra undersøkelsen til Rosenberg (1965) referert i Skaalvik (1995) viser at det er vurderinger på områder som er viktige for eleven selv, som har betydning for elevens selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Rosenberg (1965) referert i Skaalvik (1995) hevder at vi i de fleste tilfeller vil søke å tilpasse oss de aksepterte normene i miljøet vi befinner oss.

2.5 Påvirkning av selvoppfattelsen ut fra forventningstradisjonen

Bandura (1977, 1981, 1986, 1990, ref. i Skaalvik, 1995). Er den mest innflytelsesrike teoretikeren innen forventningstradisjonen. Han nevner fire hovedkilder til forventninger om mestring. Tre av disse hovedkildene vil jeg komme nærmere inn på nå. Jeg har valgt bort den fjerde hovedkilden, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, da denne hadde liten relevans i forhold til min undersøkelse.

2.5.1 Mestringserfaringer

Med forventning om mestring, menes det at en har tidligere erfaringer med å mestre oppgaver tilsvarende de som vurderingene gjelder. Når en får erfaringer med å mestre, øker dette forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens dersom en ikke mestrer vil dette svekke ens forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Mestringserfaringer blir delt i to aspekter. Det ene aspektet er reel mestring og det andre aspektet er opplevd mestring. Med reel mestring menes den mestringen som kan registreres for eksempel på en test på skolen. Den opplevde mestringen beskriver hvordan eleven selv føler han mestrer. Forventning om mestring blir stort sett påvirket av den opplevde mestringen, mens den opplevde mestringen ofte er et resultat av den reele mestringen (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Elevene må gis utfordringer som de har forutsetninger for å klare, men de må også få utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

2.5.2 Verbal overtalelse

Både lærere og foreldre benytter seg ofte av overtalelser for å få barn og unge til å tro at de vil greie bestemte oppgaver. Når en elev føler seg usikker på om han vil mestre en bestemt oppgave, blir oppmuntring og overtalelse ofte brukt som motiveringstiltak. Et eksempel på en kommentar som lærere og foreldre kan komme med kan være: "Bare prøv, det er ikke så vanskelig" (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Overtalelser påvirker forventning om mestring (Bandura, 1986, ref. i Skaalvik og

Skaalvik, 1996). En lærer kan vise hvilken tro han har på sin elev gjennom overtalelse og oppmuntring. Et eksempel på dette er en lærer som sier til sin elev at han har tro på at eleven skal greie oppgavene bare han jobber skikkelig. Læreren viser da at han har tro på elevens muligheter (Skaalvik og Skaalvik, 1996). En bør være skeptisk til å tro at overtalelse og oppmuntring på lang sikt har noen betydning i forhold til hvilke forventninger en person har til mestring (Bandura, 1986, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). I sammenhenger der økt innsats gir stor mulighet til å oppleve mestring på kort tid, bør overtalelse brukes (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Gjennom verbal overtalelse ledes individet til å tro at det har den kompetanse som skal til for å mestre oppgaver. Overtalelse kan føre til et vellykket resultat dersom kravet til kompetanse er realistisk, og individet kan mestre med en viss mengde innsats (Skallvik, 1995). Økt ferdighet og økt kompetanse kan bli resultatet dersom individet mestrer oppgaven. Individet kan oppleve inkompetanse, dersom kravet til kompetanse er urealistisk. (Skaalvik, 1995).

2.5.3 Andres eksempler

Bandura (1986) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til en bestemt form for sosial sammenlikning - andres eksempler. Han hevder at andres eksempler kan påvirke egne forventninger. Hvis for eksempel en eldre søster til en elev, har mestret en bestemt oppgave, vil dette styrke forventningene til at eleven selv også skal mestre. Dersom søsteren ikke hadde mestret oppgaven, ville forventningene til at eleven skulle mestre mest sannsynlig blitt svekket (Bandura, 1986, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Videre hevder Bandura (1986) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) at andres eksempler er spesielt stor betydning for forventning om mestring på områder vi føler oss usikre på. I forventningstradisjonen, blir andres prestasjoner brukt for å vurdere en oppgaves vanskegrad, og dermed deres egen mulighet til å lykkes med tilsvarende oppgaver. Prestasjonene andre gjør, blir innenfor forventningstradisjonen, en påvirkningsfaktor til forventning om mestring. Andres prestasjoner blir en indikator på hva en selv kan forvente å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

2.6 Dysleksi

2.6.1 Hva er dysleksi?

Personer som har dysleksi kan betegnes som normalt begavede eller overbegavede mennesker som har store lese og skrivevansker. Disse personene har tidligere blitt kalt ordblinde eller blitt betegnet som personer med spesifikke språkvansker (Tønnessen m.fl, 2008). En definisjon av dysleksi ble utformet av World Federation of Neurology (1968) referert i Tønnessen m.fl (2008) denne definisjonen vektlegger at dysleksi er en forstyrrelse som kommer til uttrykk i vansker med lesing trass i vanlig undervisning, normal intelligens og adekvate sosio- kulturelle vilkår (Tønnessen m.fl, 2008). Forskning viser at det primære problemet ved dysleksi kan lokaliseres til en svikt i avkodingsprosessen (Mc Cardle og Chabra 2004, Shaywitz, 2003, ref. i Tønnessen, 2008). Forståelsesvansker er en konsekvens av den dårlige ordavkodningen. Avkodingsferdigheten blir ikke automatisert. Når dyslektiske elever unngår lesing fordi de leser dårlig, får de heller ikke den lesetreningen de trenger, og ordavkodningsferdighetene blir ikke automatisert (Catts og Kamhi, 2005, ref. i Tønnessen, 2008).

2.6.2 Dysleksi og motivasjon

Innlæringen blir ofte dårlig, dersom motivasjonen er svak. Dersom motivasjonen er sterk, blir det derimot større innlæringsmuligheter (Elvemo, 2000). Guthries og Wigfield (1997) referert i Elvemo (2000) vektla begrepene indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som en persons indre ønske om å engasjere seg i en aktivitet, uansett om aktiviteten har en ytre verdi eller ikke. Et eksempel på dette, er at en elev kan lese en bok på fritiden, selv om dette ikke er pensum (Sweet, 1997, ref. i Elvemo, 2000). Den ytre motivasjonen innebærer at personen engasjerer seg i en aktivitet, for å få en belønning utenfor aktiviteten. Et eksempel på dette. Er en elev som leser en bok, for å få gode karakterer (Sweet, 1997, ref. i Elvemo, 2000). Den ytre motivasjonen har innvirkning på den indre motivasjonen gjennom verbal ros og

positiv tilbakemelding. Dette styrker den indre motivasjonen gjennom dens informasjonsverdi. Verbal ros og positiv tilbakemelding, må alltid være knyttet til den ønskede elevadferden i skolesammenheng (Cameron og Pierce, 1994, ref. i Elvemo, 2000). Wigfiels (1997) referert i Elvemo (2000) har behandlet elevers forandring i lesemotivasjon i løpet av skoletiden. Alle som underviser har som mål å utvikle livslangt lese og skriveengasjement. Studier av Eccles et al.(1993), Marsh(1989) og Gambell(1993) referert i Elvemo (2000) viser en motivasjonsreduksjon i økt alder i lesing og andre områder i skolesammenheng. Eccles (1993) og Oldfather et al.(1993) referert i Elvemo (2000), mente at redusert motivasjon skyldes forandring i skole og klasseromsmiljø.

2.6.3 Miljøfaktorer

Tilrettelegging av leseundervisning og valg av lesemetode er avgjørende for læringsresultatet. Forskning viser at systematisk bruk av lydmetoden i begynnerundervisningen gir best resultat i leselæringen (National Reading panel, 2000, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Det er vesentlig at læreren viser elevene hvordan ord er bygget opp av større ortografiske enheter som kan lette ordavkodingen (Ehri, 2005, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). For barns leseinnlæring er lærerens kompetanse særdeles viktig (Tønnessen m.fl, 2008). Lesesvake elever er ofte lite motiverte til å lese (Stanovich, 1986, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Lesing har for de lesesvake elevene blitt en kjedelig og anstrengende aktivitet som de prøver å unnsnippe. Allsidig begrepsbruk, god erfaringsbakgrunn, syntaktiske kunnskaper og gode forståelsesstrategier er områder de lesesvake elevene ikke får tilegnet seg. Utfordringen for skolen er å gi de lesesvake elevene troen på at de kan lære å lese, slik at de kan utvikle et godt selvbilde.(Tønnessen m.fl, 2008). For god leseferdighet spiller også hjemmemiljøet en vesentlig rolle. I hjem der leseaktivitet og språklige aktiviteter vektlegges lite, blir det ofte et dårligere utgangspunkt for disse barna, enn for barn som vokser opp i hjem der den språklige aktiviteten er stor (Tønnessen m.fl, 2008).

2.6.4 Sosiale belastninger

Studier viser at barn og unge som har lese og skrivevansker er mer utsatt for mobbing enn de som ikke har dette (Bru m.fl, 1998 og Thompson m.fl, 1994, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Åtte britiske barn/unge ble intervjuet i forhold til hvordan de opplevde det var å ha lese og skrivevansker. Alle de åtte hadde blitt utsatt for plagsom erting. Opphavet til ertingen kunne være at de ble ansett som annerledes og mindre kompetente. Elever med lese og skrivevansker har også mer problemer med å oppfatte mer komplisert språklig kommunikasjon og å uttrykke seg muntlig. Evnen til å delta i en interessant og meningsfull kommunikasjon kan dermed bli påvirket (Tønnessen m.fl, 2008). Videre hevder Tønnessen m.fl (2008) at evnen til å ta andres perspektiv også kan bli hemmet, og barn/unge med lese og skrivevansker kan da lettere gjøre ting som kan såre og frustrere andre. Barn/unge med lese og skrivevansker kan ha større vanskeligheter med å få venner enn andre på deres alder, nettopp på grunn av at deres væremåte kan oppleves vanskelig for andre å akseptere (Tønnessen m.fl, 2008).

Relasjonene til lærere kan også bli vanskelig for elever med lese og skrivevansker. Noe av det som kan virke negativt på lærerne er uryddig skolearbeid, og dette er noe barn/unge med lese og skrivevansker ofte har (Fawcett, 2004, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Enkelte lærere kan tolke uryddig arbeid som latskap eller manglende innsats. Dersom tolkningen av arbeidsinnsats er feil, kan dette lede til urettmessig kritikk, og eleven kan føle seg lite verdsatt (Tønnessen m.fl, 2008). En undersøkelse gjennomført av Bru (1997) referert i Tønnessen m.fl (2008) viser at elever med lese og skrivevansker svarte mer negativt på spørsmål om lærerens interesse for dem, enn elever med ikke rapporterte lærevansker.

Undersøkelser som er gjennomført av Skaalvik og Lauvdal (1994) referert i Tønnessen m.fl (2008) viser at elever med lærevansker ofte opplever mer foreldrepess enn andre elever. 39 % av elevene som ble oppfattet som svake på

skolen, opplevde et sterkt foreldrepres, mens bare 6 % av de elevene som ble oppfattet som skoleflinke, opplevde et sterkt foreldrepres (Skaalvik og Lauvdal, 1994, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Lærere kan være vesentlige støttespillere i denne sammenheng, da de kan veilede foreldre som presser sine barn for mye i skolesammenheng. De kan også bli veiledet i viktigheten av oppmuntring, å rekke frem barnets sterke sider og å stimulere positivt til skoleprestasjon (Tønnessen m.fl, 2008).

2.6.5 Sosial støtte

Vi henter støtte av andre i samspill med andre. Dette er avgjørende for å takle utfordringer vi møter i livet. En kan dele den sosiale støtten i en instrumentell og en emosjonell del. Aspekter som trøst, omsorg og oppmuntring er deler av den emosjonelle dimensjonen. Den instrumentelle dimensjonen innebærer å gi råd og veiledning, gi informasjon og tilrettelegge de miljømessige forholdene (Wills, 1985, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Forståelse og aksept vil bidra til et positivt selvbilde og den psykiske velværen vil bli styrket (Compas m.fl, 1986, ref. i Tønnessen m.fl, 2008).

For barn og unge med lese og skrivevansker er foreldrene ofte den viktigste støtten (Hellendoorn m.fl, 2000, ref. i Tønnesen m.fl, 2008). En undersøkelse som har blitt gjennomført av Riddic (1996) referert i Tønnessen m.fl (2008) visert at britiske skolebarn med lese og skrivevansker opplever at foreldrene deres forstår deres situasjon godt. Mindre enn halvparten mente at foreldrene forstod deres situasjon veldig godt (Riddic, 1996, ref. i Tønnessen m.fl, 2008). Foreldrenes bekymringer og barnets frustrasjoner kan i verste fall skape avstand og konflikter i forholdet mellom barn og foreldre (Tønnessen m.fl, 2008).

2.6.6 Dyslektikere og foreldreengasjement i skolen

Durkin (1966) referert i Elvemo (2000) gjorde en del grunnleggende studier, der hun sa at foreldrene var sentrale modeller for barna deres ved at de leste for dem, og i tillegg ga hjelp når det oppstod problemer. Et program for hvordan foreldre kunne hjelpe egne barn i lesing, ble utviklet i England (Topping, 1987, ref. i Elvemo, 2000). Programmet kunne anvendes over lang tid. Det var fleksibelt i struktur og enkelt å benytte. Dette fordi at så mange foreldre som mulig skulle kunne delta. Resultatene av evalueringene av programmet viste at elever som fikk hjelp av sine foreldre, hadde tre ganger større fremgang i nøyaktighet, ordgjenkjenning. De hadde også fem ganger større fremgang i leseforståelse enn elever som ikke var med i programmet (Elvemo, 2000). Henderson (1988) referert i Elvemo (2000) fant i tillegg ut gjennom en undersøkelse, at alt som ble knyttet til skoleaktiviteter ble oppfattet som positivt etter at foreldrene engasjerte seg i elevenes skolearbeid. Foreldrene fikk også et mer positivt forhold til skolen og dets innhold.

2.6.7 Dysleksi og selvoppfattelse

Det er en sterk sammenheng mellom en persons selvbylde og hvilken miljøsituasjon personen befinner seg i. De aller fleste vitenskapelige undersøkelser har konkludert med at det er en sammenheng mellom ferdighet i lesing og skriving og selvbylde (Elvemo, 2000) Bridgeman og Shipman (1978) referert i Elvemo (2000), gjennomførte en undersøkelse med 400 barn. I førskolealder og i 1. klasse hadde de fleste barna et godt selvbylde. I 3. klasse var det betydelig mer variasjoner. En antagelse av dette resultatet kan være at elevene etter hvert begynner med mer tilbakemeldinger fra lærerne om hvordan de presterer på skolen (Taube 1987) og Gjertsen (1990) Erland og Sahl (1978) referert i Elvemo (2000) gjennomførte en undersøkelse av selvbylde til lesesvake elever. De fant ut at 1/4 av elevene i en leseklasse og 1/3 av elevene i en leseklubb, hadde negativ selvbylde. Det kan se ut som om lærerens personlighet og innstilling til barn er av stor betydning i forhold til barns selvbylde. Det er spesielt viktig at lesesvake barn får en ekstra porsjon

av lærerens oppmerksomhet (Erland og Stahl, 1978, ref. i Elvemo, 2000). En konklusjon fra flere undersøkelser og skoleprestasjoner som er trukket av Skaalvik (1989) referert i Elvemo (2000) er at elevenes skoleprestasjoner og akademiske selvoppfatning har en sterk sammenheng. Korrelasjonene er på 0,40 og 0,60. Elever som oppfatter seg som flinke på skolen, har den høyeste verdsettingen av seg selv. De elevene som har lavest verdsetting av seg selv, er de elevene som oppfatter seg som svake på skolen. Undersøkelser viser at det er de teoretiske fagene som i størst mulig grad påvirker elevenes selvoppfatning. Dette er gjeldende både i grunnskolen og i den videregående skolen. Fag som er praktiske er av mindre betydning (Skaalvik, 1989, ref. i Elvemo, 2000).

3. Metodisk tilnærming

Forskningsmetode innebærer de fremgangsmåter og strategier som benyttes for å gjennomføre et forskningsarbeid (Befring, 2002). Hvilket formål en har med forskningen, bør være styrende for hvilken forskningsmetode en bruker. Jeg vil i dette kapittelet gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i min forskningsprosess og hvordan valgene kan ha påvirket utkommet av undersøkelsen. Først vil jeg begrunne valg av forskningstilnærming og metode, gjøre rede for hvordan jeg har gått frem med hensyn til utvikling av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene og belyse bakgrunn for utvalg. Jeg vil deretter forklare hvilke analysemetoder jeg har benyttet. Jeg vil til slutt se på oppgavens validitet og reliabilitet og drøfte etiske overveielser.

3.1 Valg av forskningstilnærming og metode

Metodevalget blir i stor grad valgt ut fra den problemstillingen en har. Gjennom min problemstilling er jeg ute etter å finne erfaringene til de ulike ungdommene jeg skal intervjuer, og valget av metode faller da naturlig på kvalitativ metode. Den kvalitative forskningsmetoden kjennetegnes av fokusering på opplevelser, erfaringer, adferd, følelser og tolkning (Strauss og Corbin, 1998, ref. i Dalen, 2004).

Hermeneutikk er en kvalitativ forskningstilnærming hvor tolkning er det viktigste momentet (Kvale, 2001). Jeg har i denne oppgaven valgt å ha en hermeneutisk og en fenomenologisk tilnærming. Det er vanskelig å si noe om dyslektikernes erfaringer uten å tolke det som blir sagt. Økt forståelse og innsyn er hovedmålet med en hermeneutisk forståelse (Befring, 2002). Læren om det som viser seg kalles fenomenologi. Dette er både kvalitativ forskningstilnærming og filosofi. Et ønske om å forstå verden ut fra informantenes ståsted og sette fokus på opplevelser og erfaringer (Kvale, 2001). Sentralt i min problemstilling er erfaringer. Å finne essensen i et fenomen er formålet med fenomenologisk forskning (Tesch, 1990).

3.2 kvalitativt forskningsintervju

Den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på, er gjennom intervjuer (Johannessen m.fl, 2008). Det kvalitative forskningsintervjuet har til hensikt å få fram beskrivelser av informantenes hverdag (Kvale, 1997, ref. i Johannessen m.fl, 2008). Det finnes to måter å strukturere et intervju på, det er åpne intervjuer og mer eller mindre strukturerte intervjuer (Dalen, 2004). Jeg har valgt en semistrukturert intervjuguide til min oppgave. Dette innebærer at spørsmål, temaer og rekkefølge varierer. Jeg beveger meg frem og tilbake i guiden (Johannessen m.fl, 2008). Den semistrukturerte intervjuguiden, gjør at det blir lettere for meg å holde samtalen fokusert på de temaene som er sentrale for datainnsamlingen. Men det er også en mulighet for at nye interessante emner kan dukke opp underveis.

3.2.1 Intervjuguiden

En intervjuguide skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse. I en intervjuguide er det viktig å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2004). Temaer som er sentrale i forhold til min problemstilling er faktorer som kan påvirke selvoppfattelsen. Alle faktorene vil jeg se i forhold til erfaringer informantene har eller har hatt med foreldre, lærere og venner. Min problemstilling lyder som følger:

”Hvilke erfaringer har ungdom med dysleksi gjort seg i møte med sine foreldre, lærere og venner, og hvordan har disse erfaringene påvirket deres selvoppfattelse?”

Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen, er de to tradisjonene jeg bygger min intervjuguide på. Til disse to tradisjonene, har jeg brukt nesten alle påvirkningsfaktorene som Skaalvik og Skaalvik (1996) anvender. Innenfor forventningstradisjonen, vil jeg bruke påvirkningskildene: mestringserfaringer, andres eksempler, og verbal overtalelse. Jeg synes det er viktig å stille spørsmål knyttet til *mestringserfaringer*, fordi erfaringer med å mestre oppgaver, øker forventningene til å mestre tilsvarende oppgaver (Skaalvik og Skaalvik 1996). Mens derimot erfaringer med å mislykkes vil svekke våre forventninger om at vi vil klare tilsvarende oppgaver (Bandura, 1986, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Både foreldre, lærere og venner kan være medvirkende faktorer til at vi mestrer. Men i hvor stor grad påvirker dette ungdommenes følelse av mestring? Dette ønsker jeg å finne ut av gjennom spørsmålet knyttet til mestring i intervjuguiden. Spørsmålet lyder som følger: *Hvilke skolefag føler du at du mestrer, og hva gjør det med deg å mestrer disse fagene? Hvilke fag mestrer du ikke, og hva gjør dette med deg?*

Andres eksempler er også en påvirkningskilde jeg ønsker å stille spørsmål knyttet til i intervjuguiden. Spørsmålene lyder slik: *Kan du gi noen eksempler på noe dine foreldre, lærere og venner har gjort, som du har dratt nytte av? Kan du også gi eksempler på noe du har lært av dine foreldre, lærere og venner som har hatt betydning for deg som person. Hvordan har dette påvirket deg?* Med påvirkning gjennom andres eksempler, menes at andres prestasjoner blir brukt som indikatorer på hva en selv kan forvente å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Jeg ønsker å finne ut i hvor stor grad foreldres, læreres og venners prestasjoner påvirker ungdommene med dysleksi. *Verbal overtalelse* er en annen påvirkningsfaktor som jeg kommer til å ta for meg. Et av spørsmålene jeg stiller i forhold til verbal overtalelse er: *Hvordan overtaler/oppmuntrer/motiverer dine foreldre, lærere og venner deg, og hvordan påvirker dette deg?* Verbal overtalelse kan forklares som oppmuntring og overtalelse gjennom ord. Hvordan foreldre, lærere og venner oppmuntrer ungdommene vil ha stor betydning for hvilke forventninger ungdommen får til seg selv. Jeg synes derfor dette ble et relevant tema å ta med i intervjuguiden.

Jeg ønsker også å stille spørsmål knyttet til påvirkningsfaktorer i selvvurderingstradisjonen. Dette er undertemaer som andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribuering og psykologisk sentralitet.

Andres vurderinger er en påvirkningskilde jeg har valgt å ta med fordi hvordan andre vurderer oss, som oftest blir reflektert til oss selv, og gir oss et bilde av hvem vi er (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Spørsmålet jeg stiller lyder som følger: *Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra dine foreldre, lærere og venner, og hvordan har disse tilbakemeldingene påvirket deg?* Spørsmålet skal få frem hvordan foreldre, lærere og venner vurderer ungdommene. En annen påvirkningsfaktor jeg ønsker å ha med i intervjuguiden, er *sosial sammenlikning*. Med dette menes den sammenlikning en person gjør seg med andre. Vår selvvurdering vil i stor grad bli påvirket av hvordan personene vi sammenlikner oss med har prestert (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Jeg ønsker å finne ut i hvor stor grad ungdommene lar og har latt seg påvirke av det foreldre, lærere og venner har prestert, og stiller spørsmålet slik: *Har du sammenliknet deg med dine foreldre, lærere og venner noen gang? Selvattribuering* er også en påvirkningsfaktor jeg kommer nærmere inn på i intervjuguiden. Dette er en påvirkningskilde jeg har tatt med fordi hvordan vi forklarer egen adferd, virker inn på vår selv vurdering og forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Jeg ønsker gjennom spørsmålene jeg stiller å finne ut hvordan foreldre, lærere og venner påvirker adferden til ungdommene. Et av spørsmålene lyder som følger: *Har dine foreldre, lærere og venner hatt betydning for hvorfor du har handlet slik du har gjort i bestemte situasjoner?*

Den siste påvirkningsfaktoren jeg har med i intervjuguiden under selv vurderingstradisjonen, er *psykologisk sentralitet*. Dette er en faktor jeg har med fordi dette innebærer hva som er vesentlig for oss. Hva vi anser som sentralt, blir vesentlig i forhold til utvikling av selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Gjennom spørsmålene ønsker jeg å komme nærmere inn på hva som er vesentlig for de ulike ungdommene, og om dette er det samme som foreldrene, lærere og venner også synes er vesentlig. Et av spørsmålene lyder slik: *Har det dine foreldre, lærere og venner synes er viktig, blitt det du synes er viktig?* Gjennom dette spørsmålet vil jeg finne ut om foreldre, lærere og venner er viktige kilder til utviklingen av selvakseptering hos de ulike ungdommene. Det er vesentlig at informantene får mulighet til å åpne seg gjennom intervjusituasjonen. Dette blir lettest å få til gjennom godt formulerte spørsmål. Spørsmål som kan fungere godt på informanter, er ofte av den typen der informanten skal beskrive noe. I dette tilfellet får informanten mulighet til å bruke sine egne ord og formuleringer (Dalen, 2004). En intervjuguide er en guide, og ikke et slavisk spørreskjema som skal følges slavisk. Det kan derfor hende at ikke alle spørsmålene er like aktuelle i hvert eneste intervju. Hovedintensjonen er å få frem så ”tykke” beskrivelser som mulig.

3.2.2 Prøveintervju

Jeg gjennomførte et prøveintervju for å teste hvordan intervjuguiden fungerte. Jeg tok opp det min prøveinformant sa på diktafon, og lyttet på dette i etterkant. Det jeg lyttet spesielt etter da, var om jeg som intervjuer, uttrykte meg tydelig nok. Min tydelighet kom frem gjennom svarene min informant ga på spørsmålene jeg stilte. Jeg merket underveis i intervjuet, at det var lurt å forklare hva jeg tenkte rundt en del av spørsmålene i etterkant. Dette for å unngå misforståelser. Et eksempel på dette, var da jeg stilte spørsmålene om strategier ungdommene benyttet seg av, som de hadde lært av sine foreldre, lærere eller venner. Etter dette spørsmålet var stilt, forklarte jeg informanten om at strategier betydde det samme som måter å tenke på i denne sammenhengen. Ved at jeg under hele intervjuet forklarte vanskelige ord, fikk jeg også presise svar fra informanten. Jeg var som intervjuer mer nervøs under prøveintervjuet enn med de andre intervjuene. Dette merket jeg da jeg lyttet til opptaket og hørte at jeg snakket nokså fort flere ganger. Jeg var nok også ganske kort i bekreftelsene mine, noe jeg ønsket å endre på til de kommende informantene jeg skulle intervjuer. Ellers var det få endringer jeg foretok etter prøveintervjuet.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene gikk mye raskere enn jeg hadde regnet med. I løpet av tre dager fikk jeg foretatt alle seks intervjuene. Det ble tre nokså intense dager, med mye transkribering, da dette ble gjort etter hver ”intervjudag”. Da jeg kom på skolen den første dagen jeg skulle gjennomføre intervjuene, fikk jeg tildelt et grupperom vi skulle sitte i. Dette var et rom der både jeg som intervjuer og mine informanter fikk den stillheten vi trengte. Uten noen forstyrrelser fra andre. De to andre dagene jeg intervjuet, fikk jeg tildelt et annet grupperom. Dette rommet var også godt egnet til intervju, men under et av disse intervjuene oppstod det noen forstyrrelser. Det var blant annet en lærer som skulle vete en svamp, og en klasse som skulle hente noen arbeidsbøker. Jeg stoppet diktafonen og ventet med gjennomføringen av intervjuet, til personene hadde gått ut av grupperommet. Det så

ikke ut til at denne forstyrrelsen ødela for intervjusituasjonen, men det er likevel svært uheldig når slike ting skjer, da det var en del av spørsmålene jeg stilte som var svært personlige. Jeg fikk et inntrykk av at alle informantene tidlig følte seg trygge i intervjusituasjonen. Jeg reflekterte noe over dette i etterkant, og tror at informasjonsskrivet de fikk angående hva de skulle være med på, var til stor hjelp for å bygge opp en trygghet. I tillegg til dette, fortalte jeg muntlig til alle informantene kort hva de kunne forvente seg av temaer i intervjuet, og hvordan deres anonymitet ville bli sikret.

Varigheten til intervjuene var på ca 20 minutter. Jeg hadde i forkant beregnet 1 time, noe som resulterte i at jeg fikk god forberedelsestid mellom hver informant som kom inn på grupperommet. Det var nokså stor forskjell på informantene når det gjaldt graden av åpenhet. Enkelte av informantene var svært utfyllende i alle svarene de ga, mens andre svarte med få ord. Det som var felles med alle svarene jeg fikk, var at de alle ga meg et forståelig bilde av hva den enkelte mente. De tre jentene jeg intervjuet var mer pratesalige enn de to guttene jeg intervjuet. En av guttene måtte jeg stille noen tilleggs spørsmål for å forsikre meg om at det svaret jeg hadde fått var slik jeg hadde oppfattet det. Jeg fulgte stort sett intervjuguiden kronologisk med de undertemaene jeg hadde satt opp. Men det forekom også at jeg måtte hoppe over enkelte undertemaer. Dette måtte jeg gjøre fordi en av informantene sa at han ikke visste hva han skulle svare på et av spørsmålene. Da sa jeg til informanten at vi heller fikk komme tilbake til spørsmålet senere. En annen informant ga så utfyllende svar på et av spørsmålene, at hun også svarte på flere av de andre spørsmålene som var i intervjuguiden samtidig. Dermed måtte jeg bevege meg fritt i intervjuguiden. I etterkant av hvert intervju, stilte jeg informantene spørsmål om hvordan de opplevde intervjusituasjonen, om det var noen spørsmål de synes burde ha vært stilt, som ikke ble stilt, eller om noen av spørsmålene ikke burde bli stilt. Alle informantene var utelukkende enige om at intervjusituasjonen var god, og at det ikke var noen spørsmål de savnet. De syntes heller ikke at det var noen av spørsmålene som var ubehagelig å svare på.

3.2.4 intervjusituasjonen

Carl Rogers (1965) referert i Lassen (2002) peker på tre sentrale holdninger som bør være tilstede hos rådgiver i en rådgivningsprosess. Dette er holdninger som å være kongruent, ubetinget positivt aktende og empatisk. Dette er tre sentrale holdninger også i en intervjusituasjon. Jeg vil opptre så ekte som mulig i intervjusituasjonen og forsøke å være så kongruent, ubetinget positivt aktende og empatisk som mulig. Når jeg skal være kongruent må jeg være meg selv på en genuin måte. I en rådgivningsprosess, er dette sentralt fordi rådsøkeren skal oppleve rådgiveren autentisk og troverdig (Lassen, 2002). Dette er også viktig i en intervjusituasjon. Intervjuobjektet må sitte igjen med en følelse av at jeg som intervjuer snakker sant og stiller seriøse spørsmål. Davis (1995) referert i Lassen (2002) nevner områder som spontanitet og kontinuitet som sentrale i forhold til kongruensbegrepet. Dette blir også viktige områder for meg i intervjusituasjonen, da jeg i møte med intervjuobjektene må vise meg nokså nøytral, uavhengig av hva intervjuobjektene måtte svare på spørsmålene. Dersom jeg ikke forholder meg nøytralt, kan min reaksjon, verbalt eller nonverbalt, prege de utsagnene jeg får fra intervjuobjektene. Dette dreier seg om kontinuitet. Jeg må også være spontan i intervjusituasjonen, da jeg må møte intervjuobjektet der intervjuobjektet "er". Dersom intervjuobjektet gir et svar på et spørsmål som jeg enda ikke har stilt, må jeg være beredt på dette, og forholde meg til de svarene jeg får.

Når jeg skal forholde meg ubetinget positivt aktende, er det sentralt at jeg signaliserer at jeg bryr meg om intervjuobjektet. Lassen (2002) hevder at dette også er svært sentralt i en rådgivningssituasjon (Lassen, 2002). Dersom jeg signaliserer til mitt intervjuobjekt at jeg ikke er spesielt interessert i å lytte til det intervjuobjektet har å si, ville dette mest sannsynlig ha preget intervjusituasjonen. Kanskje ville svarene på mine spørsmål blitt både kortere og mindre gjennomtenkte. Rogers (1990) referert i Lassen (2002) understreker at en fullstendig akseptering av klienten er sentralt, og en bør forholde seg på en ikke-dømmende måte. Varme og helhet bør prege samtalen

(Rogers, 1990, ref. i Lassen, 2002). Dette kan overføres til intervjusituasjonen, der det blir viktig å akseptere sitt intervjuobjekt for det den personen er. Lassen (2002) hevder at det er viktig å akseptere radsøkers uttrykk for vonde, fiendtlige, defensive eller unormale følelser, så vel som positive, modne og gode følelser (Lassen, 2002). Dette vil jeg forsøke å overføre til intervjusituasjonen. Det er sikkert ikke alt jeg hører som jeg kommer til å like, men jeg må allikevel akseptere de utsagnene jeg får. Dersom en er ubetinget positiv aktende i en rådgivningsprosess, har en en villighet til å dele styrker, gleder, depresjoner og nederlag med radsøker. (Lassen, 2002) I en intervjusituasjon blir villigheten til å dele følelser også sentral.

Empati er også et sentralt område innenfor både rådgivning og intervjusituasjoner. Empati betyr at en har en medfødt evne til å oppfatte følelser hos andre (Lassen, 2002). Carkhuff (1987) referert i Lassen (2002) deler den empatiske kommunikasjonen inn i fem nivåer. Det første nivået kalles for: *Meget ineffektiv*. Hjelperen, eller i mitt tilfelle intervjueren er uoppmerksom på signaler som intervjuobjektet sender ut. Jeg som intervjuer kan være uinteressert, tolkende eller forutinntatt. Dette kan skape distanse til intervjuobjektet og det kan bli vanskelig å lytte aktivt og få en forståelse (Carkhuff, 1987, ref. i Lassen, 2002). På det ineffektive nivået uttrykker intervjueren, hva han selv oppfatter i stedet for å ta utgangspunkt i det hjelpesøkeren, intervjuobjektet, beskriver. På det minimalt effektive nivået, speiler intervjueren uttrykkene til intervjuobjektene på en nøyaktig måte, mens det å gi respons på dypereliggende følelser er vanskelig å få til (Carkhuff, 1987, ref. i Lassen, 2002). På det veldig effektive nivået, kommuniserer intervjueren en forståelse av det dypereliggende i intervjuobjektets budskap. Intervjuobjektet kan da få en forståelse av seg selv. På det ekstremt effektive nivået, er både intervjuer og intervjuobjektet på bølgelengde. Intervjuobjektet kan få mer innsikt og selvbevissthet (Carkhuff, 1987, ref. i Lassen, 2002).

3.3 Utvalg

Valg av informanter er en svært sentral del av arbeidet med en kvalitativ undersøkelse. Informantene skal tilføre undersøkelsen et godt og rikt intervjumateriale (Yow, 1994). Grunnen til at jeg bestemte meg for å intervju ungdommer, er at jeg synes ungdomsalderen er en spennende fase, der personene verken er barn eller voksne, men befinner seg i et sjekte midt i mellom. Personene er gamle nok til å ha erfart en god del både på hjemmefronten og skolearenaen, erfaringer som ungdommene muligens har blitt preget av. Jeg ville bevisst ikke intervju barn med dysleksi, da jeg tror det ville blitt svært begrensede svar jeg hadde fått. Ikke så lett å sette ord på alt når en er liten. Ungdommer derimot kan være svært flinke til å sette ord på både tanker og følelser og gå tilbake i tid og tenke på ting som har skjedd tidligere. Jeg ønsket å intervju 5 ungdommer og en ungdom som skulle være en ”prøveinformant”. Med dette menes det at jeg som intervjuer kan justere min intervjuguide og min måte å forholde meg til senere informanter på gjennom tilbakemeldinger jeg får fra ”prøveinformanten”. Jeg vil etter å ha intervjuet min ”prøveinformant”, finne ut hvilke spørsmål som egner seg godt, og hvilke spørsmål som kan fjernes. Dette kan selvsagt være en stor utfordring også, da ungdommene er 6 ulike personer. Det som fungerer på en person, fungerer ikke nødvendigvis på en annen. Alle informantene vil få fiktive navn, slik at ungdommenes anonymitet blir sikret.

I tillegg til at jeg i forkant hadde bestemt meg for at jeg ville intervju ungdommer, hadde jeg bestemt meg for at alle mine informanter skulle ha fått fastslått dysleksi diagnosen. Om jeg fikk en blanding av gutter og jenter i utvalget, eller et homogent jente utvalg, eventuelt homogent gutteutvalg, var av liten betydning for meg. Men jeg regnet med, at jeg ville få flest gutter, da mange undersøkelser viser at dysleksi forekommer med større hyppighet hos menn enn hos kvinner (Edwards 1994, Høien og Lundberg, 2000). Jeg regnet med at det kunne ta lang tid fra jeg ringte til den første ungdomsskolen til jeg hadde fått tak i alle mine seks informanter. Men jeg

hadde flaks, og trengte bare å kontakte en ungdomsskole. Alle mine informanter befant seg på denne skolen, så det eneste som ville forsinke prosessen ville være at foreldrene skulle være sene med å sende samtykkeerklæringsskjemaene i retur til meg. Dette viste seg å ta noe tid, selv om rektor ved skolen hadde vært nokså rask med å sende ut både informasjonsskriv og samtykkeerklæringsskjema til alle foreldrene. Jeg kunne ikke gjennomføre noen intervjuer før alle skjemaene hadde kommet inn, da ungdommene ikke var myndige, og dermed trengte foreldrenes samtykke. Mitt utvalg ble til slutt seende slik ut

Navn	Alder	Klasse
Kari	13 år	8D
Kaia	13 år	8D
Nina	13 år	8D
Lars	13 år	8D
Knut	15 år	10A

3.4 Transkribering

Nærhet i tid mellom intervju og transkripsjon er ønskelig for å sikre så korrekte gjengivelser av informantenes beskrivelser som mulig (Rubin og Rubin, 2005). Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, ble opptakene transkribert fortløpende.

Jeg gjennomførte alle mine transkripsjoner selv. Dalen (2004) råder forskeren til å gjennomføre transkripsjonene selv, da dette er en utmerket anledning til å gjøre seg godt kjent med sitt eget materiale. Verbatim transkripsjon innebærer å være tro mot informantenes historier (Powers, 2005). Jeg forsøkte å gjengi så nøyaktig som mulig det mine informanter sa. Jeg fikk tykke beskrivelser fra flere av informantene, men det var også enkelte av informantene som ga lite utfyllende svar. Jeg var godt fornøyd

med lyd kvaliteten på opptakene, og jeg forstod det meste av det som ble sagt. De gangene jeg var litt i tvil om hva informantene sa, spilte jeg opptaket flere ganger. Utydeligheten hadde da med mumling hos informantene å gjøre, ikke selve kvaliteten på opptaket.

3.5 Analyse og tolkning

Jeg startet tolkningen av datamaterialet mitt ved å lese nøye gjennom de informantene hadde svart. I min intervjuguide hadde jeg på forhånd delt alle mine spørsmål inn i undertemaer, noe som gjorde det oversiktlig for meg å analysere. Jeg var svært nøye med å forholde meg til min problemstilling underveis i analysearbeidet, slik at jeg ikke skulle miste fokuset. På denne måten kunne jeg også lettere sile ut de beskrivelsene som ikke var relevante for problemstillingen. Jeg analyserte mitt materiale med blyant og papir, da jeg synes dette var lettere for meg å forholde meg til, enn kodingsprogrammene på dataen.

På forhånd hadde jeg satt meg godt inn i teori om selvoppfattelse, dysleksi og forholdet mellom selvoppfattelse og dysleksi. Dette gjorde det lettere for meg å få en forståelse av det informantene sa. Jeg oppdaget også, at det var en del teori som jeg på forhånd hadde trodd var svært relevant, som viste seg å være lite relevant i forhold til det informantene svarte.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to begreper som er svært sentrale i en forskningsprosess. Reliabilitet innebærer at en undersøger hvor pålitelige resultatene i en undersøkelse er, og validitet innebærer hvor gyldige resultatene er. Begrepene har sitt opphav i kvantitativ forskning (Kirk og Miller, 1989). Jeg vil ha mitt hovedfokus på validitetsbegrepet i denne undersøkelsen, men kommer også til å drøfte reliabiliteten noe nærmere.

3.6.1 Reliabilitet

Jeg vil i forhold til reliabilitetsbegrepet ha fokus på intervjustadiet, transkripsjonen og analysen.

Virkingen av ledende spørsmål kan påvirke reliabiliteten. Små endringer i formuleringer av spørsmål, kan få betydning for hvilket svar man får (Kvale, 2001). Hvis en som intervjuer er ute etter å styre svarene i en bestemt retning, vil dette bidra til å svekke reliabiliteten. Jeg forsøkte gjennom hele intervjuguiden å stille spørsmålene på en slik måte at informantene ikke skulle tro at de måtte ha ett bestemt svar. Et eksempel på dette er de gangene jeg ønsker at informantene skal komme med eksempler på ulike opplevelser de har hatt knyttet til lærere, foreldre og venner. De blir på ingen måte styrt av meg som intervjuer, annet enn hvilket tema det dreier seg om. De eneste gangene jeg brukte ledende spørsmål var de gangene jeg ønsket å forsikre meg om at jeg hadde tolket informantene rett. Da ble det en slags kontrollsjekk for at jeg skulle forsikre meg om en god reliabilitet. Den gode kommunikasjonen som har vært mellom meg og mine informanter, har ført til at informantene torde å spørre meg dersom det var noen spørsmål de oppfattet som uklare. Dette har styrket reliabiliteten. Jeg gjennomførte alle transkripsjonene alene. Jeg gjenga det mine informanter sa så nøyaktig som mulig. Dette mener jeg er bidragende til å styrke reliabiliteten. I kvalitativ forskning er kravet om reliabilitet knyttet til synlighet. Andre personer skal etter undersøkelsen er gjennomført kunne sjekke påliteligheten til undersøkelsen.(Dalen, 2004).

3.6.2 Validitet

Det er ulike forhold en kan knytte til validitet I kvalitative intervjustudier (Dalen, 2004). Disse forholdene vil jeg beskrive nærmere nedenfor.

Validitetsdrøfting av forskerrollen: Forskeren skal gjøre rede for sin tilknytning til det fenomenet som skal studeres. Leseren kan på denne måten vurdere kritisk i hvilken grad tilknytningen til fenomenet kan ha påvirket de resultatene en har fått. Jeg hadde i forkant av undersøkelsen liten kunnskap om ungdom med dysleksi og selvoppfattelse. Min forståelse omkring fenomenet ble til gjennom teorilesing underveis i oppgaveprosessen. Mine resultater er preget av teori som jeg har funnet både i forkant, men også i etterkant av intervjuene. Jeg har luket vekk teori som jeg har ansett som lite relevant i forhold til de resultatene jeg har fått. Menneskelig samspill er noe den kvalitative intervjuformen bygger på, og det er en metodisk forutsetning for at det skapes en intersubjektivitet mellom forsker og informant (Dalen, 2004). Jeg følte i etterkant av intervjuene at samspillet mellom meg som intervjuer og mine informanter var godt. Mine informanter lyttet til det jeg hadde å si og jeg lyttet til det mine informanter hadde å fortelle. Et godt samspill styrker validiteten. Dersom jeg som intervjuer hadde avbrutt mine informanter kontinuerlig, kunne de fort få en opplevelse av at det de svarte ikke var av noen betydning. Konsekvensen av dette, kunne kanskje vært at informantene ikke ønsket å fortelle noe mer, eller at de svarene jeg fikk ble korte. Videre hevder Dalen (2004) at informantenes opplevelser og forståelse bør komme så tydelig frem som mulig. Når forskeren tolker, vil tolkningen bli preget av forholdet mellom forskeren og informanten. Å legge til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker validiteten i fortolkningen av uttalelsene til informantene (Dalen, 2004).

Forskningsopplegget

Utvalg: Det er et bredt utvalg med individuelle variasjoner som er aktuelle for det fenomenet som studeres i kvalitativ forskning. Hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner, er det den som mottar informasjonen fra forskningsresultatet som avgjør. Forskeren må frembringe tilstrekkelig og relevant informasjon (Andenæs, 2001, ref. i Dalen, 2004). I mitt utvalg hadde jeg en ungdom fra 10.kl. og fire ungdommer fra 8. kl. Alle elevene kom fra samme skole og alle 8. klassingene kom

fra samme klasse. Dette kan bidra til å svekke validiteten, da elever fra samme klassetrinn også har de samme lærerne, noe som da ikke blir representativt for mange ungdommer.

Metodisk tilnærming: Datainnsamlingsmetodene må være tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstilling og teoretisk forankring. Dette er selve grunnlaget for å drøfte datainnsamlingen (Dalen, 2004). Intervjuene bør tas opp på bånd, noe som sikrer best mulig bearbeiding, tolkning og analyse av datamaterialet. Jeg tok opp alle mine fem informanter på bånd, på denne måten sikret jeg meg, at viktig informasjon ikke gikk tapt og validiteten ble styrket. Dersom jeg ikke hadde tatt opp mine informanter på bånd, ville det blitt vanskelig å gjengi eksakt det informantene sa. Prosessen fra intervjusituasjonen, via lydbåndopptak og transkripsjon frem til den endelige utskriften, kan sammenlignes med det Maxwell (1992) referert i Dalen (2004) kaller for deskriptiv validitet.

Validitetsdrøfting av datamaterialet: Hovedtyngden av det materialet som danner grunnlaget for tolkning og analyse, er informantenes egne ord og fortellinger. For at validiteten skal styrkes, er det vesentlig at forskeren stiller ”gode spørsmål” som får informantene til å åpne seg og komme med fyldige uttalelser (Dalen, 2004). Jeg hadde flest åpne spørsmål i intervjuguiden, og følte at dette førte til at informantene lettere åpnet seg. Spørsmål som var formulert slik at informantene skulle komme med eksempler fra sin egen hverdag var de spørsmålene som ga de tykkeste beskrivelsene. Dersom jeg hadde hatt lukkede spørsmål i stedet, kunne dette bidratt til at validiteten ble svekket, da informantene kanskje ikke ville føle at de fikk sagt akkurat det de ønsket knyttet til temaet. De ville blitt bundet til å måtte svare på det snevre spørsmålet jeg stilte. Videre hevder Dalen (2004) at det er viktig å gjennomføre prøveintervjuer, slik at forskeren bedre kan se hvordan intervjuguiden fungerer, og korrigere det som ikke fungerte bra. Jeg gjennomførte et prøveintervju, men trengte ikke å gjøre så mange endringer i de neste intervjuene jeg skulle gjennomføre.

Allikevel var det en trygghet å vite at jeg hadde foretatt et prøveintervju. Dette styrket validiteten. Uten dette prøveintervjuet, ville jeg heller ikke visst hvor godt min intervjuguide ville fungere. Validiteten ville blitt svekket uten prøveintervjuet.

Begrepsvaliditet: Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det som skal undersøkes og de konkrete dataene (Johannessen m.fl, 2005). I denne oppgaven blir begrepsvaliditet tolket som i hvilken grad mine spørsmål eventuelt min intervjuguide er ute etter å tappe den informasjonen jeg er ute etter for å få svar på i min problemstilling. Alle spørsmålene i intervjuguiden er formulert slik at informantene kan gi utfyllende svar. Innenfor nesten alle påvirkningsfaktorer har jeg stilt spørsmål som er rettet mot foreldre, lærere og venner. Det er det samme spørsmålet jeg stiller under hver faktor unntatt påvirkningskilden, mestringserfaringer. Dette betyr at jeg stiller det samme spørsmålet tre ganger, en gang der informantene skal ta utgangspunkt i erfaringer med foreldre, mens de to andre gangene, skal informantene utdype erfaringer med lærere og venner. Dette har jeg valgt å gjøre bevisst, slik at det skal bli lettere for meg å sammenligne svarene jeg får i forhold til hverandre. Da kan jeg lettere se i hvor stor grad foreldre, lærere og venner har innflytelse på informantene. I min problemstilling er jeg ute etter å finne ut hvilke erfaringer ungdommene har med sine foreldre, lærere og venner. Gjennom alle spørsmålene jeg har stilt i intervjuguiden, synes jeg at det kommer tydelig frem hvilke erfaringer jeg ønsker at informantene skal trekke frem. Jeg ønsker å finne ut hvordan disse erfaringene har påvirket selvoppfattelsen. Siden intervjuguiden er bygget opp av faktorer som kan påvirke selvoppfattelsen, regner jeg med at svarene jeg får på spørsmålene jeg stiller kan tolkes som relevante momenter til analysering av selvoppfattelsesbegrepet.

3.7 Forståelse og forforståelse

All forståelse er bestemt av en forståelseshorisont eller en førforståelse (Wormnæs, 1996, ref. i Dalen, 2004). Meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres, utgjør forståelseshorisonten vår. I en intervjusituasjon, vil alltid intervjueren stille med en førforståelse i møte med sine informanter.

Intervjuerens utfordring, blir å trekke inn sin førforståelse slik at den åpner opp for størst mulig forståelse for informantens uttalelser og opplevelser (Dalen, 2004).

Videre hevder Dalen (2004) at den informasjonen som innhentes må fortolkes av forskeren. I første rekke bygger fortolkningen på informantens direkte uttalelser.

Fortolkningen videreutvikles i dialogen mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. Forskerens egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet, påvirker fortolkningen. Utviklingen av forståelse beveger seg fra beskrivende forståelse av det informanten sier, til en fortolkende forståelse, der en går dypere inn i hva som egentlig menes med en uttalelse som informanten kommer med. Og til slutt får en en mer teoretisk forståelse til det som studeres (Dalen, 2004).

3.8 Ethiske refleksjoner

Vitenskapelige arbeider skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler, er i følge personopplysningsloven som ble innført i 2001 meldepliktige (Dalen, 2004). Jeg meldte mitt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) 22 desember 2008, og behandlingstiden ble ca 7 uker. Jeg fikk min godkjenning av prosjektgjennomføring i midten av februar (Vedlegg nr. 2)

Krav til samtykke: Forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse skal kun settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke. Dersom informanten ønsker å avbryte sin deltakelse skal dette la seg gjøre uten at det medfører negative

konsekvenser (NESH, 1999, ref. i Johannessen m.fl, 2008). Jeg skrev et samtykkeerklæringsskjema som jeg leverte til rektor ved den ungdomsskolen jeg skulle intervju mine informanter. Rektor sendte ut skjemaene til seks utvalgte ungdommer som har dysleksi. Samtykkeerklæringsskjemaene ble sendt tilbake til meg, med både underskrift fra ungdommene selv og deres foresatte.

Krav om informasjon: Ofte blir det skrevet et informasjonsskriv, der en redegjør for målsetting med prosjektet, hvilke metoder som skal anvendes og hvordan resultatene skal presenteres og formidles (Dalen, 2004). Jeg skrev et informasjonsbrev som ble sendt til ungdommens hjemmeadresse sammen med samtykkeerklæringsskjemaet. Min målsetting med prosjektet er at jeg selv skal få større innsikt i hvordan foreldre, lærere og venner påvirker selvoppfattelsen til dyslektikere. Jeg har også et håp om at lærere som har elever med dysleksi i sin klasse, skal få et videre perspektiv på hvordan enkelte dyslektikere tenker, og dermed lettere kan tilpasse sin undervisning slik at den skal fungere best mulig også for dyslektikerne. Jeg ønsker å bruke kvalitativt forskningstilnærming med bruk av intervju, der intervjuguiden blir mitt ”instrument”

Krav om konfidensialitet: All informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt. En må som forsker la være å bruke og formidle informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres (NESH, 1999, ref. i Johannessen m.fl, 2008). Jeg vil i mitt prosjekt anonymisere alle mine informanter. Jeg vil ha fiktive navn på mine informanter, for å sikre anonymiteten. Informasjon skal ikke kunne spores tilbake til informantene. Personopplysninger og kontaktinformasjon blir ikke oppbevart sammen med papirer tilknyttet undersøkelsen. I det transkriberte materialet blir ingen stedsnavn og personnavn notert. Lydbåndopptakene blir oppbevart på en slik måte at de ikke er tilgjengelige for andre, og disse vil bli makulert i slutten av mai når min oppgave skal avsluttes.

Hensynet til svakstilte grupper: I gjennom hele forskningsprosessen har forskeren et spesielt ansvar for å ivareta de svakstilte gruppenes interesser (NESH, 1999, ref. i Johanessen m.fl, 2008). Dyslektikere kan betegnes som en svak gruppe i samfunnet, og det er viktig at jeg da som intervjuer er svært varsom med spørsmålsformuleringen min (Dalen, 2004).

4. Presentasjon og drøfting av data

Funn fra datamaterialet og drøfting i forhold til teori, er det jeg skal presentere i dette kapitlet. Jeg vil se mine funn og drøftinger i forhold til teori om hva som påvirker selvoppfatningen. Jeg har valgt ut det som er mest relevant i forhold til min problemstilling av det informantene har sagt. Jeg har tatt utgangspunkt i påvirkningsfaktorene innenfor selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Dette er faktorer som alle er sentrale i forhold til selvoppfattelsesbegrepet.

Jeg vil i hovedsak presentere det mine informanter har sagt i direkte sitat. Jeg har bevisst fjernet ”fyll inn” ord som informantene har brukt, da disse har liten relevans for oppgaven. Jeg har også valgt å kun ta med sitater som er direkte tilknyttet teorien som skal drøftes, dette for å holde ved den røde tråden i oppgaven. Det kan fort bli svært mange sitater å ta med dersom alt skal nedtegnes i oppgaven.

4.1.1 Påvirkning gjennom andres vurderinger

Vi mennesker får en oppfatning av oss selv gjennom å registrere andres reaksjoner på egen adferd, dette blir kalt for speilbildeselve (Mead, 1974, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Jeg stilte ungdommene spørsmål om hvordan de følte at deres foreldre ga tilbakemeldinger på deres innsats.

Dette var noen av svarene jeg fikk:

De påpeker hvis jeg har gjort noe bra, for eksempel hvis jeg får en god karakter, da påpeker de at de er stolte over at jeg fikk det til. Dette fører til at jeg vil jobbe enda mer for å få det til enda bedre senere. Jeg får mer lyst til å jobbe når mine foreldre påpeker at jeg har vært flink. Det hjelper (Kari 13 år)

Det kan virke som om Kari er vant til å få gode tilbakemeldinger når hun gjør noe hennes foreldre er stolte over i skolesammenheng. Hun vil i følge Mead (1974) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), etter hvert bli flinkere og flinkere til å kunne forutsi sine foreldres reaksjoner ut fra hvordan de har reagert på tilsvarende

situasjoner tidligere. Det er også tydelig at *Kari* lar seg påvirke av den oppmuntringen hun får fra sine foreldre, da hun sier at hun får lyst til å jobbe enda mer for å få det til enda bedre senere. Dette vil ha stor betydning for utviklingen av *Karis* selvoppfattelse (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Dersom foreldrene til *Kari* hadde latt være å si noe til henne når hun fikk den gode karakteren, kunne *Kari* fort oppleve en usikkerhet og kanskje få tanker som at den gode karakteren kanskje ikke var så god allikevel. Rosenberg (1979) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at viktige personer for individet, vil være personer som gir positive tilbakemeldinger. Dette bidrar til å styrke selvaksepteringen. *Karis* foreldre blir i følge utsagnet til Rosenberg (1979) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) sentrale personer for utviklingen av hennes selvoppfattelse. Verbal ros og positiv tilbakemelding må alltid være knyttet til den ønskede elevadferden i skolesammenheng (Cameron og Pierce, 1994, ref. i Elvemo, 2000). De positive tilbakemeldingene som *Kari* får fra sine foreldre, er knyttet til et ønske om at hun skal prestere godt på skolen.

En annen av ungdommene uttalte seg slik:

Hvis jeg kommer hjem med en prøve jeg har gjort det godt på, blir de veldig fornøyde med meg. De snakker med meg dersom det har gått dårlig. Når jeg får gode tilbakemeldinger, vil jeg jobbe sånn som jeg har gjort før (Nina 13 år)

Dette utsagnet viser det samme som utsagnet til *Kari*, at positive tilbakemeldinger fra foreldre, bidrar til økt innsats hos ungdommen. Det som ikke kommer tydelig frem gjennom dette utsagnet, er hvordan foreldrene til *Nina*, møter *Nina* når hun har gjort det godt på en prøve. Blir hun møtt med et smil, eller kanskje en klem? *Nina* er i hvert fall klar i sin tale når hun sier at hennes foreldre snakker med henne når det har gått dårlig på en prøve. *Ninas* selvoppfatning vil også bli positivt utviklet, gjennom møte med støttende foreldre. Hun vil slik *Kari* også vil, få en økt selvakseptering (Rosenberg, 1979, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Utsagnet til *Nina* viser at hennes motivasjon er sterk. Når ens motivasjon er sterk, blir det også større innlæringsmuligheter (Elvemo, 2000).

Da jeg stilte spørsmålet om hvilke tilbakemeldinger de fikk fra sine lærere og hva dette betydde for den enkelte, var dette noen av svarene jeg fikk:

Med det sosiale, har lærerne påvirket meg til å si det jeg mener uansett. Hvis noen erter meg, så må jeg si det jeg mener om det. Jeg må holde på mitt. Når det gjelder skole er det det at jeg må prøve, selv om jeg ikke får ting til med en gang. Det finnes flere måter å gjøre ting på. Dette har hatt stor betydning for meg (Kari 13 år)

Dette utsagnet kan tolkes som at læreren har motivert *Kari* til at hun skal våge å tro på seg selv og sine egne ressurser. Dette har fått *Kari* til å våge å ta sjansen. Hun har mye å by på, selv om hun har dysleksi. Denne læreren var for *Kari*, en ”signifikant annen”, som hadde stor påvirkningskraft på *Kari*. Jeg vil tro at lærerens utsagn på lang sikt vil bidra til en positiv utvikling av selvoppfattelsen, og da særlig hvis hun vil oppleve å få positive tilbakemeldinger på at hun våger å si ifra. Det kan også forekomme at *Kari* sier det hun mener og blir møtt med mye negativitet, da tror jeg selvoppfattelsen kan bli noe dårligere, og kanskje vil dette føre til innesluttethet hos *Kari*. Men dette er selvsagt vanskelig å uttale seg om før *Kari* har fått uttalt seg om hvordan åpenhet og ærlighet har fungert for henne.

En annen av informantene uttalte seg slik:

Hvis jeg får igjen en oppgave. Lærerne skriver etter oppgaven at det er en veldig bra oppgave hvis det er det. Jeg kan ikke sammenligne meg med de andre når det gjelder karakterer i fag en må skrive en del. Jeg blir motivert når jeg får gode tilbakemeldinger(Knut 15 år)

Lærerens vurdering av *Knut* sin oppgave, blir indirekte en vurdering av *Knut* som person. Han får tilbakemeldinger på det han mestrer og det han ikke mestrer. Læreren blir en betydningsfull person for *Knut*, da han sier at gode tilbakemeldinger fra læreren gir han motivasjon. *Knut* sier også at han ikke kan sammenligne seg med de andre når det gjelder karakterer. Dette tolker jeg som at han ikke legger terskelen så høyt for sin egen del på hva som er en god tilbakemelding. En G kan kanskje for *Knut* være en kjempe god karakter, mens det for en som ikke har dysleksi ville vært en

dårlig karakter. Alle positive tilbakemeldinger som *Knut* får fra sin lærer, bidrar til å øke hans selvakseptering, og utvikle hans selvoppfattelse positivt (Rosenberg, 1979, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Jeg stilte også spørsmål til ungdommene om hvilke tilbakemeldinger de fikk fra sine venner og hva dette betydde, og fikk blant annet disse utsagnene:

Jeg fikk en sekser på norsk skriftlig. Venninnen min som ikke har dysleksi fikk en firer. Da ble hun så glad for at jeg hadde fått bedre karakter enn henne, hun satte mer pris på det jeg fikk enn det hun selv fikk. Folk i klassen vet at jeg har dysleksi. Jeg ble så glad, at jeg hylte det rett ut. Jeg ble så glad da venninna mi tenkte på meg også (Nina 13 år)

Dette utsagnet tolker jeg slik, at *Ninas* glede over den gode karakteren, ble ekstra stor, da hun fikk god tilbakemelding fra hennes venninne. *Ninas* venninne var en betydningsfull annen, og ble en medvirkende faktor til utvikling av et godt selvbilde hos *Nina*. Dette tror jeg vil være bidragende til at *Nina* ved en senere anledning får lyst til å gjøre en god innsats, både fordi hun får god tilbakemelding fra andre i form av deres reaksjoner, men også fordi hun selv er i stand til å se at hennes prestasjoner kan være bedre enn andres, til tross for at forutsetningene for *Nina* til å oppnå en god karakter i norsk, er dårligere enn hos en person som ikke har dysleksi.

En annen ungdom uttrykte seg slik:

Egentlig har ikke mine venner oppmuntret meg. Vi bare er sammen og går sammen (Lars 13 år)

Dette utsagnet overrasket meg noe, da jeg trodde at de som ble oppfattet som venner også var støttende og oppmuntrende, men dette var altså ikke tilfelle hos *Lars*.

Tanken slo meg også om at han kanskje ikke hadde tenkt grundig nok gjennom svaret han skulle gi før han svarte. Det er mulig at *Lars* fikk vurderinger av seg selv fra sine venner på en annen måte enn gjennom motivering, men dette kom ikke tydelig frem gjennom svaret han ga.

4.1.2 Påvirkning gjennom sosial sammenlikning

Sammenlikningsbegrepet kan deles inn i internal sammenlikning og eksternal sammenlikning. Når eleven gjør sammenlikninger med seg selv i ulike fag, blir dette kalt for internal sammenlikning. Dersom eleven gjør sammenlikninger mellom egne og andres prestasjoner, blir dette kalt for eksternal sammenlikning (Skaalvik og Bong 2003). Jeg har hovedsakelig fokusert på den eksternale sammenlikningen i mine intervjuer. Ungdommene ble stilt spørsmål i forhold til hvordan de sammenliknet seg selv med sine foreldre, lærere og venner. Først spurte jeg om hvordan de sammenliknet seg med sine foreldre. Dette var noen av svarene jeg fikk:

Jeg har ikke sammenliknet meg med mine foreldre tror jeg. Jeg har sammenliknet meg med brødrene mine. De er bedre i skriving enn meg, ikke smartere enn meg da. Men jeg kan være bedre i sport eller andre ting (Kari 13 år)

Kari gir i sitt utsagn ingen forklaring på hvorfor hun ikke har sammenliknet seg med sine foreldre, men teori forklarer at en vil foretrekke å sammenlikne seg med personer som er mest mulig lik en selv i alder, kjønn, erfaringer og adferdsmønster (Festninger, 1954, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Kanskje *Kari* følte en distanse i forhold til kjønn, alder, erfaringer og adferdsmønster hos sine foreldre. Dette kunne være en mulig årsak til at hun ikke sammenliknet seg med sine foreldre. Mens derimot sine brødre sammenliknet hun seg mer med. Hun nevnte at hennes brødre var flinkere til å skrive enn henne, men var rask til å tilføye at de ikke var smartere enn henne av den grunn. Hun vurderte seg som like smart, men med andre kvaliteter enn hennes brødre. Hun sier at hun kan være bedre i sport eller andre ting. Som et svar til et annet spørsmål jeg stilte, anså *Kari* sport som et område hun satte som svært viktig for hennes liv. Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) nevner i sin teori, at dersom en sammenlikning skal få innflytelse på vår selvvurdering, må det skje på et område som har betydning for individet. Dersom *Karis* brødre hadde vært flinke i sport, og hun selv ikke hadde vært det. Kunne dermed hennes selvvurdering blitt dårlig, da sport for henne jo var et sentralt område.

En annen av ungdommene uttale seg slik:

Mine foreldre har helt andre personligheter enn meg, så jeg føler det blir helt feil å sammenlikne meg med de da (Nina 13 år)

Dette utsagnet underbygger Festningers teori om at en vil foretrekke å sammenlikne seg med personer som er mest mulig lik en selv i alder, kjønn, erfaringer og adferdsmønster (Festninger, 1954, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). *Nina* vil dermed ikke vurdere sin egen prestasjon ut fra det hun ser hennes foreldre presterer. Hun føler at hennes foreldre har helt andre personligheter enn henne selv.

Knut derimot har et litt annet syn på sine foreldre, han uttaler seg slik:

Jeg har kanskje lyst på samme jobben som pappa. Sammenlikner meg litt med mine foreldre (Knut 15 år)

Knut viser i dette utsagnet, at han har noe til felles med sin far. Han har et ønske om å kanskje ha den samme type jobb som sin far. Dette vil da muligens føre til at *Knut* sammenlikner sine prestasjoner med sin fars prestasjoner, siden målet kan bli det samme.

Jeg stilte ungdommene spørsmål om de sammenliknet sine prestasjoner med det deres lærere presterte. Dette var noen av svarene jeg da fikk:

De er de, og jeg er meg. Uansett hvordan jeg sammenlikner meg med folk, så er jo jeg meg selv. Jeg kan ikke forandre på det uansett, selv om jeg skulle villet det (Kari 13 år)

Kari viser gjennom dette utsagnet at hun ikke sammenlikner sine læreres prestasjoner med sine egne prestasjoner. Lærerne blir da ikke en påvirkningskilde for *Karis* selvvurdering. Kanskje presterer lærerne på områder som er av liten interesse for *Kari*. Festninger (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder i sin teori, som

nevnt tidligere, at en selv vurdering er avhengig av om sammenlikningen skjer på et område som er relevant for individet.

En annen av ungdommene uttaler seg også i forhold til sammenlikning av ens egne og lærernes prestasjoner. Dette var det som ble sagt:

De kan mer enn meg. De er mye smartere enn meg. De er smartere fordi de har mer utdanning enn meg. Jeg greier dermed ikke å sammenlikne meg med mine lærere (Lars 13 år)

Dette utsagnet viser at *Lars* føler at avstanden mellom han selv og sine lærere er for stor til at det er mulig å sammenlikne. *Lars* forklarer det ved å si at lærerne er smartere fordi de har mer utdanning enn han selv. Dette kan forklares gjennom Festningers teori (1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) ved at *Lars* og lærerne har ulike erfaringer.

Jeg spurte ungdommene om de sammenliknet seg med sine venner, og fikk blant annet disse uttalelsene:

Ikke så mye. I noen fag for eksempel tysk. I tysk har jeg sammenliknet meg med venninnen min. Vi er like gode i dette faget. Jeg sammenlikner meg med de som er flinke, og ser hvordan jeg er i forhold til de (Kari 13 år)

Gjennom dette utsagnet, viser *Kari* at hun sammenlikner sine prestasjoner med sin venninnes prestasjoner. Dette fordi hennes venninne er like flink i tysk som henne selv. Det er tydelig at *Kari* setter høye krav til seg selv, da hun sier at hun sammenlikner seg med de som er flinke. Også i dette utsagnet blir teorien til Festninger(1954) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) underbygget, der han hevder at en vil sammenlikne seg med de personene en føler en er mest lik. En annen av ungdommene uttaler seg slik:

Ja, kanskje litt. Sammenlikner meg med dysleksivenninnen min. Vi er egentlig ganske like (Lars 13 år)

Dette utsagnet tolker jeg slik at *Lars* sammenlikner seg med ”dysleksivvennen” sin fordi han oppnår forståelse for sin situasjon hos han. ”Dysleksivvennen” blir en ”signifikant annen” for *Lars* og antageligvis påvirke hans selvoppfattelse positivt.

En annen av informantene uttaler seg slik:

Jeg prøver å ikke sammenlikne meg med vennene mine, det føler jeg blir dumt. Jeg føler jeg vil oppnå det jeg vil selv (Nina 13 år)

I dette utsagnet kan det virke som om *Nina* ikke trenger venner for å oppnå det hun vil. Hun fremstår som en svært selvstendig person som vil mestre på egenhånd.

Disse uttalelsene viser at ungdommene lettere sammenlikner seg med sine venner, enn med sine foreldre og lærere. Men også i forhold til venner, var det to av ungdommene jeg intervjuet, som ikke ønsket å sammenlikne seg med sine venner. De ville gjøre ting på sin måte, uavhengig av hvordan deres venner gjorde det. To av uttalelsene som er sitert over, viser at ungdommene sammenlikner seg med venner som er jevngede med dem selv.

4.1.3 Påvirkning gjennom selvattribusjon

Hvordan vi forklarer våre prestasjoner, har betydning i forhold til hvordan vi vurderer oss selv og våre forventninger om å mestre (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Jeg spurte ungdommene om hvilken betydning de mente dere foreldre hadde hatt for deres prestasjoner. En av ungdommene uttalte seg slik:

De har hatt betydning, på noen ting innenfor pugging. Pappa har stor betydning innenfor det med sport. Pappa kjører meg til ritt og sånn. Mine foreldre følger godt opp, både etter og til skolen (Nina 13 år)

Når *Nina* sier at hennes foreldre følger henne godt opp både etter og til skolen, tolker jeg dette som at *Ninas* foreldre har hatt betydning for *Ninas* resultater både på skolen

og i fritiden. En elev som for eksempel attribuerer et resultat til en ukontrollerbar årsak, har større sannsynlighet for at eleven skal gi opp, enn en elev som har kontroll over egen innsats (Skaalvik og Skaalvik, 1996). I utsagnet til *Nina* er det vanskelig å uttale seg noe om hvordan hjelp fra hennes foreldre har påvirket hennes resultater. Men jeg vil tro at hjelpen hun har fått har påvirket hennes resultater positivt. Uten hjelp for eksempel til pugging, kan det hende *Nina* ville gitt opp, og dermed fått dårlige resultater. En annen av ungdommene uttalte seg slik:

Jeg er veldig bestemt. Hvis jeg mener at jeg har rett, er jeg veldig sikker på at jeg har rett. Mine foreldre er grunnen til at jeg er bestemt. De har jobbet bevisst med at jeg skal bli bestemt (Kari 13 år)

Dette utsagnet viser at foreldrene til *Kari* har hatt stor betydning på *Karis* adferd. Hun forklarer det slik, at hennes foreldre er grunnen til at hun er bestemt. I en undersøkelse som ble gjennomført av Skaalvik (1989) referert i Skaalvik (1995), ble det funnet en høyere selvakseptering hos elever som var svake på skolen når de attribuerte skoleresultatene eksternt enn når de attribuerte resultatene internt. Ser jeg dette i sammenheng med det *Kari* svarte, kan det virke som om selvaksepteringen til *Kari* var høy.

Alle de fem ungdommene mente at foreldrene var en vesentlig årsak til at de handlet slik de gjorde i bestemte situasjoner. Gjennom spørsmålet jeg stilte, åpnet jeg opp for at ungdommene både kunne trekke frem skoleeksempler og andre eksempler. Til tross for dette svarte allikevel fire av fem ungdommer at de hadde fått en del strategier fra deres foreldre som de anvendte i skolesammenheng. Pugging var et ord som gikk igjen hos flere av informantene. Ungdommene som nevnte dette hadde foreldre som iherdig satt med sine ungdommer og pugget eller tidligere hadde pugget med dem. *Nina* sa også at puggingen hadde ført til at hun fikk en følelse av at ting nyttet, bare hun holdt på lenge nok.

Vår selvoppfatning blir styrt av psykologiske mekanismer i oss selv (Rosenberg, 1968, ref. i Skaalvik, 1995). Når resultatene blir tilskrevet noe ved en selv som for eksempel evner og innsats, blir dette kalt for internal attribusjon. Jeg synes ikke dette kom tydelig frem hos noen av informantene, de sa alle sammen at foreldrene hadde vært bidragende til deres adferd eller deres ferdigheter.

Jeg stilte ungdommene spørsmålet om lærerne hadde hatt betydning for hvorfor de handlet slik de gjorde, og dette var noen av svarene jeg fikk:

Jeg tror ikke det, tenker ikke over det konsekvent (Knut 15 år)

Jeg tror ikke det. De er liksom lærerne mine, så jeg plukker ikke så mye opp fra de (Kari 13 år)

Nei, det tror jeg ikke. Det kan jo hende, men ikke sånn jeg legger merke til (Kaia 13 år)

Vi må være stille i timen når vi først har time. Vi må rekke opp hånden, ellers blir det mye bråk (Lars 13 år)

Disse utsagnene, samt de utsagnene som jeg ikke har skrevet ned her, viser at ungdommene i stor grad ikke har "lærerens stemme" i bakhodet når de for eksempel foretar avgjørelser. Flere av informantene sier at læreren ikke påvirker de bevisst, mens andre informanter mener at lærerne ikke påvirker de konsekvent. Lars mener det er viktig å rekke opp hånden i timen for å unngå bråk. Det å rekke opp hånden er noe lærerne hans har fortalt, så slik kan en si at lærerne har hatt en viss innflytelse på hvorfor Lars rekker opp hånden. For å unngå bråk. Det kunne virke på meg som om de fleste ungdommene ikke ønsket å la seg påvirke av sine lærere. De så litt rart på meg da jeg stilte dette spørsmålet, og lo.

Da jeg spurte de om hvilken betydning deres venner hadde hatt for deres avgjørelser, ble dette et noe annerledes utfall:

Mine venner har noen ganger betydning for hvorfor jeg gjør som jeg gjør. For eksempel å stå på det jeg mener. Alle vet at hvis jeg mener noe, da kutter ikke jeg ut å si det. Da vet alle folk at jeg snakker sant. Jeg lyver ikke om det jeg mener. Jeg er helt ærlig. Jeg snakker ikke om det sosiale til mine foreldre. Det kan jeg gjøre med mine venner og lærere. Lærerne har taushetsplikt (Kari 13 år)

Akkurat når det gjelder skole, da vil jeg vite hva de andre har valgt (Knut 15 år)

Venninna mi er god i engelsk, og det kan jeg noen ganger slite med, så da gjør jeg lekser med henne. Det er lettere. Noen ganger, når de lange orda kommer, blir det vanskelig. Noen ser på dysleksi som psykisk lidelse, dette har ikke jeg merket noe til. Jeg vet det er mange som har fått det i fjeset, at de ikke er normale mennesker. Skrivning og lesing, er det jeg synes er verst (Nina 13 år)

Kari viser tydelig at hennes venner har betydning for hennes adferd. Hun står på sine meninger og mener at hennes venner har hjulpet henne til å kunne gjøre det. Da blir drivkraften for *Kari* noe utenfor henne selv, i dette tilfellet hennes venner, men hun har også tidligere referert til sine foreldre som en av faktorene som har bidratt til at *Kari* har blitt en bestemt jente. *Knut* var opptatt av hva de andre hadde valgt når det gjaldt avgjørelse av skolevalg. Dette fordi han ønsket å komme sammen med elever som han trivdes sosialt sammen med.

Venninna til *Nina* var god i engelsk, så *Nina* utnyttet ofte det å få hjelp av henne, da hun ikke selv var så flink i engelsk. *Nina* sa selv at hun syntes at lesing og skrivning var verst, men at dette ikke hadde ført til at andre oppfattet henne som noe annerledes enn de andre.

4.1.4 Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet

Et individ gjør ulike vurderinger på ulike områder. Resultatene av disse vurderingene gir et kvalitativt mål på individets selvakseptering. Vurderinger på områder som blir høyt verdsatt av individet og individets miljø, blir satt i sentrum for oppmerksomheten, og blir derfor sett på som psykologisk sentrale områder for utviklingen av selvaksepteringen. Rosenberg og Pearlin (1978) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) bruker betegnelsen psykologisk sentralitet om de områdene som blir sett på som mest sentrale for individet. Hvilke områder som har psykologisk sentralitet, influeres av omgivelsenes syn på hva som er viktig. Jeg spurte ungdommene om hva deres foreldre, lærere og venner anså som viktig, og hvordan de selv opplevde det var å være flinke i noe andre ikke anså som viktig.

Her er noen av uttalelsene enkelte av ungdommene kom med i forhold til deres foreldre:

Egentlig har ikke det mine foreldre synes er viktig blitt det jeg synes er. De er veldig opptatt av matte, det synes jeg er utrolig kjedelig. Mine foreldre synes de fleste fag er viktig. Moren min er lærer. Jeg er best i fysiske fag som kunst og håndverk, sløyd og gym (Kari 13 år)

Kari viser i denne uttalelsen at hun ikke lar seg påvirke av sine foreldre når det gjelder hva de synes er viktig. Men hun presiserer ikke i svaret hva hun selv synes er viktig, bare hvilke fag hun er best i. Dette er fag som kunst og håndverk, sløyd og gym. Jeg vil da anta at det er mot disse fagene *Kari* retter den største oppmerksomheten. En annen informant uttaler seg slik:

Hvis mamma eller pappa sier at matte er viktig, da sier jeg at jeg må gjøre det ekstra godt i dette faget. For jeg trenger matte til det jeg vil bli. Mamma og pappa synes alle fag er viktige. Jeg må få gode karakterer for å få god jobb (Lars 13 år)

Lars viser i dette sitatet at hans sentrale områder er matte. Han retter dermed sitt fokus mot dette faget. Det kan virke som om *Lars* foreldre har en stor påvirkningskraft på *Lars*. De sier til han at matte er viktig, og *Lars* sier dermed til

sine foreldre, at han må gjøre det ekstra godt i dette faget. Han sier ikke dette bare for å tilfredsstille sine foreldre, da det gjennom sitatet også kommer frem at han trenger matte til det han vil bli. Harter og Mayberry (1984) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) gjennomførte en undersøkelse der det kom frem at elever som hadde høy kompetanse innenfor et område, og som i tillegg anså dette området som viktig, hadde høy selvakseptering. Når det gjelder *Lars* er det vanskelig å uttale seg noe om hans selvakseptering, da det ikke kommer frem om han har høy kompetanse innenfor matematikk. Men *Lars* sier at han må få gode karakterer for å få god jobb, noe som viser at han har et ønske om å gjøre en god innsats i matte. En annen av ungdommene uttalte seg slik:

Ja, jeg jobber såpass mye at jeg oppnår akkurat det jeg vil. Hvis jeg gjør det dårlig, så sier mine foreldre at jeg skal jobbe mer med det. Men hvis jeg synes det er bra, så bryr ikke jeg meg noe om hva de synes. Jeg bryr meg ikke noe om at jeg kan være flink til noe mine foreldre ikke synes er viktig (Nina 13 år)

Ut fra disse utsagnene, og også de jeg ikke har nedskrevet her, kommer det frem at det foreldrene synes er viktig, stort sett ikke har noen betydning for hva ungdommene synes er viktig. De fleste av ungdommene har god innsikt i hva de selv mestrer innenfor skolefag. En av ungdommene synes at de fagene foreldrene synes er viktig, også er viktig for han. En av de andre ungdommene, Nina, viser en stor grad av selvstendighet, da hun sier at hun ikke bryr seg noe om hva foreldrene sier, så lenge hun er fornøyd selv.

Vurderinger som blir høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø blir satt i sentrum for oppmerksomheten, og disse områdene må da anses som sentrale i forhold til utvikling av selvakseptering (Skaalvik og Skaalvik, 1996). *Kari* er best i fysiske fag som kunst og håndverk, sløyd og gym, mens *Lars* anser matte som et fag han vil jobbe ekstra mye med, både fordi hans foreldre synes dette er viktig, men også fordi dette faget er en nødvendighet for at han skal bli det han vil bli. *Nina* uttaler seg ikke noe spesielt om hvilke fag hun liker best, men sier tydelig at hun ikke bryr seg noe om hva hennes foreldre mener er viktig. Harter og Mayberry (1984) referert i

Skaalvik og Skaalvik (1996) har foretatt en undersøkelse som viser at selvakseptering blir sterkest påvirket av områder som blir høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø. *Kari* som sier hun er best i fysiske fag som kunst og håndverk, sløyd og gym, fortalte også i et annet utsagn, at dette var fag hun også likte svært godt. Dette vil da si at hvilken kompetanse vi har i et fag, er sterkt knyttet til hvordan vi trives med faget (Harter og Mayberry, 1984, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). *Kari* vil mest sannsynlig ha et godt selvaksept da hun både har kompetanse og trivsel innenfor de fysiske fagene. *Lars* anser matte som et viktig fag, men han ser ikke på dette som et fag han er spesielt flink i. Dette forteller han i et annet utsagn. Hans selvakseptering kan dermed bli truet. Det er ikke sikkert *Lars* får høy selvaksept. En annen viktig faktor i forhold til dette, er at *Lars* sine foreldre også anså matte som et viktig fag. Kanskje *Lars* ikke ønsket å skuffe sine foreldre, og hadde fokuset på dette faget fordi hans foreldre mente det var viktig. *Lars* har i tidligere i sine utsagn vist tydelig at han er svært opptatt av å tilfredsstille sine foreldre.

Nina nevner ikke hvilke fag hun mestrer og hvilke hun anser som viktige, men hun viser tydelig i sitt utsagn at hun har selvstendige meninger og ikke lar seg influere av sine foreldre.

Da jeg spurte ungdommene om det lærerne anså som viktig, var det ungdommene også syntes var viktig, var dette noen av svarene jeg fikk:

Nei, egentlig ikke. De er jo veldig glad i faga sine. Veldig engasjerte i norsk og matte og sånn. Det er liksom ikke det som betyr mest for meg. Idrett, friidrett og trening er det som betyr mest for meg (Kari 13 år)

I dette utsagnet kommer det tydelig frem at idrett, friidrett og trening er de psykologisk sentrale områdene for *Kari*. Hun fortalte også gjennom samtalen at dette var områder som hun også var flink innenfor. Dermed ble de områdene *Kari* følte at hun hadde høy kompetanse innenfor, også de viktigste for henne. Hennes selvakseptering burde da bli høy, sett i forhold til undersøkelsen som Harter og

Mayberry (1984) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) gjennomførte. Det lærerne anså som betydningsfullt, hadde ingen betydning for det *Kari* anså som betydningsfullt. De hadde da slik jeg tolker det, ingen innflytelse på *Kari*. En annen av ungdommene uttalte seg slik:

Mamma, pappa og lærerne sier at matte er viktig. Engelsk og naturfag er også viktig. Dette har også blitt viktig for meg, men ikke viktigst. Det som er viktigst for meg er familie og venner. Jeg har mye støtte i kjæresten min. Det er viktig for meg (Lars 13 år)

Lars viser også gjennom utsagnet sitt, at det lærerne anser som viktig, ikke har noen betydning for hva han anser som viktig. De psykologisk sentrale områdene for *Lars* er familie, venner og hans kjæreste. I flere av utsagnene, også utsagnet til *Lars*, var det tydelig at det inntrykket som var av lærerne, var at de stort sett var veldig opptatt av fag, og mindre opptatt av områder som ikke var direkte knyttet til skolen, slik som familie og venner. Dette kan tyde på at lærerne generelt ikke er så flinke til å trekke frem temaer som ikke har noe med skolefag å gjøre.

En annen av ungdommene uttalte seg slik:

Det er ikke alltid slik at det lærerne synes er viktig, er det jeg synes er viktig. Jeg fikk en sekser i muntlig norsk, men det er fordi jeg sliter og øver. Som regel er alt vi får av pensum nå viktig (Nina 13 år)

Dette utsagnet kan tolkes som at lærerne har liten innflytelse på *Ninas* prestasjoner. *Nina* har oppnådd en god karakter fordi hun sliter og øver. Hardt arbeid gir resultater. Ingen av ungdommene sa at de synes at de fagene som lærerne synes var viktigst også var viktigst for ungdommene. Både *Kari* og *Lars* så andre verdier enn de skolefaglige som mer vesentlige. For *Kari* var dette idrett, friidrett og trening det mest viktige, mens det for *Lars* var familie, venner og kjæreste.

Kari nevnte at det for henne var friidrett, idrett og trening som betydde mest, det hennes lærere syntes var viktig var av mindre betydning. Det var ganske interessant at

Kari trakk fram aktiviteter utenom skolen når jeg stilte dette spørsmålet om det lærerne anså som viktig, hadde blitt det *Kari* syntes var viktig. Hun trakk frem skolefag da jeg stilte det samme spørsmålet om det foreldrene anså som viktig ble det hun anså som viktig. Heller ikke *Lars* trakk frem skolefag som det viktigste for han. *Lars* syntes familie og venner var det viktigste for han, mens han sa at det viktigste for hans lærere og foreldre var matte. Dette kan tyde på at det ungdommer forbinder med sine lærere er kun fag. Jeg ble noe overrasket over at det ikke var noen av ungdommene som hadde hatt lærere som trakk frem andre verdier enn de faglige. *Nina* er noe mer diffus i sitt svar, da hun svarer at det ikke alltid er slik at det hennes lærere synes er viktig, er det hun også synes er viktig. *Nina* sier i et sitat tidligere at hun synes lesing og skriving er det verste hun vet, men til tross for dette har hun klart å få en sekser i muntlig norsk. Hun sier det er fordi hun sliter og øver. Det kommer ikke tydelig frem gjennom hennes utsagn, om dette er noe hennes lærere har sett på som viktig, så derfor er det vanskelig å uttale seg om i hvor stor grad hennes lærere har påvirket henne.

Da jeg spurte ungdommene om det deres venner synes var viktig var det ungdommene synes var viktig. Plukket jeg ut disse sitatene:

Det er ikke mange av mine venner som synes skolefag er viktig. Foreldrene mine er mer opptatt av skolefag. Fag blir viktig for meg, fordi det er viktig for de. Jeg synes det er helt greit å være god til noe mine venner ikke er god til (Knut 15 år)

Knut viser i dette utsagnet at det hans foreldre synes er viktig har større påvirkningskraft enn de hans venner synes er viktig. Han sier at fag er viktig for hans foreldre og dermed blir det også viktig for han. Dette virket noe underlig for meg at han sa dette, da en ikke skulle tro at det var en automatikk i at det foreldrene syntes var viktig, automatisk også ble viktig for *Knut*. Hva hans venner mener er viktig, ser ut til å være av mindre betydning for *Knut*. Selvaksepteringen til *Knut* blir påvirket av vurderinger og forventninger han har i de ulike skolefagene (Skaalvik og Skaalvik 1996). Resultatene fra undersøkelsen til Harter og Mayberry (1984) referert i

Skaalvik og Skaalvik (1996) viser at vår selvakseptering blir sterkest påvirket av områder som er høyt verdsatt av oss selv og vårt miljø, dette er resultater som er overførbare til *Knut*. Han er en gutt som er god i ulike skolefag, og dette er noe som hans foreldre også anser som viktig. Foreldrene kan en anse som en del av miljøet rundt *Knut*.

Nei, det som er viktig for mine venner er ikke viktig for meg. Det føles oppmuntrende å være god til noe mine venner ikke er gode til. Da vet jeg at jeg også er god til noe. Det er ikke bare de som er bedre enn meg (Kaia 13 år)

Dette sitatet viser at *Kaia* får en god følelse inni seg når hun opplever mestring innenfor et område som hennes venner ikke opplever mestring. Ut fra sitatet kan jeg også antyde at *Kaia* sitter med en følelse av at hun som dyslektiker ofte får en opplevelse av å være dårligere enn hennes venner. Siden det i skolesammenheng blir fokusert mye på lesing og skriving er det kanskje ikke så rart at *Kaia* har denne følelsen. Det er vanskelig for en dyslektiker å hevde seg på lik linje med de som er ikke-dyslektikere når det gjelder lesing og skriving (Høien og Lundberg, 2000). Det kommer ikke tydelig frem gjennom sitatet hvilke områder *Kaia* har som de psykologisk sentrale, men det som kan tydes, er at hun får en god følelse av å oppleve mestring på områder hennes venner ikke opplever mestring. En annen informant sier dette:

De fleste vil ha gode karakterer, det vil jeg også. Mange tenker at dette er vanskelig, da får de dårlige karakterer også. De må ikke tenke negativt, da får de det ikke til. De må gjøre så godt de greier (Nina 13 år)

Dette utsagnet kan tolkes i lys av resultatene fra en undersøkelse gjennomført av Harter og Mayberry (1984) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) der det kom frem at elever som la stor vekt på områder de hadde liten kompetanse, hadde i regelen lav selvakseptering. Negativ selvvurdering på et bestemt område, kan medføre lav selvakseptering for noen, men ikke nødvendigvis for andre. Dette avhenger av hvilken verdi individet tillegger området. Slik jeg tolker utsagnet til *Nina*, kan det virke som om hun er ei jente som har positiv innstilling til det skolefaglige. Hun har

en måte å uttale seg på, som kan gjøre det noe vanskelig å vite om hennes måte å tenke på, er hvordan hun selv handler, eller om dette kun er tanker om det ideelle. Jeg velger å tolke det som om *Nina* realiserer sine tanker. Når hun har en positiv selvvurdering innenfor området karakterer, kan dette føre til en høy selvakseptering. Mens hvis hun derimot hadde hatt en negativ selvvurdering i utgangspunktet, ville dette kunne føre til en lav selvakseptering. Det kan virke som om *Nina* har hatt noen venner som har hatt en negativ selvvurdering, som har ført til lav selvakseptering. På denne måten kan en også si at *Nina* har blitt påvirket av sine venners eksempler. Hun har observert hva negative tanker kan føre til hos andre.

4.1.5 Mestringsforventninger som kilde til påvirkning av selvpoppfattelsen

Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen legger stor vekt på mestrings betydning for utvikling av selvpoppfattelsen (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Jeg stilte de fem informantene jeg intervjuet spørsmål knyttet til mestring. Dette var spørsmål som tok utgangspunkt i hvilke fag de følte at de mestret og hva dette betydde for de. Noen av de fem ungdommene uttalte seg slik:

Jeg får til fransk og kunst og håndverk. Dette er veldig oppmuntrende for meg (Kaia 13 år)

Faktisk utenlandsk språk spansk, det mestrer jeg ganske godt, og kunst og håndverk også. Disse fagene gir meg mer selvtillitt (Nina 13 år)

Jeg mestrer fransk, kunst og håndverk og samfunn. Det er veldig oppmuntrende for meg å mestre disse fagene (Kaia 13 år)

Ut fra disse uttalelsene følte alle de tre ungdommene at de mestret et fremmedspråk. Alle de fem ungdommene som var med på intervjuet følte at de mestret kunst og håndverk. Dette er jo et svært praktisk fag, så dette ble jeg ikke spesielt overrasket over. Det som derimot overrasket meg mer, var at det faktisk var noen av

ungdommene som følte at de mestret teoretiske fag som samfunnsfag og naturfag. *Knut* og *Kaia* mestret disse fagene.

Kaia føler mestring i forhold til fransk, kunst og håndverk. Dette antagelig fordi hun har erfart at hun tidligere har fått til noe som ble forventet i disse fagene. Når en får erfaringer med å mestre, øker dette forventningene om å klare tilsvarende oppgaver (Skaalvik og skaalvik, 1996). *Nina* sier at de fagene hun mestrer gir henne mer selvtillit.

Da jeg stilte spørsmål til ungdommene om hvilke fag de følte de ikke mestret og hva dette gjorde med dem, var dette noen av svarene jeg fikk:

Naturfag og sånn. Mye tall å huske. Det bare glemmer jeg med en gang. Så synes jeg engelsk og norsk er vanskelig. Spesielt når jeg må stove. En blir veldig deprimert når en ikke får det til. Det tar veldig mye fritid (Kaia 13 år)

Norsk og engelsk. Det at jeg ikke er flink til disse fagene, går i grunn ikke ut over selvtilliten min (Nina 13 år)

Ut fra disse utsagnene kan det virke som om det å ikke mestre skolefag, både kan gi en store følelsesmessige reaksjoner, eller ingen spesiell reaksjon i det hele tatt. *Kaia* viser tydelig at det preger henne å ikke mestre for eksempel naturfag. Hun forklarer sin følelsesmessige reaksjon som depresjon, og at det å bruke mye tid på skolearbeid går ut over hennes fritid. *Nina* derimot, synes ikke det å ikke mestre norsk og engelsk preger henne.

4.1.6 Påvirkning gjennom verbal overtalelse

For å motivere noen til å mestre en bestemt oppgave kan verbal overtalelse brukes. Jeg spurte de fem ungdommene om hvordan de følte at foreldrene, lærerne og vennene oppmuntret de til skolearbeid og andre ting. Ungdommene uttalte at foreldrene hadde oppmuntret og motivert de slik:

Mamma og pappa sier ting som jeg kan se frem til (Kaia 13 år)

Foreldrene til *Kaia* blir på denne måten sentrale for at *Kaia* skal bli motivert. En annen informant uttaler seg slik:

De sier at jeg er veldig god. Det gjør at jeg vil stå mer i mål, øve litt mer og trene litt mer (Knut 15 år)

Foreldrene til *Knut* oppmuntrer *Knut* ved å si at han er veldig god til å stå i mål. Dette kan lede *Knut* til å tro at han har den kompetanse som skal til for å stå i mål (Skaalvik, 1995). Dersom et individ opplever verbal overtalelse slik *Knut* gjør i dette tilfellet, kan dette føre til at det blir et vellykket resultat. I dette tilfellet ville resultatet bli at *Knut* ble enda bedre i mål. Men han sier tydelig i sitt utsagn, at han øver litt mer og trener litt mer når han får gode tilbakemeldinger. Det er vanskelig å si noe om verbal overtalelse fra *Knuts* foreldre på lang sikt vil føre til en forventning om mestring (Bandura, 1986, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996). Men det vil utvilsomt bli en effekt av det på kortsikt. En annen av ungdommene uttalte seg slik:

Hvis jeg kommer hjem med en prøve jeg har gjort det godt på, blir de veldig fornøyde med meg. De snakker med meg hvis det har gått dårlig. Når jeg får gode tilbakemeldinger vil jeg jobbe mer (Nina 15 år)

Nina får positive tilbakemeldinger fra sine foreldre på prøver hun har gjort det godt på. De prater også med henne om ting som har gått dårlig på prøven. Når en elev føler seg usikker på om han vil mestre en bestemt oppgave, blir oppmuntring og overtalelse ofte brukt som motiveringstiltak (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Når foreldrene til *Nina* prater med henne om hva som har gått dårlig, anser jeg dette som en form for motiveringstiltak. Det kan virke som om foreldrene hennes er flinke til å fokusere på det positive, det som *Nina* mestrer. Dette vil bidra til en positiv utvikling av selvpoppfattelsen. En annen informant uttaler seg slik:

De påpeker hvis jeg har gjort noe bra. F.eks hvis jeg får en god karakter, da påpeker de at de er stolte over at jeg fikk det til. Dette fører til at jeg vil jobbe enda mer, for å få det til enda bedre (Kari 13 år)

Gjennom disse sitatene kan en antyde at foreldrene i stor grad motiverer og oppmuntrer sine ungdommer. Dette får positiv innvirkning på alle de fem ungdommene jeg intervjuet. Som vi ser gjennom sitatene, var det tre av ungdommene som uttalte at oppmuntring fra deres foreldre førte til at ungdommene hadde lyst til å gjøre en enda bedre innsats enn tidligere.

Skaalvik og Skaalvik (1996) nevner at en lærer kan vise sin tro på sine elever gjennom overtalelse og oppmuntring for eksempel i forhold til skolearbeid. Foreldre kan på samme måte også bruke overtalelse og oppmuntring for å gi deres ”barn” tro på seg selv. *Kari* sier at foreldrene blir stolte når hun får gode karakterer, og at dette fører til at hun vil jobbe enda mer. Dette utsagnet forteller meg at det hennes foreldre sier for å oppmuntre henne, har stor betydning for hennes prestasjoner senere. *Nina* og *Knut* mener det samme som *Kari*, at gode tilbakemeldinger fra foreldre får en til å ønske å jobbe enda hardere for å oppnå gode resultater. *Kaias* foreldre motiverer gjennom å si til *Kaia* at hun har ulike ting å se frem til. Dette fungerer som en drivkraft for *Kaia*, og får henne til å ønske å jobbe godt på skolen.

Jeg stilte ungdommene spørsmålet om hvordan de følte at læreren oppmuntret og motiverte de til skolearbeid og sosialt relaterte områder. Noen av uttalelsene var slik:

Med det sosiale har de påvirket meg til å si det jeg mener, uansett hva jeg måtte mene. Uansett måtte jeg holde på mitt. Hvis f.eks noen ertet meg, måtte jeg si det jeg mente om det. Med skole er det slik, at jeg må prøve selv om jeg ikke får det til med en gang. Finne andre måter å gjøre det på (Kari 13 år)

Den forrige læreren vi hadde motiverte. Da vi hadde intenst lesekurs fikk vi premier (Nina 13 år)

Hvis jeg får igjen en oppgave skryter lærerne hvis jeg har gjort en god oppgave. Da sier de at oppgaven er veldig bra. En blir motivert når en får gode tilbakemeldinger (Knut 15 år)

Lærerne sier at lekser er viktig for at jeg skal bli smart og få jobb. Jeg har blitt smartere føler jeg (Lars 13 år)

Ut fra det ungdommene her har fortalt kan det virke som om læreren har en stor betydning for videre arbeid på skolen. En av ungdommene nevner premier som en motivasjonsfaktor. Dette synes jeg var ganske interessant, da dette var den eneste ungdommen som nevnte en konkret belønning. Alle de andre ungdommene mente at gode verbale tilbakemeldinger var en sentral faktor for videre arbeid.

Kari mente at lærerne hadde hatt innflytelse på henne gjennom verbal oppmuntring. En av hennes lærere hadde motivert henne til å stå på sitt uansett hva som skjedde med henne. Det var tydelig at lærernes utsagn hadde hatt stor betydning for denne jenta, da hun i flere utsagn fortalte at hun gjorde slik hun selv ville, uavhengig av hva andre måtte mene. *Lars* forteller at lærerne har motivert og oppmuntert han ved å si at lekser er viktig å gjøre for å bli smart og få en god jobb. Han sier at han føler selv han har blitt smartere av å gjøre sine lekser slik hans lærere sier. Det bør legges til at *Lars* er en gutt som er svært redd for å ikke tilfredsstille sine foreldre og lærere, så derfor synes jeg det er vanskelig å vite i hvor stor grad han egentlig føler seg smartere. Kanskje han bare sa dette, fordi han visste at hans lærere ville like det svaret han ga. *Knut* nevnte at skryt fra hans lærere førte til at han ble mer motivert, mens *Nina* sa i sitt utsagn at premier var en drivkraft for henne.

Jeg stilte deretter spørsmålet om hvordan ungdommene følte at vennene hadde motivert og oppmuntret de til å gjøre ulike ting. Alle de fem ungdommene mente at vennene hadde en stor betydning for hvordan de mestret ting. Noen av ungdommene har uttalt det slik:

Hvis det er noe jeg synes er vanskelig sier mine venner at jeg sikkert får det til bare jeg får sett spørsmålene. Jeg husker bedre når jeg ser spørsmålene. Da

kommer det opp i hodet mitt. De oppmunter meg gjennom å si til meg at jeg må slappe av og ta det med ro. Det hjelper meg veldig mye (Kari 13 år)

Jeg fikk en sekser på norsk muntlig. Venninnen min har ikke dysleksi og fikk en firer. Hun ble så klart glad for det hun fikk, men hun satte mer pris på min karakter. Folk i klassen vet at jeg har dysleksi. Jeg ble så glad da jeg fikk en sekser, at jeg hylte det rett ut. Det er ikke det at det er dårlig med for eksempel en treer, men det å få en sekser var veldig gøy! Jeg ble veldig glad når venninnen min tenkte så mye på meg! (Nina 13 år)

Hvis vennene mine sier at noe er bra, føler jeg at jeg har fått lønn for strevet (Kaia 13 år)

Vennene mine hjalp meg med å finne kjæresten min. De sa til meg at jeg bare skulle spørre henne om vi skulle være sammen. Det gjorde jeg, og jeg fikk en snill og god kjæreste (Lars 13 år)

Et av utsagnene viser tydelig at venner kan få en til å utføre en bestemt handling. Dette ser vi der *Lars* blir oppmuntret til å spørre jenta han vil være sammen med om de skal være sammen. Det er ikke sikkert *Lars* hadde turt å spørre denne jenta, dersom det ikke hadde vært for hans venner. Dette viser at venner kan ha en stor betydning for våre handlinger. Utsagnene viser også at hva ens venner sier har stor betydning for hvordan vi oppfatter det vi har gjort. Utsagnene fra *Kaia* og *Nina* viser tydelig dette, da *Nina* opplevde at hennes venninne ble veldig glad på hennes vegne betydde dette mye for hennes selvbilde. *Kaia* følte hun fikk lønn for strevet gjennom gode tilbakemeldinger fra sine venner. Positiv respons fra vennene hadde svært god effekt på disse ungdommene.

4.1.7 Påvirkning gjennom andres eksempler

Jeg spurte ungdommene om de følte at de hadde tatt lærdom av noe deres foreldre hadde gjort eller sagt. Dette var noen av utsagnene:

Det var mest i starten da mine foreldre fikk vite at jeg hadde dysleksi. Da satt de seg ned og leste engelsk med meg. Satt og leste, leste og leste, i tillegg til at de pugga med meg til jeg fikk det til. Uansett hvor lang tid det tok, de ga seg ikke. Dette har hjulpet meg veldig mye i mange sammenhenger (Kari 13 år)

Dette utsagnet viser at *Karis* foreldre framstår som gode eksempler når de sitter og leser og pugger sammen med *Kari* helt til hun får til det hun skal kunne. *Kari* vil skjønt at det lønner seg å jobbe og ikke gi opp innenfor områder en sliter med. Når foreldrene til *Kari* jobber sammen med henne helt til hun mestrer, vil dette kunne føre til at *Kari* etter hvert forventer at hun skal mestre. Bandura (1986) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at andres eksempler kan påvirke egne forventninger. Hvis derimot foreldrene til *Kari* hadde gitt henne opp etter kort tids arbeid, kunne dette ført til at *Karis* forventninger om å mestre hadde blitt svekket. Andres eksempler regnes for å ha særlig stor betydning for forventning om mestring på områder vi mangler erfaring, eller på områder vi føler oss usikre (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Det er grunn til å tro at *Kari* og hennes foreldre var både usikre og manglet erfaring når det gjaldt dysleksien i en startfase.

Mamma har jo tatt noen fag etter jobben, og hun må pugge like mye som meg. Hun har lært meg at jeg bør skrive opp ting flere ganger, ha permer og sånn til forskjellige ting. Dette synes hun er viktig og det synes jeg er viktig også (Nina 13 år)

Nina viser også i sitt utsagn at hennes mor er et godt eksempel for henne, og at hun lærer mye av det hennes mor gjør. Det kommer også tydelig frem gjennom det *Nina* sier, at hun er ganske lik sin mor i måter å jobbe på. Bandura (1986) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) hevder at dersom noen et individ føler det likner på mestrer noe, vil dette styrke forventningen om mestring. Dette vil da tilsi at *Nina* vil få en styrket forventning om mestring, siden hun likner sin mor.

En annen av informantene uttalte seg slik:

Mamma holder på med masteroppgave. Hun har tre barn og gir ikke opp. Jeg synes hun har vært veldig flink. Jeg har lært av henne, at jeg ikke skal gi opp med en gang. Pappa har også jobbet hardt med ting, og jeg har sett at det har lønt seg (Kaia 13 år)

Kaias mor er et godt eksempel for *Kaia*, da hun viser at hun ikke gir opp. Hun har mye å ta hensyn til, både seg selv og sine tre barn. Det at moren har mange ting å ta hensyn til, kan sammenliknes med *Kaias* situasjon som dyslektiker. Mye må *Kaia* jobbe ekstra med på grunn av hennes dysleksi diagnose. Men klarer mor å gjennomføre masteroppgaven til tross for at hun har tre barn som hun har ansvar for, så klarer *Kaia* å takle sin situasjon som dyslektiker også. *Kaia* har en forventning om å mestre siden hennes mor mestrer (Bandura, 1986, ref. i Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Jeg stilte det samme spørsmålet, om ungdommene hadde tatt lærdom av noe deres lærere hadde sagt eller gjort, og fikk blant annet disse utsagnene:

Vi hadde intenst lesekurs i 9 timer, etter det begynte jeg å lese fortere. Det hjalp meg veldig (Nina 13 år)

Dette sitatet fra *Nina*, viser at lesekurset som en av hennes lærere ledet, førte til at *Nina* begynte å lese fortere.

Jeg er ikke helt sikker. Jeg har hatt så mange forskjellige lærere. De jeg har nå, har satt seg ned med meg og sett på hva jeg har gjort feil, og hva jeg kan gjøre bedre til neste gang. Mine lærere tar hensyn til det jeg vil og ikke vil. Jeg lærer veldig mye av mine lærere (Kari 13 år)

Gjennom dette utsagnet, viser *Kari* at det har hatt en effekt for henne at hennes lærere har tatt seg tid og sett på det hun har gjort feil og hva hun kan gjøre bedre til neste gang. Lærerne har vært gode eksempler for *Kari*, og styrket hennes forventning om mestring. Dette har de gjort ved at de har sett på det hun har gjort feil og det hun kan forbedre. På denne måten får *Kari* en forventning om at når hun retter opp det læreren sier hun skal rette opp, så vil hun mestre.

Det var kun en av ungdommene som mente han hadde lært noe av lærerne som hadde betydning for det sosiale. Dette var Knut som sa at hadde lært det grunnleggende av

sine lærere. Alle de andre ungdommene refererte til skolefaglige aktiviteter. Alle mente de hadde tatt lærdom av noe deres lærere hadde fortalt de. Ingen av ungdommene fortalte om at lærerens personlige erfaringer hadde påvirket de. Dette så jeg tydelig eksempler på da jeg stilte det samme spørsmålet i forhold til foreldrenes innflytelse.

Jeg tolker ungdommenes utsagn om deres erfaring med lærere slik, at lærerne påvirker ungdommene gjennom sine metodevalg. Gjennom de metodevalgene lærerne velger, blir ungdommene bedre kjent med hva som fungerer for den enkelte. Et eksempel på det er *Nina* som hadde et lesekurs, og etter dette begynte hun å lese fortere.

Da jeg stilte spørsmålet om hva ungdommene hadde lært av sine venner, var dette et av utsagnene jeg fikk:

Det er noen strategier for eksempel i tysk. Jeg har sett hvordan de har satt opp ord, og dette har faktisk hatt betydning for meg også. Mine venner setter seg ned og hjelper meg med det jeg ikke forstår. Dette har betydd mye for meg (Kari 13 år)

Dette utsagnet viser at *Kari* har lært av sine venners eksempler. Etter å ha sett hvordan sine venner har satt opp ord i tysk, har *Kari* ønsket å gjøre det samme. Dette har fungert for henne. En annen av informantene uttalte seg slik:

Egentlig ikke så mye. Han dysleksi vennen min og meg har lært oss å lese annenhver gang og sånn. Så retter vi på hverandre. Vi gjør det samme og leser det samme (Lars 13 år)

”Dysleksivennen” er for *Lars* en ”signifikant annen”. Gjennom tilbakemeldingene som *Lars* får fra sin venn, har han en mulighet til å forbedre seg. Gjennom vurderingene vennen til *Lars* gjør av *Lars*, får *Lars* et inntrykk av hvordan han selv er.” Dysleksivennen” er for *Lars* et eksempel som han blir påvirket av.

En annen informant uttaler seg slik:

Når andre har gjort ting som ikke er bra, lærer jeg av det. Nå er det mye bråk på denne skolen. Vi må gå i parade. Noen har kasta appelsiner ut av vinduet. Det har vært hærverk og sånn (Knut 15 år)

Knut viser at han har lært av sine venners feil. De gale tingene hans venner gjorde, som for eksempel å kaste appelsiner ut av vinduet, førte til konsekvenser som å gå i parade. Når *Knut* så hvilken konsekvens handlingene de utførte førte til, ønsket han å la være å gjøre det de hadde gjort. Banduras teori om styrket forventning om mestring (1986) referert i Skaalvik og Skaalvik (1996), passer ikke å anvende i eksemplet til *Knut*. Han vil nok la vær å gjøre hærverk, av ulikt slag når han ser hva dette fører til. På denne måten lærer han av sine venners eksempler, men han ønsker ikke å oppnå det samme som sine venner.

5. Sammendrag av resultatene

5.1.1 Andres vurderinger

Foreldrene: Informantene følte at deres foreldre hadde motivert og oppmuntret dem. De mente at positive tilbakemeldinger fra deres foreldre, førte til økt motivasjon. Informantene fikk en tilbakemelding på hva de mestret gjennom det foreldrene sa. Dette kan også bli sett på som en tilbakemelding på hvem de er som personer.

Lærerne: Også lærerne viste seg å ha stor betydning i forhold til motivasjon og innsats. De tilbakemeldingene ungdommene fikk fra sine lærere, bidro til at noen av ungdommene ønsket å forbedre seg på ulike områder. Noen av informantene fikk tilbakemeldinger som tydelig viste hvilket syn deres lærere hadde på ungdommene.

Venner: Det var svært viktig med venner for alle informantene. Vennene ga positive tilbakemeldinger til informantene, men en av informantene fortalte at han ikke følte at hans venner verken oppmuntret eller motiverte han.

5.1.2 Påvirkning gjennom sosial sammenlikning

Foreldre: De fleste informantene sammenlignet ikke sine prestasjoner, med sine foreldres prestasjoner. En av informantene forklarte dette ved at han følte seg så ulik sine foreldre. En annen informant nevnte at hun heller sammenliknet seg med sine brødre.

Lærere: Informantene sammenliknet ikke sine prestasjoner med sine læreres prestasjoner. Flere av informantene begrunnet dette med at de ikke følte de hadde noe til felles med sine lærere.

Venner: Flere av informantene sammenliknet sine prestasjoner med sine venners prestasjoner. En av informantene sier også at hun bare sammenlikner seg med de vennene hun har som er flinke. En annen av informantene sier han sammenlikner seg med en venn som har dysleksi diagnosen slik han selv har. Det er også en informant som sier hun ikke sammenlikner seg med sine venner, hun ser ikke noe poeng i det. Hun vil være seg selv sier hun.

5.1.3 Psykologisk sentralitet

Foreldrene: De fleste av informantene mente at det deres foreldre anså som viktig, ikke nødvendigvis ble det informantene syntes var viktig, men en informant ønsket å gjøre det godt i et av fagene hans foreldre også syntes var viktig. Dette kunne være tilfeldig, da han sa at han trengte dette faget til det han ville bli.

Lærerne: Informantene mente at det deres lærere anså som viktigst, ikke var det som var viktigst for informantene. Det viktigste for flere av informantene var familie og venner, mens det informantene trakk frem som de trodde var det viktigste for deres lærere, var fag.

Venner: De fleste av informantene mente at det deres venner anså som viktig, ikke trengte å være det samme som det informantene syntes var viktig.

5.1.4 Påvirkning gjennom andres eksempler

Foreldrene: For alle informantene hadde foreldre framstått som gode eksempler. Enkelte av foreldrene har brukt mye tid på å sitte sammen med informantene og trent på ulike metoder som kan egne seg i skolesammenheng, slik som pugging. På denne måten har disse foreldrene vært gode eksempler. Andre foreldre har vært gode

eksempler gjennom å vise at de har mestret for eksempel skolearbeid ved siden av ansvaret for flere barn.

Lærere: For informantene har også lærerne vært gode eksempler. Enkelte av lærerne har presentert metoder som noen av informantene har fått god nytte av.

Venner: Informantene mente at deres venner hadde vært gode eksempler for dem.

5.1.5 Påvirkning gjennom verbal overtalelse

Foreldre: Informantene følte at deres foreldre overtalte og oppmuntret de til økt innsats.

Lærere: De fleste av informantene følte de ble oppmuntret til økt innsats gjennom det lærerne sa. En informant, ble motivert til innsats gjennom ytre belønning. Læreren sa til henne at hun skulle få en premie dersom hun mestret.

Venner: Alle informantene svarte at de syntes deres venner overtalte og oppmuntret de i ulike sammenhenger.

5.1.6 Selvattribusjon

Foreldre: For informantene hadde foreldrene stor betydning for adferden til de ulike informantene.

Lærerne: De fleste informantene mente at lærerne ikke hadde noen innflytelse på deres adferd. Det var en av informantene som sa at en måtte rekke opp hånden i timen ellers ble det bråk.

Venner: For alle informantene hadde venner stor betydning for deres adferd.

5.1.7 Mestringserfaringer

Utenlandsk språk, kunst og håndverk var de fagene som de fleste informantene følte de mestret godt. De sa at å mestre disse fagene førte til at de fikk bedre selvtillitt og ble oppmuntret. Da jeg stilte de spørsmål om hvilke fag de ikke mestret fikk jeg høre at det hovedsakelig var de skriftlige fagene informantene syntes var vanskelig. Det å ikke mestre disse fagene, førte til at informantene følte seg deprimerte og fikk dårlig selvtillitt.

5.2 Konklusjon og refleksjoner

Før jeg startet med denne masteroppgaven hadde jeg en teori om at ungdommer med dysleksi hadde en lav selvoppfattelse, mye på grunn av at samfunnet i dag krever gode kunnskaper i både lesing og skriving. Nå i etterkant av oppgaveskrivingen, forstår jeg at ungdommer med dysleksi slett ikke trenger å ha lav selvoppfattelse. Alle ungdommene som jeg intervjuet, viste gjennom sine uttalelser, at de hadde et godt utviklet selvbilde og hadde en positiv oppfattelse av seg selv. Ungdommene hadde ingen problemer med å innse at de hadde vansker med ulike skolefag, men selv om de slet på visse områder, ga de ikke opp av den grunn. De anvendte ulike metoder som de hadde lært av foreldre, lærere og venner. Disse metodene hjalp godt i dagliglivet. Det viste seg at alle ungdommene hadde foreldre som støttet og oppmuntret de i både skoleaktiviteter og fritidsaktiviteter. Gjennom resultatene jeg fikk av intervjuene, kan jeg tydelig se at støttende, og oppmuntrende foreldre, har en positiv effekt på ungdommenes selvoppfatning. Også støttende og oppmuntrende lærere og venner hadde en stor betydning for disse ungdommenes selvoppfattelse. Lærere kan dra nytte av resultatene fra denne undersøkelsen, ved at de kan se at det vil gi gode skoleresultater for ungdom med dysleksi, dersom undervisningen er godt tilpasset den enkelte. Venner av dyslektikere kan også lære noe av denne undersøkelsen, da de kan se at det nytter å være en støttende og oppmuntrende venn. Dette kan føre til at dyslektikeren får styrket sitt selvbilde og får en positiv oppfattelse av seg selv. Foreldre av dyslektikere kan også se at det nytter å interessere seg for dyslektikerens skolearbeid. Gjennom gode tilbakemeldinger, ris og ros, vil ungdommen kanskje slik ungdommene i denne undersøkelsen gjorde, høste gode resultater.

Både venner, foreldre og lærere bør være gode eksempler for dyslektikerne. Denne undersøkelsen viste tydelig at alle informantene tok lærdom av ulike ting deres foreldre, lærere og venner hadde foretatt seg. Spesielt foreldrene var gode eksempler for disse dyslektikerne. Gode eksempler kan dyrke positiv selvoppfattelse. Det viste i alle fall denne undersøkelsen. Venner, foreldre og lærere spiller altså en svært sentral

rolle for utviklingen av en positiv selvoppfattelse for enkelte ungdommer. Det kunne virke som om lærerne av de tre gruppene som var nevnt, kanskje var de som påvirket minst. Områder de påvirket på, var hovedsakelig gjennom metodevalg i skolesammenheng. Foreldre og venner påvirket mest gjennom å være gode eksempler og gi positive verbale tilbakemeldinger. Om disse fem ungdommene er representative for ungdom med dysleksi generelt, er det vanskelig å uttale seg om. Det vil kanskje senere undersøkelser gi et klarere bilde på.

Kildeliste

- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia. Eight case studies in emotional reactions*, London: Cassell.
- Elvemo, J.(2000). *Lese og skrivevansker, Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høien, T., Lundberg, I. (2000). *Dysleksi, fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Johannessen, A., Tufté., PA., Kristoffersen, L. (2008). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kirk, J., Miller., ML. (1989). *Reliability and validity in qualitative research*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lassen, L. (2002). *Rådgivning, kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Powers, WR. (2005). *Transcription techniques for the spoken word*. London: Alta Mira Press.
- Rosenberg, M. (1968). "Psychological selectivity in self-esteem formation", Gordon, C., Gergen, KJ. *The self in social interactions. Classic and contemporary perspectives*. New York: Volum 1, John Wiley and sons.

- Rubin, HJ., Rubin, IS. (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Second edition. London: Sage Publications.
- Skaalvik, S. (1995). *Voksne med lese og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Skaalvik, S., Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Engers Boktrykkeri.
- Skaalvik, S., Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, EM., Bong, M. (2003). "Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities", Marsh, HW., Craven, RG., McInerney., DM. *International advances in self research*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tønnessen, FE., Bru., E., Heiervang, E. (2008). *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Yow, UR. (1994). *Recording oral history. A practical guide for social scientists*. London: Sage Publications.

Vedlegg 1

Intervjuguide

INNLEDNING

- 1) Presentasjon av meg selv.
- 2) Forklare hensikten med intervjuet.
- 3) Personvern og frivillighet.
- 4) Informerer om bruk av båndopptaker.
- 5) Er det noe du lurer på?
- 6) Underskrift på samtykkeerklæringen.

A: Bakgrunnsinformasjon

A1) Kjønn

A2) Alder/skoletrinn

B: ERFARINGER MED FORELDRE

B1) Hva tror du dine foreldre vet/tenker om hva det å ha dysleksi innebærer for deg?

B2) Hva tenker du om dette?

Påvirkning gjennom andres vurderinger

- Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra dine foreldre, og hvordan har dette påvirket deg?

Påvirkning gjennom sosial sammenlikning

Har du sammenlignet deg selv med dine foreldre?

- Hvis ja, gi eksempler
- Hvis nei, hvorfor har du ikke det?
- Sammenligner du deg med deg selv? Gi eksempler?

Påvirkning gjennom selvattribusjon

- Har dine foreldre hatt betydning for hvorfor du handler som du gjør i bestemte situasjoner?

Hvis ja, gi eksempler

Hvis nei, hvorfor har de ikke hatt betydning tror du?

Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet

- Har det dine foreldre anser som viktig, blitt det du synes er viktig, eks. skolefag.
- Hvis ja, hvordan føles det å gjøre det godt i et fag dine foreldre også anser som viktig.

Hvis nei, hvordan føles det å gjøre det godt i et fag dine foreldre ikke anser som viktig?

Påvirkning gjennom verbal overtalelse

- Hvordan foreldrene motiverer og oppmuntrer sine ungdommer, erfaringer.
Hvordan påvirker dette?

Påvirkning gjennom andres eksempler

- Kan du gi eksempler på noe du har lært av dine foreldre?
- Kan du gi eksempler på noe du har dratt nytte av som dine foreldre har gjort?

C: ERFARINGER MED LÆRERE

C1)Hva tror du dine lærere vet/tenker om hvordan det føles for deg å ha dysleksi?

C2)Hva tenker du om dette?

Påvirkning gjennom andres vurderinger

- Hvilke tilbakemeldinger har du fått fra dine lærere og hvordan har dette påvirket deg?

Påvirkning gjennom sosial sammenlikning

-Har du sammenlignet deg selv med dine lærere?

Hvis ja, gi eksempler

Hvis nei, hvorfor ikke?

Påvirkning gjennom selvattribusjon

-Har dine lærere hatt betydning for hvorfor du handler som du gjør i bestemte situasjoner?

Hvis ja, gi eksempler

Hvis nei, hvorfor tror du ikke de har hatt betydning?

Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet

- Har det dine lærere synes er viktig, blitt det du synes er viktig? F.eks skolefag
- Hvis ja, hvordan føles det å gjøre det godt i et fag dine lærere anser som viktig?

Påvirkning gjennom verbal overtalelse

- Kan du gi eksempler på hvordan dine lærere har oppmuntret og motivert deg?

Påvirkning gjennom andres eksempler

- Kan du gi eksempler på noe du har lært av dine lærere?
- Kan du gi eksempler på noe du har dratt nytte av som dine lærere har gjort?
-

Påvirkning gjennom mestringserfaringer

Samme spørsmål som brukt i forhold til foreldre.

D: ERFARINGER MED VENNER

D1) Vet dine venner at du har dysleksi?

- Hvis ja, hva tror du de tenker?
- Hvis nei, hva er årsaken til at de ikke vet?

D2) Hva tenker du om dette?

Påvirkning gjennom andres vurderinger

- Hvilke tilbakemeldinger får du fra dine venner, og hva gjør dette med deg?

Påvirkning gjennom sosial sammenlikning

- Har du sammenlignet deg selv med dine venner?

Hvis ja, gi eksempler

Hvis nei, hvorfor har du ikke gjort det?

Påvirkning gjennom selvattribusjon

- Har dine venner hatt betydning for hvorfor du har handlet som du har gjort i bestemte situasjoner?
- Hvis ja, gi eksempler

Hvis nei, hvorfor tror du ikke de har hatt betydning?

Påvirkning gjennom psykologisk sentralitet

- Har det dine venner synes er viktig blitt det du synes er viktig? F.eks skolefag?

Hvis ja, hvordan føles det å gjøre det godt i et fag dine venner anser som viktig?

Hvis nei, hvordan føles det å være fag dine venner anser som lite viktig?

Påvirkning gjennom verbal overtalelse

- Hvordan vennene oppmuntrer og motiverer ungdommene. Hvordan påvirker dette?

Påvirkning gjennom andres eksempler

- Har du lært noe av dine venner?

- Har du dratt nytte av noe dine venner har gjort?

E: Avslutning

E1) Har denne samtalen vært ok for deg?

E2) Er det noen spørsmål jeg burde ha stilt som jeg ikke har stilt?

E3) Er det noen spørsmål jeg stilte som jeg ikke burde ha stilt?

E4) Er det noe du har lyst til å tilføye?

TAKK

1) Takk for at du tok deg tid til å snakke med meg og svare på spørsmålene.

2) Kan jeg få kontakte deg hvis det er noe jeg lurer på i forbindelse med intervjuet?

3) Ta kontakt med meg hvis det er noe du lurer på.

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Steinar Theie
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 12.02.2009

Vår ref: 20814 / 2 / GRH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.08. Meldingen gjelder prosjektet:

20814	<i>Ungdom med dysleksi og deres selvoppfattelse</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Steinar Theie</i>
Student	<i>Elin Bjørnestad</i>

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

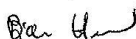
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.09, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Grethe Halvorsen

Kontaktperson: Grethe Halvorsen tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Elin Bjørnestad, Tomtegata 55, 3714 SKIEN

Avdelingskontorer / District Offices.

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20814

Det registreres sensitive personopplysninger i form av opplysninger om at ungdommen har dysleksi (jf. pol § 2 nr. 8 c).

Utvalget består av fem ungdommer i ungdomskolen, som har diagnosen dysleksi. Utvalget og deres foreldre gis skriftlig informasjon om studien og samtykker skriftlig til deltakelse.

Opplysningene samles inn gjennom intervju med ungdommen.

Lydbånd slettes og andre personopplysninger anonymiseres når studien er ferdig, 29. mai 2009.

Vedlegg 3

Informasjonsskriv

Jeg er masterstudent ved universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Kontaktperson ved UIO er Steinar Theie(Tlf: 22858058) Jeg holder for tiden på med min avsluttende oppgave. Temaet for oppgaven er ungdommer med dysleksi og deres selvoppfattelse. Jeg skal intervju seks ungdommer som har diagnosen dysleksi, og finne ut hvilken betydning lærere, familie og venner har for selvoppfattelsen til dyslektikerne. Jeg ønsker også å finne ut hvordan dyslektikerne ser på seg selv uavhengig av hva andre måtte si og mene. Ungdommene jeg skal intervju vil være i ungdomsskolealder (13-15 år)Intervjuene skal tas opp på lydbånd. Spørsmålene vil dreie seg om ulike erfaringer ungdommene har gjort seg i møte med lærere, venner og familie, samt hvordan ungdommene oppfatter seg selv uavhengig av lærere, familie og venner. Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data vil bli anonymisert, og lydbånd vil bli slettet når oppgaven er ferdig. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, ingen enkeltpersoner vil kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Oppgaven skal leveres innen 29 mai 2009. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykke erklæringen og sender den til meg. Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. nr: 47465930, eller sende e-post til send2elin@yahoo.no. Du kan også kontakte min veileder Anne-Berit Andreassen ved Bredtvet kompetansesenter på tlf:22902881. Studien er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S

Med vennlig hilsen:

Elin Bjørnstad

Tomtegata 55, 3714 Skien

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Ungdom

Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdom med dysleksi og deres selvoppfattelse, og ønsker å stille til intervju.

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

Foreldre

Vi/jeg samtykker i at vårt barn.....(navn på barn) kan
delta i studien.....(Foreldrenes
underskrift)