



UiO • Universitetet i Oslo

Eleven min har dysleksi, hva nå?
*En litteraturstudie av forskning på
dyslektikeres opplevelser rundt
emosjonell støtte i skolen.*

Veronika Hafstad Sporastøl

Master i Pedagogisk psykologisk rådgivning
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2021

Eleven min har dysleksi, hva nå?

En litteraturstudie av forskning om dyslektikers opplevelser rundt emosjonell støtte i skolen.

© Veronika Hafstad Sporastøl

2021

Eleven min har dysleksi, hva nå?

En litteraturstudie av forskning om dyslektikers opplevelser rundt emosjonell støtte i skolen..

Veronika Hafstad Sporastøl

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

Sammendrag

| | |
|-----------------|--|
| Tittel | Eleven min har dysleksi, hva nå? <i>En litteraturstudie av forskning om dyslektikers opplevelser rundt emosjonell støtte i skolen.</i> |
| Av | Veronika Hafstad Sporastøl |
| Emne | PED4191 |
| Semester | VÅR 2021 |

Stikkord

- Litteraturstudie
- Dysleksi
- Lesevansker
- Elev-lærer relasjon
- Elev-lærer interaksjon
- Emosjonell støtte
- Klasseromsmiljø
- Lærersensitivitet

Abstrakt

Teori: Oppgaven skal svare på problemstillingen: «hvordan belyser forskningen dyslektikers erfaring rundt positiv og negativ emosjonell støtte gjennom deres skolegang?» Dysleksi er en spesifikk lærevanske som påvirker ens evne til å tilegne seg lese- og skriveferdigheter. Dette arter seg oftest i form av fonologiske avkodningsvansker. Dysleksi er en medfødt disposisjon og varer livet ut. Med gode beskyttelsesfaktorer, faglig tilrettelegging og støtte fra foreldre og lærere kan barn bearbeide dysleksien. Risikofaktorer i miljøet gjør tilstanden verre, og kan føre til at dyslektikeren utvikler andre vansker som internaliserte vansker (psykiske helse plager) og eksternaliserte vansker (utagerende atferd).

Elev-lærer relasjon kan enten gi beskyttelsesfaktorer, dersom det er en god relasjon, eller risikofaktorer, dersom det er en dårlig relasjon. Elev-lærer relasjonen kan deles i to dimensjoner: emosjonell støtte og instrumentell støtte. Emosjonell støtte kan måles gjennom tre områder. Område 1, positivt klasserommiljø, som kan observeres gjennom: delte positiv affekter, entusiasme, positive kommentarer og aktivlytting. Område 2, lærersensitivitet, som kan måles gjennom: oppmerksomhet på elevenes vansker, anerkjennelse av elevens følelser, elevens spørsmål og problemer blir løst og eleven søker aktivt lærerens hjelp, støtte og veiledning. Område 3, hensyn til elevens perspektiv, som kan måles gjennom: oppmuntring av elevens ider og meninger, knytting av koblinger mellom elevens liv og pensum, avslappet struktur som tillater bevegelser i klassen og gruppearbeid og jobbing mellom medelever.

Metode og resultater: Dette er en narrativ litteraturstudie, med systematisk fremgangsmetode for å holde oppgaven transparent. Søkene var utført på syv databaser, med samme kriterier og søkeemner. Oppgaven bruker faste inkluderings- og ekskluderingskriterier for tolkning av relevante studier. Det ble valgt 5 relevante studier.

Diskusjon: Ingen av studiene benyttet samme operasjonalisering av emosjonell støtte som CLASS. Deltakerne i studiene belyser problemer knyttet til lite forståelse for deres vansker, lærere som merkelapper og kommer med negative bemerkninger, samt tilrettelegging som deltakerne belyste som upassende eller ikke adekvat til deres faglige potensial. Dette tolkes som negativ emosjonell støtte på lærerens sensitivitet, samt positivt klasserommiljø og at lærere kan mangle god kompetanse på dysleksi og hvordan den kan arte seg. Deltakere belyser positivt en relasjon med lærere som er forståelsesfulle, og viste en interesse i å hjelpe, samt tilpasse for deltakerne. Deltakerne belyser også lærere som oppmuntrer og er tålmodige til å være gode lærere. Her tolkes det til at lærerens sensitivitet var viktig i deltakernes positive opplevelser, sammen med klasserommiljø og en belysning med hensyn til elevens perspektiv. Lærere som ble belyst som positive hadde erfaringer eller kunnskaper om dysleksi og hvordan de kan tilrettelegge for individer med dysleksi. Vi må kunne kartlegge og forske på hva norske lærer vet om dysleksi og hvordan norske dyslektikere oppfatter lærere og deres relasjon og emosjonelle støtte, for å kunne skåne dyslektikere for risikofaktorer for internaliserte (psykiske plager og lav selvoppfatning) og eksternaliserte vansker (utagering).

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på noe jeg aldri trudde skulle skje. Jeg trudde aldri at jeg hadde det som skulle til for å skrive en master eller gå på universitet. Det å skrive master er utfordrende for selv de flinkeste, men den er også så givende! Det var mange lange dager med lesing og fokusert arbeid på oppgaven, som gav meg en dypere forståelse for dyslektikers opplevelser i skolen og hvor viktig de er. Jeg føler jeg har fått gleden til å personlig utvikle meg og fått en bedre forståelse på hvor viktig relasjoner i skolen er.

Jeg vill si tusen takk til min veileder Kristin Rogde! Du har vært så oppmuntrende og fleksibel gjennom helle prosessen, og det har vært så betryggende å vite at jeg alltid kunne ta kontakt dersom jeg satt fast i oppgaven. Jeg setter også så stor pris på hvor selvstendig jeg fikk lov til å være og hvordan du gav meg gode konstruktive tilbakemeldinger som fikk meg til å reflektere over mitt eget arbeid!

Jeg vil også takke Ninni Ebeltoft, fagansvarlig for pedagogikk på det humanetiske biblioteket i Oslo, og Pål M. Lykkja, fag fagansvarlig for spesialpedagogikk på det humanetiske biblioteket i Oslo. Takk for at dere hjalp meg i å finne relevante databaser og kvalitetssjekket søkeemnene og søkene med meg,

Jeg takker også familien min, de har vært så støttene gjennom studiene mine i Oslo. Dere har alle vist så stor interesse i min utvikling gjennom studiene og jeg setter så stor pris på det! Dere har på deres unike lille måte motivert meg så mye gjennom studiene og vist meg at jeg kan så mye mer enn hva jeg selv tror jeg kan. Jeg er så takknemlig for at dere har vist meg feil i min egen oppfatning av meg selv og at dere stadig påpeker det. Jeg vil også takke alle vennene mine, som har stilt opp med faglig og sosial støtte så fort jeg trengte det. Jeg kommer til å savne å møtes på campus og drikke kaffe mens vi jobber med forskjellige fag. Spesielt kommer jeg til å savne de lange dagene vi kunne le og «gråte» sammen på universitetsbiblioteket eller caféer hvor vi diskuterte i full frustrasjon over pensum.

Tusen takk til alle som leser oppgaven, jeg håper den kan hjelpe noen på sin vei i personlig utvikling.

Oslo, 13. Juni 2021

Veronika H. Sporastøl

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning med bakgrunn og formål..... | 1 |
| 1.1 | Oppgavens oppsett..... | 2 |
| 2 | Teoretisk grunnlag..... | 3 |
| 2.1 | Dysleksi | 3 |
| 2.1.1 | Hva er dysleksi? Et hav av definisjoner | 4 |
| 2.2 | Miljø faktorer og individuelle faktorer i samspill med dysleksi | 8 |
| 2.3 | Elev-lærer relasjon..... | 10 |
| 2.3.1 | Emosjonell støtte..... | 12 |
| 2.3.2 | Læreres påvirkning på klasseroms miljøet..... | 13 |
| 2.3.3 | Bruk av diagnosen dysleksi..... | 15 |
| 2.3.4 | Dysleksi i norsk kontekst | 16 |
| 3 | Metode i oppgaven..... | 18 |
| 3.1 | Forskningsmetode og forskningsdesign for oppgaven..... | 18 |
| 3.2 | Kvalitativ forskning | 18 |
| 3.2.1 | Case studier som forskningsmetode..... | 19 |
| 3.2.2 | Intervju som forskningsmetode..... | 20 |
| 3.2.3 | Relabilitet, validitet og etikk i kvalitativforskning..... | 21 |
| 3.3 | Oppgavens litteratursøk..... | 22 |
| 3.3.1 | Søkeemner og begrunnelse for inkludering | 22 |
| 3.3.2 | Inkluderingskriterier for studier | 23 |
| 3.3.3 | Oppgavens analyser for inkludering og ekskludering..... | 24 |
| 4 | Resultater..... | 26 |
| 4.1 | De inkluderte og ekskluderte studiene | 27 |
| 4.1.1 | Individuell presentasjon av inkluderte studier | 28 |
| 4.1.2 | Forskningsfokuset i de inkluderte studiene..... | 36 |
| 5 | Diskusjons del | 38 |
| 5.1 | Hvordan svarer studiene på problemstillingene? | 38 |
| 5.1.1 | Hvordan belyser forskningen dyslektikers erfaring av positiv og negativ emosjonell støtte gjennom skolegangen? | 38 |
| 5.1.2 | Hvilke forskjeller belyser forskningen rundt dyslektikerne opplevelser av positiv og negativ emosjonell støtte før og etter diagnostisering av dysleksi? | 52 |
| 5.2 | Hva kan fremme en god relasjon mellom dyslektikere og lærere? | 56 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.2.1 | Forståelse og kompetanse på dysleksi..... | 58 |
| 5.3 | Innfallsvinkel, forsknings ønske og mulige begrensinger | 60 |
| 5.4 | Norsk kontekst og resultatene i denne oppgaven | 61 |
| 5.5 | Avsluttenderesonerer | 63 |
| 6 | Litteraturliste | 63 |

Figurliste

| | | |
|----------|-------------------|----|
| Figur 1) | flytdiagram | 26 |
|----------|-------------------|----|

Tabell liste

| | | |
|---------|--|----|
| Table 1 | Faktorer, i emosjonell støtte (Ruzek et al., 2016) | 24 |
| Table 2 | Oversikt over inkluderte studier..... | 27 |
| Table 3 | Ekskluderte studier..... | 73 |

1 Innledning med bakgrunn og formål

Barn bruker nesten en tredjedel av deres hverdag på skolen, hvor de er i sosiale samspill med medelever og lærere. Lærere får derfor ikke bare en viktig rolle for elevens faglige utvikling, men også for deres sosiale utvikling. Lærere skal hjelpe barn med å fungere og navigere seg i deres sosiale omverden både på og utenfor skolen. Dette blir framhevet i lærerplanens overordnende del (Udir, 2021). Utdanningsdirektoratet belyser også hvordan samspill med medelever og lærere er vist til å sette preg på elevers utvikling, selvoppfatning og psykiske velvære (2021). Barnets utvikling blir påvirket av mange faktorer innen sosiale samspill som forventninger, roller, krav og sosiale koder, som barnet må tilpasse seg. Barn med lærevansker kan oppleve det å skulle leve opp til slike forventninger, roller og krav som en større påkjenning enn det barn uten lærevansker gjør, noe som kan legge et usunt press på disse barna. Dette kan igjen føre til at de utvikler emosjonelle, sosiale eller psykiske utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011). Dette presset kan danne både internaliserte og eksternaliserte vansker hos elever som kan komme til uttrykk som atferdsvansker (Boyes, Leitão, Claessen, Badcock & Nayton, 2019, Ingesson, 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ifølge den overordnede delen av lærerplanen skal skolens prinsipp i praksis være: å møte elever med tillit, respekt og krav. Skolen skal gi elevene utfordringer som fremmer og danner lærelyst. Dette krever individuell tilrettelegging i undervisning og etablering av et godt læringsmiljø på skolen (Udir, 2021). For å danne et godt læringsmiljø må læreren opparbeide seg gode og trygge relasjoner til elevene (Drugli, 2017 og Skaalvik & Skaalvik, 2018). Relasjonen læreren har med elever kan deles i to dimensjoner, emosjonell støtte og instruktiv/instrumentell støtte (klasse organisering, planlegging gjennomføring og fysiske organisering av klasserommet). At læreren utviser emosjonell støtte går ut på at læreren etablerer et positivt læringsklima, at hen viser sensitivitet ovenfor elevene, og at hen klarer å se ting fra et «elevperspektiv». Forskning viser at en emosjonelt støttende lærer er viktig for å redusere risikofaktorer for elever med lærevansker (Ruzek, Hafen, Allen, Gregory, Yee Mikami & Pianta, 2016). Lese- og skriveferdigheter sammen med digitale ferdigheter er tre av de seks generelle ferdighetene alle barn forventes å mestre. Det finnes en rekke tilstander som kan påvirke elevers lese- og skriveferdigheter. Denne oppgaven skal se på den spesifikke lese- og skrivevansken *dysleksi*. Tilstanden er gjennomgripende i personens hverdag og den varer hele livet ut. Det er også vist at voksne med dysleksi kan møte på utfordringer i deres yrker, som gjenspeiler deres opplevelser fra skolen (Livingston, Siegel & Ribary, 2018). Så fort barn blir diagnostisert med

dysleksi av en hjelpeinstans, får de tilbud om spesialundervisning og leseintervensjoner, men forskning viser at effektiviteten av slike intervensjoner og tiltak reduseres etter hvert som elevene blir eldre. Foorman og hans kollegaer (1997) har funnet at tiltak i første og andre tinn har en effektivitet på 80%. I tredje klasse har det redusert til 50% og i 5 trinn er det redusert videre til 10-15% på effektiviteten av tiltak. Norske skoler og hjelpetjenester jobber bevisst med å avdekke dysleksi og andre tilstander så tidlig som mulig, men normen er fortsatt at dysleksi ikke avdekkes før i 4. og 5. klasse. Når vi vet at intervensjoner og tiltak satt inn på dette alderstrinnet har redusert effekt, samtidig som at de faglige og sosiale kravene økes når elevene blir eldre, kan det være gunstig å se på hva dyslektikere vektlegger i relasjoner til læreren og hvordan denne relasjonen kan påvirke dyslektikerens perspektiv på skolen. Formålet med oppgaven blir derfor å gi en oversikt over dyslektikerens erfaringer og perspektiver rundt deres skolegang og den emosjonelle støtten de har blitt tilbudt av lærere. Det skal belyse hvilke faktorer innen emosjonell støtte dyslektikere assosierer med en positiv og negativ skoleopplevelse. Oppgaven vil derfor ta utgangspunkt i hva forskere har rapportert om dyslektikerens personlige erfaringer etter å ha mottatt positiv eller negativ emosjonell støtte fra lærere, og hvordan dette har påvirket deres opplevelse av skolen som dyslektikere.

1.1 Oppgavens oppsett

Oppgavens består av en teoretisk del, som hovedsakelig tar for seg dysleksi og elev-lærer relasjon. Det skal redegjøres for hva som kjennetegner lese- og skrivevansken dysleksi og hvordan tilstanden kan påvirke ens personlige utvikling. Deretter undersøkes elev-lærer relasjonen generelt og dimensjonen emosjonell støtte spesielt. Her skal det redegjøres for hva emosjonell støtte er, og hvilken påvirkning den har på læringsmiljøet. Avslutningsvis i den teoretiske delen skal oppgaven se på emosjonell støtte i sammenheng med elevenes selvoppfatning. Her presenteres også problemstillingen: Hvordan belyser forskningen dyslektikerens erfaring av positiv og negativ emosjonell støtte gjennom skolegangen? Videre presenteres oppgavens fremgangsmetode og tolkninger. Metodedelen skal også belyse kvalitativ forskning og kvalitative metoder, undersøke styrker og begrensinger knyttet til kvalitative undersøkelser, samt redegjøre for oppgavens reliabilitet og validitet. Oppgavens fremgangsmetode i litteratursøket skal også belyses. Deretter fremlegges resultatet av litteratursøket, samt en individuell oppsummering av de utvalgte studiene. Deretter kommer det en mer omfattende diskusjonsdel, hvor vi ser nærmere på hvordan funn i studiene svarer på problemstillingene. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av resultatene og konklusjon.

2 Teoretisk grunnlag

For å få en bedre forståelse av forskningsområdet skal vi på bakgrunn av teorigrunnlaget redegjøre for kjennetegn på dysleksi og elev-lærer relasjon, samt undersøke noen individfaktorer og miljøfaktorer som kan utgjøre en risiko for dyslektikere i henhold til utvikling av emosjonelle, sosiale eller psykiske utfordringer. Individfaktorer er faktorer som motivasjon og selvoppfatning, mens faktorer som skole og hjem utgjør det vi kan kalle for miljøfaktorer. Vi skal ta et dypdykk i elev-lærer relasjon og dens påvirkning på barnets trivsel og velvære. Dypdykket vil fokusere på dimensjonen emosjonell støtte og hvordan den kan bli både beskyttelses- og risikofaktor for dyslektiske barns utvikling. Vi skal se litt på hjemmemiljøet også, først og fremst i sammenheng med skole-hjem-samarbeid og hvordan dette samarbeidet kan påvirke elevenes relasjoner på og til skolen.

2.1 Dysleksi

I moderne samfunn er ferdighetene lesing og digitale ferdigheter, spesielt i sammenheng med hverandre, svært ettertraktet, og det er derfor viktig å fokusere på elever som kan ha vansker med å tilegne seg disse ferdighetene. Gjennom opplæring i, eksponering for og stimulering i det muntlige og skriftlige språket tilegner barn seg leseferdigheter. De lærer hvilke fonemer (språkllyder) som tilhører språkets grafemer (bokstaver). Dette fører til utvikling av fonologisk bevissthet, og er den første lesestrategi barn lærer seg (Tønnesen, Bru & Heiervang, 2011). En har fonologisk bevissthet når en evner å omkode grafemer til fonemer (og motsatt) samt manipulere dem til å representere et eksisterende ord (Byrne, 1998). Barn med lesevansker og tilegnelsesvansker må få tid til å tilegne seg leseferdigheter og det er viktig at lærere og medelever viser forståelse for at de tilegner seg denne ferdigheten saktere enn normalen. Det er forskjellige undergrupper av lesevansker. Modellen til Gough og Tunmer (1986) the simple way of reading: Reading (lesing) = decoding (ordavkodning) x comprehension (forståelse) ($R = D \times C$), viser hvilke to delferdigheter lesing består av. En må ha evnen til å avlese og ha grunnledende bakgrunnskunnskaper eller forståelse for det teksten formidler, for å kunne lese optimalt. Multiplikasjonstegnet (x) viser at optimal lesing består av ordavkodning og forståelse, og vansker eller utfordringer i en av evnene vil påvirke ens lesekvalitet (Gough & Tunmer, 1986). Hvis vi følger denne modellen er det tre former for lesevansker: 1) de som forstår teksten når den blir lest høyt/leseforståelse, men har vansker med ordavkodning (dysleksi), 2) de som kan avkode ord, men klarer ikke å finne meningen i teksten, 3) de som har vansker med

ordavkodning og forståelse (Mather & Wendling, 2012). Dysleksi er den vansken hvor en kan danne en forståelse av teksten, men kan ha utfordringer i omkodningen av grafemer til fonemer. Dyslektikere har individuelle forskjeller i lesingen, men de tenderer å tilegne seg gode lesestrategier med alderen, dersom de har fått riktig støtte (Tønnesen, et al., 2011, PLUSS MER). Muter (2003) viser til hvordan fonemer ikke alltid samsvarer med grafemer. Et eksempel er fonemet /ɔ:/ (lang å-lyd) som ofte representeres gjennom grafemet <å> og benyttes i ordene <åre> (/ɔ:rə/) og <låve> (/lɔ:və/), men fonemet /ɔ:/ kan også høres i ordene <over> (/ɔ:vər/) og <love> (/lɔ:və/) som i «jeg lover på tro og ære», hvor det er grafemet <o> som signaliserer denne samme lyden. Dette eksemplet viser til det uklare forholdet mellom grafem og fonem, og dette kan skape misforståelse på omkodningen (Muter, 2003). Dyslektikere kan derfor ende opp med å skrive ord slik de utaler det. «Unnskyld», som uttales /ʊnʃyl/, kan bli til noe som «unsjyl» avhengig av dialekt. Denne formen for fonologisk vanske kommer bedre fram i omkodning/skriving (Tønnesen, et al., 2011). Fonologisk lesing/lydering, hvor en leser grafem for grafem vil naturlig gå over til ortografisk lesing. Ortografisk lesing er en mer effektiv lesestrategi, hvor en hurtig og korrekt kan avkode ordbilder og ikke grafemene (Refshal, 2012). Denne lesestrategien krever god erfaring i skriftspråket samt et bredt ordforråd. Dyslektikere vil fint kunne tilegne seg ortografisk lesing, men for dyslektikere kan det ofte ta lenger tid for det mentale leksikonet å utvide seg (Hønen og Lundberg, 2000; Refshal 2012). Når ordet først er inne i ens mentale repertoar, brukes det få til ingen kognitive ressurser på lesingen med den ortografiske avkodningen (Tønnesen et al., 2011). Dyslektikers leseutvikling kan derfor kreve litt legger tid, men fordi de må fortsatt holde følge med jevnaldrende og dette kan gjøre lesing mer anstrengende og tidskrevende for dyslektikere.

2.1.1 Hva er dysleksi? Et hav av definisjoner

Tilstanden vi kjenner som dysleksi har ikke alltid hatt det navnet. For hundre år siden ble dysleksi anerkjent som ordblindhet/Word blindness, et begrep som først ble brukt av Kussmaul. Morgan (1896) beskrev tilstanden som ødelagt eller manglede visuell hukommelse av ordbilder og tilstanden oppstår til tross for god intelligens, stimulering og velutdannet foreldre. I løpet av 1920 og 1930 ble ordblindhet erstattet med dysleksi, utviklingsdysleksi og spesifikke lese- og skrivevansker, i nyere tider har også begrepet utviklingsmessige lese- og skrivevansker blitt benyttet. Rundt 1960 kom en større interesse rundt en eventuell sammenheng mellom nevrobiologi, gener og dysleksi, ettersom dysleksi har lenge hadde vært spekulert til å være en nevrologisk tilstand (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). For å forsøke på dysleksi og hjernen

ble det gjennomført disseksjon av avdøde dyslektikers hjerner, samt funksjonell magnetresonansavbildning/fMRI av bildninger (Mather & Wendling, 2012, Tønnesen et al., 2011). På bakgrunn av all denne forskningen har det utviklet seg en rekke definisjoner av dysleksi, samt anerkjennning av medfølgende vansker og flere ulike årsaksforklaringer. Dette kommer fram i de forskjellige definisjonene gjennom tidene. De tidligere definisjonene skilte ikke f.eks. ikke mellom avkodning og leseforståelse eller på lesing i helhet, slik de nyere definisjonene gjør:

[...] The dyslexic is an individual who has failed to learn to read despite normal intelligence and sensory function, adequate opportunity for learning, and an absence of severe neurological or physical disability, emotional or social problems, or socioeconomic disadvantage (Vellutino ref. i, Gough & Tunmer, 1986 s.8).

Gough og Tunmer (1986) kritiserte definisjonen og formulerte at dyslektikere var svake i ordavkodning, istedenfor alt som omhandlet lesing. Deres oppfatning samsvarer med senere funn og resultater i forskning som viser til at dyslektikere kan ha utfordringer med fonologiske avkodningsstrategier (Tønnessen, et al., 2011). Dyslektikere kan også ha vansker i andre deler av lesingen og med språket generelt, men utfordringer knyttet til fonologisk avkodning opptrer i nesten alle som har tilstanden. Nyere definisjoner inkluderer derfor vansken med ordavkodning og skiller dette fra leseforståelsen, men viser fortsatt til at problemer med ordavkodning også kan føre til problemer med forståelsen. Det er ikke bare de nyere definisjonene som har fått med dette skillet. Også ulike diagnoseverktøy tar utgangspunkt i at et slikt skille finnes. Ifølge det internasjonale diagnoseverktøyet International Classification of Diseases/ICD 10 og det amerikanske diagnoseverktøyet Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder/DSM 5 er dysleksi tolket som en spesifikk og varig/livslang læringsvanske, som påvirker ens tilegnelse og utvikling i ordavkodningen av det skriftlige språket (lese og skriving) og det skaper signifikante utfordringer i faglige og hverdagslige aktiviteter. Tilstanden gir utslag i et standardavvik i standardiserte tester under det man normalt kunne forventet basert på alder eller intelligens. Det er også et kriterium at dette avviket ikke kan forklares utelukkende på bakgrunn av vansker/utfordringer med hørsel eller syn, nevrologiske tilstander og hodetraumer, psykologiske tilstander, motivasjon eller utilstrekkelig undervisnings (Habib & Giraud forfatter i Dulac, Lassonde & Sarnat, 2013). Her legger de vekt på at vansken med ordavkodning og skriving skal ligge på et standardavvik under normen, og at denne vansken ikke skal skyldes noe annet enn ens evne til å lese. Denne forståelsen og bruken av begrepet dysleksi sier ikke noe om at tilstanden kan være medfødt, noe som åpner for påvirkning fra miljøet som

medvirkende faktor til at enkelte utvikler dysleksi. Enkelte argumenter for dysleksi som en i hovedsak biologisk og nevrologisk tilstand/vanske (Galeburda, 2011, Hundson, High & Al Otaiba, 2007; & S. Shaywitz, 2003; Mather & Wendling, 2012, Tønnesen et al., 2011). Andre argumenterer imot at en slik oppfatning om at tilstanden er en nevrologisk vanske, eller nevrologisk utviklingsvanske (Protopapas & Parilla, 2019). Dysleksi har både oppstått hos barn som har opplevd mye usunt stress i tidligbarndommen (omsorgssvikt, neglekt, psykisk og fysisk vold, samt mobbing og krenkelser), og hos barn uten en klar familiehistorikk med dysleksi (Anyanwu & Campbell, 2001). Stress i tidlig barndom er en risikofaktor for lærevansker og kan gi biologiske disponible lærevansker høyere alvorlighetsgrad (Racine, Killam & Madigan, 2019 og Anyanwu & Campbell, 2001). Stress faktorene kan forekomme både i skolen (lærere og medelever) og i hjemmet (foreldre og søsken), noen tider fra begge miljøene. Det vil si at barnet kan møte på risikofaktorer i begge miljøene. Barnet kan også møte mye stress i hjemmet, men få den støtten og beskyttelse fra miljøet på skolen (og motsatt). Skole og hjemme miljøet kan også skyldes på hverandre for hvorfor barnet ikke presterer som forventet (Anyanwu & Campbell, 2001), og slike forhold mellom skole og hjem kan igjen danne en større risiko faktor for eleven utvikling (Westerberg, Newland & Mendez, 2020). Definisjonen utarbeidet av Lyon og hans medarbeidere omtaler dysleksi som en nevrobiologisk tilstand og setter ingen begrensinger for miljøets påvirkning:

«Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.» (Lyon, 2003, s.2)

Lyon og medarbeidere viser til forskning som grunnlag for alle punktene i definisjonen. Selve definisjonen legger vekt på et avvik i fonologiske komponenter i språket, og vanskene skal ikke ha oppstått på grunn av lave kognitive ferdigheter eller begrenset kvalitet på den mottatte undervisningen. Denne definisjonen kan derfor også tolkes til å være åpen for påvirkning fra miljøet og skiller ikke mellom ordavkodnings vansker som oppstår av hodetraume eller genetisk utvikling. Definisjonen til Lyon er ofte brukt av organisasjoner som støtter og fremmer kunnskaper og forskning om tilstanden. Dysleksi Norge er en norsk organisasjon som står for å både informere om dysleksi og hjelpe dyslektikere, foreldre og lærere, samt skolesystemer med

råd om hvordan legge til rette for individer som har denne tilstanden. Definisjonen som dysleksi Norge opererer med er:

«Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonell lese- og skriveferdighet. Typiske kjennetegn er derfor omfattende vansker med ordavkodning og staving, i tillegg til vansker med andre språkrelaterte ferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastigheten og automatiseringsevnen. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livsvarig. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensene av vansken kan bli mildere ved tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning. Vansken kan best forstås som et kontinuum, og det er ingen klar grense mellom svake avkodningsferdigheter og dysleksi.» (Solem, 2017, s.10).

Denne definisjonen har likhetstrekk med Lyons definisjon. Som de fleste andre nyere definisjoner legger disse vekt på de fonologiske komponentene i lesing, men er begge åpne for medfølgende vansker som kan opptre sammen med tilstanden. Definisjonen fra Dysleksi Norge er mer åpen for variasjoner i tilstanden, men legger vekt på dens tendens til å være genetisk. De utelukker ikke påvirkning fra et usunt stress, eller miljø med høyt stress nivå, i tidlig barndom, men på peker at det genetiske danner en økt risiko for dysleksi. Selv med alle disse definisjonene og variasjon i formuleringen på dysleksi, så er det enighet om at dysleksi danner utfordringer i lesing med gjenkjenning av ord, som gjør at elever med dysleksi kan støte på utfordringer knyttet til å identifisere eller produsere kjente og ukjente ord korrekt og flytene (Kearen, et al.,2018). Ifølge denne forståelsen av dysleksi er tilstanden altså i utgangspunktet medfødt, men miljøet kan danne både risiko og beskyttelsesfaktorer som kan påvirke alvorlighetsgraden av dysleksi (Anyanwu & Campbell, 2001 og Mather & Wendling, 2012). Dermed er miljøets påvirkninger med på å skape individuelle forskjeller innenfor tilstanden, og dyslektikere kan ha varierende leseferdigheter og medfølgende vansker. Dette samsvarer med tidligere forskning (Morton & Frihs, 1995). Faktorer i miljøet vil kunne påvirke dyslektikere annerledes, noen dropper ut av skolen, mens andre finner støtte og eller en drivkraft til å jobbe seg gjennom utdanningen. Ikke alle dyslektikere på høyere studier har fått god støtte gjennom deres skolegang, men de har kanskje hatt personlige trekk som har hjulpet dem gjennom utdanningen (Corkett, Hein & Parrila, 2008). Etersom miljøet kan ha en så stor rolle i dyslektikers opplevelser og erfaringer med tilstanden velger oppgaven å følge både definisjonen til Lyon et al. og Dysleksi Norge. Dette ble valgt for å kunne jobbe åpent med

individuelle forskjeller og hvordan dyslektikere kan ha medfølgende vansker sammen med de kjente fonologiske vansker. Nå skal oppgaven se nærmere på faktorer i miljøet som kan være beskyttende og faktorer som kan utgjøre en risiko for dyslektikere, samt hvordan en dyslektikers selvpoppfatning kan utvikle seg i tråd med faktorer i miljøet.

2.2 Miljø faktorer og individuelle faktorer i samspill med dysleksi

Dysleksi er i utgangspunktet en biologisk tilstand og en dyslektiker har ofte en eller flere familiemedlemmer med dysleksi, men det betyr ikke at en besitter eller er dømt til å møte lav akademisk oppnåelse. Morton og Frihs (1995) påpeker hvordan biologifestede lærevansker kan manifestere seg ulikt, også hos personer med i utgangspunktet lik tilstand, basert på deres miljø og kontekst. Forskning viser til at barn med et miljø som er ekstra pressende grunnet stress korrelerer oftere med utvikling av lærevansker (Raclne, Killam & Madigan, 2019). Her er det viktig å nevne at en korrelasjon bare er en sammenheng, men ikke årsaksforklaring. Anyanwu og Campbell har rapportert på hvordan stress i form av omsorgssvikt, neglekt og vold korrelerer med lærevansken dysleksi (2001). De viser også til at mange dyslektikere har opplevd både psykisk og fysisk vold av enten foreldre, lærere eller jevnaldrende, og at dette manifesterer seg i en negativ faglig utvikling (Anyanwu & Campbell, 2001).

Det er mange faktorer i et individs miljø som kan påvirke og ha en innvirkning på en persons personlige utvikling. Miljøene er individuelle, og to personer kan utvikle seg annerledes selv om de kommer fra «samme» miljø. Dette kommer ekstra godt fram i tvillingstudier utført for å finne effekten av miljø på ens leseferdigheter. I studier med toeggede tvillinger kommer det fram at de kan dele opptil 64% av de samme vanskene i lesing, mens eneggede tvillinger kan dele opptil 84% av lesevanskene (Mather & Wendling, 2012). Slike studier viser til hvordan individuelle forskjeller fortsatt kan oppstå, selv som individer deler både miljø og gener. Det kan være individuelle faktorer som personlighet, tolkning av opplevelser og motivasjon/motiv, som sammen med deres biologiske grunnlag og miljø kan ha in påvirkning på leseferdigheter eller faglige utbytte på skolen (Humphrey & Mullins, 2002, 2004).

Det er mange faktorer i skolemiljøet som kan påvirke ens oppfatning av skolen, sammen med personlig og faglige utvikling. Skolen skal stille krav og forventinger til elevene (Udir.no, 2021). For at elevene skal oppleve læringsglede rundt disse kravene og forventingene kreves det at de er tilpasset den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Med manglende

kunnskaper og erfaringer med dysleksi kan tilstanden ofte bli forvekslet med latskap, ADHD eller lav IQ (Livingston et al., 2018). Misoppfatninger om tilstanden til et dyslektisk barn kan lede til at foresatte og lærere holder på feil holdninger og forventninger mot barnets utvikling og potensial (Reid, et al, 2008). Kunnskaper om tilstanden kan danne en mer realistisk forventning og positive holdninger rettet mot dyslektiske barn, som igjen kan hjelpe barnet til å forme interesse i lesing og fremme egen leseferdighet (Burden & Burdett, 2005).

Barn med dysleksi kan risikere å bli tilbaketrukkne, angstfulle eller ha en lengre nedstemthet/depresjon grunnet mye faglig nederlag (Willcutt & Pennington, 2000, ref. I Livingston et al., 2018). Dysleksi har vist seg å ha en varig negativ påvirkning på helhetlig velvære og livskvalitet, noe som igjen har en stor sammenheng med følelsen av angst og nedstemthet (Davis, Nida, Zlomke, & Nebel-Schwalm, 2009; Nalavany & Carawan, 2011). Det er estimert at ca. 60% av individer med dysleksi oppfyller et eller flere kriterier for psykiske vansker på grunn av deres tilstand (Margari et al., 2013, ref i Livingston et al., 2018). Med mye nederlag, pressende miljøfaktorer og ingen god forklaring på deres faglige utfordringer er risikoen stor for at dyslektikere utvikler negative holdninger og perspektiver på skolen (Burden & Burdett, 2005, Butkowsky & willow, 1980, Dewck, 2000, Tønnessen et al., 2011 og Nalavany, Logan, Carawan, 2018). Dyslektikere er derfor tolket til å ha høyere risiko for mental påkjenning, negativ selvoppfatning og lav livskvalitet, som kan følge personen gjennom hele skolegangen og inn i voksenlivet (Livingston, et al., 2018 og Björkelund, 2011). Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver selvoppfatning som enhver oppfatning, tro, forventning, vurdering, og viten en person har om seg selv. Kilden til selvoppfatning kan sies å være hvorvidt en oppfyller sine egne ambisjoner, oppfyller forventninger fra andre i omverdenen, presterer godt på områder som oppfattes som viktige og hva en mottar av anerkjennelse (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Litteratur om barns mentale helse vektlegger faktorene: lav selvoppfatning, utfordringer i relasjon med jevnaldrende, vansker med å regulere emosjoner, faglige nederlag og svekket nærvær med skole. Når disse faktorene er tilstede øker sjansen for at barnet utvikler interne (psykiske plager) og eksterne (utagering) atferdsvansker (Boyes et al., 2018, Livingston et al., 2018, Terras, Thompson & Minnis, 2009 og Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dyslektikere og deres risiko for atferdsvansker er nå godt kjent etter tiår med forskning. Barn med dysleksi som utvikler problemer i forbindelse med disse faktorene har også økt risiko for å på bakgrunn av dette oppleve et pressende miljø i skolehverdagen (Livingston, et al., 2018 og Tønnesen, et al., 2011). Det er også en klar sammenheng mellom lese- og skrive- vansker og negativ selvoppfatning på faglige områder (Björkelund, 20xx, Butkowsky & Willow, 1980 og Livingston, et al., 2018).

Dette samsvarer med en rekke teoretiske grunnlag i motivasjon. Dersom vi ser nærmere på teorien til Albert Bandura (1977), kommer det fram at personer som tidligere har prestert godt og fått gode erfaringer med mestringer og god innsats vil vurdere lignende aktiviteter som motiverende. Personer som erfarer nederlag, selv med god innsats og forventingen om å mestre, kommer derimot til å bli demotiverte til å utføre lignende aktiviteter. Teorien er kjent som «self-efficacy» på engelsk, og mestringsforventning på norsk (Bandura, 1977). Butkowsky og Willow (1980) utførte en rekke intervjuer med elever med lese- og skrivevansker, hvor elevene beskrev en sterk følelse av demotivasjon i lese- og skriveoppgaver, ettersom de ikke alltid klarte å mestre skrive- og leseoppgaver. De kom også fram til at elevene med lese- og skrivevansker hadde lav selvoppfatning i språkoppgaver og faglige kontekst (Butkowsky og Willow, 1980). For å unngå risiko for utviklingen av en negativ selvoppfatning hos dyslektiske barn, burde lærere og foresatte få tilstrekkelig informasjon på tilstanden, så de kan utvikle realistiske krav og forventinger til dyslektiske barn. Dyslektikere burde også få tilstrekkelig informasjon om egen tilstand, og hvordan den kan bearbeides, så dyslektikere også kan sette realistiske forventinger til seg selv. Foresatte og lærere burde også oppmuntre dyslektiske barn til å utforske og dyrke en interesse for litteratur, for å utvikle en genuin indre motivasjon for lesing og mestre lesing som en aktivitet (Glazzard & Dale, 2015, Ingesson, 2007 og Livingston, et al., 2018). Alt tatt i betraktning så kan tilstanden dysleksi ha en gjennomgripende effekt på ens mentale og emosjonelle helse, som igjen kan ha negativ påvirkning på personens sjanser til suksess i skole/utdanning, jobb og relasjonsbygging. De fleste beskrivelsene av følelser knyttet dysleksi er negative, men dersom dyslektikeren får adekvat støtte, anerkjennelse og hjelp med resiliens bygging (som kan gi en følelse av eierskap ovenfor tilstanden), kan dette danne beskyttelsesfaktorer for den negative påkjeningen (Livingstone, et al., 2018).

2.3 Elev-lærer relasjon

Vi mennesker har et psykologisk behov for å være knyttet til andre mennesker gjennom relasjoner, og det finnes en rekke teorier på forhold mellom mennesker. Transaksjonsmodellen blir ofte benyttet i forskning på relasjoner og da spesielt elev-lærer relasjoner. Modellen fremmer hvordan kjennetegn hos eleven, som hvordan motoriske, emosjonelle, kognitive og sosial utvikling virker inn på hverandre i elevens eget system (Pianta, Hamre & Stuhlmen, 2003), og er i et gjensidig samspill/transaksjon med andre omliggende faktorer i elevens omverden, og hvordan eleven utvikles gjennom disse transaksjonene over tid (Sameroff, 2009). Den viser også hvordan en transaksjon på et tidspunkt har konsekvenser for hvilke transaksjoner

som blir mulig på et senere tidspunkt. Både elever og miljøet vil regulere seg i forhold til hverandre grunnet deres kontinuerlig endring (Sameroff, 2009) Elevens utvikling vil være preget av kvalitative forandringer og reorganiseringer, og det kan derfor være vanskelig å predikere elevens videre utvikling basert på hvordan eleven fungerer her og nå.

Individet har risiko- og beskyttelsesfaktorer i det miljø og som individuelt preg. Desto flere risikofaktorer en har, jo større sjanse er det for en negativ utvikling (Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002). Beskyttelsesfaktorer er sentrale for elever med vansker, ettersom de kan bidra med å dempe effekten av risikofaktorene (Masten, 2007 og Livingston et al., 2018) En negativ relasjon mellom elev og lærer vil kunne bli en risikofaktor, mens en positiv relasjon vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor (Drugli, 2012). Hvert barn har sitt unike biologiske utgangspunkt, hvor noen gener kan gi økt sårbarhet. Men genene avgjør ikke alene hvordan barnet utvikler seg. Som vist tidligere i oppgaven er miljøet også viktig for barns utvikling, ettersom barn inngår umiddelbart i et gjensidig samspill med sitt nærmeste miljø (Drugli, 2012). Med optimale utviklingsbetingelser er det ikke sikkert at den genetiske sårbarheten kommer til uttrykk. Relasjonen mellom elev og lærer utvikles i en dynamisk prosess, som kan influeres av holdninger, forventninger, verdier og ferdigheter hos både lærer og elev (Pianta, et al., 2003).

Forskning på relasjonen mellom elev og lærer er ofte sentrert rundt a) sosial støtte gitt av lærere og b) elevens følelse av tilhørighet. Den sosiale støtten er tolket til å bestå av både emosjonell støtte og instrumentell støtte. Det er vist sterkt sammenheng mellom emosjonell støtte og elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læringsutbytte (Drugli, 2012, Livingston et al., 2018, Skaalvik & Skaalvik, 2018, Ruzek et al., 2016). For at elever skal kunne få et optimalt utbytte av undervisningen er det derfor viktig at det er gode relasjoner mellom elev-lærer, samt elev-elev. Suldo og medarbeidere (2009) viser til hva elever vektlegger i deres relasjon til lærerne. Elevene vektlegger lærerens evne til å vise interesse, omsorg og respekt for elevene, samt evne til å gi informative tilbakemeldinger som viser både elevenes framgang og forbedringspotensial. I tillegg legger elevene vekt på at læreren benytter varierte undervisningsmetoder og arbeidsformer, at hun oppmuntrer elever til å stille spørsmål, samt gjør fagstoffet forståelig og tilgjengelig for alle elever, slik at de erfarer mestring (Suldo et al., 2009). Her gir elevene uttrykk for ønske om både emosjonell og instrumentell støtte. Elever som opplever lærere som emosjonelt støttende, opplever også som regels læreren som instrumentell støttende også (Suldo et al., 2009).

2.3.1 Emosjonell støtte

Det er lite kontinuitet i definering og operasjonalisering av emosjonell støtte. I noen definisjoner er det lagt vekt på empati, omsorg, kjærlighet og tillitt. Mens i andre vektlegges at lærerne viser oppmuntring, er aktiv lyttende, viser evne til refleksjon og forsørging av ressurser (Pianta et al., 2012). Det forskjell på hvilke faktorer som undersøkes i forskningen på emosjonell støtte avhengig av hvilket fagområde forskningen tilhører. Dersom vi ser på emosjonell støtte som en pedagogisk fagterm så kobles det opp til lærer-elev relasjoner og det psykososiale miljøet i en klasse. Det vil si klassens relasjoner og funksjon som en sosial gruppe, pluss lærens evne til å «koble seg på» alle elevene og se dem som forskjellige individer med ulike forutsetninger og behov, samt vise dem varme og trygghet i klassen. Lærerens emosjonelle støtte omhandler dermed hvordan læreren er pålitelig/ autoritativ og klarer å vise genuine bekymringer, omsorg og respekt ovenfor sine elever og holde på et genuint ønske om å forstå elevenes følelser og deres perspektiver (Patrick, Anderman, & Ryan, 2004; Pianta & Allen, 2008; Pianta & Hamre, 2009).

Pianta er en kjent akademiker som sammen med forskjellige medarbeidere har forsket mye på lærer-elev-relasjon, og hvordan denne kan måles med emosjonell støtte og instrumental/instruktiv støtte. De opererer med emosjonell og instruksjon støtte som to forskjellige dimensjonen i lærer-elev relasjonen (Hamre & Pianta, 2005). Instruktiv støtte brukes til å måle lærerens støtte i undervisningen, elevenes læringsutbytte, utforskning i fag og akademiske utvikling hos elevene. Læreren kan vise instruktiv støtte gjennom å motivere til akademiske prestasjoner, samt legge opp til faglige dialoger og diskusjoner mellom elevene, og gi gode konstruktive faglige tilbakemeldinger som skal hjelpe elevene i deres akademiske utforming (Hamre & Pianta, 2005). Emosjonell støtte brukes til å måle lærerens evne til å danne felleskap og trygghet i klassen. Faktorer innenfor emosjonell støtte er lærers sensitivitet (*område 2/teachers sensitivity, i tabell 1*) og respondering på elevenes motivasjon, behov, forutsetninger, interesser og dagsform, samt tilpasse deres interaksjoner til å passe enkelt elever. Lærerens evne til å hjelpe innen en rimelig tid når eleven spør om det går også inn under emosjonell støtte. Det kan måles gjennom elevenes respons, besvarelse og deltakelse i klassen når lærernes stiller spørsmål høyt i klassen (Hamre & Pianta, 2005). Observasjonsfaktorene til lærers sensitivitet er, oppdage elevenes vansker, anerkjenne elevenes følelser, besvare og løse elevens problemer, og eleven søker lærerens støtte, veiledning og hjelp (Ruzek et al., 2016). Positivt klasseroms miljø måler klassens sosiale og emosjonelle funksjon, hvor spontan latter, hyggelige samtaler og ekspressiv glede blant elevene er viktige faktorer. Lærere skal modellere

og operere med hensyn til disse faktorene, samt inngå i varme interaksjoner med elevene (Hamre & Pianta, 2005). Positivt klasseroms miljø kan observeres gjennom, positive affekter (en subjektive opplevelser med positive humør som glede og interesse), delt entusiasme, positive kommentarer og aktiv lytting (Ruzek et al., 2016). Lærers evne til å ta/viste hensyn til perspektivet til eleven er den tredje området i emosjonell støtte. Det å ta perspektivet til elevene omhandler oppmuntring og oppfølging av elevenes ideer og meninger, koble pensum til elevenes erfaringer, gi elevene meningsfulle valg og muligheter til å utføre forskjellige oppgaver, samt ha meningsfulle aktiviteter, som f.eks. gruppearbeid (Ruzek et al., 2016). Tar man alt dette i betraktning (hensyn til elevenes perspektiv, positivt klasseroms miljø og lærers sensitivitet) kan man måle og danne seg ett inntrykk av den emosjonelle støtten som blir tilbudt av lærerne (Hamre & Pianta, 2005, Pianta et al., 2012 og Ruzek et al., 2016). Pianta og medarbeidere har brukt de samme/lignende indikatorene i utarbeidningen av scoringsskjemaet og observasjonsverktøyet *class assessment scoring system* (CLASS). Dette scoringsskjemaet får stadig mer oppmerksomhet i Norge og blir tatt i bruk av forskjellige organer, som pedagogisk psykologiske tjenester og skoler, for å styrke profesjonsutvikling hos norske lærere.

Pianta og medarbeidere har også diskutert tidligere forskning på emosjonell støtte, hvor det er vist at lærers emosjonelle støtte kan gi elever med erfaringer som fester deres akademiske funksjon gjennom motiverende og læringsrelaterte prosesser (Hamre & Pianta, 2005 og Ruzek et al., 2016). Dette tolker de til å samsvare med motivasjonsteorier som viser at elever som opplever sensitivitet, respons og positiv interaksjoner med lærere selv viser støtte og flere motiver i akademiske settinger (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Eccles, 1993 ref. i Hamre & Pianta, 2005). Eldre elever som har positiv tilhørighet med læreren viser større akademisk engasjement, økt motivasjon til læring og bedre akademiske prestasjoner (Furrer & Skinner, 2003; Roeser et al., 2000; Crosnoe et al., 2004; Gregory & Weinstein, 2004 Ref. i Hamre & Pianta, 2005). For å øke den emosjonelle støtten og dens påvirkning på motivasjon og akademisk utbytte, er lærere rådet til å danne et godt felleskap og relasjoner i klassen, i tillegg til å være bevisst på egen rolle som lærer og en betydningsfull voksen i livene til elevene (Hamre & Pianta, 2005 & Ruzek, et al., 2016).

2.3.2 Lærers påvirkning på klasseroms miljøet

Det er mange ulike faktorer og kontekster som er med på å påvirke et barns tilegnelse av viten (Beista, 2014). Lærers holdninger og klasseromsledelse er eksempler på slike faktorer (Hamre & Pianta, 2005, Luckner & Pianta, 2011) Luckner og Pianta (2011) så på hvordan sosiale

prosesser i klassen, som f.eks. daglige interaksjoner mellom lærer og elev, og relasjonen til barns jevnaldrende-atferd i femteklasse. De utforsket sammenhengen mellom lærer-elev relasjonens tre domener (emosjonell støtte, klasseromsorganisering og intersesjonell støtte) og barnets prososiale, aggressive og antisosiale atferd til medelever. De tok også et dypdykk i forskningen på denne sammenhengen spesielt for barn som hadde risiko for svekkede interaksjoner med medelever. De vektlegger klasserommets kontekst i tråd med Bronfenbrenners biososiale modell, hvor barnets interaksjoner i klasserommet blir barnets mikromiljø, det vil si barnets viktige nærkontakter (lærere og venner), som kan ha en stor påvirkning på barnets akademiske og sosiale utvikling, samt barnets sosiale ferdigheter med jevnaldrende/medelever (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tseng & Seidman, 2007, ref. i Luckner & Pianta, 2011 og Rutter & Maughan, 2002; Hamre & Pianta, 2007). Lærere beskrives som 'usynlige hender' i klasserommet som påvirker barnas jevnaldrende-atferd gjennom både modellering og tilbakemelding gjennom lærer-elev interaksjoner. Det legges også vekt på hvordan læreren benytter interaksjonene til å gi støtte og danne jevnaldrende erfaringer i klassen. Interaksjonene ble konseptuelt som en kontekstuell «feature» som hadde en direkte og indirekte påvirkning på klasseromserfaringene til alle elever. Deres teoretiske rammeverk var hentet fra CLASS, som ser på alle interaksjonene mellom lærer og elev i tre dimensjoner (Hamre & Pianta, 2007, Pianta, La Paro, & Hamre, 2008, ref. i Luckner & Pianta). De fant at barn som opplevde høy kvalitet av emosjonell støtte, med et positivt klasseromsklima, hadde en liten økning av positive sosiale ferdigheter og reduserte internaliserte atferdsvansker (Luckner & Pianta, 2011).

Forskning viser at lærere og andre i skolesystemet ofte kan sitte på negative holdninger ovenfor elever med lærevansker, og kan tro at disse elevene er mindre begavede, eller mer utfordrende å undervise (Lisle & Wade, 2014). Implisitte holdninger (holdninger som blir synlig gjennom handlinger, istedenfor ord) hos læreren kan ha en påvirkning på elever med lærevansker. Når læreren har en negativ implisitt holdning rettet mot dyslektikere er sjansen større for at elever med dysleksi utvikler lavere selvvurdering på skriveferdigheter. Dette har igjen en påvirkning på deres prestasjoner i skriving (Hornstra, Denessen, Bakker, Bergh, & Voeten, 2010). Slike negative holdninger kan påvirke elevenes prestasjoner, gjennom lærerens undervisningsstil, hjelpsomhet, tilbud om valgmuligheter, tilbakemeldinger og nonverbale kommunikasjon (Gwerman-Jones & Burden, 2010 og Hornstra et al., 2010). Slike holdninger kan påvirke den emosjonelle erfaringen med dysleksi og derfor ha en stor og viktig rolle i senere livssituasjoner, som yrkessuksess. Dyslektikere kan også holde på antagelser om hvordan andre ser dem, som

kan ha en direkte påvirkning på deres atferd og faglig mestring. Med andre ord, dyslektikere kan fort undervurdere seg selv basert på antagelse de tror andre har om dem selv (Butkowsky & Willows, 1980 og Livingston et al., 2018).

2.3.3 Bruk av diagnosen dysleksi

Alle barn kan oppleve vansker med å knekke den fonologiske bevisstheten og avkodningen, og det er derfor ikke alltid lett å oppdage dysleksi og lesevansker i tidlig alder. Diagnostisering kan både være positivt og negativ. Noen dyslektikere kan oppleve lettelse gjennom å motta diagnosen, fordi det kan gi en forklaring på deres faglige vansker og de kan unngå misoppfatninger som at de er late eller mindre begavede/dumme (Gibson & Kendall, 2010; Livingstone et al., 2018 og Riddick, 2010). Så diagnosen kan potensielt bli en beskyttelse mot ydmykende og potensielle stressende misoppfatninger fra miljøet. En kan fortsatt møte på stigma basert på selve vansken og dens faglige innvirkning, istedenfor antagelser som dumhet/mindre begavet og latskap (Riddick, 2010). Det å motta en «merkelapp» som dyslektiker blir ofte tolket negativt, men dyslektikere har selv beskrevet at den generelle populasjonen burde bli informert om dysleksi istedenfor å unngå bruken av diagnosen dysleksi. Dyslektikere oppfattet diagnosen som negativ dersom de ble sparret med klassekameratene, som belyser at bruken av diagnosen kan være knyttet til konsekvensene av tilstanden (Riddick, 2010). Dette kan belyse behovet for å utvide og bearbeide hvordan dyslektikere blir presentert med diagnosen. Profesjonelle må være sensitive i deres beskrivelser av diagnosen dysleksi, for dårlige forklaringer kan ha en negativ påvirkning på personers mestringsstrategier som igjen kan gjøre dem engstelige og tilbaketrukne (McNulty, 2003; Livingstone et al., 2018). Dårlige forklaringer kan også ha en negativ påvirkning på elevenes erfaringer på skolen (Shifrer, 2013). Det kan eksistere en sammenheng mellom dyslektikerens svake faglige, sosiale og emosjonelle utbytte, lav selvoppfatning og den manglende informasjonen om dysleksi som personen er gitt under kartlegging/diagnostisering (McNulty, 2003; Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009; Terras et al., 2009; Livingstone, 2018), eller manglende akademisk og emosjonell støtte etter diagnostiseringen (Doikou-Avlidou, 2015).

Det er pågående debatt om hvorvidt man i det hele tatt skal diagnostisere dysleksi eller ikke (Reid, et al., 2008). Bruken av diagnosen kan virke stigmatiserende, men det å ikke bruke diagnosen har også konsekvenser. Diagnosen åpner opp for tilrettelegging, riktig anerkjennning og justerte faglige, samt aldersadekvate forventinger og krav fra skolesystemet, lærere og omsorgspersoner. Diagnosen sammen med støtte kan også hjelpe dyslektikere med å utvikle et

positivt forhold til egne ferdigheter og potensiale (Weiner, 1980, 1992). Det er viktig å gi alle god informasjon om hva tilstanden er, ikke bare lærere eller foresatte, men dyslektikere selv og deres medelever. Det er viktig at en ikke holder på feil forventninger eller vrang forestillinger på tilstanden og dens påvirkning på individer. Barn som får diagnosen dysleksi må få vite at det er en tilstand som gjør det utfordrende å knekke lesekoden og at årsaken er biologisk, men at tilstanden over tid kan bearbeides til et punkt hvor barna ikke kommer til å legge merke til den like godt. Det er også viktig at omsorgspersoner (i hjem og skole) ikke behandler barnet annerledes fra søsken eller medelever, de kan spørre barnet om det vil ha hjelp, men det er ugunstig å påtvinge støtte som de selv ikke finner hjelpende eller adekvat (Ingensson, 2012).

2.3.4 Dysleksi i norsk kontekst

De norske skolesystemer og kommuner har varierende kunnskaper, kompetanse og profesjonsutvikling på lærevansker, dette kan føre til ulik praksis på lokale skoler og kommunalt. Hjelpeinstanser som PPT har også varierende tradisjoner for kartlegging, men samarbeidet de har med de lokale skolene er også veldig viktig. Skolene må sende bekymringer og henvendelser når de mistenker lærevansker hos elever, men dersom de har begrenset kunnskaper, kompetanse og verdier om lærevansker kan det risikere at barna ikke blir utredet og ikke får den tilretteleggingen de har krav på (Solem, 2021). I en studie med 200 deltakere oppga 10% å ha opplevd lese- og skrive- vansker, og 6% hadde fått påvist dysleksi, og 49 % av dem som får påvist dysleksi, får dette påvist i ungdomsskolen eller senere (Solem, 2021). Norge sine opplæringslover stiller krav til individuell tilpassing i §1-3 og retten om spesialundervisning i §5-1, dersom vanlig undervisning ikke er tilfredsstillende (1999).

Selv med opplæringslover og hjelpeinstanser som PPT ligger det fortsatt mye ansvar hos lærere, i å oppdage og henvise elever med lærevansker. Lærerne har også en viktig rolle når det gjelder å legge til rette i klassen, for opplæring av digitale hjelpemidler og ofte også for spesialundervisningen. Dette er en krevende rolle for lærere. Noen skoler har spesialpedagoger som bistår med støtte, men dette tilbudet varierer fra skole til skole. Dyslektikere har individuelle forutsetninger, selvoppfatninger, mestringsforventninger, ambisjoner og motiver, noe som kan gjøre det krevende for lærerne. Lærere må evne å danne gode relasjoner med dyslektiske elever, samt klare å legge til rette for deres utfordringer i klassen. En sterk og støttende relasjon med lærere tillater elever å føle seg trygge og sikre i skolemiljøet, samt gi muligheter til å føle seg kompetente i klassen, danne positive relasjoner med klassekamerater, samt få bedre faglig utbytte (Ruzek et al., 2016). Konflikter med læreren kan lede elever til

lavere læringsutbytte som kan påvirke deres faglige og sosiale ressurser som blir gitt i klasserommet og skolen (Ruzek et al., 2016). Dyslektikere er vist til å ha en økt risiko for negativt utbytte i emosjonelle, sosiale, faglige og yrkesdomener. Deres minner om aggresjon, stress, flauhet, skyldfølelse, frustrasjon, isolasjon, usikkerhet, angst, samt emosjonelle og sosiale vansker har en vedvarende effekt også i voksen alder (Ingerson, 2017; Livingstone, et al., 2018). Det å anerkjenne forholdet mellom dysleksi og denne tilstandens påvirkning på individets liv er kritisk for å fremme suksess.

Basert på det teoretiske grunnlaget, har det blitt følgende overordnet problemstilling blitt valgt for oppgaven: *Hvordan belyser forskningen dyslektikers erfaring av positiv og negativ emosjonell støtte gjennom skolegangen?* Problemstillingen vil drøftes med en underliggende problemstillingene: *Hvilke forskjeller belyser forskningen rundt dyslektikerne opplevelser av positiv og negativ emosjonell støtte før og etter diagnostisering av dysleksi?*

3 Metode i oppgaven

Målet med denne oppgaven er å studere erfaringen til dyslektikere og hvordan de oppfatter og rapporterer kvaliteten på emosjonell støtte i løpet av skolegangen. Oppgaven ønsker å nå dette målet ved å gå gjennom forskningslitteratur, i form av litteraturstudie. Oppgaven følger en systematisk oversikt, for å holde seg transparent og saklig. Det skal redegjøres for narrativ og systematisk oversikt, samt kvalitativ forskning og noen av dens metoder, som blir presentert i utvalget, deretter følger en presentasjon av resultatene.

3.1 Forskningsmetode og forskningsdesign for oppgaven

Denne oppgaven skal bruke en litteraturstudie for å svare på forskningsspørsmålene. Litteraturstudien er narrativ, men har preg fra den systematiske metoden for litteraturstudier. Denne delen viser derfor til fremgangsmetoden i søket, utvalgsprosessen og tolkninger. Systematiske oversiktsartikler skiller seg fra tradisjonelle (narrative) litteraturstudier gjennom at metodene for identifisering og utvelgelse av kilder er forhåndsbestemt og følger faste mønstre. Det er dette som sørger for det systematiske oppsettet. Litteraturgjennomgang som forskningsmetode kan defineres som: “systematic, explicit, and reproducible method for identifying, evaluating, and synthesizing the existing body of completed and recorded work produced by researchers, scholars, and practitioners” (Fink, 2005 ref. i Booth, 2016, s.9-10). Det er flere former og maler for litteraturgjennomgang, felles kjennetegn er forskningssyntese, hvor det produseres noe nytt basert på det som er allerede kjent. Dette åpner for muligheten til å finne ut av hva vi ikke vet, samt vurdere praksis, teorier, politikk eller intervensjoner (Booth, 2016 & Andrew, 2011). Systematisk oversikt som metode skal streve etter å være transparent og replikerbar, dette krever innsikt i inkluderings- og ekskluderingskriterier samt forklaring på tolkninger av de utvalgte studiene/artikler fra et systematisk litteratursøk (Andrew, 2011).

Litteraturgjennomgang kan ha noen begrensinger eller skjevheter som metode. Utvalgsbias er en av disse skjevhetene, det vil si at litteraturstudien primært baserer seg på forskningsstudier som støtter forfatterens tidligere tro eller forventninger. Publiseringbias handler om at redaktører, forfattere eller forlag differensierer med å sende inn eller godta manuskripter basert på retningslinjer eller styrken til studiefunnene (Booth, 2016 & Andrew, 2011). En systematisk tilnærming krever at datavalget er valgt basert på deres relevans og forskningskvalitet, og ikke

på bakgrunn av hvorvidt resultatet av utvalget hadde vært i forening med de ønskede eller «innreisene» resultatene (Booth, 2016). Det er også en bekymring rundt auditabilitet, eller hvordan vet vi at litteraturgjennomgangens konklusjoner er forelagt i dataene hentet fra gjennomgangsprosessen og ikke et argument fabrikkert for å støtte en tidligere konklusjon eller teori. Begrensinger i metoden og selve oppgaven skal diskuteres i større omfang i diskusjonsdelen, hvor metodiske svakheter også blir belyst, men jeg vil kort nevne en alvorlig svakhet i denne oppgaven. Denne oppgaven kan være subjektiv og farget av mine bakgrunnskunnskaper som forfatter, samt fremtre mer narrativ enn systematisk. Litteraturgjennomganger tenderer til å være utført av et lag med fagarbeidere som øker oppgavens replikerbarhet og minsker sannsynligheten for subjektivitet. Jeg strever etter å vise transparentet og argumentere for alle mine påstander og fortolkninger av studiene som denne oppgaven tar opp. Før vi ser på resultatene skal jeg kort belyse metodene som de forskjellige studiene bruker og hvorfor kvalitativ forskning kan være til fordel i å få dybdekunnskaper om et menneskelig fenomen.

3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning benyttes ofte til å få dybdeforståelse på et forskningsområde. Kvalitative metoder har ofte et mindre utvalg av informanter, men streber fortsatt etter å samle mye data. Gay, Mills and Airasian (2010) belyser hvordan kvalitative forskning skal fremme kontekstuelle faktorer i deltakernes omverden (både opplevelser og fysisk miljø). Deltakerne er ofte ikke randomisert, men spesifikt valgt, deretter er data om deres kontekst samlet inn med fortolkende metoder, som deretter benyttes av forskeren for å beskrive av deltakerne og deres kontekster (Gay et al., 2010). Kvalitativ forskning kan være selvstendig eller benyttet sammen med kvantitativ forskning, i form av mixed-metoder. Når flere metoder benyttes sammen i innsamlingen av data, kalles prosessen for metodisk triangulering. Dette kan gi et helhetlig bilde av forskningsområdet og gir mulighet for å kryssjekke informasjonen. Det kan være intervju sammen med observasjon eller spørreundersøkelse, med forskertriangulering er det flere forskere på samme forskningsprosjekt, eller en ekstern forsker som inkluderes. Flere forskere kan redusere subjektive farging på resultatene og dataene i forskningen. (Gay et al., 2010)

Studiene som har blitt benyttet i denne oppgaven har alle brukt kvalitative metoder. Etersom det var et ønske å få dybdeforståelse i elevers følelsesverden i undervisningskontekst har oppgaven brukt søkeemner innen kvalitativ forskning. Metodene benyttet i de forskjellige

studiene er casestudie og intervju i forskjellige former. Oppgaven skal nå se litt mer på de forskjellige metodene og deres nytte i forskning på områder i oppgaven.

3.2.1 Case studier som forskningsmetode

Forskere kan benytte casestudier når de vil se nærmere på en eller to problemer eller utfordringer som et individ eller en gruppe støter på. Forskningen skal kunne illustrere konteksten og hvordan utfordringene til individet/gruppen utfolder seg i deres kontekst, med det vil studien kunne gi forskerne et helhetlig og oppklarende bilde av utfordringene Cresswell (2007). Yin (2009) ser på casestudier som en empirisk tilegnelsesmetode, som åpner opp for dybdeutforskning av nåværende fenomener som finner sted i ens reale kontekst, spesielt når barrierer mellom fenomenet og konteksten er uklare. Data innsamlingen i casestudier er ofte triangulere, og forskere får flere kilder for data og ofte flere variabler av interesse (Yin, 2009). Case studier skal kunne gi rike detaljer om et fenomen, og det kan derfor være vanskelig å benytte funnene til generalisering av en hel populasjon. Forskere skal kunne danne kjennskaper til et spesifikt fenomen (hva er fenomenet og hva kan det forårsake), men ikke spesifikt hvordan fenomenet avviker med andre (Yin, 2009). Det er mange måter for casestudier, som kan brukes til å se på et fenomen på ulike måter: noen utforsker, andre prøver å forklare, mens andre igjen ønsker å illustrere fenomenet. Noen casestudier, som mange andre forskningsmetoder kan trenge teoretisk begrunning for å kunne utforske fenomenet.

3.2.2 Intervju som forskningsmetode

Intervju er en av de mer brukte forskningsmetodene som er benyttet, og forekommer ofte i triangulering med kvantitative forskningsmetoder som spørreundersøkelser (Yin, 2009). Intervjuer benyttes ofte etter innsamling av kvantitative data, for å kunne danne en dypere forståelse av forskningsområdet (Wengraf, 2001). Studiene som er inkludert i denne oppgaven benytter en rekke ulike intervjuer som: ustrukturert livshistorie, narrative og biografisk intervju. Intervjuer er viktig for å forstå fenomener i individers hverdag og liv fra individets egne perspektiv og oppfatning. Forskere som benytter intervjuer må være oppmerksomme på å følge retningslinjer for intervju og forholde seg så nøytralt som mulig i spørringen (Wengraf, 2001 og Yin, 2009). Det vil si at forskere må prøve ikke brukte ladede ord, som positive ord (liker, gleder osv.) og negative ord (nedstemt, såret, osv.) i spørsmålene, for å ikke påvirke intervjuobjektets svar. Forskere skal også samle inn svarene på intervju spørsmålene ord for ord, før de begynner å tolke og analysere svarene.

Intervjuer kan ses på som strukturer. Gay, Mills, og Airasian (2010) beskriver intervjuer som strukturert på fem forskjellige måter: unstructured, partially structured, semi-structured, structured, and totally structured. Ustrukturerte intervjuer er eksplorerende, og har minimalt med retningslinjer, som kan gi følelsen av en samtale. Delevist strukturerte intervjuer er intervju med forberedte spørsmål, men intervjueren kan justere rekkefølgen. Åpne spørsmål kan bli lagt til eller justert i delvis strukturerte intervjuer (Wengraf, 2001). I semi-strukturerte intervjuer er spørsmålene åpne, men stilles i en bestemt rekkefølge. Strukturerte intervjuer er alle spørsmålene og deres rekkefølge bestemt, og svarene er kodet av intervjueren som de var gitt. For full-strukturerte intervjuer er spørsmålene, rekkefølgen og kodingen bestemt på forhånd, deltakerne blir presentert med svaralternativer (Gay, et al., 2010)

3.2.3 Reliabilitet, validitet og etikk i kvalitativforskning

Reliabilitet handler om hvor pålitelige funnene er. For at funn skal være reliable, må de utvise en viss konsistens, og andre forskere må ha muligheten til å reprodusere funnene i en annen studie. Dette krever at forskere er transparente om forskningsmetoden og målingene som blir benyttet i studien. Reliabilitet er forskjellig i kvantitativforskning og kvalitativforskning. Reliabiliteten i kvalitativforskning er beskrivelse av teknikker/metoder forskere bruker for å samle data (Gay, et al., 2010). Reliabiliteten kan vurderes basert på hvem forskeren er, hvilken informasjon og teori som ligger til grunn for studien, hvilke data rundt sosial kontekst som ble samlet inn, forskerens operasjonalisering og analysing av begreper, metoden for innsamlingen og analysingen av data. Dataene i kvalitativforskning kan sjeldent generaliseres, grunnet det begrensede i sosialkontekster og de spesifikt utvalgte deltakere. Selv om de ikke kan generaliseres kan funnene fortsatt hjelpe med å danne en dypere og helhetlig forståelse av forskningsområdet, med hjelp av forskningens reliabilitet og validitet (Gay et al., 2010).

Validitet i kvalitativ forskning er viktig, men kvalitativ forskning har begrensinger i dens indre validitet. Validiteten kan vurderes på bakgrunn av forskningsaksept av deltakere, konsistens i begrepsoperasjonalisering, analyse og tolkninger, utføringen av forskningen og hvorvidt resultatene ivaretar personvern og forskningsnytt. Indre validitet handler om i hvilken grad resultatene samsvarer med studiens underliggende hypotese, samt forskeres evne til å klargjøre misoppfatninger fra deltakere, for å sikre konsistens og kontinuitet i datainnsamlingen, koding, sortering, analysing og tolkning (definisjonsvaliditet). Indre validitet krever god kontroll over skjevheter som kan oppstå i dataene. Ytre validitet er det samme som generalisering, og handler

om hvordan resultatene kan overføres til og gjelde for andre populasjoner og/eller situasjoner. I den kvalitative forskningen kan dette ofte skje gjennom å tydeliggjøre resultatene i form av analytisk generalisering. For å oppnå denne generaliseringen må forskere argumentere for deres resultater og troverdighet, og presentere dem i lys av eksisterende diskusjoner på forskningsområdet (Gay et al., 2010 og Yin, 2009).

Sammen med forskningens reliabilitet og validitet er også etikken som forskerne benytter viktig. Forskningsetikk har to viktige funksjoner, den første er å sikre at sannheten kan ligge i resultatene og den andre å passe på at deltakernes personvern blir ivaretatt og at de ikke skal oppleve en negativ konsekvens av å delta i forskningen (Andersen, Rosland, ryymin & Skålevåg, 2017 og Skinner, 1969). Lekkasje av ens personlige informasjon kan ha store konsekvenser for individer, det kan utsette dem for krenkelser og utnyttelsesforsøk. Det er forskjellige nivåer av personlig informasjon. Opplysninger som navn, alder og kjønn regnes ofte som lite sensitive, mens mediske tilstander, hemninger og lærevansker som ekstremt sensitive.

3.3 Oppgavens litteratursøk

Når det kommer til oppgavens forskningsområde så finnes det mange relevante databaser, og en del av arbeidet blir dermed å sortere ut hvilke databaser som bør inkluderes. Jeg har rådført meg med fagansvarlige på pedagogikk og spesialpedagogikk ved universitetsbiblioteket i Oslo. Der ble det enighet om databasene: ERIC, PsycINFO, web of science, scopus, education research complete og Taylor & Frances. Disse databasene er omfattende og kan dekke området. I tillegg ble et håndsøk i tidsskriftet dyslexia, via databasen wiley online library utført. Tidsspennet på søkene var 19.02.2020 til 20.02.2020. Se appendiks for framgang, formulering og kommandoer benyttet i hvert enkelt søk.

3.3.1 Søkeemner og begrunnelse for inkludering

Oppgavens søketermer/søkeemner er engelske for å kunne søke i de internasjonale databasene, og er fordelt på tre kategorier. Den første kategorien er for tilstanden, så begrepene: "*Dyslexia*"/"*dyslexic*" og "*reading difficulty**" ble valgt for å finne forskning på tilstanden. Jeg valgte å inkludere lesevansker, ettersom ikke alle forskere samler inn data på deltakernes dysleksi selv om de vet at utvalget har tilstanden.

Oppgaven brukte “*emotional support*”, “*teacher’s awareness*”, “*teacher’s response**”, “*teacher’s sensitivity*”, “*teacher-student interact**”, “*teacher-student relation**”, “*classroom climate*”, “*peer* interact**”, “*peer relation**”, “*encourage**”, “*motivate**” og “*inspire**”, i søket for å finne studier som belyste emosjonell støtte. Disse søkeemne ble utarbeidet av faktorene som brukes for å måle emosjonell støtte i *class assessment scoring system* / CLASS (av Robert C. Pianta og medarbeidere), og etter diskusjon med fagansvarlig for spesialpedagogikk. CLASS er et observasjonsverktøy, og inneholder underliggende faktorer på emosjonell støtte og instruktiv støtte.

For å finne forskning som inneholder dybdeforskning i personers oppfatninger og erfaringer ble begreper innen kvalitativ forskning diskutert med fagligansvarlig for spesialpedagogikk på universitetsbiblioteket. Begrepene “*experience**”, “*qualitative method**”, “*qualitative research*”, “*focus group**”, “*observational method**”, “*interview*”, “*survey*”, “*questionnaire*” og “*narrative*”, ble valgt og benyttet i søket for å finne studier innen kvalitativ forskning.

3.3.2 Inkluderingskriterier for studier

Følgende inkluderingskriterier ligger til grunne for utvalget av studier:

- Forskningen må se på dyslektikers erfaringer med og oppfatninger rundt mottatt emosjonell støtte på skolen.
- Forskning rundt lese- og skrive- vansker må fremme at deltakerne har avkodningsvansker.
- Forskningen må fremme dyslektikers belysninger i studien, forskere kan benytte andre informanter, men belysningene gitt av dyslektikere skal presenteres separat og belyses uten påvirkning av belysningene fra andre informanter.
- Forskningen må holde fokus på deltakernes erfaringer på skolen eller i skolesystemet.
- Forskningen må belyse lærer-elev relasjon eller interaksjon.
- Forskningen må belyse to av de tre områdene innenfor emosjonell støtte (se tabell 1)
- Forskningen må belyse to av de fire faktorene innenfor områdene i emosjonell støtte (se tabell 1)

- Forskningen må være utført mellom 2000 og 2021
- Må være forskning som opprettholder god forskningsetikk, og opprettholder personvern til deltakerne.

Table 1 Oversikt over områder og observasjonelle faktorer, i dimensjonen emosjonell støtte (Ruzek et al., 2016)

| The factors in emotional support | | |
|---|---|--|
| Including observation factors | | |
| 1. Positive climate | 2. Teachers' sensitivity | 3. Regard for Adolescent Perspectives |
| 1-1 Shared positive affect 1-2 Enthusiasm 1-3 Positive comments 1-4 Listening to each other <i>Nb: Between students and students and teacher.</i> | 2-1 Notices student difficulties 2-2 Acknowledgment of student emotions 2-3 Student questions and problems are resolved. 2-4 Students seek the teacher's help, support, and guidance | 3-1 Encourages student ideas and opinions. 3-2 Connects content to students' life. 3-3 Relaxed structure for movement about the classroom 3-4 Peer sharing and group work |

3.3.3 Oppgavens analyser for inkludering og ekskludering

For å finne relevante studier så måtte jeg gjennomføre en rekke analyser og tolkninger i gjennomlesingen av fulltekst. Dette krever at jeg har konkrete begreper jeg leter etter eller synonymer til de konkrete begrepene. Jeg vil kort gå gjennom analysen og tolkningene som har forekommet i utvalgsprosessen for å holde oppgaven transparent.

Denne oppgaven har valgt i inkluderte *reading difficulties*, sammen med dysleksi i søket, for å åpne søket. Under analysen av studiene som omhandlet lesevansker, så jeg etter benevnninger om ordavkodning (*decoding, word recognition, spelling*) i tråd med definisjonen på dysleksi av

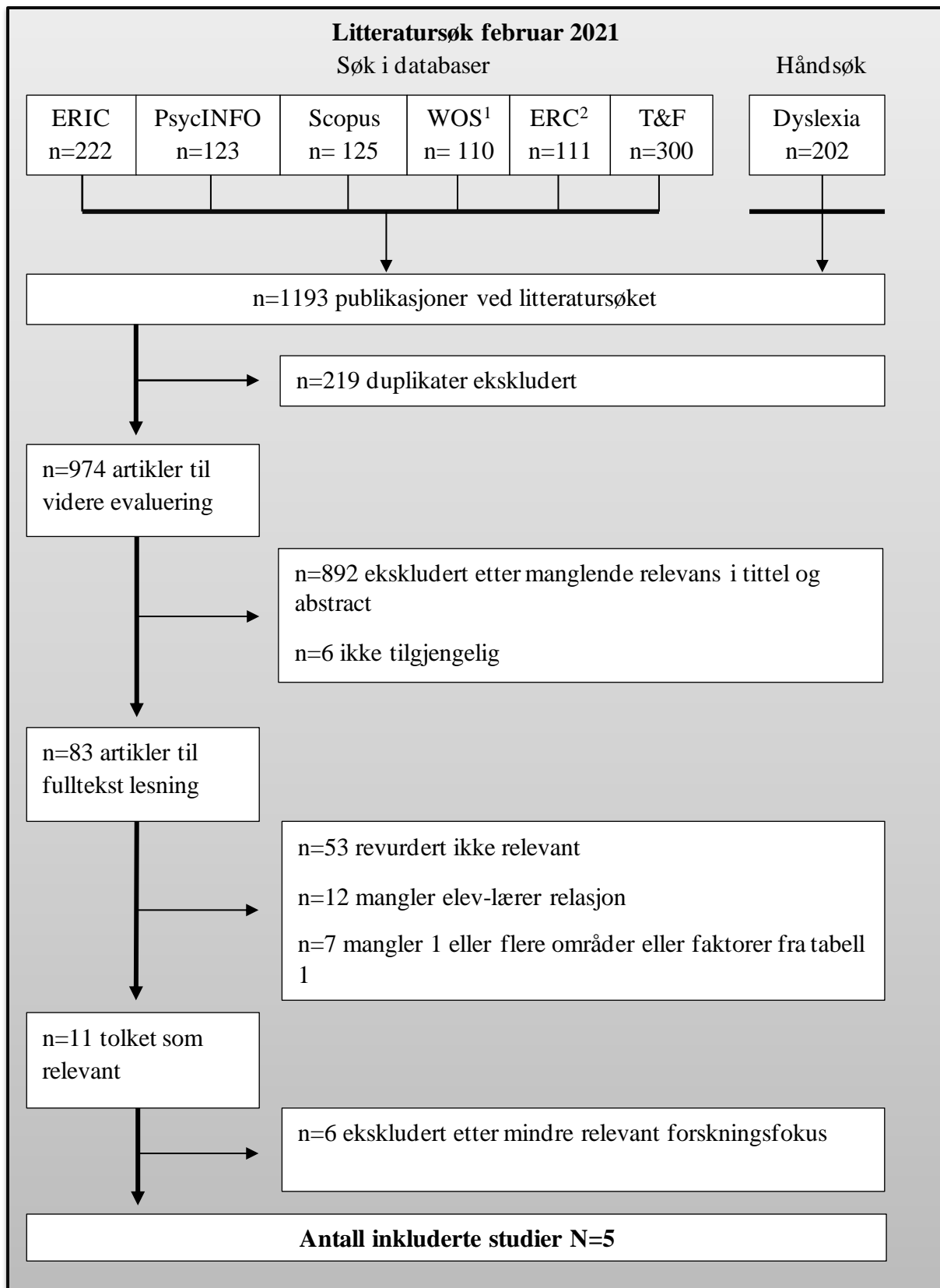
Lyon (2003). Studier som kun nevnte forståelse/ (reading comprehension), uten ordavkodning, ble ekskludert. Dette ble valgt for å kunne inkludere forskning som omhandlet lesevansker i tråd med dysleksi, uten at deltakeren måtte avklares som dyslektikere. Forskning som eksplisitt omhandlet tilstander som kan gi lignende vansker som dysleksi (eks. autisme spektrumforstyrrelse og ADHD) sammen med lesevansker ble også ekskludert i denne oppgaven.

For å holde en konstant tolkning av emosjonell støtte har jeg benyttet meg av faktorene som man finner under emosjonell støtte i CLASS (se tabell 1). Jeg brukte de samme faktorene for å finne søkeemner, og valgte å bruke dem i analysen og tolkningen av vurderingen av studien og benyttet dem som kriterier for inkludering og ekskludering. Jeg har benyttet forskning utført av Pianta og medarbeidere for å holde på en kontinuitet i tolkning, analysering og teoretisk grunnlag, som er godt vitenskapelig forankret. Synonymer til faktorene i CLASS er også benyttet i analyseringen, de utvalgte studiene benytter forskjellige faktorer og begreper på emosjonell støtte. Oppgaven bruker også motsigelser av faktorene i emosjonell støtte i CLASS. Eks: «*are you stupid*» og «*you're thick*» er analysert til å være negative bemerkninger og tolket som motsigelser til positivt klima i klassen. Tolkningene og analyseringen er mest basert på utsagnene av deltakerne som fremvises i studiene.

I tolkningen av studier som omtaler deltakernes opplevelser på universitetet så kommer tolkningen til å gå på deltakernes belysninger av professorer og fagansattes sensitivitet og positivt klima, hvor medstudenter ikke blir inkludert. Medstudenter er viktige for studenter, men jeg vil legge fokuset på hvordan ansatte ansvarlig for undervisning og skolesystemet kan støtte og hjelpe dyslektikere i deres skolehverdag, men fokus på det emosjonelle. Studenter kan få mye hjelp av medstudenter i form av kollokvier eller gruppearbeid, men der er det ikke en fagansatt som er ansvarlig for deres trivsel som en gruppe eller deres faglige utbytte. Derfor vil jeg ikke tolke studentenes trivsel med medstudenter som en faktor til å tolke professorers evne til å vise emosjonell støtte. Professorer og fagansatte vil derfor bli tolket gjennom deltakernes belysninger rundt interaksjoner med professorer og fagansatte, og deres holdninger og atferd rettet mot deltakerne.

4 Resultater

Figur 1, viser til framgangen i oppgavens literatursøk og utvelgings prosessen av studier.



Figur 1) flytdiagram 1, web of science. 2, education research complete. 3, Taylor & Frances

4.1 De inkluderte og ekskluderte studiene

De inkluderte studiene oppfyller alle inkluderingskriteriene som var forhåndsbestemt og er tolket som relevante basert på forskningsfokuset i studien. Kriteriene er satt med fokus på emosjonell støtte og elev-lærer relasjon. Det var seks studier som kunne belyse emosjonell støtte, men etter vurdering av forskningsfokus bel de ekskludert (se tabell 3 i vedlegg). Nedenfor er det en liste over de inkluderte studiene.

Table 2 oversikt over inkluderte studier

| Oversikt over inkluderte studier | | |
|----------------------------------|---|---|
| Nr. | Forfattere (e) Publ.år | Tittel |
| 1 | Glazzard J. & Dale K. (2015) | 'It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments': Exploring One Teacher Educator's Personal Experiences of Dyslexia |
| 2 | Leitão S., Dzidic P., Claessen M., Gordon J., Howard K., Nayton M. & Boyes M. E. (2017) | Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. |
| 3 | Doikou-Avlidou M. (2015) | The Educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: the perspective of postsecondary education students |
| 4 | Rowan L. (2010) | Learning with dyslexia in secondary school in New Zealand: What can we learn from students' past experiences? |
| 5 | Deacon L., Macdonald J. S. & Donaghue J. | "What's wrong with you, are you stupid?" Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice |

| | | |
|--|--------|--|
| | (2020) | |
|--|--------|--|

Disse studiene ble valgt, og de er tolket til å oppfylle alle kriteriene. Jeg inkluderte lese og skrive vansker dersom det viste seg å være mangel på forelesking på dysleksi og emosjonell støtte/elementer av emosjonell støtte. Studier om lesevansker belyste ikke om det var vansker på ordavkodning eller forståelse, og derfor vurdert til å være mindre relevant for oppgaven. De utvalgte studiene har varierende aldersgrupper, dette blir tolket som positivt, ettersom oppgaven da kan se på variasjoner i aldersgrupper. De utvalgte studiene har en studie med barn og deres foreldre. Det er studien til Leitão S., Dzidic P., Claessen M., Gordon J., Howard K., Nayton M. & Boyes M. E., som har barnedeltakere og deres foreldre som informanter. Barnedeltakerne belyster deres erfaringer på skolen og hvordan de oppfatter støtten fra lærere og undervisere, mens de voksne deltakerne (foreldrene) belyster skolesystemet og samarbeidet. Studien til Leitão og medarbeidere hadde separat intervjuguide for de to utvalgene. Jeg kommer bare til å ta med barnas belysninger, ettersom jeg håper å fremme deres erfaringer rundt mottatt støtte fra lærere. Det må bemerkes at barna og foreldrene ble intervjuet samtidig. I studien til Glazzard og Dale (2015) så er deres deltaker en lærer. Deltakeren har dysleksi og belyster hens erfaring og egen skolegang, og deretter hvordan hen kan bruke hens erfaringer til å legge til rette for elever med lærevansker. Jeg skal bare ta for meg den delen hvor deltakeren belyster hens erfaringer med diagnostisering og skole opplevelser. Med det sagt så presenteres alle studiene som oppfylte inkluderingskriteriene nedenfor i et individuelt skjema. Jeg presenterer teoretisk bakgrunn, metode og deltakere, samt diskusjonen, begrensingene og forslag til videre forskning i studiene.

4.1.1 Individuell presentasjon av inkluderte studier

Det blir gitt individuelle sammendrag på under 400 ord, ettersom studiene omhandler mye mer enn det denne oppgaven diskuterer videre. Sammendragene kan også redegjøre for konteksten til studiene. Sammendragene kommer ikke til så gå i dybden på formuleringene de bruker på dysleksi eller metoden, ettersom ikke alle studiene har dysleksi og emosjonell støtte i deres teoretiske forankring og denne oppgaven tidligere har belyst dysleksi og emosjonell støtte i på bakgrunn av teoretisk grunnlag.

| Nr. | Tittel Forfatter (e) År | Land Deltakere |
|--|---|----------------------------------|
| 1 | <p>'It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments': <i>Exploring One Teacher Educator's Personal Experiences of Dyslexia</i></p> <p>Glazzard, Jonathan. Dale, Kirsty. 2015</p> | <p>England</p> <p>N=1</p> |
| Hovedfunn | | |
| <p>Teori: Denne studien ser på hvordan erfaringer med dysleksi kan påvirke en lærers profesjonelle identitet. Selv om dysleksi er språklig vanske, kan den også lede til utviklingen av atferdsvansker. Alle skolesystemer skal tilrettelegge for elever og studenter med lærevansker. England tilbyr lærere under utdanning spesiell trening på dysleksi (ikke obligatorisk) etter nytt politisk fokus på profesjonsutvikling rundt dysleksi hos lærere.</p> <p>Ens personlige erfaringer med dysleksi kan ha varende påvirkning på ens selvoppfatning, ettersom barn med lærevansker forklarer deres mestring i utenforliggende faktorer, og nederlag med personlige egenskaper. Barnets opplevelse av krenkelser og mangel på forståelse (negative holdninger eller ikke tilstrekkelig med kunnskaper om dysleksi hos læreren) er også med på å forme barnets selvoppfatning.</p> <p>Diagnosen dysleksi kan gi forklaringer og oppklaring på hvorfor barnet ikke mestrer, og med en følelse av eierskap over tilstanden, kan det være en buffer på ens selvoppfatning og mestringsforventning. Dyslektiske lærere under opplæring viser gode mestringsstrategier, som danner en variert undervisningsmetode. Noen dyslektiske lærere under opplæring dropper ut av studie etter negative tilbakemeldinger som ikke er konstruktive og har et fokus på ens svakheter, og på grunn av manglede psykologiske mestringsstrategier.</p> | | |

| | |
|--|---|
| | <p>Metode: Denne studien tar utgangspunkt i et intervju i form av livshistorie, hvor en lærer forteller om hennes personlige erfaringer som dyslektiker og hennes opplæring.</p> <p>Funn: Positivitet knyttet til barneskolen, lesing og lite fokus på rettskriving på 70-80 tallet ble bemerket. Læreren gav mye ros for informantens kreativitet i skriving og det var ikke oppfattet noen negative tilbakemeldinger på dårlige skriveevner. Hun påpeker at det var mange lærere som inspirerte henne langs veien. Hun bemerker positive følelser ovenfor lærere og at de ga henne skryt for hennes harde arbeid.</p> <p>På ungdomskolen skolen og opp (Secondary school) rapporterer informanten et mer negativt perspektiv på skolen. Hun påpeker negative bemerkninger fra en spesifikk lærer som fikk henne til å avvike fra et fag hun virkelig likte, hennes faglige selvtillit ble også påvirket negativt. Bemerkninger som 'it takes me half a bottle of whisky to get through one of your assignments', gjorde informanten usikker og skamfull over egne skriveferdigheter og håndskrift. Informanten belyste også at medelever også kom med bemerkninger og at de lo av hennes arbeid, som igjen påvirket hennes faglige selvtillit negativt.</p> |
|--|---|

| | | |
|---|---|--|
| 2 | <p>Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents.</p> <p>Suze Leitão Peta Dzidic, Mary Claessen, Joanne Gordon, Kate Howard, Mandy Nayton Mark E. Boyes</p> <p>2017</p> | <p>Australia</p> <p>n=21 foreldre & n=13 barn</p> |
| | Hovedfunn | |
| | <p>Teori: Økt stress, angst, depresjon og lav selvoppfatning, samt økte erfaringer med mobbing og dårlig relasjon til medelevene, er kjent blant barn med lærevansker, noe som kan gi en negativ påvirkning på deres mentale helse. Dyslektikers globale selvoppfatning er mindre berørt, men de kan ha store utfordringer i deres faglige</p> | |

selvoppfatning. Manglende forståelse og sosiale relasjoner med klassekamerater påvirker deres selvoppfatning mer. Individuelle faktorer som mestringsstrategier, alder og modenhet, samt relasjoner til foreldre, lærere og medelever er kjente beskyttelsesfaktorer.

Metode: Semi-strukturert intervju, over Skype. 21 foreldre (19 mødre, 2 fedre) med barn mellom 10-17 år, ned dysleksi (minst 12 måneder etter diagnostisering). Barneutvalget er barna til voksenutvalget, 7 jenter og 6 gutter.

Funn: Før diagnosen beskrev barna en negativ oppfatning av deres faglige ferdigheter og hvordan de ble sammenlignet med medelever. De så på seg selv som late, dumme eller annerledes i forhold til medelever, samt frustrasjon over å kunne svare verbalt men ikke skriftlig i faglige spørsmål. Etter diagnosen var det blandede følelser blant barna. Følelsen av lettelse med hjelpen og forståelsen som fulgte diagnosen. Selv med forbedring etter diagnosen var det fortsatt fortvilelse over livslang tilstand og med varende følelse av å være annerledes. Barna som viste positive holdninger og besluttsomhet hadde mindre negativ påvirkning på deres skolegang. Internalisert atferd som kom fram var nedstemthet, frustrasjon, skuffelser, irritasjon og stress, som i stor mengde gav atferdsvansker.

Positive erfaringer med skole ble assosiert med forståelse og viten om dysleksi, hvor lærere ble beskrevet som oppmuntrende, fleksible i undervisningsmetoden, forståelsesfulle og gjorde læring til en morsom aktivitet. I et dømmingsfritt klasserom, med trygghet og akademisk veiledning, ble dyslektikere mer åpne for å søke hjelp. I motsetning til negative erfaringer, som var assosiert med manglende kunnskaper eller tro på elevens tilstand, manglende tilpasset støtte, undervisning eller læringsstrategier, og mobbing på grunn av elevenes dysleksi.

Elevenes positive relasjoner til medelever og venner var en stor kilde til støtte og forbedring av deres erfaringer og mentale helse, og barna opplyste at de følte seg mer lykkelige når de disse tingene var på plass. Venner behandlet dem som «normale» og hadde ingen problemer med deres diagnose eller tilstand. Alt dette til sammen var tolket til å ha en positiv innvirkning på deres faglige oppnåelser

| | | |
|--|--|--|
| 3 | <p>The Educational, social and emotional experience of students with dyslexia: <i>The perspective of postsecondary education students.</i></p> <p>Doikou-Avlidou, Mario.</p> <p>2015</p> | <p>Hellas</p> <p>N=13 studenter</p> |
| Hovedfunn | | |
| <p>Teori: Dysleksi kan påvirke individets akademiske mål og deres psykososiale utvikling. De opplever spesifikke lesevansker som følger individet inn i voksenlivet. Dyslektikere har en økt risiko for å droppe ut av skolen, og elever med dysleksi kan oppleve stigma og merkelapping som kan føre til at eleven utvikler emosjonell usikkerhet og negativ selvoppfatning innen fag. Elever med lærevansker kan oppleve vansker i sosial interaksjon og relasjon med jevnaldrende, og ha en lavere sosial status enn sine normalt utviklet jevnaldrende. Mange individer med lærevansker får ikke et negativt utbytte i henhold til psykososial utvikling. Sosiale og emosjonelle vansker hos individer med lærevansker og negativ selvoppfatning kan bli knyttet til tilstedeværelsen av flere faktorer.</p> <p>Metode: Deltakere rekruttert gjennom en organisasjon for foreldre med dyslektiske barn nord i hellas, n=13 dyslektikere som deltok på semi-strukturert intervju.</p> <p>Funn: Deltakerne opplyste om manglende forklaring på hva dysleksi var. Noen deltakere dro til logoped eller psykolog, selv om de ikke så nytten. Privat undervisning i språk ble sett på som nyttig. Deltakerne rapporterte om høy motivasjon til å prestere bra i deres utdanning, grunnet interesser eller yrkesmuligheter.</p> <p>Deltakerne beskrev at kun et fåtall av eksaminatorene var oppmuntrende og forståelsesfulle. Følelsen av isolasjon ble beskrevet av deltakere i forbindelse med deres opptakseksamen, som grunnet tilrettelegging foregikk i et annet bygg. De fortalte også om også dårlig informasjon om eksamen. Studentene var fornøyde med innholdet til studiene, men misfornøyelse med negative holdninger, upassende undervisningsmetoder, manglende infrastruktur, samt mengden forklaring på og om eksamener.</p> | | |

| | |
|--|--|
| | <p>Ikke alle skolene anerkjente tilstanden til elevene, og det var varierende kunnskaper og erfaringer om dysleksi blant lærerne. Deltakerne belyste at lærere med forståelse og erfaring var mer tålmodige, åpensinnet, oppmuntrende, forståelsesfulle, behjelpende og lyttet, samt viste respekt til dyslektiske elever. Deltakerne beskrev lærere med negativ holdning som manglende på interesse, forståelse og tilpasset undervisningsmetode, sammen med stigmatiserende holdninger til tider. På universitetet nektet professorer muntlig eksaminering, kom med negative bemerkninger i klassen, og var strenge eller lite oppmerksomme under eksaminering.</p> <p>Konflikten med jevnaldrende var mest synlig i løpet av «secondary» og høyere utdanning, grunnet tilretteleggingen. Deltakerne delte ikke deres lærevansker med jevnaldrende i frykt for negative holdninger. Noen studenter hadde utfordringer med å få venner, men alle hadde nære venner. Relasjonsbygging med medelever hjalp studentene med utviklingen og personlige kvaliteter og øke mulighetene til å danne nye relasjoner.</p> |
|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| 4 | <p>Learning with dyslexia in secondary school in New Zealand: <i>What can we learn from students' past experiences?</i></p> <p>Rowan, Linda.</p> <p>2010</p> | <p>New Zealand</p> <p>N= 4 studenter</p> |
| | <p>Hovedfunn</p> <p>Teori: Dysleksi i New Zealand har blitt anerkjent som en spektrumforstyrrelse, for å passe definisjonen med en rekke aspekt på lese- og skrive- ferdigheter. Det er et begrenset antall studier om dyslektikere og deres suksess i Aotearoa/New Zealand sitt utdanningssystem, samt deres erfaringer med tilrettelegging. Land som UK, Australia og USA har en lov imot diskriminering mot lærende med dysleksi og det er profesjonelle hjelpetjenester som setter diagnosen, dette viser at dyslektikeres suksess kan være avgjørende av den sosiale konstruksjonen rundt dysleksi.</p> <p>Metode: Fire studenter deltok i case studier med semi-strukturert intervju.</p> | |

Funn: Forskerne fant dysleksi beskrevet på fem ulike former som en del av deltakernes autobiografi. Den første beskrivelsen var dysleksi som en integrert del av deres personlige egenskaper. Den andre var den følelsesmessige knytningen til leseoppgaver, som ble beskrevet som frustrerende og irriterende. Beskrivelse tre var følelsesmessig knytningen mellom dysleksi og tid, hvor deltakere beskrev bruk av lenger arbeidstid på skriftlige oppgaver. Den fjerde beskrivelsen var dysleksi knyttet til deres selvoppfatning og motivasjon, hvor hardt arbeid og mestring ble en drivkraft i deltakernes valg til å ta høyere studier og fullførelsen av studiene. Beskrivelse fem var dysleksiens knytting til gruppearbeid, medstudenter hadde vansker med å forstå tilstanden, men deltakerne ble akseptert og medelever hjalp deltakerne når de spurte.

Tre av fire fikk tilrettelegging etter at vansken deres ble anerkjent av foresatte eller kontaktlærer, og deltakerne ble oppfattet til å ha større faglig potensial enn de demonstrerte. Ikke alle deltakerne følte at tilpasningen var aldersadekvat eller i tråd med deres faglige ferdigheter. En deltaker følte at hennes sosiale relasjoner i klassen ble påvirket av lærerens upassende bemerkninger rettet mot deltakeren. En annen deltaker opplevde lav toleranse for alt utafør normen, mens en annen deltaker følte seg godt oppfølgt i skolen. Deltakerens relasjoner mellom venner, lærere og foreldre er viktig i deres holdninger til læring og aksept av deres lærevansker.

Det ble anerkjent forskjellige støttesystemer rundt deltakerne. Nær-støtte var en liten gruppe med nære venner som bisto med hjelp, rettleasing og oppmuntring. Et-steg-unna støtte var lærere som frivillig tilbyde ekstra undervisning og hadde god forståelse for deltakernes evner. Lærerne var tilgjengelige også utenfor skoletiden og forklarte informasjon på forskjellige måter som tilrettelegging. Generell støtte kom fra foreldre og andre lærere som anerkjente vanskene, samt andre hjelpeinstanser som ble inkludert. Rollen til medstudenter, foreldre og respekterte lærere som støttenettverk må ikke undervurderes i assistering studentene til å vedlikeholde positive holdning til dyslektikere.

| | | |
|---|---|----------------|
| 5 | “What’s wrong with you, are you stupid?” Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia | England |
|---|---|----------------|

| | | |
|--|--|--------------------|
| | <p>in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice</p> <p>Deacon, Lesley. Macdonald, Stephen J. Donaghue, Jacob.</p> <p>(2020)</p> | <p>N=13 voksne</p> |
| <p>Hovedfunn</p> | | |
| <p>Teori: Denne artikkelen ser på dyslektikerens opplevelser for å danne en forståelse for konsepter som inkluderings- og anti-diskrimineringspraksis på skole og i yrkeslivet. Inkludering er viktig for fellesskapsfølelsen, men følelsen av å være inkludert er subjektiv og det kan være utfordrende å inkludere alle. Inkluderingspolitikken har ført til et økende fokus på inkludering og anti-diskriminering på skolen.</p> <p>Dysleksi blir sett på som et kontroversielt tema, med faglige debatter mellom nevrokognitiv forskning og pedagogiske intervensjoner.</p> <p>Metode: Dybdebiografiske intervjuer =15 mellom 23-64 år.</p> <p>Funn: Det var dominerende negative biografer uansett alder, og alle deltakerne hadde følt seg annerledes, dum, mindre begavet og faglig inkompetent. Selv deltakere som beskriver en lykkelig barndom, viste til negative opplevelser og følelser knyttet til skolen. Anerkjennelsen av deltakernes dysleksi førte til tilrettelegging som spesialklasser/bord som samlet elever med lærevansker. Dette førte til følelsen av å være isolert og deficit, og kunne føre til utvikling av tilbaketrukkne eller rebelsk oppførsel. Deltakere opplevde krenkelser og stigmatiserende antagelser fra medelever og lærere, selv om dysleksien var kjent. Deltakerne benyttet disse erfaringene til utviklingen av sin selvoppfatning. Mange av deltakerne fokuserer på nederlagene og disse oppleves som smertefulle også i voksen alder.</p> <p>Diagnostiseringen i eldre alder gav noen deltakere følelsen av lettelse, og en positiv påvirkning på selvoppfatningen. Noen deltakere beskrev også bekymringer for stigmatisering og livslang påkjenning. Deltakere som ble diagnostisert i tidlig alder assosierte diagnosen med nederlag. Deltakere belyste fortsatt opplevelser av merkelapping som lat og dum. Også etter innføringen av antidiskrimineringsloven i</p> | | |

1981 opplevde dyslektikerne å møte på disse merkelappene, men i mindre grad. Selv med positive relasjoner og påvirkninger fra lærere oppfattet fortsatt deltakerne skolegangen som dominerende negativ og som vedvarende påkjenning på deres selvoppfatning.

For å tilegne seg annerledes lesestrategier har dyslektikeren utviklet mestringsstrategier og teknologisk støtte for å overkomme barrierer. En yngre deltaker beskrev lærerens interesse i å ta i bruk teknologien, men at skolesystemet ikke integrerte denne. Men mange deltakere fortalte om mangel på opplæring i teknologien de fikk tildelt. Deltakernes opplevelser av nederlag på skolen hadde stor påvirkning på deltakerne, og gjort vondt verre når de opplevde det på arbeidsplassen også. Deltakerens lave selvoppfatninger og tillit kan lede til en kortere periode med arbeidsledighet og de oppga også å ha manglende kvalifikasjoner i arbeidslivet. Manglende ambisjoner på yrke og karriere, førte til lavt betalt arbeid og korte perioder på kontrakt for noen av deltakerne.

4.1.2 Forskningsfokuset i de inkluderte studiene

De inkluderte studiene har fokuset på deres forskning på forskjellige områder. Vi skal kort se på hva de forskjellige fokusene er, så vi kan få en bedre forståelse for hver enkelt studie som er inkludert.

Glazzard og Dale (2015) forsker på hvordan personlige erfaringer med dysleksi på høyere studier og dens påvirkning på deltakerens profesjonelle identitet som lærer og hvordan deltakerens egne erfaringer med dysleksi kunne benyttes i lærer yrket. Doikou-Avliidou (2015) forsket for å utforske sosial, emosjonell og utdannings erfaringer hos individer med dysleksi gjennom skole gangen og gjennom høyere studier. Leitão og medarbeidere (2017) forsket for å utforske hva som kan være årsaken til dyslektikers internaliserte og eksterne mentale helseplager, gjennom perspektivet til dyslektiske barn og deres foreldre. Rowan (2010) forsket på tidligere erfaringer til dyslektikere på ungdomskolen-videregående og hvordan de opplevde overgangen fra disse skolene til universitetet, hvor de var mer selvstendig i læringen deres. Deacon og medarbeidere (2020) forsker på forskjell i dyslektikers erfaringer før og etter

politisk skifte i England, for å utforske endringer i erfaringer i tråd med inkluderings politikk og ikke diskriminering og suksess på arbeidsplasser.

De inkluderte studiene er vagge i beskrivelsen av faktorer for emosjonell støtte som ble brukt eller benyttet i deres forskning, men det kan skyldes at de ikke i utgangspunktet har emosjonell støtte som forskningsfokus. De utvalgte studiene omtaler faktorer i CLASS som var benyttet i søket, og tolket som relevant etter gjennomlesing, hvor faktorene er tolket til å forekomme i deltakernes belysninger. Jeg tolker derfor disse studiene til å kunne belyse dyslektikers erfaringer rundt emosjonell støtte gjennom skolegangen deres. Det at studiene også har forskjellige forsknings fokus er også tolket som positivt, da får vi anledning til å se på dyslektikers erfaringer i forskjellige perspektiver eller situasjoner og derfor kan vi danne oss et bredt bilde på hvordan dyslektikers erfaringer om emosjonell støtte, kan påvirke deres perspektiver på skole, yrke og seg selv senere i livet.

5 Diskusjons del

5.1 Hvordan svarer studiene på problemstillingene?

Problemstillingene som oppgaven skal svare på er:

Hvordan belyser forskningen dyslektikers erfaring rundt positiv og negativ emosjonell støtte gjennom skolegangen?

Hvilke forskjeller belyser forskningen rundt dyslektikerne opplevelser av positiv og negativ emosjonell støtte etter diagnostisering av dysleksi?

Under søkeprosessen fant jeg ingen studier som omtalte emosjonell støtte med lignende operasjonalisering som definisjonen til Robert C. Pianta. Studien omtaler de samme faktorene som brukes i CLASS, men det kom ikke tydelig fram hvilken operasjonalisering som var tatt i bruk i de forskjellige studiene eller hvilke faktorer de la til grunn for emosjonell støtte. Studien som er valgt er fortsatt tolket til å gi et innblikk på dyslektikers mening om deres mottatte emosjonelle støtte basert på deltakerens svar i studiene og hvordan disse svarene samsvarer med faktorene i CLASS. For å kunne tolke har denne oppgaven benyttet synonymer og motsetninger til de nevnte faktorene i tabell 1.

De valgte studiene har forskjellige grupper med deltakere, hvor det er barnedeltakere, studentdeltakere og voksne deltakere. Enkelte av studiene har også med foreldre som informanter, men som nevnt tidligere skal ikke deres svar tolkes videre i denne oppgaven. Oppgaven skal ta for seg en studie på barn og ungdom, to studier på studenter og to studier på voksne. Dette gjøres for å fremme likheter og ulikheter i de forskjellige gruppene og for å se om det er noen forskjeller i oppfatningene og erfaringene deres. Det er som er viktig å huske på i resultat delen er at studiene er fra forskjellige land, og derfor kan være farget av kulturforskjeller og skoleverdier. Dysleksi forekommer i alle kulturer og språk, så alle dyslektikere kan oppleve lignende utfordringer knyttet til språk og lesetillegning. Det er også stor variasjon i skolens praksis, verdier og kompetanse på dysleksi, som kan danne forskjeller både mellom ulike land og innad i samme land. Denne variasjon i skolens praksis kan gi store forskjeller på studier som er utført i same land, Norge og Norden er ikke noe unntak. Selv om vi kan ha en veldig god norm på emosjonell støtte i norske skoler så vil det fortsatt være skoler som scorer under og over normen. Derfor er oppgavens formål tolket som relevant å diskutere

og belyse i en norsk kontekst, til tross for at studiene den baserer seg på har funnet sted i andre land. Med utvidelsen av CLASS i Norge, i form av kompetanseheving og sertifisering av pedagogisk psykologiske rådgivere og skoleledelse, kan det være nyttig å ha et bilde på hvordan dyslektikere opplever kvaliteten på emosjonell støtte. Med kompetanse på fellestrekk i dyslektikers erfaringer på emosjonell støtte kan en lettere sette fokus på forbedringspotensialer. Dette skal diskuteres i nærmere legger ned i oppgaven. Nedenfor skal vi se på deltakernes svar og hvordan studiene svarer på problemstillingen, samt oppgavens begrensinger og oppgavens nytte i norsk kontekst.

5.1.1 Hvordan belyser forskningen dyslektikers erfaring rundt positiv og negativ emosjonell støtte gjennom skolegangen?

Det blir både rapportert positiv og negativ kvalitet på emosjonell støtte i de forskjellige studiene. Det er mye fokus på relasjoner i klassen, både mellom elever og lærere. Hvilket aspekt det er fokusert mest på er varierende. De utvalgte studiene rapporterer likheter mellom elev-lærer relasjonen, med fokus på læreres sensitivitet. Studiene nevner nesten ikke område tre i tabell 1, eller «regard for students perspective», men de belyser godt lærer sensitivitet (område 2) og positivt klima (område 1). Studiene viser også til forskjeller mellom deltakere som oppfattet at de hadde en positiv relasjon til læreren og de som oppfattet en negativ relasjon til læreren. Som nevnt tidligere har studiene ulikt forskningsfokus, men de har noen fellestrekk som vi skal se litt mer i dybden på nå.

Negativ relasjons oppfatning blant barnedeltakere

De utvalgte studiene rapporterer mest om negative oppfatninger blant deltakerne. For å undersøke dette blant barn, starter vi med studien til Leitão, Dzidic, Claessen, Gordon, Howard, Nayton og Boyes (2017). De utførte en studie i Australia med 13 barn og unge, med supplerende informasjon på systemet rundt barnet, gitt fra deltakernes foreldre. Barnedeltakerne forteller om både positive og negative perspektiver på emosjonell støtte i deres erfarte skoledager. Noen av deltakerne forteller mest om negative oppfatninger, mens andre er blandet eller har opplevd et skifte i deres gitte emosjonelle støtte, etter bytte av lærere eller skole.

«I would have been much happier if all my teachers from my first school weren't so mean and discouraging [...] she started highlighting how I kept failing everything... Teachers

always mean to me, they don't believe in dyslexia, so they sort of treated me more hard» (Leitão et al., 2017, s. 328).

Denne deltakeren beskriver en oppfatning om at lærere var slemme eller ekle, og at de ikke tror på dysleksi. Dette kan tolkes som en negativ oppfatning, hvor deltakeren fremmer at hen kunne ha vært lykkeligere dersom lærerne ikke påpekte akademisk nederlag, og om lærere trodde på deltakerens tilstand, samt la til rette for tilstanden. Lignende beskrivelser kom også fra andre deltakere: 1, «not understanding, and expecting me to do the work when everyone else could and at the same speed». 2, «they seem to kind of keep it in mind, but they don't seem to change too much» (Leitão et al., 2017, s.328).

Deltakernes beskrivelser kan belyse læreres oppmerksomhet og uoppmerksomhet på barnets tilstand og deres faglige forutsetninger. Den læreratferden som deltakerne beskriver er også tolket som motstridende til område to i tabell 1, lærers sensitivitet. Lærerens oppmerksomhet på elevens problemer/utfordringer (2-1), og lærerens evne til å løse eller legge til rette for deres problemer/utfordringer (2-3). Denne studien belyser ikke helt hvor oppmerksomme lærerne faktisk er om tilstanden til elevene, men det kan på bakgrunn av det deltakerne opplyser tolkes dithen at (de fleste) lærerne er oppmerksomme på deres vansker eller utfordringer når det gjelder det faglige. Det øverste utsagnet kan tolkes til at deltakeren opplever mindre positive affekter i kontakt med lærere, dette er da tolket til å handle om det som beskrives i område en (se tabell 1) om positivt klasseroms miljø. I samme studie beskriver også tre deltakere mobbing som de assosierer med deres tilstand som dyslektiker. Det kommer ikke fram om denne mobbingen forekommer i eller utenfor klasserommet, og det er ikke klart beskrevet om det var lærere eller medelever som stod bak. Jeg velger derfor å ikke tolke det som negativt klasseromsklima, men følte det er viktig å benevne, siden mobbing er en faktor som kan ha stor påvirkning på elevens skolehverdag og selvopfatning.

Spesial lærere og undervisning

Noen av studiene omtaler også deltakernes spesialundervisning, ekstra tilrettelegging og/eller hjelp av spesialpedagog grunnet deres dysleksi. Spesial undervisning og spesialpedagogisk hjelp er ofte noe som dyslektikere har rettigheter på, så denne oppgaven skal derfor også se litt nærmere på hvordan deltakere belyser deres opplevelser med spesialundervisning.

Barnedeltakerne beskriver ulike erfaringer i møte med spesialpedagoger eller lærere som holder spesialundervisningen, samt selve tilretteleggingen og spesialundervisningen. Deltakere som

har beskrevet deres erfaringer som negative, legger vekt på lærerens undervisningsmetode og at den ikke er adekvat eller egnet for dem som individ, og at læringsstrategiene som blir presentert var oppfattet som ikke hjelpsomme. «[...] like they help but just their kind of way of teaching is a bit harder for me» (Leitão et al., 2017, s.328). Deltakernes beskrivelser kan tolkes til å vise en redusert løsning på deres problemer (motstrider 2-3). Det kommer ikke fram om denne undervisningen var sammen med den øvrige undervisning i klasserommet eller i et eget mindre undervisningsrom med flere elever med like vansker i lesing.

Barna legger vekt på lærenes manglende kunnskaper, forståelse og tro på dysleksi som tilstand. Deltakerne belyser disse manglene som en negativ innvirker på deres elev-lærer relasjon. Lærere som ikke har fått profesjonsutvikling i dysleksi og holder på holdninger om at tilstanden ikke eksisterer, kan gi manglende og adekvat tilpassing og tilrettelegging av undervisning, som kan legge ekstra press på barna, noe som igjen påvirker deres læringsutbytte og selvoppfatning (Leitão et al., (2017).

Negative relasjons oppfatning blant Studenter

Vi skal nå se litt på Rowan (2010) og deretter Doikou-Avlidou (2015) for å danne oss et perspektiv på hvordan studentdeltakere beskriver deres oppfatning av mottatt emosjonell støtte og deres relasjon til læreren. Rowan utførte en studie på New Zealand med 4 studenter. Det kom fram i studien at studentene hadde opplevd variasjoner i både former og grad av støtte.

«They made me go to an English tutor and like I had to do things like ‘when two vowels go walking the one goes talking’ but I hated it. I felt like I was being taught like the little kids and didn’t want anything to do with it. I refused to go back and when I was struggling with maths I had to go to a maths tutor and like they treat you like you’re a little kid. I always found it like that. So I always thought that I could be good at maths and knew that I was going to have to do that myself» (Rowan, 2010, s.75)

Denne deltakeren beskriver at spesialundervisningen eller tiltaket for studenter med vansker ikke følte aldersadekvat og at deltakeren ikke hadde lyst til å få lignende tilrettelegging for hens mattevansker. Denne beskrivelsen kan tolkes til å vise lav lærer sensitivitet, område 2 i tabellen. Deltakerens beskrivelser om at hen ikke ønsker denne typen tilrettelegging motstrider med område 2-4, som viser til elevenes ønske om å søke hjelp, veiledning og støtte fra lærere. Dette kan ikke fortelle noe om studentenes mottatte emosjonelle støtte, ettersom det ikke kommer klart fram hvem som holder kursene eller hvordan de blir arrangert. Det som kommer

frem, er bare at deltakeren ikke ville søke eller ta imot lignende tilrettelegging fra skolen. Deltakeren beskriver også at tilretteleggingen tilbudt fra hens skolesystem ikke løste hens problemer 2-3. Det kan tolkes som deltakeren følte mangel på aldersadekvat støtte og dens nytte, hen beskriver at hen selv må finne en egen læringsstrategi for å bli flinkere i matematikk. Det kommer ikke godt fram hvordan hen vurderte nytten av engelsklæreren eller om den samsvarte med hens faglige prestasjoner. Det kommer fram i studien at det er lignende opplevelser blant studentene, og at den første belysningen ikke er en individuell hendelse.

«[...] I already know how to do that myself. I would have done that automatically and wouldn't have had to tell myself to do that. So it just ended up being an awful paper and I thought I'm never doing that again. So I found that every time they offered it I thought 'no just leave it» (Rowan, 2010, s.76)

Her beskriver deltakeren en opplevelse av at tilretteleggingen ikke var nyttig, og at hen hadde klart å utføre lignende handlinger eller allerede behersket læringsstrategien som ble lært/tilbudt. Igjen beskriver deltakeren at hen ikke takket ja til lignende kurs eller tilrettelegging senere, ettersom skolesystemet ikke klarte å legge til rette for hens individuelle forutsetning og akademiske potensiale

Begge de to overnevnte beskrivelsene forteller om deltakerens perspektiver på tilretteleggingen de fikk tilbudt. Tilbud om tilretteleggingen kommer etter at læreren har sett elevenes utfordringer med det faglige, selv om det ikke kommer fram nøyaktig hvilken vanske som lærerne la til rette for, så kommer det fortsatt fram at lærerne var bevisste om elevenes utfordringer. Dette kan vise til 2-1, i tabell 1. Studentene ble tilbudt tilrettelegging i form av kursing og spesialundervisning, som kan indikerer at lærerne ville hjelpe elevene med deres faglige utfordringer, som viser til 2-3. Begge studentene belyser at de ikke kommer til å benytte seg av kurset og heller ikke fremtidige kurs. Det viser til at deltakerne ikke brukte skole systemet til villedning, oppmuntring eller hjelp, som er faktor fire i område to i tabell 1. Det kommer ikke fram hvordan tilretteleggingen i klassen forekom, så jeg tolker ikke dette i klasseromskontekst. Selv om deltakerne forteller at de ikke er interesserte i kurs, så kommer det ikke fram hvordan de har det i klassen og hvordan de tolker lærerens tilrettelegging, så jeg analyserer ikke de øvre utsagnene opp til faktorene i tabell 1, men slike opplevelser er kjent for å sette preg på ens åpenhet om å motta støtte, ens faglige selvoppfatning og ens årsaksforklaring på egne faglige prestasjoner (Livingston et al, 2018).

«[...] teacher would go like talking about something and then just turn around and look at me and say “did you understand that?” in front of everyone! It’s like “yeah, arrh”. Like way back in the class they’re turning around and asking – “why’s he asking her?”» (Rowan 2010, s.76)

Her beskriver en deltaker et eksempel på hvordan hen hadde det i en undervisningssituasjon. Her belyser deltakeren en bemerkning fra læreren, som deltakeren fremstiller negativt, ikke at det var en negativ bemerkning, men at den ikke var ønsket eller passende. Deltakeren belyser ikke hvordan dette påvirker hens relasjon til læreren eller medelever, men her tolkes det til ha mindre positive affekter (1-3 i tabell 1). Ut ifra dette utsagnet kan deltakeren tolkes til å føle seg uthengt som annerledes, og at hen opplevde at de andre studentene også oppfattet dette. Det er usikker på hvilken holdning lærerne har ovenfor studentene eller hvilken toleranse de har for avvik av normalen. Deltakerne selv beskriver en oppfatning av at lærere og skolesystemet har lav toleranse for de som avviker fra normen og at de forventer at studenter og elever med utfordringer skal kunne utføre lik mengde arbeid som deres normalt utviklet medelever. «All by myself. Absolutely hours of homework at home at night. Where the teachers said half an hour it was an hour-and-a-half more. But that suited me cause I knew what I was trying to do» (Rowan, 2010 s.76). Lignende beskrivelser kommer også fram i studien til Doikou-Avliidou (2015).

Doikou-Avliidou utførte en studie på tretten studenters erfaringer med høyere utdanning og deres erfaringer med både professorer, andre faglige ansatte og medstudenter. Studien så på holdninger, sosialstøtte og reaksjoner fra professorer og faglige ansatte rund deltakerens dysleksi, samt medstudenters reaksjoner, holdninger og vennskap med deltakerne. De fleste deltakerne beskrev at lærerne var de første til å se deres faglige utfordringer og kontaktet hjelpeinstanser for mer kartlegging. Det var varierte reaksjoner fra lærere på svarene av kartleggingen, noen lærere hadde gode kunnskaper og erfaring med dyslektiske studenter og gjorde seg selv tilgjengelig for elevene, mens andre lærere opprettholdt vanlig praksis. Doikou-Avliidou skriver at deltakerne beskrev en følelse av isolasjon fra deres medstudenter, ettersom deres muntlige avhøring foregikk i et annet bygg eller et annet sted på skolen. I tillegg til dette fortalte deltakerne om begrenset med informasjon om hvordan den muntlige avhøringen skulle skje. Det kommer fram i studien at studentene fortsatt hadde motivasjon og drivkrefter til å gjennomføre høyere studier til tross for deres leseutfordringer, og følelser rundt muntligavhøring. «[...] I had goals and I had persistence, so I was saying I will pass and enter

the school, no matter what, so I was and I still am even now sure that I'll make it» Doikou-Avlidou 2015, s.137).

«The exams were awful! That is I want to find the teachers and to smash their head. Literally. But the issue is that, when I went to take the oral exam in composition and I asked questions to understand what I was supposed to say, they told me say whatever you want, that is the examiners were indifferent ... they behaved in a way that I was telling to myself just finish and leave, that is, I was very stressed because those people stood in front of me, I wanted to leave. They were ignorant of what learning disabilities, dyslexia etc are» (Doikou-Avlidou 2015, s.137)

En deltaker beskriver at hens muntlige avhøring var en ukomfortabel opplevelse, hvor eksaminatorene ble oppfattet som ikke forståelsesfulle ovenfor lærevansker og deltakerens tilstand. Dette viser at noen eksaminatorer kan ha manglende forståelse for tilstanden, og kan være litt tilbakeholdne på å gi støtte, f.eks. i form av å forklare spørsmål, og dette kan oppleves som lavere vilje til å tilrettelegge (2-3). Det vises også i et varierende tilbud om muntligavhøring, ettersom studiestedet ikke alltid hadde ressurser eller lyst til å gjennomføre eksaminering muntlig. For en deltaker har dette ført til en del problemer «I cannot read so easily so I can't pass all my courses because there are some courses where they don't let me take an oral exam and so I fail and fail again» (Doikou-Avlidou 2015, s.137).

Deltakerne beskriver varierte erfaringer, noen opplevde mer motgang når det gjaldt deres rettigheter på tilpasning, grunnet faglige ansattes manglende forståelse og kunnskaper om deres tilstand. Studentenes utdanningssted fikk enten beskjed om deltakernes tilstand fra tidligere skoler eller fra deltakeren selv. Noen studenter valgte å ikke oppgi informasjon om deres tilstand basert på erfaringer og egen oppfatning rundt å ha en tilstand som dysleksi. Selv om skolesystemet fikk informasjon om deltakernes tilstand så måtte deltakerne fortsatt slåss for tilrettelegging. «When I gave the diagnostic report to the headmaster, she denied it; she turned a blind eye to the existence of the report. We threatened her that what she does is illegal; finally she accepted it» (Doikou-Avlidou 2015, s.138). Det kan tolkes til at enkelte skolesystemer holder tilbake tilrettelegging (2-3) og de har vansker med å tro eller bevisstgjøre seg vanskene til studentene (2-1). Det kommer også fram at de faglige ansatte kanskje ikke lytter til studenter som prøver å informere om sin tilstand, sine utfordringer eller meninger (1-2, 1-1). Dette kommer også fram i en annens deltakers beskrivelse:

«With regard to the academic staff, I could say that I am dissatisfied to a great degree. There are very few professors who, even the psychologists, you say that I have dyslexia and I take oral examinations and the answer is me, I don't care about this, I don't believe in this» (Doikou-Avlidou 2015, s.138).

«Eh, there were some professors who thought of me as a stupid, that I am a fool, that I shouldn't enter the university, I've heard all this from a professor saying you people, you shouldn't be allowed to enter the university. In this way. As clear as that. From some of them» (Doikou-Avlidou 2015, s.138).

Det er flere deltakere i denne studien som forteller om negative holdninger og bemerkninger om dem og deres tilstand fra professorer, dette tolkes til å gi mindre positive affekt (1-3) og mindre positive kommentarer (1-1). Professorene tar heller ikke hensyn til studentenes følelser angående hens tilstand (2-2). Noen av belysningene er opplevelser som deltakere opplevde tidligere i deres skolegang.

«At 10th grade, there was a teacher of religion and I went to take an oral exam and he turns to me and says now, let's have the dyslexic. It was so...in front of the whole class!» (Doikou-Avlidou 2015, s.138).

Deltakerne beskrev opplevelser av negative holdninger, manglende interesse, manglende forståelse og manglende tilpasning i oppgaver, samt stigmatiserende atferd fra professorer og andre fagansatte. Det var flere beskrivelser av professorer eller lærere som ikke ville holde muntlig avhøring og dersom de holdt muntlig avhøring så var det negative bemerkninger, eller så var de strenge. Deltakerne belyser disse erfaringene i et negativt lys.

Negativ relasjons oppfatning blant voksne

Glazzard & Dale (2015) utførte en casestudie om en professor på høyere utdanning og hennes erfaringer rundt hennes dysleksi. Deltakeren beskriver variasjoner i hennes erfaringer og hvordan de erfaringene var med på å forme hennes selvilde. Hun forteller om en dominerende positiv oppfatning av skolen på barneskolen, men på ungdomsskolen og opp opplevde hun endringer som ga henne opplevelsen av negativitet i hennes skolegang.

Deltakeren beskriver følgene bemerkninger fra læreren på ungdomsskolen «Go and stand in the cupboard, your spelling is so appalling that is the best place for you' said my Domestic Science

teacher» og «it takes me half a bottle of whisky to get through one of your assignments» (Glazzard & Dale, 2015 s. 184). Deltakeren beskriver hvordan slike bemerkninger fikk henne til å mislike fag hun egentlig elsket og at de påvirket hennes faglige oppfatning av seg selv. Slike bemerkninger fra læreren kan tolkes som mindre positiv affekt (1-1), samt som tegn på manglende forståelse på deltakerens følelser som elev (1-3) og anerkjennning hennes følelser (2-2), i tillegg til en motsetning til positive kommentarer (1-3). Det kan tolkes til at læreren var oppmerksom på deltakerens vansker innen det faglige (2-1), men hvorvidt undervisningen ble tilrettelagt eller ikke er uklart. Deltakeren beskriver også utfordringer med å komme overens med medelever etter hennes utfordringer til læreren «The other children in my class also began to make comments. They often laughed at my work and this undermined my confidence» (Glazzard & Dale, 2015 s. 184).

Liknende funn kom fram i studien til Deacon, Macdonald og Donaghue (2020). Deacon og hans medarbeidere utførte en studie hvor de forsket på hvordan deltakerne beskrev deres biografiske narrativ i tråd med inkludering og det ikke-diskriminerende skiftet i politikken og skolen. Deacon og medarbeidere påpeker at deltakere beskrev negative opplevelser også etter det politiske skiftet i England, hvor det ble større fokus på ikke-diskriminering og inkluderingspedagogikk. Dette skifte kom i 1981 (Deacon, et al., 2020), og de ønsket derfor å undersøke om dette hadde hatt en innvirkning på dyslektikers biografiske narrativ om skolegangen og deres tilstand som dyslektikere.

Deltakerne beskrev stigmatiserende antagelser fra lærere om deres intelligens og merkelapping som lærere forsterket. Bemerkninger som «what's wrong with you, are you stupid?», «you're tick» og «you can't read or write, you're thick, that's it» (Deacon et al., 2020, s.9-10). Deltakere rapporterte å få merkalepper som late, dumme, og at dette var før deres diagnose. En deltaker forteller at disse merkelappene påvirket hans faglige selvoppfatning og at det gav en følelse av skoleunngåelse/skolevegring. «I would be sobbing for days and not wanting to go back into school and the dramatics and everything... all because I got one thing wrong and that's stayed with us probably my whole life.» (Deacon et al., 2020, s.9). Deltakerne beskriver merkelapping og bemerkninger fra lærerne som kan tolkes som at lærerne så deltakernes utfordringer (2-1), men var mindre oppmerksom på deres følelser knyttet til å motta slike bemerkninger (2-2). Deltakerne beskriver at bemerkningene fra læreren ikke var ønsket og/eller at de førte til at deltakerne satt igjen med en negativ følelse etter å ha blitt utsatt for dem. Bemerkningene/kommentarene blir derfor oppfattet som negative kommentarer (1-3). Det

beskrives ikke hva slags relasjoner deltakerne hadde med deres lærere eller hva lærerne gjorde for å legge til rette for deres faglige utfordringer.

«...my teacher would laugh at me because obviously my English was so bad, my handwriting was so bad erm... it's one of those upsetting things when you're a small child where you learn the sort of reality that actually you can't do anything you want, there are certain things which you are limited» (Deacon et al., 2020, s. 10).

Her forteller deltakeren at læreren kunne le av hens faglige utfordringer i engelsk og håndskrift, og hvordan opplevelsen av begrensinger kan være en påkjenning for yngre barn. Deltakeren virker ikke positiv i hens beskrivelser om at læreren kunne le av hennes faglige nederlag, som kan tolkes til at læreren i den situasjonen ikke tenkte eller var oppmerksom på deltakerens emosjoner (2-2), det kan også tolkes som at læreren var oppmerksom på deltakeren faglige utfordringer (2-1).

Flertallet av deltakerne forteller at tilrettelegging for deres dysleksi foregikk separat, enten på et bord bakerst i klasserommet, eller på et lite undervisningsrom. De forteller også at bordene var for barn med ulike læreversker og at disse barna hadde vansker med å tilpasse seg skolen. Deltakere belyste at denne form for tilrettelegging gav dem en følelse av isolasjon og å være annerledes. «It was a 'little room'... while everyone else would do their Maths lesson, and then I'd go into this support group and we'd sit there and count blocks» (Deacon et al., 2020 s.10).

Deltakernes beskrivelser av spesialundervisning på et lettere nivå kan tolkes som den gitte tilretteleggingen som samsvarer med (2-3), hvor lærerne prøver å løse deltakernes utfordringer i det faglige. Selv om lærere og skolesystemet prøvde å legge til rette, så er det ikke sikkert at denne tilretteleggingen var tilpasset alle deltakerne. En deltaker beskriver opplevelsen av en lærer som disiplinerte hen med ydmykelse, hvor læreren ba deltakeren å lese høyt foran klassen, selv om han ikke klarte det. Fra deltakeren perspektiv så kunne læreren bruke hens vansker som et instrument for å kontrollere hens forstyrrende atferd. Her tolkes belysningen til deltakeren som at det er negativ affekter mellom hen og hens tidligere lærer (1-1) og at læreren ikke var oppmerksom på deltakerens emosjoner (2-2).

Deltakerne i de forskjellige studiene forteller om negative opplevelser knyttet til at læreren på enten ubevisst eller bevisst var kjent med deltakernes faglige utfordringer, men at deres tilrettelegging ikke ble opplevd som tilpasset deltakernes alder eller faglige forutsetninger. I de fem studiene så beskriver deltakerne opplevelser av lærerens sensitivitet (område to) og

klasseroms klimaet (område 1), vi skal nå se nærmere på hva deltakerne vektlegger i deres positive ladede bemerkninger.

Positiv relasjons oppfatninger blant barnedeltakerne, studenter og voksne

Barnedeltakerne belyser positive perspektiver og erfaringer med utsagn som «My teacher have been really supportive» og «since she's known that I have dyslexia, she let me do things a bit differently, which helps me a bit and it's become more easier and I've learned a lot» og «They knew I had it in me ... they told me that so I just went for it» (Leião et al., 2017 s.328).

Beskrivelser som dette er viser til deltakernes positive affekter til lærere (1-1), og at lærerne bistår med støtte og oppmuntring (1-2). Den ene deltakeren beskriver også lærerens oppmerksomhet på deltakerens utfordringer (1-1), og lærerens fleksibilitet i hens undervisning så deltakeren kunne lære og operere i klassen som det passet henne (3-3). Samme deltaker forteller om positive opplevelser av lærerens tilrettelegging, og at denne har hjulpet hen og redusert hens vansker (2-3). Det kommer også fram at lærere som ser elevenes vansker (2-1) og besitter kunnskaper om eller erfaring med vanskene til deltakeren har lettere for å legge til rette og opptre forståelsesfullt enn lærere som mangler denne kunnskapen og/eller erfaringen.

Barnedeltakerne belyste også positive opplevelser med spesialpedagoger, eller lærere som underviser i spesialundervisningen. En deltaker forteller «'[...] with my tutor, it's helped a lot and I've learnt all these ways to solve problems and now I'm actually quite good» (Leião et al., 2017 s.329). Her kommer det fram at deltakeren opplevde opplæringen i lærestrategier som nyttig, og det kan tolkes som hens faglige vansker ble redusert/løst (2-3). Lignende beskrivelser som «nice and she understands me», «they are encouraging», og «she came out as friendly, so you felt safe around her» kan tolkes til å uttrykke positive affekter (1-3). Generelt ble det fortalt om positive erfaringer med lærere som gav både faglig veiledning og støtte sammen med deltakernes opplevelse av trygghetsfølelse og komfort.

Når det kommer til studentene i Rowan (2010) beskriver disse deltakere positive opplevelser med lærerne ganske likt som barnedeltakerne. Noen deltakere forteller om en ganske organisert skolegang med et godt støtteapparat. En deltaker beskriver hvordan en foresatts drivkraft og samarbeid med læreren ga hen en gunstig/godt tilrettelagt skolegang:

«I think my Mum set that up, she anticipated that the reality of learning at this level might be hard for me. It happened. I had an extra English teacher and she was the main drive

pushing me in the right direction. I don't know how it affected me but I came away with some outstanding English marks – five excellents – and I came away thinking – well that's not that hard then. But that was with some well-calculated teaching» (Rowan 2010, s.76).

Deltakeren forteller at morens bekymringer for deltakerens læreutbytte gjorde skolen mer oppmerksom på hens tilstand og la deretter til rett med en ekstra engelsklærer. Deltakeren beskriver også denne tilpasningen som hjelpende, så en kan tolke at i samarbeid med (og etter pådriv fra) moren klarte lærerne å hjelpe deltakeren med hens lesevansker (2-3).

De overnevnte beskrivelsene forteller om positive erfaringer og affekter til lærere som har forståelse og som er imøtekommende selv om de vet om dysleksien til deltakeren. Det beskrives også at deltakerne har positive opplevelser med eller oppfatninger av tilpasset opplæring hvor lærerne tar hensyn til deltakerens tilstand med realistiske forventninger, som hverken er for lette eller for vanskelige å oppnå. Videre forteller deltakerne at lærere som gjør seg selv tilgjengelig for dem er lærere de danner positive oppfatninger av. Deltakere beskriver at læreren var tilgjengelig både i og utafør skoletiden og at noen lærere tok også lenger tid til å forklare informasjon og ofte i varierte metoder så det skulle være lettere for deltakerne å forstå og prosessere den gitte informasjonen. Deltakere belyser også mer positive opplevelser av lærere som ikke var deres språklærer, eller andre lærere enn deres lærer.

«The one who got me going at school he was originally my maths teacher in 4th form and then in 5th form he was my physics teacher. I completely failed physics but I enjoyed his teaching and we got along really well and then in 6th form and 7th form I was doing bio and I hated my bio teacher and I knew the other teacher did bio so I used to go to him for extra bio tutoring with him after school. So I passed bio because of the second teacher rather than the original teacher I had» (Rowan 2010, s.78).

«Our maths teacher was amazing – I loved maths so much – he was like always there and he would always be there to teach you maths in your lunchtime and just always be there to help you and if you had any questions he was there to help you and things like that» (Rowan 2010, s.78)

Her beskriver to deltakere hvordan deres matematikklærere var tilgjengelige og hjalp deltakerne når de hadde utfordringer med matematikk eller et annet fag. Dette kan ikke tolkes gjennom CLASS, men deltakerne belyser positive oppfatninger av at læreren gjør seg selv tilgjengelig og hjelper deltakerne selv om læreren ikke var pliktig til å gjøre det. Deltakeren kan tolkes til å

beskrive positive affekter med de positive lade beskrivelser til lærerne. Noen deltakere belyser også et tildels nøytralt forhold til lærerne: «[...] certainly some teachers and my extra teachers certainly very understanding and comfortable taking work and stuff to them» (Rowan 2010, s.78). Denne beskrivelsen blir fortsatt tolket positiv, ettersom deltakeren bruker ordet komfortabelt, men selve utsagnet er vanskelig å analysere med CLASS, slik som er gjort tidligere i oppgaven.

Det kommer også noen positive beskrivelser fra deltakerne i studien til Doikou-Avlidou (2015), hvor halvparten av deltakerne oppga at de hadde en lærer som bisto med støtte og møtte deltakerne med et åpent sinn. De oppmuntret, viste god forståelse for deltakernes tilstand og/eller viser at de er aktive lytter og viser respekt ovenfor sine elever med faglige utfordringer. Slike egenskaper og verdier/holdninger ved lærere ble videre tolket i studien til å være en beskyttelsesfaktor for deltakernes opprettholdelse av positiv selvoppfatning. Noen deltakere beskriver tydelige positive affekter rettet mot læreren:

«It was my teacher from high school, who made me understand many things about my life, she helped me in the lessons, I understood things that I had never understood. That is, I don't know, she was godsend for our life!» (Doikou-Avlidou 2015, s.138).

Selv om det ikke kommer godt fram hva læreren gjorde eller hvordan læreren hjalp deltakeren er det fortsatt mulig å se deltakerens positive affekter rettet mot deres lærere. Jeg vil ikke tolke den i tråd med CLASS, ettersom det ikke beskriver lærerens affekter. Jeg valgte å inkludere dette likevel, ettersom deltakeren er tolket til å ha opplevd denne læren som signifikant for hens faglige utvikling og hens positiv opplevelser av læreren. Det kan være at læreren viste forståelse for deltakeren tilstand, som blir framstilt i andre i belysningene til de andre deltakerne.

«My Greek language teacher with whom I had been taking private lessons, since he knew some things about dyslexia, he helped me very much in spelling. He was patient and taught me to improve my spelling little by little.» (Doikou-Avlidou 2015, s.136)

Her beskriver en deltaker at en lærer som hadde kunnskaper om deltakerens tilstand, og som gjorde seg selv tilgjengelig for deltakeren (2-1). Deltakeren forteller at sakte, men sikkert, så blir hens staving forbedret gjennom hjelpen fra læreren. Det samsvarer med faktor 2-3 i tabell 1. Det kommer ikke godt fram om hvordan deres relasjon oppleves av deltakeren, men en kan tolke dette som en positiv relasjon. Lignende beskrivelser finner vi i Glazzard & Dale (2015). Deres voksendeltakere belyser hvordan utdanningssystemet på 70-80tallet ikke oppleves som

like orientert på staving og tegnsetting som dagens skolesystem. Deltakeren belyste også hvordan det var en hovedfaktor for hens positive opplevelser på barneskolen.

Deltakeren beskrev en glede i å skrive historier, men at hens dysleksi preget stavingen og punktsettingen. Til tross for dette forteller hen hvordan læreren ikke ødela hens selvoppfatning, læreren gav stadig ros for hens tekster. Denne beskrivelsen kan tolkes i tråd med 1-1, hvor læreren viser positive følelser som deles med deltakeren. Deltakeren forteller om en spesifikk lærer som ga spennende skriveoppgaver, og leste oppgavene hens høyt i klassen fordi han likte dem så godt. Hen sier videre «[...] He gave me so much confidence and it did not matter that I had made spelling mistakes. He loved my ideas and he praised me for having such a vivid imagination. That gave me so much confidence» (Glazzard & Dale, 2015 s.183). Denne belysningen viser lærerens oppmuntring av elevens ider og meninger (3-1). Det kommer ikke godt fram om lærerne fra barneskolen er bevisst på hennes utfordringer 2-1 eller om hans oppmuntring og ikke fokus på skrivefeil er en form for tilrettelegging 2-3 for hens skrivevansker. Deltakeren belyser mange positive opplevelser på barneskolen, både med lærerne og med det faglige arbeid med skriving.

De voksne deltakerne i Deacon et al., (2020), beskrev mer positive opplevelser etter at de ble diagnostisert med dysleksi. Deltakerne foreller at de ble diagnostisert enten på ungdomskolen eller oppover i utdanningssystemet. Noen deltakere ble lettet av diagnosen ettersom det viste at de ikke var mindre begavede og de etter å ha fått diagnosen opplevde færre bemerkninger som «lat» eller «dum» fra lærere. Ikke alle deltakerne opplevde flere positive holdninger etter diagnostiseringen, men til tross for dette ble fortsatt lærere beskrevet som en positiv påvirkning på deltakernes skolegang. «I do remember the definite change when I had a new Special Needs Teacher come into my school and... who is fantastic». Her belyser en deltaker at hen opplevde en endring i skolen etter hen fikk en nye spesiallærer. Det fortelles ikke spesifikt hva deltakeren likte med læreren eller hvordan det ble tilrettelagt for deltakerens vansker, annet enn ansettelsen av spesiallæreren.

Selv om flere lærere som ble tolket til å ha en positiv innvirkning, så beskrev deltakerne deres helhetlige bilde av egen skolegang, både før og etter diagnostiseringen, som et negativt narrativ. Deltakerne forteller også at dette narrative påvirket deres selvbylde og selvtillit også etter de forlot grunnskolen, som igjen hadde en påvirkning på deres ambisjoner for yrke og videre utdanning. En deltaker beskriver at hen hadde lyst til å bli forfatter, men var usikker etter responsen fra læreren.

«We were supposed to write down a diary of what we would like to be when we are older and I do remember getting a bit upset and not wanting to put down what I wanted to be because it was a writer. Because I had all these lovely stories in my head... my teacher would laugh at me because obviously my English was so bad, my handwriting was so bad...» (Deacon et al., 2020, s.12)

Deler av denne beskrivelsen er benyttet tidligere i oppgaven, og skal derfor ikke tolkes på nytt, men den viser tydelig hvordan de dyslektiske deltakere kan bli påvirket av interaksjoner med læreren. Det kommer ikke tydelig fram om læreren egentlig ler av deltakeren, men utsagnet viser fortsatt til deltakerens forventinger om å bli ledd av. Deltakerne i alle studiene har nok opplevd varierte interaksjoner med deres lærere, noen positive, mens andre negative. Det er mange faktorer som påvirker ens tolkning av situasjonen man befinner seg i og derfor kan det tolkes som ekstra viktig at lærerne klarer å «tune» seg inn på sine elever.

Positiv relasjons oppfatninger blant barnedeltakerne, studenter og voksne

Jeg ser klare fellestrekk i de utvalgte studiene, hvor deltakernes beretninger setter lys på positivt klasseromsmiljø og lærerens sensitivitet. Dette kommer frem i alle studiene, selv om deltakerne var bosatt i ulike land og var av ulik alder, noe som kan indikere at dyslektikere uansett alder vurderer deres perspektiv på skolegangen gjennom klasseromsmiljø og med fokus på lærerens sensitivitet. Samtidig er det også mulig at det bare er lettere å trekke tolkninger mellom beskrivelsene og de to overnevnte områdene, eller at generell emosjonell støtte samsvarer mer med område 1 og 2 enn område 3, hensyn til elevenes perspektiv.

Deltakerne i alle studiene beskriver kompetanse om dysleksi blant lærere og fagansatte som viktig, for å minske opplevelsen av negative interaksjoner eller perspektiver på skolen. Lærere som var imøtekommende og som besatt en genuin interesse for å hjelpe, forstå og lytte ble også beskrevet som gode lærere av deltakerne i de forskjellige studiene. Barnedeltakerne beskrev at de ønsket mer støtte i et ikke-dømmende miljø i klassen, hvor de kunne føle seg komfortable med dysleksien deres. I følge Suldo og medarbeidere (2009) så blir dysleksi mer normalisert, og at det kan medføre mindre stigma rundt diagnosen dysleksi. Selv om det forekommer mindre stigmatiske holdninger så kan det fortsatt forekomme feil tilrettelegging grunnet manglende kunnskaper om tilstanden. For eksempel: «[...] the school had actually bought the equipment for me as well but I didn't actually get to use it because it was a reward for finishing off your work» (Deacon et al., 2020, s.14). Her forteller en deltaker at hen bare fikk bruke digitale

hjelpemidler, dersom de hadde gjort ferdig de allerede gitte oppgavene. Dyslektikere har som regel rett på digitale hjelpemidler for å minske belastningen av å jobbe med faglige oppgaver, så at skolen brukte digitale hjelpemidler som belønning blir mer en straff enn en belønning, og kan derfor ha motsatt effekt enn ønsket (Schunk, Meece, Prinrich, 2014). Manglende kompetanse kan også gjøre det vanskelig for lærere å vite hva slags tilbakemelding de bør gi dyslektikere. Lærere kan gi veldig generelle tilbakemeldinger som «du har et manglende ordforråd» mens dyslektikere kan ha behov for konstruktive tilbakemeldinger (Suldo et al., 2009). Dyslektikere har også oppgitt et savn av konstruktive tilbakemeldinger i spørreundersøkelser om hva de mener en god lærer er og hva god undervisningspraksis er (Suldo, et al., 2009). Vi skal nå se nærmere på dyslektikernes erfaringer før og etter de fikk diagnosen dysleksi og videre skal vi ta et dypere dykk i hva dyslektikere beskriver som viktig når det gjelder emosjonell støtte og i deres relasjon til lærere.

5.1.2 Hvilke forskjeller belyser forskningen rundt dyslektikerne opplevelser av positiv og negativ emosjonell støtte før og etter diagnostisering av dysleksi?

Det er variasjoner i hvor mye de utvalgte studiene kan svare på dette forskningsspørsmålet, men de kan fortsatt gi et helhetlig bilde på hvordan dyslektikere kan oppleve skole og emosjonell støtte annerledes før og etter diagnostisering av dysleksi. Spesielt Deacon (et al., 2020) og Leitão (et al., 2017) belyser deltakernes perspektiver før og etter diagnostisering. De andre utvalgte studiene belyser hvordan diagnosen ble anerkjent og lagt til rette av både deltakerne og skolesystemet. Vi skal nå se nærmere på hvordan studiene kan svare på forskningsspørsmålet og hvordan det fremmes i studiene.

Opplevelser før diagnosen

Leitão og medarbeidere (2017) viser til hvordan deltakerne beskrev seg selv, før de fikk en diagnose, som dumme, late, annerledes (eller med tilsvarende negativt ladede egenskaper) i forhold til deres klassekamerater/jevnaldrende. De hadde en del frustrasjon rettet mot deres manglende evner i språk og tekst. En deltaker forteller om sine følelser knyttet til hans faglige prestasjoner som: «So the other kids, they would get maybe something pretty easily one or two lessons when it would take me about the whole topic to get it» (Leitão, et al., 2017, s.326). Denne deltakeren var ikke alene om denne opplevelsen, flere deltakere beskrev en følelse av

frustrasjon over at de ikke klare å «figure it out», likt med jevnaldrende. Deltakerne beskrev også mye frustrasjon i deres evne til å svare på et spørsmål muntlig, men samtidig ha store problemer med å svare på skriftlige oppgaver, og hvordan de ofte følte seg overveldet med mengden lekser som ble gitt. Deltakerne beskrev ofte denne opplevelsen av frustrasjon som kilden til deres negative oppfatninger til skolen før de ble diagnostisert og før de utviklet en forståelse for hvordan deres erfaringer og følelsen av frustrasjon skyldes deres dysleksi (Leitão, et al., 2017).

Deacon og medarbeidere beskriver lignende beretninger fra deltakere i deres studie. Deres deltakere belyser biografier preget av mest negative oppfatninger, selv etter lovendringen i 1981 om ikke-diskriminering og inkluderingspedagogikk i skoler. Alle deltakerne beskrev en følelse av å være annerledes i fra deres medelever og at de hadde en «defekt» holdning, som f.eks. manglende intellektuelle ferdigheter. Deltakerne belyste også å ha blitt tildelt merkelapper som lat og/eller dum av lærere og medelever, før de fikk diagnosen som dyslektiker. Denne opplevelsen av merkelapping var også belyst til å ha en påvirkning på deres selvoppfatning.

Opplevelser etter diagnosen

Ikke alle studiene ser på deltakernes opplevelser før de fikk diagnosen, men alle studiene ser på opplevelser når diagnosen blir gitt eller etter, og hvordan den ble anerkjent, samt hvilke barrierer de møtte på etter å ha fått diagnosen. Rowan (2010) belyser ikke spesifikt forskjeller før og etter deltakerne ble diagnostisert, men det beskrives at deltakerne selv ikke merket de dyslektiske kjennetegnene, og det var usikkerhet knyttet til hva tilstanden egentlig var. Deltakerne fortalte at de så på dysleksi som en del av dem selv og tilstanden var en del av deres biografi. Derfor svarer ikke denne studien nøyaktig på dette forskningsspørsmålet, men belyser fortsatt et viktig poeng med deltakernes assosiasjoner mellom deres faglige utfordringer og selvoppfatning.

Doikuo- Avlidou (2015) svarer heller ikke spesifikt på dette forskningsspørsmålet, men studien svarer godt på hvordan deltakerne reagerte på diagnosen og hvilke hinder de møtte etter at de fikk diagnosen. I studien kommer det fram at deltakerne belyser både motgang og begrenset eller vag informasjon om dysleksi.

«...there was a kind lady who made the examination and the diagnosis, who told me that *what you are is not something bad, that you are not different from everybody else*. That's

all. That is, she didn't give details, that a dyslexic has this and that. I myself searched for it and learned» (Doikuo- Avlidou, 2015, s. 136).

En deltakerne fortalte også at hen fikk beskjed om at hen måtte jobbe hardere enn jevnaldrende for å oppnå tilsvarende like faglige prestasjoner: «They said that I must read twice as others do so that I can be half effective or a bit more, compared to others, and that this occurs once every ten cases» (Doikuo- Avlidou, 2015, s. 136). Det er i samme studie hvor en deltaker fortalte at selv med dokumentasjon på hens dysleksi, så anerkjente ikke rektoren på universitetet hens tilstand som dyslektiker, før deltakeren påpekte brudd i det juridiske. Deltakerne i denne studien har opplevd mye variasjoner i deres erfaringer med diagnosen dysleksi, noen var positive mens andre negative. Deltakeren i Glazzard & Dale (2015) beskrives til å være identifisert som dysleksi i løpet av hens studier på universitetet og i hens studier til å bli barneskolelærer. Det kommer fram at deltakeren følte en lettelse og at hen kunne starte å ta mer kontroll over hennes læreprosess og framtid. Før diagnosen oppfattet deltakeren seg selv som den som var annerledes, men deltakeren sier også at diagnosen og tilstanden i seg selv ikke er et hinder for hen og tilstanden burde ikke være et hinder for andre heller.

I studien til Leitão og medarbeidere belyser deltakeren varierte opplevelser og reaksjoner etter de mottok diagnosen dyslektiker. En deltaker forteller: «I realised I wasn't actually dumb» (Leitão et al., 2017, s.326), og andre deltakere beskrives til å ha opplevd en følelse av lettelse. Noen deltakere beskriver også å ha vært positive til forståelsen og støtten som fulgte diagnosen. «I just thought that it was actually a good thing 'cause now people know I have it ... I might need a little more time» (Leitão et al., 2017, s.326). Selv om deltakerne var positive til å ha påvist dysleksi så belyste noen deltakere også en engstelighet når de innså at det var en livslang tilstand og livslange utfordringer. En deltaker belyser: «I was also upset that it's um I'm gonna be stuck with it forever»(s. 326). En annen deltaker beskriver diagnosen som noe dårlig, ettersom hen ikke ville bli oppfattet som annerledes, noe diagnosen kunne danne risiko for: «It was a bad thing because like I was being treated differently to everyone else, didn't want to stick out too much» (Leitão et al., 2017, s.326). Forskerne fremhever at de negative beskrivelsene fra deltakerne er i tråd med barnas ønske om å passe inn i klassen.

Selv med noen deltakere som beskriver diagnosen som noe negativt, så var det fortsatt et flertall av deltakere som belyste en aksept med diagnosen deres. For eksempel: «ok I've got dyslexia, just means I'm gonna have to try harder», og «um well just knowing that I'm dyslexic, so now we can actually help a lot more» (Leitão et al., 2017, s.326). Forskerne beskriver disse

belysningene som indikator på aksept og determinasjon for å bedre deres situasjon. Noen deltakere ble også beskrevet til å søke informasjon på tilstanden for å bedre deres faglige ferdigheter. En deltaker beskrev hvordan hen søkte mer hjelp etter å ha fått påvist dysleksi «I can start helping myself, which I have been starting to do, I've asked for tutors and I've been asking for help in class» (Leitão et al., 2017, s.326). En annen deltaker belyser også at hen hadde positive holdninger ovenfor diagnosen: «even though I have dyslexia, I can still get a B in English, but I just have to work a bit harder than everybody else, but I can still get it» (Leitão et al., 2017, s.326). Deltakerne beskrev positive holdninger, samt evnen til å finne alternative måter å lære på i tråd med deres økende kompetanse på egen tilstand og utfordringer som dyslektiker.

Det kommer fram at det er variasjoner blant studiene og deres deltakere. Det kan forklares med at det er variasjoner i hvordan deltakerne subjektivt oppfatter og tolker sin situasjon og kulturelle forskjeller og praksis mellom de forskjellige nasjonene studien ble utført. Til tross for at de er utført i forskjellige land, så er det et felles trekk med hvordan dyslektikerne beskriver deres oppfatning etter diagnostiseringen. Likhetstrekket kommer i form av lettelse på at deltakerne fikk en forklaring på deres faglige utfordringer og at de fikk dokumentasjon på dysleksi. Det var deretter variert på hvordan skolen anerkjente deltakernes vansker. Slike variasjoner kommer fram også i samme studie.

5.2 Hva kan fremme en god relasjon mellom dyslektikere og lærere?

Det kom fram både positive og negative framstillinger fra deltakerne om deres forhold og relasjon til lærere. Dette kan skyldes noen relasjoner blir preget av en manglende likestilling mellom lærernes og elevenes holdninger, forventinger, verdier og sosiale ferdigheter, som kan resultere i en negativ interaksjon (Pianta, et al., 2003). Elevenes relasjon med lærere kan bli en risikofaktor for elevens trivsel, selvoppfatning og læreutbytte, dersom den er preget av negative interaksjoner (Drugli, 2012), og derfor er det viktig for oss å danne en forståelse for hva dyslektikere finner negativt i deres relasjon til læreren og i skolesystemet. Studiene kan bare fremme deltakernes opplevelser og hva de beskriver som sannhet. Dette kan være viktig å belyse dyslektikernes oppfatninger selv om det ikke nødvendigvis er realt, ettersom det er den sannheten de lever med og har utviklet seg på. Med det sagt så skal vi nå se litt nærmere på

faktorer som dyslektikere har belyst og hvordan de kan påvirke elev-lærer relasjonen de har opplevd med deres lærere.

Deltakerne beskriver negative oppfatninger i deres relasjon til lærere når lærerne ikke anerkjente eller viste forståelse for deltakernes vansker, ikke kom med konstruktive tilbakemeldinger, hadde stigmatiserende holdninger og når dyslektikerne ikke ble anerkjent for deres faglige potensial og måtte jobbe på et lavere nivå enn de selv følte de var og behersket. Dette samsvarer med studien til Suldo og medarbeidere (2009), som fremmer at elever vektlegger lærerens evne til å vise interesse, omsorg og respekt for elevene. Videre i studien fremlegges elevenes ønske om informativ tilbakemelding på forbedringspotensial, oppmuntring til å svare på spørsmål og gjøre fagstoffet forståelig for alle elever så de kan erfare mestring (Suldo et al., 2009). Deltakerne fra de utvalgte studiene beskriver erfaringer hvor lærere ikke oppfyller ønskene som blir fremstilt i studien til Suldo og medarbeidere. Ønskene i Suldo, har likhetstrekk med faktorene som Pianta måler i emosjonell støtte, og derfor skal vi se litt nærmere på deltakernes belysninger og hva de fremmer deltakernes ønsker til deres elev-lærer relasjon.

5.2.1 Positiv relasjon til lærere gjennom emosjonell støtte

Lærerens emosjonelle støtte ligger i deres evne til å demonstrere genuine bekymring og omsorg ovenfor deres elever, vise respekt, ha et ønske om å forstå elevenes følelser og perspektiver, og til slutt vise pålitelighet i deres ønske om å hjelpe elevene (Pianta & Hamre, 2009). Elevene skal føle seg trygge og som en del av felleskapet i klassen hvor lærerne har høy eller god kvalitet på emosjonell støtte. Lærerens emosjonelle støtte og holdninger ovenfor en elev påvirker hvordan klassen som en helhet holder sammen og aksepterer medelever (Luckner og Pianta, 2011). Elever med lærevansker, som dysleksi, har økt risiko for å ikke bli akseptert av medelever og utvikle en rekke interne og eksterne vansker grunnet deres faglige utfordringer som kreves individuell opplæringsplan eller tilpasset undervisning (Livingston et al., 2018). Det vil si at lærerens holdninger, oppfatninger, kompetanse og evnen til å inkludere eleven påvirker hvordan medelever vil samarbeide eller inkludere eleven som blir behandlet annerledes av læreren (McLean, Sparapani, Connor & Day, 2020).

Høy kvalitet på emosjonell støtte ble vist til å redusere forekomst av interne vansker (psykiske helseplager) hos elever (Luckner & Pianta, 2011). Særlig et positivt klasseromsklima (område 1) fremheves som viktig for å redusere interne vansker hos elever. Lærerens impliserte

holdninger er også beskrevet som betydningsfulle for hvordan elever med lesevansker og dysleksi vurderer egne faglige ferdigheter (Hornstra et al., 2010). Deltakerne belyser en rekke erfaringer som de oppfatter som positive. Deltakerne beskriver lærere som støtter, oppmuntrer og viser forståelse for deres utfordringer i et positivt perspektiv (Leião et al., 2017, Rowan, 2010, Doikou-Avlidou, 2015, Glazzard & Dale, 2015). Slike belysninger er tolket til å oppfylle høy kvalitet i positivt klasserommiljø. En kan derfor tolke lærere som viser forståelse, støtte og oppmuntring til dyslektiske elever til å være en beskyttelsesfaktor for utviklingen av psykiske plager hos dyslektikere. Deltakerne i studiene belyser positive relasjon der læreren hadde erfaringer med tidligere dyslektiske elever eller og hadde kompetanse på tilstanden (Leião et al., 2017)

Lærere som ikke har gode nok kunnskaper om dysleksi, kan merkelappe elever som dumme, late og mindre begavet (Lisle & Wade, 2014 Livingston et al., 2018 og Ingersson, 2007), dette ble også belyst av deltakere i de utvalgte studiene. Merkelapping kan føre til at lærere besitter impliserte holdninger ovenfor elever med lese- og skrivevansker eller dysleksi, og disse holdningene har en negativ effekt på lærerens relasjon til eleven og kvalitet på emosjonell og instrumentell støtte, samt elevens egenvurdering rundt deres faglige prestasjoner (Gwernan-Jones & Burden, 2010, Hornstra et al., 2010 og Skaalvik og Skaalvik, 2018). Beretninger om merkelapping som dumme, late og mindre begavet, ble funnet i alle de utvalgte studiene, både før og etter diagnostiseringen. Dette kan tolkes til at lærere må kunne besitte forkunnskaper om dysleksi og hvordan den kan arte seg i forskjellige arenaer hos personer for å kunne legge godt til rette for dyslektikere og deres individuelle forskjeller. Det tolkes også til at kompetanse på dysleksi og holdningsendring kan gi lærere en genuin interesse i elevenes velvære, anerkjenne dyslektikers faglige potensial og inngå merkelapping.

5.2.2 Forståelse og kompetanse på dysleksi

Det kommer fram i de utvalgte studiene at deltakerne belyser erfaringer om negative perspektiver på opplevd rundt emosjonell støtte, og det er like erfaringer på tross for de forskjellige landene som studiene ble utført. Likt er det med deltakernes beskrivelser om positive perspektiver på opplevd emosjonell støtte i skolen. Det kan tolkes til at dyslektikere møter på like utfordringer på tvers av forskjellige nasjoner og kulturer. Det som var likt i de forskjellige landene studiene tok plass var at deltakerne fikk dokumentasjon på tilstanden og at diagnosen kom med en rekke rettigheter for tilrettelegging. Dette er likt som i norske kontekster og hvordan norske skolesystemer skal hjelpe dyslektikere. Barneutvalget til Leitão og

medarbeidere beskriver at det er en lettelse å få en årsaksforklaring på deres leseutfordringer (2017). Noen deltakere belyste også en engstelighet ovenfor tilstandens livslange tilstedeværelse, og en frykt for å bli behandlet annerledes og skille seg ut fra resten av jevnaldrendeklassen (Leitão et al., 2017). Dette samsvarer med funnene i Livingstone og medarbeidere (2018) og Riddick (2010), hvor det belyses at dyslektikere kan oppleve en lettelse ved å få diagnosen. Lettelsen kommer i form av forklaring på faglige vansker og muligheten til å unngå feiloppfatninger, som å være mindre begavet og/eller lat. Selv om diagnosen kan være lettende for dyslektikerne, så må lærerne også ha kunnskaper om diagnosen og hvordan tilstanden kan påvirke personers faglige utvikling. Før deltakerne i studiene fikk diagnosen så opplevde de at læreren gav dem merkelapper som dum, mindre begavet eller lat. Opplevelsen av slik merkelapping ble også beskrevet som noe negativt av deltakerne (Leitão et al., 2017). Deltakerne i de utvalgte studiene belyser negative erfaringer med tilretteleggingen de fikk i skolen og at merkelappingen og stigmatiserende holdninger ikke forsvant etter diagnosen var satt. De belyser tilrettelegging som ikke var adekvat til deres faglige prestasjoner og isolasjon fra medelever. Dyslektikere tenderer å se på diagnosen som negativ, dersom tilpasningen for deres tilstand fører til at de blir separert og behandlet annerledes for medelever (Riddick, 2010).

Det er vist at forståelse for sin egen dysleksi kan hjelpe barn i å utvikle positive mestringsstrategier for mulige internaliserte vansker. Det kom fram i en av de utvalgte studiene at deltakerne beskrev manglende gitt informasjon på dysleksi (Doikuo- Avlidou, 2015). Det vil si de var alene om å tilegne seg kunnskaper om sin egen tilstand, og hva de kunne gjøre for å bearbeide vanskene. Noen skoler og lærere er også beskrevet i alle studier til å ikke ha forståelse eller nødvendig kompetanse for å hjelpe elevene med å finne informasjon eller forståelse for egen tilstand. Dyslektikere kan undervurdere seg selv basert på antagelse og forventinger om at andre holder samme undervurderinger om deres prestasjoner (Butkowsky & Willows, 1980 og Livingston et al., 2018). Dersom dyslektikere har bedre forståelse av egen tilstand, kan de danne seg realistiske faglige forventinger og forklare deres vansker gjennom en spesifikk tilstand som kan bearbeides. Barn bli mer modne med alderen og har større evne til å reflektere og bearbeide informasjonen som blir gitt. Deltakere som fikk diagnosen i en ung alder, beskrev mer negative syn på diagnosen og tilstanden enn de som fikk diagnosen senere. Dette kan tolkes som at lærere eller andre fagansatte burde hjelpe elever med å forstå deres egen tilstand som dyslektiker.

Informasjonen om dysleksi burde være sensitiv og tilpasset elevens alder og evne til å reflektere over egen læring og tilstand. Barsedeltakerne vise både lettelse og engstelighet i å mota

diagnosen. Barneutvalget til Leitão og medarbeidere belyser at det er en lettelse med å få en årsaksforklaring på deres utfordringer (2017). Beskrivelser av engstelse var gitt av en deltaker når hen ble bevist over dysleksiens livslangevarighet, og beskrivelse av frykt for å bli behandlet annerledes enn jevnaldrende (Leitão et al., 2017). Det kan tolkes som viktig at lærere er får likeså god informasjon om dysleksi om ikke bedre beskrivelser enn de som får diagnosen. Lærere trenger informasjon og kompetanse for å kunne tilpasse undervisning og emosjonell støtte som hen tilbyr elevene sine.

5.3 Innfallsvinkel, forsknings ønske og mulige begrensinger

Denne oppgaven er designet rundt et forskningsspørsmål knyttet til dyslektikers opplevelser av emosjonell støtte, noe som ikke har blitt forsket mye på. Det er mulig at det finnes flere studier på dette temaet, men at disse benytter en annen begrepsoperasjonalisering enn hva denne oppgaven benyttet som søkeemner, og derfor ikke er tatt med her. De utvalgte studiene treffer søkeemnene, men det var ingen garanti for at studiene kunne svare på forskningsspørsmålene i oppgaven. Det er min innfallsvinkel som forfatter og de tolkningene jeg benytter, som kan påvirker studienes relevans og hvorvidt de kan svare på forskningsspørsmålene. Derfor har jeg valgt å være konsekvent med mine tolkninger og faktorer jeg benytter i tolkningen. For å holde meg transparent og konsekvent i tolkningen valgte jeg å bruke faktorene i CLASS for å opprettholde kontinuitet og mulig replikerbarhet. Dette kan også påvirke hvorvidt studiene svarer på forskningsspørsmålene.

Denne oppgaven sammen med mange andre forskningsartikler har noen begrensinger, det i seg selv er ikke negativt, men det er nødvendig å belyse for å kunne sikre oppgavens etikk, forskningssyntese og samfunnsnytt. Forskningsetikk blir tolket som ekstra viktig for denne oppgaven, for å unngå falske argumentasjoner og intensjoner til forfatterne av de utvalgte studiene. Jeg har gjort oppgaven transparent og oppklart tolkninger og begrepsoperasjonaliseringen som er benyttet, for å opprettholde god forskningsetikk og kontinuitet.

Jeg valgte å foreta et engelsk søk for å få med internasjonale studier. Dette kan danne mindre generaliserbarhet i norsk kontekst, grunnet kulturelle forskjeller, samt andre holdninger og verdier i skolesystemene i de forskjellige landene. De utvalgte studiene operasjonaliser ikke med emosjonell støtte i tråd med definisjonen til Pianta og medarbeidere, men belyser samme faktorer som benyttes i CLASS. Denne oppgaven er derfor preget av mye tolking.

Databasene som er benyttet i oppgaven inneholder forskningsartikler, bokkapitler, doktoravhandlinger, forskningsrapporter, samlingsverk/litteraturstudier og konferansedokumenter. Dette kan gi varierende kvalitet på de utvalgte studiene og oppgaven kan inneholde grålitteratur/litteratur som ikke er fagfellevurdert. Med å bruke grålitteratur så er det mindre sannsynlighet for publikasjonsskjevhet, men forskningskvalitet blir usikker.

Bruken av mange forskjellige databaser, kan også kreve endringer i søkemetoden, ettersom det er variasjoner i databasenes bruk av kommandoer og søkefunksjoner. Ikke alle databasene tillot søk i tittel, sammendrag og nøkkelord, som har gitt variasjoner i oppgavens søk i de forskjellige databasene.

Litteraturstudie som metode tenderer å utføres av fagpersoner ansatt i forskningsgrupper eller bibliotek (Booth, 2016). Fagpersoner pleier å jobbe i grupper for kvalitetssjekke metode og tolkninger. Jeg har utført denne litteraturstudien alene, men med støtte fra fagansatte på universitetet, for å redusere mulig forekomst av feiltolkning og for å kvalitetssjekke tolkninger. Forskningssyntese er viktig i litteratursøk, men ens innfallsvinkel og forskningsønske kan påvirke hvordan de utvalgte studiene svarer på oppgavens forskningsspørsmål og danner forskningssynte. Denne oppgaven skal gi et bidrag til fagfeltet spesialpedagogikk og pedagogisk psykologisk rådgivning. Men likevel er denne oppgaven et vurderingsgrunnlag og derfor må jeg som student vise refleksjoner om og rundt metoden (McGhee et al., 2007; Booth, 2016) og demonstrere min kunnskap på det valgte forskningsområdet, i teoretisk grunnlag, begrepsoperasjonalisering, nøkkelfenomener og variabler litt annerledes enn i andre litteraturstudier utført av forskningsgrupper (Randolph, 2009; Booth, 2016).

5.4 Norsk kontekst og resultatene i denne oppgaven

I en studie på 200 deltakere så var 6% påvist dyslektikere, men 49% av dyslektikerne fikk diagnosen og utredning på ungdomskolen eller senere (Solem, 2021). Dette kan tyde på at norske lærere og hjelpeinstanser som pedagogiske psykologiske tjenester (PPT), ikke klarer å fange alle elever med dysleksi og lese- og skrivevansker. Lærere har mye av ansvaret for å sende henvendelser til PPT når de er bekymret for en elevs faglige utvikling. Lærere må ikke nødvendigvis ha kompetanse på dysleksi for å se at en elev har utfordringer i å lære seg å lese, bare de henviser en bekymring for elevens utfordringer på skolen, slik at hjelpeinstanser kan starte kartlegging og tilpasning i skolen. Dersom en lærer har manglende kompetanse på en elevs tilstand kan læreren fortsatt oppfattes som trygg og oppmuntrende for eleven om de mottar

høy kvalitet på emosjonell støtte. Gode og støttende relasjoner med lærere, gir eleven mulighet til å føle seg kompetent i klassen, oppsøke hjelp fra lærere, danne positive relasjoner med medelever og få økt faglig utbytte (Ruzek et al., 2016). Dyslektikere kan oppleve utfordringer når læreren ikke gir høy eller god kvalitet på emosjonell støtte (så deltakerne tolker den som negativ), samtidig som læreren utviser manglende kunnskaper på dysleksi og hvordan den påvirker dyslektikere på flere arenaer.

I Tønnesen og medarbeideres bok, *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse* (2011), har de en narrativ livshistorie fra en mor som enten beskriver egne erfaringer med dysleksi/lese- og skrivevansker eller så beskriver hun henne barns erfaring rundt skolesystemet og dysleksi. Livshistorien nevner ikke spesifikt emosjonell støtte, men fremmer hva norske dyslektikere beskriver eller beskrives til å ha opplevd i en norsk skolegang. Det kommer en rekke beretninger om fortvilelse fra moren. Hun forteller at de ikke får gode råd og informasjon om hvordan å hjelpe barna hjemme, eller hvordan å forbedre leseferdigheter. «Hjelpen fra PPT når det gjaldt gode tips i skolehverdagen, hadde vi for lengst gitt opp å få» (Tønnesen et al., 2011, s.193). «Når jeg tok det opp med rektor, så lo han bare» (Tønnesen et al., 2011, s.193). Livshistorien samsvarer med erfaringene som deltakerne i de utvalgte studiene omtaler. Deltakerne i studiene belyste lite forståelse og kompetanse hos lærere og fagansatte, og dette gjenspeiler seg i Tønnesen (et al., 2011). «Skoledagene fra min tid på en skole med null forståelse gjentok seg, 20år etter min skole start» (Tønnesen et al., 2011, s.190). Moren belyser hvordan barna hennes har møtt lite forståelse fra både skolen og PPT, «[...] når det ble gjort forsøk på å gi han hjelp, så gikk dette på terping og utallige beskjeder om å skjerpe seg.», «Han gikk flere lesekurs, men beskjed om at det var hans feil når ikke resultatene ble som forventet» (Tønnesen et al., 2011, s.193).

Morens beretninger gikk over mange år, ettersom hun snakker om skolegangen hennes og hennes seks barns skolegang på aldersspenn på 14 år. Ikke alle barna opplevde lese- og skrivevansker, og de som opplevde vanskene hadde varierende vansker. Moren belyser lik håndtering av hennes yngste barns lese- og skrivevansker som den hennes eldste barn opplevde. Moren belyser manglende forståelse fra lærere og skole, som legger skylden på lav effekt på tilrettelegging på barna, mangel på positive tilbakemeldinger og mangel på kunnskaper om dysleksi. Moren belyste også hennes opplevelser med å hjelpe barna med leseleker, men hvordan det ikke var tilstrekkelige siden hun selv var dyslektiker, og lærere samt rektoren manglet forståelse for dette og la derfor ikke til rette for å hjelpe (Tønnesen et al., 2011).

Det forekommer varierende grader av profesjonsutvikling og kompetanseheving i barneskoler og i PPT i Norge. Det betyr at ikke alle regioner eller kontorer innen PPT har lik kompetanse på dysleksi eller andre vansker. Vi ser ovenfor hvordan det kan danne negative opplevelser blant dyslektikere som elever og som foreldre i norsk kontekst. PPT Oslo og Drammen blir kompetansehevet i CLASS og bruken av dette observasjonsverktøyet, dette er med på å sette et fokus på den emosjonelle støtten norske lærere gir til deres elever. Likt som England har norske politikere fremmet og fokusert på inkludering og ikke-diskriminering i norske skoler og arbeidsmiljø, men om dette er tilstrekkelig er fortsatt usikkert. Dysleksi Norge jobber med å sertifisere i dysleksivennlige skoler, hvor det skal være fokus på å oppdage dysleksi hos elevene så tidlig som mulig så de får den hjelpen de trenger. Listen over sertifiserte dysleksivennlige skoler er ikke lang, og det er fortsatt varierende hvor mye penger kommunene bruker på dette, og forskjeller i verdier/holdninger blant skoler. Dette kan indikere at det må forekomme mer kompetanseheving på dysleksi og alt som kan komme med (lavt selvbilde, tilbaketrukkethet, interne vansker, som psykiske helseplager, utagerende atferd i frustrasjon eller smerteutrykk, redsel for å miste felleskapet til klassen og lavere motivasjon samt skoleprestasjoner). For å egentlig være sikker på kompetansen til norske lærere, så må det kartlegges eller undersøkes av forskere, hvor vi kan få et klart bilde på hvor lærere ikke har forståelse for dysleksi (eller andre lærevansker), så vi ikke gir dem kompetanseheving på noe de allerede kan/har forståelse for. Med kunnskaper på norsk kontekst, læreres kompetanse på dysleksi og læreres praksis i Norge kan vi danne oss et bedre perspektiv på hvordan å skåne dyslektikere for negative påkjenninger som følge komme med tilstanden deres.

5.5 Avsluttenderesonerings

I denne oppgaven har vi sett på kort på hvordan lærere har fått mye ansvar av politikere og skolesystemet. Lærere skal være trygge og omsorgsfulle ovenfor alle elevene i klassen, samt tilrettelegge og stille realistiske forventninger og krav til alle elevene. Dette er en stor mengde jobb, og det kan gå litt fort i svingene. Det krever at læreren har gode relasjoner til alle elevene samt klarer å inkludere dem i å fremme et positivt læringsmiljø, og dette skal forekomme gjennom instrumentell og emosjonell støtte.

Emosjonell støtte er lærerens evne til å demonstrere genuin bekymring og omsorg ovenfor deres elever, samt vise respekt og forståelse for elevenes følelser og perspektiver. Emosjonell støtte kan møttes i tre områder, 1) klasseroms miljø, 2) lærers sensitivitet og 3) hensyn til elevens

perspektiv. Oppgaven valgte dyslektikere som populasjonsgruppe. Dysleksi som er en lese- og skrivevanske i språkets fonemer, blir sett på som en risikofaktor for elevers utvikling av interne (psykiske) og eksterne (atferdsvansker/utagering), som igjen kan påvirke kvaliteten på deres elev-lærer relasjon og tilbudet om emosjonell støtte fra læreren.

Formålet med oppgaven var å gi en oversikt over dyslektikers erfaringer og perspektiver rundt deres skolegang og den emosjonelle støtten som ble tilbudt av lærere og faglige ansatte. Derfor benyttet denne oppgaven faktorene i observasjonsverktøy CLASS, for å tolke belysninger gitt av deltakere i fem utvalgte forskningsartikler. Oppgaven opererte med hovedforskningsspørsmålet: *Hvordan belyser forskningen dyslektikers erfaring av positiv og negativ emosjonell støtte gjennom skolegangen?*

Oppgaven besvarte forskningsspørsmålene med en narrativ litteraturstudie, hvor fremgangsmetoden i søket og inkludering og ekskludering kriterier ble presentert. Oppgaven presenterte deretter fem studier som ble utvalgt for å svare på forskningsspørsmålet. Etter presentasjonen så oppgaven på deltakernes belysninger i de utvalgte studiene, og så på hvordan belysningene kunne sette lys på oppgavens forskningsspørsmål. Det var varierte erfaringer som ble beskrevet av deltakerne, men noen studier tenderte å vise negative oppfatninger blant deltakerne og deres skolegang eller relasjon til lærer. Oppgaven så også nærmere på deltakernes belysninger rundt diagnostisering hvor noen deltakere følte lettelse, andre redsel og noen deltakere frykt for å bli behandlet annerledes enn medelevene.

Det kom fram i studiene at deltakerne savnet forståelse fra lærerne for deres dysleksi. Deltakerne belyste både manglende tro og kompetanse fra lærere på deres elevers dysleksi og fortalte om erfaringer med merkelapping og stigmatiserende holdninger. Oppgaven så deretter på hva som kan fremme en god relasjon mellom dyslektisk elev og lærer med fokus på emosjonell støtte. Det var noen deltakere som belyste at de hadde spesialundervisning som de tolket til å ikke passe deres egne faglige ferdigheter, jeg fremmet derfor at med profesjonsutvikling og kompetanseheving på dysleksi, så kan det bli lettere for lærere å sette realistiske forventninger og krav som kan hjelpe lærere med å danne nye ikke-stigmatiserende holdninger ovenfor dyslektiske elever.

Jeg vil bemerke en siste gang at oppgaven besvarer forskningsspørsmålet med studier som ikke er utført i Skandinavia eller Norge, som påvirker dens generaliserbarhet. Selv om funnene ikke direkte kan generaliseres, så kan de fortsatt hjelpe å sette søkelys på ny forskning på emosjonell

støtte og elever med dysleksi eller lesevansker i Norge. Det er mange skoler i Norge og hver enkelt skole og deres lærere holder på egne forventninger, holdninger og verdier i undervisning og elev-lærer relasjonen, som kan gjøre det mulig for at Norske dyslektikere føler på samme lengsel etter forståelse, konstruktive tilbakemeldinger og bedre tilrettelegging i skolen. CLASS blir mer utbredt, og har blitt introdusert i profesjonsutvikling hos lærere og skoler, som kan gi lærere bedre forståelse for emosjonell støtte. Fremtidig forskning på CLASS i norsk kontekst, samt forskning på norske dyslektikers erfaringer med elev-lærer relasjon hadde vært gunstig for å vurdere norske læreres kompetanse og forståelse for dyslektikere. Selv om det kommer en rekke negative erfaringer fra dyslektikerne i de utvalgte studiene så er det ikke sikkert at deres skolegang var så negativt preget som det kommer fram, men det er viktig å ta i betraktning at det er de opplevelsene som dyslektikerne husker og har utviklet seg i tråd med. Med kunnskaper om norsk kontekst og hvordan fremme høy kvalitet på emosjonell støtte og kompetansen til lærere som praktiserer i Norge så kan vi se hvor vi har forbedringspotensiale og hvor vi kan skåne elever med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker for utviklingen av et lavt selvbilde og lave prestasjonsmål i yrke og fremtidig suksess.

6 Litteraturliste

- Andersen A., Rosland S., Ryymin T, & Skålevåg S. A. (2012) *Å gripe fortida*. Oslo: Det norske samlaget
- Anyanwu E. & Campbell A. (2001) Childhood emotional experience leading to biopsychosocially-induced dyslexia and low academic performance in adolescence. Freund Publishing House Ltd. *Int J Adolesc Med Health*, vol.13(3) s.191-203.
- Bandura A., (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *The Psychological review*, vol.84(2), s.191-215.
- Björklund M. (2011), Dyslexic Students: Success Factors for Support in a Learning Environment. *The Journal of Academic Librarianship*, vol.37(5), s.423–429.
- Burden R. & Burdett J. (2005) Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British journal of special education*, vol.32(2), s.100-104.
- Butkowsky I. S. & Willowa, D. M (1980) Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational psychology*, vol.72(3), s.408-422.
- Byrne, B., (1998) *The Foundation of Literacy: The Child's Acquisition of the Alphabetic Principle*. 1st Edition. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc
- Deacon L., Macdonald J. S. & Donaghue J. (2020) *What's wrong with you, are you stupid?* Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of 'inclusive' and 'anti-discriminatory' practice. *Disability & Society*. DOI:10.1080/09687599.2020.1815522.
- Doikou-Avlidou, M. (2015). The educational, social, and emotional experiences of students with dyslexia: The perspective of postsecondary education students. *International Journal of Special Education*, vol.30(1), s.132–145.
- Drugli, M. (2012). *Relasjoner lærer-elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm AS.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997).

- The case for early reading interventions. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. s.243-264.
- Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2010). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (utgave 10.), Pearson education inc.
- Glazzard J. & Dale K. (2015). 'It Takes Me Half a Bottle of Whisky to Get through One of Your Assignments': *Exploring One Teacher Educator's Personal Experiences of Dyslexia*. *Dyslexia*, vol.21(2) s.177-92.
- Gough, P. and Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special Education* vol.7, s.6-10.
- Gwernan-Jones R. C. & Burden R. (2010), Are They Just Lazy? Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia* vol.16(1) s.66-86.
- Habib M. & Giraud K. i Dulac, O., Lasseonde D. M. & Sarnat B.H. (2013) *Handbook of clinical neurology*, vol. 3, pediatric neurology Part 1. s.229-235.
- Hornstra L., Denessen E., Bakker J., Bergh. L. & Voeten M. (2010) Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of learning disabilities*, Hammill Institute on disabilities & SAGE publication. Vol.43(6) s.515-529.
- Humphrey N., & Mullins P. M. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, vol.29(4), 196–203.
- Humphrey N., & Mullins P. M. (2004). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol.2(2) s.1-8.
- Ingesson G. S. (2007) Growing up with dyslexia. *School psychology international*, SAGE publications, vol. 28(5) s.574-591.
- Kearns D. M., Hancock, R., Hoeft F., Pugh, R. K., & Frost S. J., (2018) The Neurobiology of Dyslexia. *TEACHING Exceptional Children*, vol.51(3), s.175-188.
- Leitão S., Dzidic P., Claessen M., Gordon J., Howard K., Nayton M. & Boyes E., M., (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol.19(3) s.322-334.
- Livingston E. M., Siegel L. S. & Ribary U. (2018) Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties* Vol.23(2) s.1-29.
- Lodygowska, E., & Czepita, D. (2012). School phobia in children with dyslexia. *Annales Academiae Medicae Stetinensis*, Vol.58(1), s.66–70.

- Luckner E. A. & Pianta C. R., (2011) Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: *Relations with children's peer behavior*. *Journal of Applied Developmental Psychology* vol. 32, s.257–266.
- Lyon, R. G., Shaywitz, E. S. & Shaywitz, A. B. (2003) A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 2003-01-01, Vol.53 (1), p.1-14.
- Masten, A. (2007). Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth wave rises. *Development and psychopathology*, vol. 19, s.921-930.
- Mather N. & Wendling J. B. (2012) *Essentials of dyslexia assessment and interventions*. Wiley.
- McLean L., Sparapani, N., Connor M. C., & Day S. (2020) Students' Problem Behaviors and Teachers' Warmth and Demand as Predictors of Students' Classroom Instructional Experiences in First Grade. *Contemporary Educational Psychology* vol. 61, s.1-12.
- Miller D.N. (2011) Positive Affect. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2193
- Moffitt T., Caspi A., Harrington H. & Milne B. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathway: Follow-up at age 26 years. *Development and psychopathology* vol.14 s.179-217.
- Morgan W. P., (1896) A case of congenital word-blindness. *British medical journal*. 7. nov, s.1378.
- Muter V., (2003) *Early reading development and dyslexia*, Whurr Publisher Ltd.
- Nalavany, B. A., Logan, J. M., & Carawan, L. W. (2018). The relationship between emotional experience with dyslexia and work self-efficacy among adults with dyslexia. *Dyslexia*, vol.24(1), 17–32.
- Opplæringsloven (1999) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61), <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> Hentet: 13.06.2021.
- Pianta C. R., Barnett W.S., Justice M. L. & Sheridan M. S., (2012) *Handbook of early childhood education*, Guilford.
- Pianta, C. R. & Hamre, K. B. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, vol. 38(2), s.109–119.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and

- children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7*, p. 199–234. John Wiley & Sons Inc
- Protopapas A. & Parilla R, (2019): *Dyslexia: Still Not a Neurodevelopmental Disorder*, *Brian science Brain Sci.* vol. 9(3), 61.
- Reid, G., Fawcett, A., Manis, F. og Siegel, L., (2008) *The SAGE Handbook of Dyslexia*, SAGE publication Ltd.
- Riddick, B. (2010). An examination of the relationship between labelling and stigmatization with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653–667.
- Rowan L. (2010) Learning with dyslexia in secondary school in New Zealand: *What can we learn from students' past experiences?* *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol.15(1) s.71-79.
- Ruzek E. A., Hafen C. A., Allen J. P., Gregory A., Mikami Yee A., & Pianta C. R., (2016) How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, vol.42, s.95-103.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model of development. *American psychological Association*.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research and applications (Fourth Edition)*. Pearson New International Editon.
- Shifrer D. (2013) Learning disabilities and inequality. *Sociology Compass* Vol.7(8) s. 656-669.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, vol.8(1), s.3-53.
- Solem C, (2017), FAGLIGE RETNINGSLINJER for kartlegging, utredning og oppfølging av elever med dysleksi, *Dysleksi Norge*
- Suldo, S. M., Fredrich, A. A., White, T., Farmer J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009) Teacher support and adolescebt's subjective well-being: a mixed-methods investigation. *School psychology review*, vol.38 (1), 67-85.
- Utdanningsdirektoratet (2012) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, hentet: 18.05.2021 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wengraf, T. 2001. *Qualitative Research Interviewing*. SAGE publications.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

7 Appendix

Søk i digitale databaser

1. PsycINFO

Søk utført: 19.02.2021

n=123

14. 9 and 11 and 13 (n=123)

13. 10 or 12 (n=229301)

12. 7 and 8 (n=18685)

11. 5 and 6 (n=1063873)

10. 3 and 4 (n=224955)

9. 1 and 2 (n=8227)

8. limit 7 to yr="2000-2021" (n=18685)

7. ((peer adj5 (relation* or interact*)) or (teacher's adj5 (awareness or respon* or sensitivity))),mp. [mp=title, abstract, heading word, table of concepts, original title, test & measure, mesh] (n=29041)

6. limit 5 to yr="2000-2021" (n=1063873)

5. (experience* or "qualitative method*" or "qualitative research" or "focus group*" or "observational method*" or interview or survey or questionnaire or narrative).mp. [mp=title, abstract, heading word, table of concepts, original title, test & measure, mesh] (n=1347538)

4. limit 3 to yr="2000-2021" (n= 224955)

3. ("emotional support" or "teacher's awareness" or "teacher's respon*" or "teacher's sensitivity" or "teacher-student interact*" or "teacher-student relation*" or "classroom climate" or "peer* interact*" or "peer relation*" or encourage* or motiva* or inspire).mp. [mp=title, abstract, heading word, table of concepts, original title, test & measure, mesh] (n=313355)

2. limit 1 to yr="2000-2021" (n=8227)

1. (dyslexia or dyslexic or "reading difficult*).mp.[mp=title, abstract, heading word, table of concepts, original title, test & measure, mesh] (n=12802)

1. ERIC

Søk utført: 19.02.2021

14. 9 and 11 and 13 (n=222)

13. 10 or 12 (n=101284)

12. 7 and 8 (n=18418)

11. 5 and 6 (n=262978)

10. 3 and 4 (n=95457)

9. 1 and 2 (n=6108)
8. limit 7 to yr="2000-2021" (n=18418)
7. ((peer adj5 (relation* or interact*)) or (teacher's adj5 (awareness or respon* or sensitivity))))).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] (n=35793)
6. limit 5 to yr="2000-2021" (n=262978)
5. (experience* or "qualitative method*" or "qualitative research" or "focus group*" or "observational method*" or interview or survey or questionnaire or narrative).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] (n=457455)
4. limit 3 to yr="2000-2021" (n= 95457)
3. ("emotional support" or "teacher's awareness" or "teacher's respon*" or "teacher's sensitivity" or "teacher-student interact*" or "teacher-student relation*" or "classroom climate" or "peer* interact*" or "peer relation*" or encourage* or motiva* or inspire).mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] (n=170291)
2. limit 1 to yr="2000-2021" (n=6108)
1. (dyslexia or dyslexic or "reading difficult*").mp. [mp=abstract, title, heading word, identifiers] (n=10742)

2. Scopus

Søk utført: 19.02.2021

(n=125)

TITLE-ABS-KEY (dyslexia OR dyslexic OR "reading difficult*") AND TITLE-ABS-KEY (("emotional support" OR "teacher's awareness" OR "teacher's respon*" OR "teacher's sensitivity" OR "teacher-student interact*" OR "teacher-student relation*" OR "classroom climate" OR "peer* interact*" OR "peer relation*" OR encourage* OR motiva* OR inspire) OR (peer W/5 (relation* OR interact*)) OR (teacher's W/5 (awareness OR respon* OR sensitivity))) AND TITLE-ABS-KEY (experience* OR "qualitative method*" OR "qualitative research" OR "focus group*" OR "observational method*" OR interview OR survey OR questionnaire OR narrative) AND (EXCLUDE (PUBYEAR , 1999) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1997) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1996) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1995) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1994) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1993) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1992) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1991) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1990) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1983) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1981) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1979) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1978) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1977) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1975) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1974) OR EXCLUDE (PUBYEAR , 1962)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "ch") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "bk"))

3. Web of science (from Web of Science Core Collection)

Søk utført: 19.02.21

(n=110)

TS=(dyslexia OR dyslexic OR "reading difficult*") AND TS=(("emotional support" OR "teacher's awareness" OR "teacher's respon*" OR "teacher's sensitivity" OR "teacher-student interact*" OR "teacher-student relation*" OR "classroom climate" OR "peer* interact*" OR "peer relation*" OR encourage* OR motiva* OR inspire) OR (peer NEAR/5 (relation* OR interact*)) OR (teacher's NEAR/5 (awareness OR respon* OR sensitivity))) AND TS=(experience* OR "qualitative method*" OR "qualitative research" OR "focus group*" OR "observational method*" OR interview OR survey OR questionnaire OR narrative) Timespan: 2000-2021. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&HCI, CPCI-S, CPCI-SSH, ESCI.

4. Education research complete

Søk utført: 20.02.2021

(n=111)

Limiters – published date: 20000101-20211231

Expanders – apply equivalent subjects

Search modes – Boolean/phrase

(Dyslexia OR dyslexic OR "reading difficultie*")) AND (("emotional support" OR "teacher's awareness" OR "teacher's respon*" OR "teacher's sensitivity" OR "teacher-student interact*" OR "teacher-student relation*" OR "classroom climate" OR "peer* interact*" OR "peer relation*" OR encourage* OR motiva* OR inspire) OR (peer N5 (relation* OR interact*)) OR (teacher's N5 (awareness OR respon* OR sensitivity)))) AND ("Qualitative method*" OR "focus group*" OR "observational method*" OR interview OR survey OR questionnaire OR Narrative OR "mixed method*" OR "multiple method*")

5. Taylor og Francies

Søk utført: 20.02.2021

(n=4168, de 300 første utvalgt)

[[All: dyslexia] OR [All: dyslexic] OR [All: "reading difficult*"]] AND [[All: "emotional support"] OR [All: "teacher's awareness"] OR [All: "teacher's respon*" OR [All: "teacher's sensitivity"] OR [All: "teacher-student interact*" OR [All: "teacher-student relation*" OR [All: "classroom climate"] OR [All: "peer* interact*" OR [All: "peer relation*"] OR [All: encourage*] OR [All: motiva*] OR [All: inspire]]] AND [[All: experience*] OR [All: "qualitative method*"] OR [All: "qualitative research"] OR [All: "focus group*"] OR [All: "observational method*"] OR [All: interview] OR [All: survey] OR [All: questionnaire] OR [All: narrative]] AND [Publication Date: (01/01/2000 TO 12/31/2021)]

Håndsök i tidsskrifter:

6. Dyslexia; Wiley online labiry

Søk utført: 20.02.2021

(n=202)

"(Dyslexia OR dyslexic OR "reading difficult*")" anywhere and ("emotional support" OR "teacher's awareness" OR "teacher's respon*" OR "teacher's sensitivity" OR "teacher-student interact*" OR "teacher-student relation*" OR "classroom climate" OR "peer* interact*" OR "peer relation*" OR encourage* OR motiva* OR inspire)" anywhere and "(experience* OR "qualitative method*" OR "qualitative research" OR "focus group*" OR "observational method*" OR interview OR survey OR questionnaire OR narrative)" anywhere published in "Dyslexia"

Liste over ikke tilgjengelige studier

Table 3

| Oversikt over inkluderte studier | | |
|----------------------------------|--|---|
| Nr. | Forfattere (e) Publ.år | Tittel |
| 1 | Macphail S. Sandra (2012) | Preceived competence and depressive symptoms in children with reading |
| 2 | Vagnerova, Marie (2006) | Relationships of classmates towards their dyslexic peer |
| 3 | Lievens, S. i Chova L. G., Martinez A. L. & Torres I. C. (2012) | Studying with Dyslexia: Burden or Benefit? |

| | | |
|---|-----------------------------|--|
| 4 | Butler, Christine (2009) | The perceptions of emotional experiences of five identified dyslexic students and their parents prior to, during, and after reading intervention |
| 5 | Hill S. Pamela (2020) | To Know and Be Known: The Voices of Boys with Reading Disabilities. pamela susan Hill |
| 6 | Zambo M, Debby (2003) | Uncovering the conceptual representations of students with reading disabilities |