

Luna

Thea Amanda Hansen Loktu

Bacheloroppgave

Du er god nok!

Litteraturstudie om tilrettelegging av mestring for elever med
dysleksi

You are good enough!

Grunnskole utdanningen 5.-10 trinn.

Våren 2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Du er god nok!	
Forfatter: Thea Amanda Hansen Loktu	
År: 2017	Sidetall: 35
Emneord: Mestring, dysleksi, avkoding, fonologi, motivasjon, mestringstro, selvverd,	
Sammendrag: <p>Temaet for oppgaven er mestring og dysleksi og omhandler hvorfor og til dels hvordan en særlig skal legge til rette for mestring hos elever med dysleksi. Oppgaven er fundert i både et samfunnsmessigperspektiv og et individperspektiv. Bacheloren søker å finne de momentene som påvirker læring for denne gruppen, med fokus på det helhetlige mennesket. Problemstillingen lyder slik: <i>Hvorfor legge særlig til rette for mestring hos elever med dysleksi?</i> Oppgaven legger særlig vekt på Bandura og hans to verk, Self-Efficacy (1997) og Social learning theory(1977). Bandura(1977;1997) er en viktig kilde til å forstå mestring og dets betydning for læring. Forskningsrådets temanotat om frafall i skolen(2013) , barneombudets fagrapport ”uten mål og mening”(2017) samt Klinkenbergs (2016) samling av ulik forskning gjort på preventivt arbeid har vært med på danne grunnlaget for besvarelsen. Drøftingen basert på oppgavens teoretiske grunnlag og de funn viser i stor grad at det er nødvendig for individene i skolen og samfunnet at denne gruppens utfordringer blir møtt med særlig støtte og preventivt arbeid. Elevene i denne gruppen har store skolefaglige utfordringer, relatert til internaliserte vansker, frafall og utenforskap. Elevene i denne gruppen uttrykker også mistrivsel som påvirker både skolegang og selvfølelse i stor grad. Samtidig viser funn i oppgaven at elever med dysleksi har større sjanse for å falle fra i skolen.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Tittel: You are good enough	
Forfatter: Thea Amanda Hansen Loktu	
År: 2017	Sidetall: 35
Emneord: Dyslexia, mastery, self worth, motivation, phonology, self-efficacy, self-perception	
<p>Sammendrag</p> <p>The subject of this thesis is mastery and dyslexia. The thesis question is as follows: <i>How can one adapt the education to promote mastery in dyslectic pupils?</i> In order to answer the thesis question, a variety of literature, subject articles and research reports have been applied. The thesis especially emphasizes Bandura and his works: self-efficacy (1997) and social learning theory (1977). Bandura has become an important source in understanding the importance of mastery for dyslectic pupils. Forskningsrådets(2013) note on the rate of pupils quitting education, Barneombudets rapport: ”uten mål og mening”(2017, as well as Klinkenberg´s(2016) sampling of different research on preventional work have also become the background of this inquiry. The discussion, based on the theoretical foundation of the thesis, shows to a large degree the necessity of this group being met with special support and preventive efforts, both in school and in society as a whole. The pupils inherent in this group struggles to a larger degree with challenges tied to school subjects, internalized challenges, and they express a malcontent which influences both education and self-perception to a large degree.</p>	

Forord

Dette har vært en spennende prosess, det er først nå jeg virkelig har forstått hva dysleksi er og hva det innebærer, til tross for å ha levd med dette i hele mitt skoleliv. Bakgrunnen for temaet ligger dypt forankret i min egen opplevelse av egen skolegang. Det å være god *nok*, har alltid vært en målestokk. En målestokk jeg ikke ønsker at andre skal måtte forholde seg til. Kunnskap, innsats eller evne skal ikke bestemme verdien av et mennesket. Jeg håper at skolen en dag vil bestå av elever som utelukkende forstår at de er verdifulle, at de bidrar og er gode nok – uansett hvem de er og hva de kan.

Videre vil jeg rette en stor takk til min alltid så tålmodig veileder Lillian Gran. Takke for gode faglige samtaler, støtte i krevende perioder og for at hun hele tiden har motivert meg til å prestere bedre og lære mer. Det har vært en enorm motivasjonsfaktor å ha noen som gjennomgående har tro på en og som anerkjenner at jeg er god nok. Samtidig vil jeg takke min studievenninne, Kristine Wold, som har støttet, hjulpet og bidratt til faglig forståelse. Sist men ikke minst, må jeg takke min datter, Sunniva, for søte komplimenter, varme klemmer og tålmodighet når mor har trengt det som mest. Jeg vil takke hun for å gi meg motivasjon og drivkraft til å ville endre noe i skolen. Som elev i den norske skolen er det ingenting annet jeg ønsker enn at hun skal føle at hun er god nok som hun er!

Hamar, 29.5.2017

Thea Amanda Hansen Loktu

Innhold

Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract).....	4
Forord	5
Innhold.....	6
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Avgrensning.....	9
1.4 Oppgavens struktur	10
2. Teori	11
2.1 Forventing om mestring	11
2.2 Mestring, motivasjon og selvverd	13
2.3 Dysleksi og læring.....	15
3. Metode	18
3.1 Litteraturstudie	18
3.2 Valg av analysematerialet.....	19
3.2.1 Inklusjon-og eksklusjonskriterier	19
3.3 Hermeneutikk.....	19
3.4 Validitet og etiske overveielser	20
4. Analyse og resultat	21
4.1 Skolehverdagen for dyslektikere	21
4.2 Preventivt arbeid med dyslektikere.....	22
4.3 Frafall i skolen	23
5. Drøfting	24
5.1 Autentisk mestring, støtte og veiledning.....	24
5.2 Selvverd og livskvalitet	26
5.3 Preventivt arbeid med dyslektikere.....	27
5.4 Frafall	28
6. Konklusjon	29

7. Litteraturliste	31
8. Vedlegg 1	34

1. Innledning

*”Legg di hand i mi hand
Så er vi sterke saman
Så er vi svake saman
Så er vi saman”
(Nesse, 1978)*

Skolens største utfordring i samhandling med dyslektikere er å opparbeide en tro i eleven at de i stand til å mestre (Høien 2008, s. 26). Denne oppgaven vil ta for seg mestring, i relasjon til dysleksi. Mestring er essensielt i læring (Bandura, 1977, s 18), særlig for denne gruppen (Høien, 2008, s. 26). Det vises også til høyre sjanse for frafall hos elever med dysleksi (Forskningsrådet, 2013, s. 20-21).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Begrunnelsen for valg av dysleksi og mestring er delt, både selvopplevde utfordringer og opplevelser relatert til vanskeligstilte elever i praksis. Motivasjonen ligger i å hjelpe elever som strever i skolehverdagen, som har behov for å bli sett.

Bakgrunnen for oppgaven beskrives i et narrativ om en 10 år gammel jente:

Innerst inne i klasserommet sitter en jente. Hun tukler med klærne og tankene raser i en enorm fart. Det er høytlesning. Det er snart hennes tur. Hun kan ikke lese, hun klarer ikke stokke bokstavene riktig. De hopper opp og ned. Dråpe for dråpe blir boken våt. Hvordan skal hun komme seg unna? Uten at noen oppdager det? Hun går tross alt i femte klasse, hun burde kunne lese. Hun er ikke god nok.

Dysleksi berører samfunnet og skolen. Dysleksi Norge anslår at over en million nordmenn går ut av skolen som funksjonelle analfabeter (Dysleksi Norge, u.d.). Opplæringsloven (1998) sier at opplæringen skal utvikle kunnskap og holdninger slik at elevene kan mestre livet, delta i arbeid og felleskapet i samfunnet. Videre skrives det at de skal få oppleve skaperglede, engasjement og utforskertrang (§1-1). En stortingsmelding påpeker utfordringene i arbeidslivet og viser til passivitet i ungdomsårene kan medføre større sjanse for varig utestengelse fra arbeidslivet (Arbeid- og sosialdepartementet, St.Meld.nr 46, 2012-2013, s. 7). Statistisk sentralbyrås rapport om levekår og kriminalitet og ungdom(2013), viser til en betydelig sammenheng mellom sosialt utenforskap og kriminalitet (s. 155-156). Det sosioøkonomiske perspektivet er også av betydning, kostnaden av kriminalitet belager

seg ikke bare på kroner, men vises også i et velferdstap, mot tillit, respekt og rettsforståelse (Justis- og politidepartementet, 2005, s. 11).

Bandura (1997) og sosial-kognitiv teori, viser sammenhengen mellom mestring og motivasjon (s.81). Dette understreker behovet for å bygge oppunder mestring for å gi elevene forutsetninger som behøves for å mestre hverdagen. Mausethagen(2015) undersøker lærerrollen og retter fokus på forskningsbasert kunnskapsbase hos lærere. I undersøkelsen finner hun at lærerrollen i større grad bygger på erfaringsbasert, enn forskningsbasert kunnskap (s. 88). Derfor har valget falt på hermeneutisk metode. Dette for å sikre en forskningsbasert kunnskapsbase i møte med elever med dysleksi, for skole, hjem og samfunnet.

1.2 Problemstilling

Elever med læringsvansker opplever å få utilstrekkelig opplæring. Et gjennomgående problem er elevens mangel på troen at de er i stand til å lære (Barneombudet, 2017, s. 25). Salen(2015) underbygger barneombudets rapport ved å påpeke at elever med lese-og skrivevansker ikke får god nok opplæring, enda læringstrykket aldri har vært større (s. 16). En blanding av mangel på kompetanse, ressurser og lave forventinger ser ut til å være de største utfordringene for å sikre en kvalitetssikret skolegang for denne gruppen (Barneombudet, 2017, ss. 25-26). I denne bacheloren er formålet at elevene skal møte mestring og en følelse av at de er gode nok. Med utgangspunkt i temaområdet og formålet med oppgaven er problemstillingen:

- *Hvorfor legge særlig til rette for mestring hos elever med dysleksi?*

Bandura (1997) skriver at den eneste veien til reell tro på personlig mestringsevne er gjennom autentisk mestring (s.3). Det å mislykkes i møte med oppgaver, resulterer ikke bare i dårlig karakter, det påvirker videre mestringstro (Bandura, 1997, s.20) og selvpoppfattelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 96).

1.3 Avgrensning

Oppgavens omfang gjør det nødvendig med avgrensinger(Dalland, 2013, s. 114). Det er flere elementer som kunne, kanskje burde, blitt inkludert. Læringsvansker er blant disse. Valget

falt på å ikke inkludere flere deler som kan regnes som relevante dersom man ser på klasserommet og skolen som et sosialt system. Flere av elementene har vært vurdert, og som leser ønskes det at du tar dette med i vurderingen når du leser drøftingen. Som Dalland (2013) skriver, vil avgrensingen påvirke hvor vidt en oppgave er i stand til å fange problemets bredde (s. 226). Det er foretatt refleksjoner og vurderinger rundt de ulike momentene i og rundt skolen og klasserommets påvirkning av mestring utover hva som kommer til syne i oppgaven.

1.4 Oppgavens struktur

Innledende del presenteres ulike faktorer som sammen skaper grunnlag for oppgavens befestning. Deretter har det blitt besluttet å dele inn teori-og analysekapittel hver for seg. Dette på bakgrunn av oppgavens omfang(Dalland, 2013, s.114). Samtidig vil det på denne måten bli tydeliggjort hvilke rapporter, forskning, temanotater og teori som ligger til grunn for drøfting og analysedelen av oppgaven. Mellom teori og analysematerialet blir metode og metodevalg beskrevet, befestet i teori fra blant annet Dalland(2013), Johannessen mf (2016), Krogh(2009) og Fugleseth (2006). Deretter foreligger drøfting som i hovedsak vil støtte seg til Banduras (1977;1997) teori om mestring. Der blir funn og teori satt sammen i et helhetlig perspektiv. Avslutningsvis foreligger konklusjon på bakgrunn av presentert analysemateriale og teori.

2. Teori

”Eg ser at du er trøtt, men eg kan ikkje gå alle skrittå for deg, du må gå de sjøl. Men eg vil gå de med deg” (Eidsvåg, 1983).

Teori stammer fra gresk og betyr ”det å se på”, ”betrakte” eller ”granske” (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 41). Den teoretiske rammen for oppgaven er hovedsakelig forankret i Bandura (1977;1997), Manger og Wormnes(2015) Skaalvik og Skaalvik(2003), Høien(2008) og vil belyse perspektiver på mestring, motivasjon, selvværd og læring i forhold til dysleksi.

2.1 Forventing om mestring

Mestringsforventning¹ beskrives som troen på evnen til å mestre det man står ovenfor. En kan skille mellom troen på evnen til å utføre en handling og mestringseffektivitet (Kirsch, 1995). Sistnevnte omhandler evnen til å hindre, kontrollere eller mestre vansker vi møter når vi utfører ferdighetene (Manger & Wormnes, 2015, s. 146). Bandura (1997) skiller mellom mestringsstro, tro på evnen og mestringsforventning som følge av handlingen. Han mener disse påvirker hverandre. I den sammenheng er det viktig å understreke hans skille på resultat, en oppnåelse, og utbytte, en konsekvens av oppnåelsen. Dersom forventningene til utbytte er positive, vil dette være en motivasjon til utførelsen. På samme måte vil negativ forventning til utbyttet fremstå som en hindring. Han kategoriserer påvirkningsfaktorene for mestringsstro og mestringsforventning i tre former; fysiske, sosiale og individets selvevaluering av atferd. Dersom utbyttet av resultatet vil medføre positive sanseopplevelser, anerkjennelse, interesse fra andre, samt en positiv vurdering av ens atferd, vil man møte oppgaven med en positiv holdning (s. 21-22). Manger og Wormnes (2015) fremhever at et sentralt spørsmål hva gjelder forventning om mestring, er om man er i stand til å utføre handlingen, altså mestringseffektivitet. Dette vil påvirke atferden og innsatsen i møte med oppgaven slik også Bandura bekrefter(1997, s. 21-22). Individene kan vegre seg for å delta i

¹ Self-Efficacy, individets egen tro på evne eller utholdenhet til å mestre en oppgave eller nå mål Bandura(1997)

aktiviteter dersom de oppfatter at det ikke vil føre til et godt resultat eller utbytte (Manger & Wormnes, 2015, s. 116).

Manger og Wormnes (2015) hevder at elementene som påvirker forventning om mestring varierer(s. 123). Den kontekstuelle situasjonen individet befinner seg i og tidligere mestringserfaringer, er blant disse. Forventningene varierer både i hvor sterk mestringstroen er, hvor utfordrende det oppleves og hvor generaliserende det er; om kunnskapen er anvendelig i flere situasjoner. Dersom en tror en er i stand til å mestre situasjonen, og har mestret lignende situasjoner før, vil avgjøre om de møter aktiviteten motivert eller ikke (Manger & Wormnes, 2015, s. 123). Bandura (1997) påpeker at mestringstro er stabil predikasjon på atferd. Han understreker viktigheten av å skille mellom mestringstro og attribusjon. Hvordan individet attribuerer er en ustabil faktor. Dersom intern årsaksplassering finner sted ved mestring, vil dette være en positiv faktor i videre mestringstro. Mislykkes en og dette attribueres til indre årsaker, vil det medføre en svekkelse av mestringstro (s. 20).

Selvoppfyllende profetier (Ryan & Deci, 2000) viser til sammenhengen mellom forventningene individet har til hendelsesforløpet og resultat (s.55). Dersom individet har en forventning til at utfordringer vil resultere i muligheter og suksess, vil dette påvirke individet positivt. Likeledes vil en motsatt tankegang påvirke resultatet i negativt. Selvoppfyllende profetier har påvirkning for hvordan individet møter en utfordring og påvirker motivasjon og mestringsatferd/mestringseffektivitet (Manger & Wormnes, 2015, s. 137-138). Manger og Wormnes(2015) sier videre at utfallet av møte med utfordringen er forutbestemt ved hvilken forventning individet har til seg selv i møte med utfordringen (s. 137-138). Bandura (1997) bekrefter i stor grad dette. Han skriver at dersom mennesket ikke har tro på at de er i stand til å produsere, vil de ei heller kunne aktivisere det som skal til for å oppnå målet (s. 3). Ved å gi individene mer kunnskap om sammenhengene og prosessene kan en positiv mestringsforventning bli innlært vane. Mestringsforventning kan sies å være selvregulerende, samt avgjørende for innsats og resultat (Manger & Wormnes, 2015, s. 137-138).

Den subjektive oppfattelsen av hvorvidt en er i stand til å meste og klargjøring over hva som gjør at forventningen burde være høy, er avgjørende for å bygge oppunder mestringsforventning. Når andre bekrefter erfaringer individet gjør seg, styrker det troen på selvet(Manger og Wormnes, 2015, s. 123-124). Både Bandura(1997, s. 21-23), Manger og

Wormnes (2015) understreker viktigheten av å støtte oppunder og bevisstgjøre mestringsopplevelser, ettersom dette kan sies å ha betydelig påvirkning for mestringsforventningen (s. 123-124). I møte med aktiviteter der individet føler ens ferdigheter kommer til kort, vil individet unnlate å delta. Lav mestringsforventning i møte med utfordringer kan oppleves som personlig trussel mot selvet. Videre utdyper de at over langt tid vil denne utviklingen kunne føre til mangel på livserfaring og i ytterste grad hindre individet fra å oppleve autentiske mestringsopplevelser. Mestringstro og mestringsforventning kan kun skapes gjennom en autentisk følelse av å mestre (Manger & Wormnes, 2015, s. 137). Bandura(1997) som først lanserte begrepet autentiske mestring, utfyller det ytterligere; autentiske mestringsopplevelser er den eneste informasjonen som forteller individet om de innehar kompetansen som kreves for å lykkes. Resultatet er en robust tro på personlig mestringsevne. Dersom mestring forekommer raskt og uten særlig innsats, vil en eventuell krevende oppgave føre til mangel på motivasjon og lav grad av utholdenhet, ettersom verktøyene for å overkomme hindringer ikke er utviklet. En kan da si at mestringseffektiviteten er lav. En reell tro på egen mestring kan kun forekomme dersom individet opplever hindringer, som overkommes som følge av utholdenhet i oppgavens øyemed (s.79-81). Hindringer kan lære individet hva som kreves av innsats for å nå et resultat og utbytte. Vennlighet, ros og forståelse er viktig elementer under denne prosessen, men er ikke nok alene, det kreves kompetente individer til å støtte og veilede(Bandura, 1997, s.80). Et individ med lav mestringsforventning trenger konkrete bevis og opplevelser av å lykkes, for at de skal kunne attribuere dette til indre, stabile årsaker (Manger og Wormnes, 2015, s. 140). Teorien om mestringsforventning viser til viktigheten av å sette kortsiktige mål på veien mot et langsiktig mål. Dersom man mestrer kortsiktige mål, vil forventningen øke rundt det langsiktige målet (Manger & Wormnes, 2015, S. 137).

2.2 Mestring, motivasjon og selvverd

Motivasjon omhandler primært hvordan atferden er aktivert og vedlikeholdt (Bandura, 1977, s. 160). Tankeprosessen som bevilger muligheten til å forestille seg fremtidige utbytte legger grunnlaget for en kognitiv basert motivasjonskilde. Den kognitive evnen til å motivere seg selv belager seg på å skape forventinger til at en bestemt atferd vil føre til ønsket utbytte (Bandura, 1977, s. 160). En finner klare sammenhenger mellom forventning om mestring og motivasjon. Forventingene påvirker valg, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 101). Motivasjon kan sees som en drivkraft som påvirker og har betydning for

elevenes adferd (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 72). Dette bekreftes av Bandura(1977) ved hans teori om kognitive motivasjonsprosesser (s. 160). Tidligere erfaringer skaper forventinger til en bestemt atferd vil føre til ettertraktet respons, ubetydelig respons eller en form for straff. Ved å forestille seg fremtidig utbytte kan individer aktivere nødvendig atferd og bli motivert (Bandura, 1977, s. 18). For å tilrettelegge for mestring og forventning om mestring, må det være autentiske mestringsopplevelser tilstede. Et verktøy for å oppnå dette er tilpasset opplæring, hvor oppgaver og arbeidsmetoder differensieres og tilpasses den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 101). Som nevnt i Banduras bok Self-Efficacy (1997), er autentiske mestringsopplevelser den faktoren som har størst påvirkning for videre mestring, utholdenhet og motivasjon(s.80). Ved å overkomme hindringene vil troen på selvet og motivasjonen øke med kompetansen (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 96)

Cavington og Omelich (1982) viser at individuell opplevelse av evner, prestasjon og innsats har betydning for selvverd, hvor evner tillegges mest vekt. Dersom elever har lave forventning om mestring, vil en i all hovedsak flytte fokus til å begrense nederlaget. Cavington(1982) påpeker at ved å yte lavere innsats vil fokuset flyttes vekk fra evner og på denne måten beskyttes selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 95). Innsats kan betraktes på to måter, på den ene siden kan det føre til mestring og økt selvverd, på den andre siden kan det utgjøre en risikofaktor. Dette skyldes at høy grad av innsats med lave prestasjoner kan vise til svake evner, som påvirker selvoppfattelsen. På denne måten utgjør innsats en trussel. Mestringserfaringer er avgjørende for eleven i den grad det avgjør hvor vidt innsatsen er verdt det og oppleves som truende eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 96).

Teorien om innsats (Skaalvik og Skaalvik, 2003) beveger seg innenfor feltet om forventning og attribusjon. Forventingene tar utgangspunkt i tidligere mestringserfaringer, som deretter avgjør hvor vidt oppgaven oppleves som truende. Når innsatsen blir lav unngår en at svake prestasjoner attribueres til evner. Fraværende innsats blir dermed sett på som en motivert handling innenfor selvverdteorien. På denne måten beveger attribusjon- og selvverdteori seg over i hverandre. Lav innsats kan hindre utviklingen av kompetanse til å løse ulike oppgaver, som igjen hindrer følelse av styrket selvaksept og motivasjon for læring, ved mestring(s. 96). Banduras (1997) teori om autentiske mestringsopplevelser kan her sies å bli ytterligere bekreftet av Skaalvik og Skaalvik (2003, s. 96). Denne form for beskyttelse vil ha negative konsekvenser og svekke elevens selvverd og selvakseptering. Dette fordi denne metoden hindrer læring over tid (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 96). Urealistiske mål er en annen

komponent for elevens selvverd. Dersom elever går løs på de oppgaver som ligger utenfor deres proksimale utviklingszone², vil eleven oppleve å mislykkes, som igjen vil svekke selvoppfattelsen. Alternativt kan en annen beskyttelsesmetode være å sette mål så lave at de er nødt til å lykkes, men denne form for mestring gir svært liten betydning for selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 97).

2.3 Dysleksi og læring

For å kunne karakterisere et individ med normalbegavede eller overbegavede evner, som likeledes har store lese- og skrivevansker, er termer som dysleksi, ordblindhet eller skrivevansker blitt brukt (Høien, 2008, s. 19). Videre i denne oppgaven vil dysleksi³ bli brukt. World Federation of Neurology(1968) definerer dysleksi som ”en forstyrrelse som kommer til uttrykk i vansker med lesing trass vanlig undervisning, normal intelligens og adekvate sosio-kulturelle vilkår. Dysleksi beror på basale kognitive forstyrrelser, ofte med konstitusjonell bakgrunn” (Høien, 2008, s. 19). Ettersom dysleksi også oppstår hos grupper med lavt fungerende kognitivt nivå og fysiske eller psykiske handicap har Høien og Lundberg (1997) utarbeidet en ny definisjon:

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

(Høien, 2008, s. 20).

Den internasjonale dysleksi foreningen(1995), definerer dysleksi slik:

² det eleven har mulighet for å klare ved hjelp fra andre. Utvikler kunnskap gjennom veiledning, tilrettelegging og allerede tilegnet kunnskap (Lyngsnes og Rismark, 2007, s.62).

³ Dys= Vansker, lexia =ord

dysleksi er spesifikk språklig forstyrrelse, som karakteriserer seg ved vanskeligheter i ordavkodinger, vanligvis ved lite adekvat fonologisk bearbeiding. Disse vanskelighetene er ofte uventet i henhold til alder, kognitive og akademiske evner. Det er ikke et resultat av generelle utviklingsvansker eller sensoriske hindringer. Dysleksi er manifestert i varierte problemer i relasjon til språk, lesing og tydelige problemer med å tilegne seg adekvate skrive-og staveferdigheter (2015, s.5, egen oversettelse)

Tønnessen og Uppstad (2015) på sin side argumenterer for at det foreligger en rekke oppfattelser om hva dysleksi er, finnes det ingen vitenskapelig definisjon på dysleksi. Dette medfører at dagens definisjoner er uklare og kan føre til vanskeligheter for forskere, skoler og de som sliter med disse vanskene (s. 2). I denne oppgaven vil dysleksi defineres som vansker relatert til å tilegne seg adekvate avkodingsferdigheter, fonologisk forståelse og skriveferdigheter.

Høien (2008) skriver at miljøets betydning for elever med dysleksi ikke må undervurderes, herunder skole og hjemmet. Dette fordi valg av lesemetode og tilretteleggelse av leseundervisningen er avgjørende for læringsresultatet. Lærere har en særlig viktig oppgave i å gjøre det klart for eleven hvordan ord er bygd opp av større enheter og skrifttegn. Ved å øke den ortografiske forståelsen kan en lette ordavkodningen for elevene (s. 25-26).

Lærerens kompetanse om lesing, leseprosesser og metoder er avgjørende for elevene (Høien, 2008, s. 26). De lærere som er i interaksjon med denne gruppen trenger derfor en høyere kompetanse på grunnleggende lese-og skriveopplæring. Årsaken til dette er basert på at dyslektikere er langt mindre motivert for lesing og skriving. Dette kan sies å ha sammenheng med at denne gruppen oppfatter aktiviteten som svært krevende. Konsekvensen av å ikke opparbeide seg avkodningsegenskaper og adekvate leseferdigheter kan komme til syne i mangelen på kunnskap om allsidige begreper, forståelsesstrategier og gode syntaksferdigheter. En annen konsekvens av dysleksi er hvordan mestring og tro påvirker selvbildet. Skolens største utfordring i samhandling med elevene i denne gruppen er å opparbeide en tro i eleven at de er i stand til å lese, i stand til å mestre. Dersom dette ikke forekommer kan det ha store konsekvenser for elevens selvbilde (Høien, 2008, s. 26).

Dysleksi innebærer utfordringer i å forstå ordets fonologiske⁴ identitet, noe som ofte kommer til syne i høytlesning. Denne fonetiske kunnskapen har påvirkning på ordavkodingsferdigheter. En god måte å tilrettelegge for bedre ordavkodning er å øke den fonetiske forståelsen. Ved å arbeide inngående og strukturert med ordlyder, kan man øke forståelsen for ordene og deres oppbygning. Hva gjelder ortografisk kunnskap vektlegges evnen til å avkode ord hurtig og presist. Her ligger det en sammenheng mellom det fonologiske og det ortografiske. For å gjenkjenne lyden og ordet må man kunne avkode, skjønne innholdet, uttalelse og knytte dette opp mot en forståelse av ordet. Enkelte elever vil trenge eksplisitt opplæring innenfor dette, de må gjøres bevisst på at ord er bygd opp av bestemte bokstavfrekvenser. Ved å gjenkjenne ortografiske sekvenser i et ord, vil fremmedord bli mindre komplisert å avkode (Høien, 2008, s. 35).

God leseflyt er avhengig av forutsetningene eleven møter teksten med. Det er derfor en sentral del av opplæringen å tilpasse teksten til elevens kompetanse og ferdigheter (Høien, 2008, s. 35). National Reading Panel(2000) har konkludert med at det mest effektive for å øke leseflyten er assistert høytlesning. Med dette menes en lesekyndig person som støtter og gjør eleven bevisst på ulike momenter i lesingen. Det siste elementet som utgjør totalen av gode lesekunnskaper er god leseforståelse. Dette avhenger av begrepsforståelse, allsidig bakgrunnsforståelse og metakognitive strategier. Begreper er et utgangspunkt for forståelse av en tekst. Ved bruk av tekster der elevene forstår sammenhengen, kan ordforrådet utvides og begreper tilegnes (Høien, 2008, s. 35-37).

Allsidig bakgrunnsforståelse omhandler elevens forkunnskaper. Denne bakgrunnsforståelsen er avgjørende for hvor vidt eleven forstår innholdet i teksten. Teksten må tilpasses elevens forutsetninger. Høien(2008) viser at dersom elever får delta i refleksjoner rundt hvorfor arbeidet med teksten er relevant, vil de i større grad forstå hensikten med lesingen. Metakognisjon har bevist effekt på utviklingen av gode leseferdigheter. Det å trene elevene i å tenke hvorfor de gjør som de gjør, vil øke innsikten i prosessen og dermed øke innsikt i teksten (Høien, 2008, s. 35-40).

⁴ lydlære, læren om språklærens funksjoner

3. Metode

”Fortell meg, at jeg er noe, at jeg kan noe, at jeg betyr noe.” (Waale)

Dalland (2013) forklarer metode som et verktøy for å nå et mål (s. 114). Målet er å besvare problemstillingen, hvordan legge til rette for mestring hos elever med dysleksi. Metode er en fremgangsmåte eller verktøy en kan bruke for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Metoden sier noe om hvordan vi bør gå til verks for å samle inn den informasjonen vi trenger for å belyse eller besvare problemstillingen (Dalland, 2012, s. 111). I dette kapitlet vil det bli redegjort for metodevalg og fremgangsmåte.

3.1 Litteraturstudie

Valg av metode forekommer ofte som et resultat av hva som er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen og hva som er praktisk gjennomførbart. Dette krever overveielser av praktisk, tidsmessig og økonomisk karakter (Dalland, 2008, s. 112-114). Innenfor metode eksisterer det to ulike hovedtilnæringer; Den kvantitative hvor metodens kjerne er målbare data (Dalland, 2013, s. 112). En kan også si at den kvantitative tilnærmingen har fokus på å kartlegge utbredelse og telle opp fenomener (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 28). Den kvalitative metoden, står mening og opplevelser i sentrum. Altså hendelser og data som *ikke* lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2013, s. 112).

Begrunnelsen for metode er forankret i et ønsket om å belyse hvordan tilstanden i skolen er for dyslektikere i relasjon til mestring og hvorfor dette burde særlig vektlegges. Metodevalget ble dermed å gå nærmere inn på hva forskning og teori sier om hva som kan, eller burde, gjøres for å tilrettelegge for mestring. På bakgrunn av dette falt valget på hermeneutikk. Den humanistiske orienterte metoden, som hermeneutikken er, er et godt virkemiddel for å forstå mennesket ettersom det er forståelseslære (Krogh, 2009, s. 11).

Litteraturstudie krever systematisk og subjektivt skjønn, der vurderingene til forskeren blir avgjørende for oppgaven kredibilitet (Befring, 2007, s. 52). Det forutsetter kritisk refleksjon hva gjelder valg av litteratur og fremstilling. I oppgaver hvor litteratur står sentralt er det

viktig at kildegrunnlaget er godt beskrevet, på denne måten gis leseren en oversikt over hvilke kriterier som ligger til grunn for valg av litteratur (Dalland, 2013, s. 67)

3.2 Valg av analysematerialet

Formålet med analysematerialet og bruken av innhentet funn, er å besvare problemstillingen, hvorfor legge særlig til rette for mestring hos elever med dysleksi. Den søker svar på flere spørsmål, herunder; Hvorfor er det viktig; både på individ og samfunnsnivå, og til en viss grad; hva kan gjøres. Hovedvekten av litteratur vil være spesielt valgt litteratur for å besvare problemstillingen. Forskrifter, lover, fire rapporter, ett temanotat, to stortingsmeldinger, én artikkel og én bok er også brukt som et supplement til innhentet litteratur og besvarelse av problemstillingen (vedlegg 1).

3.2.1 Inklusjon-og eksklusjonskriterier

Søkeord har begrenset seg til noen få elementer. Bandura(1977;1997) har fra utforming av problemstillingen vært en sentral del av oppgaven. Søkemotorene benyttet i oppgaven har hovedsakelig vært Oria og utdanningsforskning.no. Søkeordene som ble benyttet er ”dysleksi”, ”mestring”, hver for seg og sammen, samt ”frafall i skolen” og ”tilrettelagt opplæring”. På engelsk er ”dyslexia” og ”mastery” brukt. Kriteriene som ligger til grunn for rapporter, temanotater og forskning, er kredibilitet, relevans og datering. Nyere publikasjoner har blitt foretrukket og tidsspennet i søkingen er satt fra 1998-2017, med unntak av Bandura (1977;1997).

Besvarelsen av problemstillingen vil være forankret i to av Albert Banduras verk. Social learning theory (1977), som i korte trekk omhandler miljøpåvirkning i læringsøyemed, samt Self-Efficacy (1997). Sistnevnte tar for seg mestringsforventning; den indre tro på at du er i stand til å mestre. Hans verk vil være med på å forme, samt underbygge oppgavens helhet. Opplæringsloven er hentet fra lovdata.no. Stortingsmeldinger er hentet fra stortinget.no.

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk forklares som forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2009, s. 10). Fortolkningslære omhandler å se menneskelige fenomener, og betrakte disse i lys av det vi prøver å forstå, tolke eller finne mening i (Krogh, 2009, s. 11). I hermeneutikken vil en stå

ovenfor overveielser og valg. Ut ifra Gadammers (Krogh, 2009) syn på hermeneutikk må menneskets forståelse av noe sees i lys av hva de allerede har forstått og opplevd. Her er det viktig å understreke at Gadammers oppfatning av ordet fordommer ikke var negativt ladet, men en beretning om menneskets interaksjon med opplevd liv og at vi er et produkt av den tid vi lever i (s. 49). Krogh(2009) skriver ”Fordommer er ikke hindringer, men positive forutsetninger for forståelse” (s. 50). Disse fordommene er en sentral del når vi håndterer det vi jobber med. I lys av det er det derfor viktig å ha et kritisk blikk slik at man ikke gjør ens egne oppfatninger og fordommer til sannheter, men bruker litteratur og data til å avkrefte eller bekrefte (Dalland, 2013, s. 118).

3.4 Validitet og etiske overveielser

Funn av kilder må vurderes i henhold til kvalitet og relevans (Dalland, 2013, s. 63). Prosessen med å finne kilder krever et kritisk blikk på hvorvidt kilden er relevant til problemstillingen, om kunnskapen er holdbar og om det er fastslått kunnskap eller informasjon (Dalland, 2013, s. 63). Formålet med å rette søkelyset på temaet var å utvide egen og andres kunnskap og forståelse om mestring i sammenheng med dysleksi. Gjennom oppgaven er det tatt etiske overveielser om hvor vidt den innsamlede data er relevant og kan settes i sammenheng med tema. Ingen kan starte på null, vår førforståelse vil være en påvirkning når man møter et fenomen. Mennesker vil alltid involvere egen førforståelse i arbeidet med tekst og andre mennesker. Det vil påvirke hvordan teksten møtes og hvordan den videreføres. Å skjønne en tekst er å ha et forhold til den – på godt og vondt (Fugleseth, 2006, s.267-268). Forskeren vil på denne måten påvirkes av hvordan fenomenet er oppfattet, og hvordan dette står i interaksjon med forforståelsen (Fugleseth, 2006, s. 270).

Erfaringer fra skolegang, og den førforståelsen som ligger til grunn vil derfor ha en påvirkning av oppgavens utforming og i møte med litteraturen (Fugleseth, 2006, s. 270). Som dyslektiker vil oppgaven preges av den forforståelsen som forfatteren sitter med (Dalland, 2013, s. 121). På bakgrunn av dette er det viktig for forfatteren å uttrykke at den etiske vurderingen ved innhenting har vært et viktig fokuspunkt for å forhindre en oppgave som fremstiller en ensidig oppgave.

4. Analyse og resultat

”...For du er god nok, mer enn god nok, god nok som du er”

(Preus, 2007)

Kunnskap er i følge hermeneutikken ikke er absolutt, det innebærer at kunnskapen er tilegnet over tid. I lys av en økende kunnskapsbase vil en, gjennom interaksjon med materialet, komme nærmere en endelig fortolkning av materialet (Krogh, 2009, s. 10-13). Analyseringen har ført til en bredere forståelse på et komplekst felt og på denne måten gitt en større forståelse og kunnskap som i et ledd å besvare og belyse problemstillingen. I denne delen vil tilstanden i skolen for dyslektikere, preventivt arbeid og frafall i skolen bli belyst forankret i den forskning, de rapporter, fagfelleverdert artikkel og temanotat presentert i vedlegg 1.

4.1 Skolehverdagen for dyslektikere

En studie med 70 barn i alderen 10-14 år, diagnostisert med dysleksi, viser at barn i denne gruppen i større grad sliter med depresjon og angst enn kontrollgruppen⁵ (Dahle, Andressen, & Knivsberg, 2011, s. 166). Over 12% har uttalt at de har så store vansker at de har tenkt på selvmord. Skolen ser ut til å ha problemer med å oppdage disse internaliserte vanskene (Dahle, Andressen, & Knivsberg, 2011, s. 166). Foreldrene rapporterer langt hyppigere om internaliserte vansker hos elevene, enn lærerne. Ved sammenligning med andre land i Europa finner Dahle, Andressen og Knivsberg(2011) det lite sannsynlig at norske foreldre overrapporterer, noe som tillegger foreldrenes forklaringer troverdighet (s.167-168). Dersom man ser dette opp mot opplæringslova §9a-3 arbeid mot å fremme et godt psykososialt miljø, der alle opplever trygghet og sosial tilhørighet(1998), kan en stille spørsmålstegn om hvor vidt dette blir overholdt.

Barneombudets rapport ”uten mål og mening?”⁶ (2017) omhandler elever med spesialundervisning og deres skolehverdag (s. 3). Denne viser til elever hvor skolen har hatt

⁵ Kontrollgruppen bestod av like mange elever i samme alder.

⁶ I utformingen av rapporten har elevene vært sentrale med egne beretninger

store konsekvenser for selvtilliten og selvtroen (s. 4). Videre understrekes viktigheten av et løft på området som omfatter elever med læringsvansker (Barneombudet, 2017, s. 5). Rapporten formidler bekymring for manglende medvirkning. Flere av elevene uttrykker at det å bli hørt er av stor betydning, men at dette sjeldent forekommer (s.9). Beretningene i rapporten(2017), beskriver en utfordrende skolehverdag hvor de ikke får den tilretteleggingen de trenger. Egen motivasjon og foreldres støtte vektlegges som årsak til at elevene kommer seg gjennom skolehverdagen (s.20). Videre skriver barneombudet (2017) at det er alvorlig for elevenes selvfølelse og læringsutbytte at voksne i skolen ikke har tro på at de kan lykkes. Det er svært bekymringsverdig at elevene opplever at voksne trykker dem ned med negative beskrivelser av hvilke muligheter og ferdigheter de har(s.26).

4.2 Preventivt arbeid med dyslektikere

Klinkenberg (2016) har undersøkt tidlig intervensjon og forebygging hos elever med dysleksi. Forskning og studier han presenterer konkluderer med at dette har virkning. Ved intensiv opplæring i en periode så man at elever i Storbritannia som befant seg i risikogruppen⁷ minsket fra 18% til 9%⁸. En amerikansk studie viste ved å tilby 50 minutter ekstra undervisning fire ganger i uken i alt 80 timer, ville risikogruppen av elever minskes betraktelig. En kunne ut fra studien se at ordlesningsunøyaktigheten ble redusert fra 3,5% til 1,0% av elevpopulasjonen, mens fonologisk avkodingsferdighet og leseforståelse kunne minskes fra henholdsvis 4,8% til 1,2% og 5,5% til 2,0%. Preventivt arbeid viste seg å være mer effektivt enn senere behandlingstiltak (Klinkenberg, 2016). Norske studier har langt på vei bekreftet disse funnene. Kvalitativ og god trening ser ut til å ha effekt, risikogruppen minskes betraktelig (Klinkenberg, 2016).

I henhold til opplæringslova § 1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (1998). Dersom eleven ikke oppnår tilfredsstillende læringsutbytte har eleven krav på spesialundervisning (1998, § 5-1). Salen(2015) påpeker at det ikke burde være opp til den enkelte lærer å velge lesemetode eller bestemme hvordan oppfølgingen av lese-og skriveutviklingen skal foregå. Hun understreker at det burde foreligge en helhetlig

⁷ Under normalområdet/ tilfredsstillende ferdigheter

⁸ Sammenlignet med kontrollgruppen

opplæring og at effekten av eventuelle tiltak må vurderes kontinuerlig. Videre skrives det at den beste læringen for elevene i dagens skole, skjer mellom de allmenpedagogiske prinsipper og spesialpedagogiske tenkningen. På denne måten mener hun tilpasset opplæring styrkes og behovet for spesialundervisning minskes (s. 20).

St.meld.nr.16 (2006/2007), viser til at tidlig innsats forhindrer marginalisering. Dersom tidlig innsats ikke forekommer kan elever stå i fare for å bli hengende etter i læring og mestring. Ved å hjelpe tidlig er mulighetene fortsatt mange og motivasjonen er ikke svekket av nederlag (kunnskapsdepartementet, s. 10). Videre står det at leseutvikling påvirker motivasjon som igjen har påvirkning for faglig læring. Dernest uttrykkes det at det finnes effektive tiltak som bidrar til å lede barn og unge tilbake i et adekvat læringsløp, men at disse er mest effektive dersom de forekommer tidlig i læringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2006/2007 s. 10).

4.3 Frafall i skolen

Forskningsrådets temanotat om ungdom, frafall og marginalisering (2013) skriver at elever som tidligere har fått spesialundervisning har større frafall i skolen enn andre grupper. Det er også funnet at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn er av betydning, men at tyngden minsker når en ser på faglige prestasjoner. Elever fra lavere sosial bakgrunn, med gode karakterer, fullfører videregående i omtrent like stor grad som andre grupper. Temanotatet konkluderer med at av størst betydning for frafall er faglig prestasjoner alene (Forskningsrådet, 2013, s. 21). Hva gjelder elevens egne forklaringer på avbrutt skolegang har en finsk studie funnet at motivasjonsproblemer veier mest. Både svenske og islandske studier om frafall bekrefter det finske forskningsresultatet (Forskningsrådet, 2013, s. 25).

I rapporten gull av gråstein (2010) understrekes det at ferdigheter, erfaringer og vaner fra grunnskolen er av betydelig påvirkning om hvorvidt de fullfører og hvilke resultater som oppnås. Her vises det til OECD som fastslår at frafallet skyldes lite tilfredsstillende opplegg og mangelfulle styringssystemer i utdanningssektoren (Hernes, 2010, s. 12). OECD peker i denne sammenhengen på skolens store andel underryttere og at dette skyldes en skole som i liten grad utfordrer den enkeltes intellektuelle kapasitet (Hernes, 2010, s. 12).

5. Drøfting

”Hvis du ser at noen er svak – gi dem en verden der de er sterke nok.”

(Paus, 2015)

Bandura (1997; 1977) viser viktigheten av mestring og motivasjon i forhold til læring. Dette perspektivet støttes av både Skaalvik og Skaalvik (2003) og Manger og Wormnes(2015). Banduras (1977;1997) perspektiv vil fremstå som en verifiserer og underbygger av sentrale elementer. På bakgrunn av funnene gjort, kan det sies å være et paradoks mellom hva som sies og hva som gjøres i skolen. Denne undersøkelsen har avdekket at det er lite forskning på dysleksi og mestring og understreker med det aktualiteten til denne oppgaven. Formålet med denne delen er å drøfte hvorfor en skal legge særlig til rette for mestring hos elever med dysleksi.

5.1 Autentisk mestring, støtte og veiledning

Mestringens betydning for læring vektlegges i verkene til Bandura(1977; 1997), på en side har en kontekstuelle betydninger; anerkjennelse, relasjoner og tilhørighet. På den andre siden de indre kreftene, tidligere erfaringer og troen på selvet. Ved å ta disse elementene i betraktning ser man at det å jobbe mot å styrke forventning om mestring er komplekst(s. 80, s. 21-22). Banduras(1997) beretninger om den sosiale kontekstens betydning for mestring og hva tidligere mestringserfaringer gjør for individets forventning om mestring, kan man si at lærernes og skolens innvirkning er av særlig betydning. Hvordan elevene har lyktes tidligere vil gi dem en indikator på hvordan de vil lykkes senere. Responsen de får vil være avgjørende i forhold til om innsatsen vurderes til å være verdt det. Han poengterer videre at støtte og bekreftelse styrker troen på mestring (s. 21-23).

Banduras(1997) begrep autentiske mestringsopplevelser sier at elevene burde oppleve hindringer. Med fokus på å tilrettelegge for den enkelte i møte med oppgavene, vil elevene i større grad oppleve mestring. Resultatet kan føre til den nødvendige kompetansen for å utvikle utholdenhet og opprettholde motivasjon (s. 80). Manger og Wormnes (2015) uttrykker viktig det er å ha kompetente individer til å støtte og veilede. Sett i lys av

Høien(2008) og hans beretninger om dyslektikers utfordringer, vil man se et behov for autentiske mestringsopplevelser, med den nødvendige støtten og veiledningen(s.35-40). Når det tas i betraktning, blir prinsippet om tilpasset opplæring ytterligere underbygget(1998). Barneombudets rapport (2017) på sin side kan bidra til bekymring relatert til den tilpassede opplæringen og sette spørsmålsteget ved hvorvidt opplæringen er befestet innenfor skolens prinsipper (s. 4-26). Høien(2008) beretter at mestringsnederlag hos dyslektikere er fremtredende(s.26). Sett ut i fra dette blir Manger og Wormnes(2015) sine uttalelser viktige, elever med lav mestringsforventning trenger konkrete bevis og opplevelser av at de lykkes (s. 140). Ved å sette dette i sammenheng kan man si at elevene i denne gruppen trenger å oppleve autentiske mestringsopplevelser som byr på utfordringer, men at støtte, veiledning, tilrettelegging og synliggjøring av mestring må innlemmes i prosessen. Det tatt i betraktning er det likeledes viktig å ikke glemme målsetting. Kortsiktige mål vil være med på å øke egne forventninger dersom man når målene (Manger og Wormnes, 2015 s. 137).

Høien(2008) hevder at elever med dysleksi ofte opplever å ikke mestre på bakgrunn av manglende ferdigheter og vanskeligheter for å tilegne seg disse(s.26-27). Ser man dette i relasjon til teori om lav opplevelse av mestring, og hvordan dette kan oppleves som en trussel på selvet, kan man allerede her se et behov for mestring hos denne gruppen. Behovet for å beskytte seg selv vil hindre elevene fra å delta i oppgaven, som et ledd i å beskytte selvet (Manger og Wormnes, 2015, s.137). Bandura(1997) på sin side uttrykker viktigheten av autentiske mestringsopplevelser og mestringstro; dersom du ikke opplever å mestre i møte med oppgaver som krever noe av deg, vil du ei heller tilegne en reell tro på at du er i stand til å mestre (s. 80). Det å skape mestringstro kan være vel så viktig som mestringsforventning. Barneombudets rapport (2017) forteller om elever med dysleksi som opplever at de ikke er i stand til å mestre(s.4-20). Bandura(1997) uttrykker at dersom elevene skal bli motiverte, må de ha troen på at de er i stand til å mestre (s. 80).

Ved å sette elementer som mestringsnederlag, mangel på adekvate ferdigheter og lav grad av mestringsforventning opp mot hverandre kan man se at denne elevgruppen har særlig utfordringer med mestring (Høien, 2008, s.26), dette bekreftes igjen av Barneombudets rapport(2017). Bandura(1997) vektlegger behovet for mestring og mestringstro for å bli motivert. Motivasjon viser seg å ha stor påvirkning for innsatsen og elevens atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 72). Det ser ut til at motivasjon og mestringsforventninger har en form for avhengighet til hverandre, den kognitive motivasjonsprosessen påvirkes av tidligere erfaringer og hvilken respons tidligere utførelse har resultert i (Bandura, 1977, s. 18). På

denne måten vil tidligere negative mestringserfaringer kunne føre til at elevene velger å trekke seg unna oppgaven, for å beskytte selvet, slik som Manger og Wormnes(2015) trekker frem. Skaalvik og Skaalvik (2003) skriver at motivasjonen påvirker utholdenhetsgraden, videre mener de at for å tilrettelegge for motivasjon og dernest mestring må oppgavene tilpasses den enkelte(s.101). Opplæringslovens §1-3 er dette noe som i utgangspunktet skal være implementert i skolen. OECD peker på manglende motivasjon som en av de avgjørende faktorene for frafall (Forskningsrådet, 2013, s. 25), ved å sette dette opp mot opplæringsloven §1-1(1998) kan man stille seg spørsmålet; ved å ikke legge til rette for motivasjon og mestring, vil man da hindre elevene i skolen fra å bli aktive deltagere i arbeid og felleskapet i samfunnet?

5.2 Selvverd og livskvalitet

Dahle, Andressen og Knivsberg(2011) viser at barn med dysleksi i større grad sliter med angst og depresjon. 12% prosent av elevene har tenkt på selvmord. Hvis man ser dette opp mot barneombudets rapport, ”uten mål og mening?” (2017), er det ytterligere beretninger om dårlig selvbilde og nedsatt selvtro (s. 4). Videre finner Høien(2008) at elever med dysleksi er mer utsatt i henhold til hvordan skolen påvirker selvbilde. I forlengelse skrives det at dersom skolen ikke klarer å hjelpe elevene til å tro på at de er i stand til å mestre, vil det ha store konsekvenser for selvbildet (s. 26). Hos barneombudet kan man lese at elevene ønsker å bli sett og hørt, men at dette i liten grad forekommer (Barneombudet, 2017, s. 9). Dette sett i lys av Bandura(1997), trenger elevene mer støtte og bekreftelse i møte med skolen og mestringssituasjoner, slik at selvtro og mestringsforventning bygges opp(s. 21-21).

Skaalvik og Skaalvik (2003) viser til at dersom en sammenligner prestasjon og selvverd, ser det ut til at evner og innsats er av størst påvirkning for selvverd, med mest vekt på evner. Elever med lave forventninger til mestring, vil i all hovedsak ha fokuset på å begrense nederlaget for å beskytte selvet. Innsats blir på denne måten en risikofaktor og en trussel (s. 95). Det er et paradoks at kunnskapen om utfordringer knyttet til selvverd og mestring finnes, men likevel er det funnet lavere selvtillit og et beskyttelsesbehov i læringssituasjoner for denne gruppen(Barneombudet, 2017, s. 4-20). Dahle et al.(2011) viser til at lærere i større grad enn foreldrene har problemer med å oppdage de internaliserte vanskene hos (s. 166-168). Rapporten ”uten mål og mening”(2017), hvor elevene uttrykker mangel på medvirkning og et ønske om å bli sett, blir med dette ytterligere aktualisert (s. 9). Det blir

dermed vanskelig for forfatteren og ikke rette et kritisk blikk, når medvirkning skal være fundamentert i skolens opplæring(1998).

I henhold til opplæringsloven §9a-3, skal det legges til rette for et godt psykososialt miljø, trygghet og sosial tilhørighet. Dersom man setter dette opp mot dyslektikeres utfordringer i forhold til psykisk helse og underrapportering av internaliserte vansker (Dahle, Andresen & Knivsberg, 2011, s. 166-168) og ser dette i lys av Barneombudets rapport (2017) kan man spørre om §9a-3 blir opprettholdt. Dette er et område som trenger dypere undersøkelser. Elevene uttrykker sosialt utenforskap (Barneombudet, 2017, s. 20) mens forskning viser til utbredte vansker i forhold til depresjon og angst (Dahle, Andresen & Knivsberg, 2011, s. 166-168).

5.3 Preventivt arbeid med dyslektikere

Klinkenbergs(2016) samling av ulik forskning mot elever med dysleksi, viser til tilfredsstillende effekt ved å jobbe preventivt inn mot dyslektikere. St.meld 16, viser allerede i 2006/2007 at det uttrykkes et behov for å tidlig innsats for å minske sjansen for marginalisering og mangel på motivasjon (Kunnskapsdepartementet, s. 10). Det kan derfor settes spørsmålsteget ved hvorfor skolen ikke har dette som et fokusområde. Likeledes har aldri læringstrykket i skolen vært større, men opplæringen ser ikke ut til å være god nok (Salen, 2015, s. 16). I forlengelse av dette viser Salen(2016) til mangel på ressurser og fagfolk (s. 16). Barneombudets rapport(2017) bekrefter på langt vei disse funnene(s.5). Bandura(1997) uttrykker viktigheten av tilrettelegging og mestringsopplevelser. Dette for at elevene skal utvikle verktøy for å mestre læringen i et lengre perspektiv(s.79-81). En kan i forlengelse av dette spørre om preventivt arbeid kan være en måte å tilrettelegge for fremtidig mestring og utarbeide de verktøy Bandura(1997) understreker at dette er særlig viktig for læring(s. 79-81).

Salen(2016) mener at valg av undervisningsmetode og tiltak for denne gruppen ikke burde være opp til den enkelte lærer, det burde foreligge en helhetlig opplæring (s.20). Dersom vi ser dette i lys av Mausthagens(2015) funn, underbygger dette Salens argumentasjon(s.88). Dersom opplæringen i stor grad belager seg på erfaringsbasert kunnskap, slik som Mausthagen(2015, s.88) finner, forhindrer dette ikke bare en helhetlig opplæring for denne gruppen. En kan også spekulere i hvorvidt den er forankret i gjeldene allmenpedagogiske

prinsipper og forskning. Likeledes påpeker Bandura(1997) viktigheten av kompetente lærere for å utvikle de verktøyene som kreves i læring(s.80).

5.4 Frafall

Flere internasjonale studier(Forskningsrådet, 2013) gjort på frafall i skolen viser til frafallsprosenten hos elever som har mottatt spesialundervisning er høyere enn andre grupper. Videre vises det til mangel på motivasjon som årsak (s. 21). I lys av Bandura(1977) sitt fokus på hvordan mestring påvirker motivasjon, gjennom de kognitive motivasjonsprosessene(s.160) og Skaalvik og Skaalvik (2013) sine funn om motivasjonens påvirkning for innsats (s.72), kan man spekulere i hvorvidt fravær av mestringsfølelse kan ligge til grunn for frafallet. Høien(2008) skriver på sin side at denne gruppen er særlig utsatt, på bakgrunn av deres komplekse utfordringer i læringssituasjoner (s.26-28). Dersom en setter dette opp mot OECDs konklusjon om en skole med lite tilfredsstillende opplæring og mangelfulle styringssystemer (s. 12), kan man spørre seg hvorvidt årsaken til frafall ligger på skolen eller på individnivå.

Forskningsrådet(2013) viser til at dyslektikere har større sjanse for å falle fra skolen(s. 20-21) enn andre elever. I denne sammenheng hadde det vært interessant å lese forskning som sier noe om hvorfor det er slik. OECD på sin side peker på at skolen i for liten grad utfordrer individets intellektuelle kapasitet (Hernes, 2010, s. 11). Samtidig viser rapporten ”gull av gråstein”(2010) til at erfaringer, vaner og ferdigheter tilegnet i grunnskolen er av stor betydning for gjennomføring av skolegangen (s. 12). Bandura(1997) viser til autentisk mestring og viktigheten av dette for læring(s.80). I forlengelse av dette kan vi spørre oss om Salen(2015) har rett i sine uttalelser når hun sier at opplæringen burde være en kombinasjon av de allmenpedagogiske prinsippene og spesialpedagogisk tenkning, for å styrke prinsippet om tilpasset opplæring og minske behovet for spesialundervisning(s.20) og på denne måten forhindre frafall.

6. Konklusjon

”Livskvalitet går overhode ikke på hva man har, men hva man føler man er og hvorledes det er” (Næss, 1999)

I hvert kapittel er det et dikt eller et utdrag fra en tekst. Disse omhandler det å stå sammen, hjelpe hverandre, det indre liv. Formålet er å formidle hvor lite, mye kan bety. Hvor sårt utenforskap kan være. Konklusjonen vil trekke frem sentrale punkter som på ulike vis understreker behovet for og besvarer hvorfor særlig legge til rette for mestring hos dyslektikere.

Det er flere elementer i oppgaven som besvarer problemstillingen. Ved å se på individperspektivet kan en vise til høyre grad av internaliserte vansker hos dyslektikere (Dahle, Andressen, & Knivsberg, 2011, s. 166), høyere frafallsprosent hos de som mottar spesialundervisning (Forskningsrådet, 2013, s. 21) og Barneombudets rapport om tilstanden på spesialundervisningen(2017, s 3-20). Høiens(2008) poengtering av denne gruppens utfordringer i møte med læring, understreker hvorfor en særlig skal legge til rette for mestring(s. 26). St.Meld.nr 46. viser til passivisering i ungdomsårene, og hvordan dette kan føre til utestengelse fra arbeidslivet(Arbeid- og sosialdepartementet, 2012/2013, s. 7). Dette sammenfattet med de overnevnte punktene understreker behovet for tilrettelegging ettersom denne gruppen særlig har problemer med læring og tilegnelse av adekvate ferdigheter(Høien, 2008, s. 26). Skolen har et ansvar i henhold til opplæringslova §1-1 om å skape demokratiske, samfunnsdeltagende individer(1998). Dersom elever faller fra skolen som følge av manglende motivasjon, mestringsopplevelser eller lite adekvat opplæring, kan en stille seg spørsmål om §1-1 blir innfridd(1998). Det foreligger en rekke uttalelser på hvorfor mestring er viktig, ikke bare for dyslektikere, men ut ifra funnene gjort i oppgaven, særlig for dyslektikere. Samfunnspektivet og de sosioøkonomiske kostnadene relatert til mennesker som står utenfor arbeidslivet, eller faller fra skolen, kan sies å ha betydning. I en velferdsstat er det likeledes ikke bare det økonomiske perspektivet som er viktig (Justis- og politidepartementet, 2005, s. 11). En kan stille seg undrende til hvorledes samfunnet utvikler

seg, dersom risikogrupper ikke møter oppfølging som er tilstrekkelig for å imøtekomme samfunnets krav om å bidra, både demokratisk og økonomisk.

Ved å se på den teorien og forskningen som er presentert, er elementer som støtte, tilrettelegging, veiledning, anerkjennelse, målsetning, tydeliggjøring, ressurser, preventivt arbeid og fagpersoner kvalifisert til å jobbe med denne gruppen, avgjørende. Å bygge opp mestringsforventning er et komplekst arbeid, spesielt når mestringsfølelse og de kunnskapene for å løse oppgaver for mange er fraværende (Høien, 2008, s. 26). Skolen og lærere burde i den grad det er mulig innføre de nødvendige tiltak for å overholde opplæringsloven §1-1, §1-3 og §9a-3(1998). Ved å opprettholde formålet for opplæringen, kan en i forlengelse av dette håpe på minskende frafall, bedre livskvalitet for individene og lavere velferdskostnader. Det er et paradoks at litteraturen som ligger til grunn uttrykker særlige behov for denne gruppen, mens skolen ser ut til å ikke kunne imøtekomme dette. Et gjennomgående spørsmål er, forvalter skolen det formålet den har i lys av opplæringslova(1998)? Første steg er å hjelpe elevene til å innse at de i stand til å mestre, at de er gode nok som de er.

7. Litteraturliste

- Arbeid- og sosialdepartementet (2013) *Flere i arbeid* (St.meld. 46, 2012-2013) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-46-20122013/id733259/sec1>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. 07458, New Jersey, USA: Prentice-Hall, Inc. A Pearson Education company.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. NY 10010, New York, USA: W.H. Freeman and Company.
- Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017 Uten mål og mening?* 0028: Barneombudet.no. (Fagrapport, 2017) Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utgave. utg.). 0506, Oslo: Det Norske Samlaget, seksjon høgare utdanning.
- Dahle, A. E., Andressen, A. B., & Knivsberg, A.-M. (2011). *Coexisting problem behaviour in severe dyslexia*. Journal of Research in Special Educational Needs 11. Hentet fra: <http://www.uis.no/forskning-og-ph-d/nytt-fra-forskningen/sliter-med-mer-enn-dysleksi-article58044-8389.html>
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave. utg.). 0130, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysleksi Norge. (u.d.). <http://dysleksinorge.no>. Hentet 03 01, 2017 fra <http://dysleksinorge.no/fagstoff/>
- Eidsvåg, B. (1983). Eg ser [Registrert av B. Eidsvåg]. På *Passe Gal*. 0506, Oslo.
- Forskningsrådet. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Forskningsrådet. (Rapport, 2013) (Temanotat, 2013) Hentet fra: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite/?SSURlapptype=BlobServer&blobkey=id&SSURIcontainer=Default&blobwhere=1274505499816&SSURIsession=false&blobheader=Content-type%3A+application%2Fpdf&ssbinary=true&blobheadername1=Content->

[Disposition&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3D%229788212031937.pdf%22&SSURIsscontext=Satellite+Server&blobcol=urldata&blobtable=MungoBlobs#satellitefragment](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/jd/nyh/2005/0056/ddd/pdfv/28/3334-krim_samfunnsmess_kostnader.pdf)

- Fugleseth, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. (K. Skogen, Red.) 0180, Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostiserin og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnessen, E. Bru, & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker - om dysleksi og psykisk helse*. . 4006, Stavanger: Hertevig Akademisk.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein, tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo. (Rapport, 2010)
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). 0255, Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis- og politidepartementet. (2005). *Kriminalitetens samfunnsmessige kostnader*. Justis- og politidepartementet. (Rapport, 2005) Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/jd/nyh/2005/0056/ddd/pdfv/28/3334-krim_samfunnsmess_kostnader.pdf
- Klinkenberg, J. E. (2016, 06 19). Dysleksi - forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk 2/2016*. (Forskningsrapport, 2016) Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/dysleksi--forebygging-og-tidlig-intervensjon/>
- Kunnskapsdepartementet (2006/2007). ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk, Om å forstå og fortolke*. . 0130, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2.utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2. utgave. utg.). 5068, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS.

-
- Mausehagen, S. (2015). Lærerprofesjon og kunnskapsbase. I S. Mausehagen, *Læreren i endring* (s. 88). 0105, Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi: et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Universitetsforlaget.
- Nesse, Å.-M. (1978). *Nomadesongar, dikt*. Det norske samlaget.
- Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2017). Hentet fra <https://lovdata.no/>
- Paus, O. (2015, 05 18). <https://www.menneskeverd.no>. Hentet 03 22, 2017 fra <https://www.menneskeverd.no/2015/05/18/hvert-menneske-er-ukrenkelig/>
- Preus, A. G. (2007). God nok som du er [Registrert av A. G. Preus]. På *Om igjen for første gang*. 0154, Oslo, Norge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67(25).
- Salen, G. B. (2015, 12 11). Skolegang og livsmestring - tett på dysleksiens utfordringer. *Bedre skole* 4/2015. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolegang-og-livsmestring--tett-pa-dysleksiens-utfordringer/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (4.utgave. utg.). 0164, Oslo: TANO.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). *Ungdoms levekår*. (T. Sandnes, Red.) Hentet fra ssb.no: https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/117607?_ts=13f13996378
- Tønnessen, F. E., & Uppstad, P. H. (2015). *Can we read letters?* 3001, AW Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers. Hentet fra: <https://www.sensepublishers.com/media/2266-can-we-read-letters.pdf>
- Waale, R. B. (u.d.). *Fortell meg*.

8. Vedlegg 1

Forfatter	Type kilde	Tematikk	Hovedfunn
Høien (2008)	Bok	Den gir en generell innføring i dysleksi, og tar for seg forholdet mellom dysleksi og psykisk helse og dysleksi og pedagogikk.	Elever i denne gruppen sliter med læring, da diagnosen medfører problemer forhold til avkodning og fonologi. Dette påvirker læringsarbeidet og gjør det meget komplekst.
Barneombudet(2017)	Rapport	Elever med spesialundervisning i ungdomsskolen	Elevene opplever å ikke få tilstrekkelig opplæring. Lite ressurser og mangel på kvalifiserte fagfolk. Læringen påvirker selvbilde og selvtillit, da mestring forekommer mindre hos denne gruppen.
Forskningsrådet(2013)	Temanotat	Frafall og marginalisering hos ungdom	Viser til at elever som har fått spesialundervisning har større frafall i skolen enn andre grupper. Konklusjonen er at faglig prestasjoner alene står som årsak til frafall i skolen,
Hernes(2010)	Rapport	Tiltak for å redusere frafall i skolen	Viser til mangelfullt utdanningssystem, som ikke utfordrer elevene nok. Ferdigheter, erfaring og vaner fra grunnskolen er avgjørende for videre motivasjon.
Justis- og politidepartementet(2005)	Rapport	Kriminalitetens kostnader for samfunnet	Kostnadsperspektiv, ikke bare sett i kroner, men også

			skadevirksomhet for samfunnet, ved kriminalitet.
Arbeid- og sosialdepartementet(2013)	Stortingsmelding	Hvordan få flere i arbeid	Konsekvensen av opplæring for videre arbeidsliv, samt konsekvenser for å stå utenfor arbeidslivet i voksen alder.
Kunnskapsdepartementet(2006/2007)	Stortingsmelding	Tidlig innsats i skolen	Tidlig innsats forebygger marginalisering. Dersom tidlig innsats finner sted, kan en unngå at motivasjon svekkes på bakgrunn av nederlag. Dette er viktig for å unngå at elevene henger langt bak faglig.
Klinkenberg(2016)	Forskning og studie rapport	Tidlig intervensjon og forebygging hos elever med dysleksi	Viser til resultater av tidlig intervensjon gjør for denne gruppen. Ved tidlig inngripen ser man at elever innenfor risikogruppen, beveger seg over i normalområdene innenfor ferdigheter i skolen.
Salen(2015)	Fagfelle vurdert artikkel	Utfordringer hos dyslektikere	Kritikk av skolesystemet forhold til håndteringen av dyslektikere og opplæring. Ser på tiltak som burde gjøres i skolen for å tilpasse opplæringen best for dyslektikere.