

MASTEROPPGAVE

LUMSP40718-1 21H

Psykisk helse i skolen

En kvalitativ studie om læreres erfaringer om innagerende atferd blant elever med dysleksi

Elin Marthine Pettersen

16.mai.2022

Masterstudiet i spesialpedagogikk

Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Forord

Masteroppgaven er ferdig, og jeg ser tilbake på da jeg startet denne prosessen høsten 2021. Dette har vært en reise hvor jeg har møtt undring, motgang og oppgang. Denne reisen har gitt meg ny kunnskap og forståelse om dysleksi og psykisk helse. Jeg ser frem til å ta med meg mine kunnskaper ut i det spesialpedagogiske fagfeltet.

Jeg vil med dette gi en stor takk til de tre lærerne som har deltatt med å dele sine erfaringer og refleksjoner omkring dysleksi og innagerende atferd. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

En stor takk til min veileder professor Magnar Ødegård, for konstruktive tilbakemeldinger og fagligrefleksjoner- hvor du har utfordret meg til å se på andre måter. Takk for støtte og for at du har vært der for meg i denne prosessen.

Jeg vil også gi en stor takk til min kjære sønn Oskar Amadeus for tålmodigheten, min kjære mor for barnepass og for at du har hørt på mine refleksjoner. En spesiell takk til min kjære lillesøster Julie-Fredrike for gjennomlesing av oppgaven og for støtte.

Sist, men ikke minst en stor takk til mine kjære kollegaer og arbeidsgiver ved Fotspor barnehage, som har gitt meg mulighet til å ta masteren i spesialpedagogikk.

Tusen takk!

Fredrikstad, 16. mai 2022.

Elin Marthine Pettersen

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler den psykiske helsen til elever med dysleksi. Formålet med studien var å finne hvilke erfaringer lærere har om elever som har utviklet dysleksi og deres psykiske helse gjennom å se på hvilke faktorer som kan utløse og dempe utviklingen av sekundære vansker. Hovedproblemstillingen i masteroppgaven er som følger: «*Hvilke erfaringer har lærere om innagerende atferd blant elever med dysleksi?*» For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål: «*Hvordan kan den innagerende atferden ses i sammenheng med dysleksi?*», og «*Hvordan kan lærere ivareta elever med dysleksi som har utviklet en innagerende atferd?*»

I studiens teoridel er det redegjort for relevant teori og forskning knyttet til dysleksi og innagerende atferd. For å skape en forståelse av utvikling av sekundære vansker er utviklingspsykologi blitt benyttet. Dette gjennom transaksjonsmodellen, ved å se atferden ut ifra ulike samspill mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer i miljøet og i barnet (Kvello, 2012; Sameroff, 2009).

En fenomenologisk tilnærming er benyttet, der empiri ble innhentet gjennom en kvalitativ metode. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål ble belyst gjennom semistrukturerte intervjuer av 3 lærere fra 2 forskjellige barneskoler på Østlandet, hvor lærerne underviser i 5.-7. trinn. Tjora (2018) sin *Stegvis- deduktiv induktiv metode* er anvendt i analysen av empirien. Der empirien ble kodet inn i 4 hovedtemaer: «Stille elever», «Liten selvtillit», «Manglende mestring og motivasjon» og «Trygg relasjon».

Studien kan indikere på at lærerne har erfaringer med at elevene har utviklet en innagerende atferd som en følge av dysleksi. Hovedresultatene kan indikere på at lærerne har erfaringer med at elevens innagerende atferd kan ha en sammenheng med at elevene kan ha en liten selvtillit. Eleven viser en usikkerhet og utvikler måter å slippe lesingen, som også vises som uheldig for elevens videre utvikling og læring. Studien indikerer også på at denne anstrengelsen kan føre til at elevene kan få en manglende mestring og motivasjon for det som skal læres, hvor eleven ikke har tro på sin egen evne til å få det til. Studien kan også indikere på at elever som har utviklet en innagerende atferden grunnet sin dysleksi, er et sammensatt fenomen der eleven har et behov av en trygg relasjon ved å bli møtt, sett og hørt på en god måte. Dette krever at læreren har kunnskap og en bevissthet om dysleksi og elevens psykiske helse. Studien indikerer også på betydningen av skolekulturen og miljøet eleven er en del av.

Summary

The master thesis consists of students with dyslexia and their physical health. The purpose of the study was to discover teachers' experiences connected to students with developed dyslexia and their physical health by observing factors that trigger and decrease the development of secondary difficulties. The main research question in the master thesis is: "What experiences do teachers have regarding introverted behavior among students with dyslexia?" I have prepared two research questions to elucidate this problem: "*How can the introverted behavior be observed and connected to dyslexia?*", and "*How can teachers care for students with dyslexia who have developed introverted behavior?*"

In the study's theory, it is clarified regarding applicable theory and research associated to introverted behavior and dyslexia. Developmental psychology is utilized to comprehend the development of secondary difficulties through the transactional model through observing behavior connected to different interactivities between predictors of risk and protection in the environment and the child (Kveller, 2012; Sameroff, 2009).

A phenomenological approach is used, where empirical data is collected through a qualitative method. The thesis and research questions were enlightened through semi-structured interviews of 3 teachers from 2 separate elementary schools on the eastern Norway, where the teachers educate children in the 5th-7th grade. Tjora's (2018) *Stepwise-deductive induction* is used in the analysis of the empirical data. Main topics of the empirical data were divided into 4: "Quiet students", "Low self-esteem", "Lack of achievement and motivation" and "Safe relation".

Firstly, the study can imply teachers having experiences with the development of the introverted behavior connected to dyslexia in their students. Secondly, the results can imply there is a connection between teachers' experiences regarding the students having introverted behavior and their self-esteem. The student can manifest signs of being insecure, and will further on develop ways of avoiding reading, which is shown to be unfortunate for the development and learning subsequently. Thirdly, study can also imply that the exertion can be ensued by a lack of achievement and motivation related to learning, because the student is lacking trust in his or her own abilities to succeed. On the other hand, the study can imply that students that have developed introverted behavior due to their dyslexia, is a combined phenomenon where the student has a requirement of a safe relation through converge, to be noticed and to be heard in a constructive way. Although, there is a demand for awareness and

knowledge regarding dyslexia and the physical health of the student. Lastly, the study can imply the significance of the culture within the school and the environment the student is a part of.

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	3
1.3 AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING	4
1.4 OPPBYGNING AV MASTEROPPGAVEN	5
2.0 TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	6
2.1 FORSKNING OM ATFERD OG EMOSJONELL PÅVIRKNING AV DYSLEKSI	6
2.1.1 Dysleksi som primærvanske	7
2.1.2 Biologisk årsak til dysleksi	8
2.1.3 Leseferdighet- en utviklingsprosess	9
2.2 DYSLEKSIENS ANDRE SIDE- SEKUNDÆRE VANSKER	13
2.2.1 Innagerende atferd	14
2.2.2 Selvoppfatning	15
2.3 DET BIOLOGISKE OG MILJØMESSIGE SAMSPillet	17
2.3.1 Transaksjonsmodellen	17
2.3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer	19
2.3.3 En forståelse i systemer	20
2.3.4 Psykososialt læringsmiljø	21
2.3.5 Lærer- elev- relasjon	22
3.0 METODE	24
3.1 VALG AV METODE	24
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	25
3.1.2 Prøveintervju	27
3.2 ANALYSE OG TOLKNING AV DATA	27
3.2.1 Stegvis- deduktiv induktiv metode	28
Steg 1: Generering av empiri- utvalg	29
Steg 2: Bearbeiding av rådata	30
Steg 3: Koding av transkripsjoner	33
Steg 4: Gruppering av koder	35
Steg 5: Utvikling av konsepter	37
3.3 STUDIENS KVALITET	38
3.3.1 Validitet	38
3.3.2 Reliabilitet	41
3.3.3 Generalisering	42
3.3.4 Ethiske rammer	43
4.0 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DISKUSJON	45
4.1 STILLE ELEVER	45
4.1.1 Sammendrag	49
4.2 LITEN SELVTILLIT	50
4.2.1 Sammendrag	53
4.3 MANGLENDE MESTRING OG MOTIVASJON	53
4.3.1 Sammendrag	56
4.4 TRYGG RELASJON	57
4.4.1. Sammendrag	61
5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	62
5.1 HVILKE ERFARINGER HAR LÆRERE OM INNAGERENDE ATFERD BLANT ELEVER MED DYSLEKSI?	62
5.2 BEGRENSNINGER VED STUDIEN	63
5.3 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER	64

5.4 VIDERE FORSKNING SOM KUNNE VÆRT INTERESSANT	65
LITTERATEUR:	66
<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</i>	<i>74</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene.....</i>	<i>76</i>
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide.</i>	<i>79</i>
<i>Vedlegg 4: Koding av empiri.....</i>	<i>82</i>
<i>Vedlegg 5: Prosessen før kodegruppering.....</i>	<i>83</i>
<i>Vedlegg 6: Koder i 7 kodegrupper</i>	<i>84</i>
<i>Vedlegg 7: Koder i 6 kodegrupper</i>	<i>85</i>
<i>Vedlegg 8: Koder i 4 kodegrupper</i>	<i>86</i>

Liste over modeller og tabeller

Modell 1: Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s.13)	s. 18.
Modell 2: Stegvis- deduktiv induktiv metode (Tjora, 2018, s. 18)	s. 28.
Tabell 1: Oversikt over kodegrupper	s. 36.

1.0 Innledning

Innledningsvis vil bakgrunn og temaet for oppgaven presenteres. Videre vil problemstillingen og fremgangsmåten som er benyttet for å besvare problemstillingen bli belyst. Deretter vil det redegjøres for sentrale begreper samt begrensning av temaet. Til slutt vil det bli vist til oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er basert på interesse for dysleksi og psykisk helse samt en undring rettet imot hvilken erfaring lærere har om den psykiske helsen til elever som har dysleksi (Boyes et al., 2019; Ekornes, 2018; Heiervang & Torsheim, 2008; Roberts et al., 2021). Søkelyset er den innagerende atferden som kan oppstå som en sekundær vanske for de elevene som har utfordringer med å lese (Høien & Lundberg, 2017, s. 31). Elever med denne atferden kan fort forsvinne og bli oversett i klasserommet, hvor eleven kan gå glipp av læring og oppmerksomhet fra læreren og andre (Lund, 2012, s. 14).

For å aktualisere temaet i masteroppgaven er dysleksi en lesevanske som 5 % av elevene i den norske skole har (Logometrica, 2022). Dette tilsier at elever med denne vansken finnes i de fleste klasserom. Forskning knyttet til dysleksi og atferd viser funn fra flere studier hvor atferdsproblematikk av både innagerende og utagerende art er markant hos elever som strever med dysleksi enn hos elever som ikke har denne vansken (Bru, 2008; Carnazzo et al., 2018; Heiervang & Torsheim, 2008; Kivsberg & Andreassen, 2008; Manger et al., 2008; Maugban et al., 2008; Morte- Sorniano et al., 2021).

Nasjonale- og internasjonale studier viser til at mange barn og unge strever med utfordringer rettet mot psykiske helse. Ifølge Midtlyngutvalgets rapport *Rett til læring* (2009) vises det at 15-20 % av barn og unge i den norske skolen har psykiske utfordringer grunnet manglende mestring, som kan ha innvirkning på elevens muligheter (NOU 2009:18, s. 134). I 2018 viser *Folkehelserapporten* at andelen barn i førskole – og barneskolealder med tegn på psykiske plager og lidelser, som nedsatt funksjonsevne grunnet mentale utfordringer som ble vist i form av depresjon, atferdsproblematikk og angst var på 7 % (Grøholt et al., 2018, s. 38). For å se dette i et større perspektiv viser World Health Organization (u.å.) til at andelen barn og unge som strever med utfordringer knyttet til mental helse er 10 %. Risikoen ved å ikke ta elevenes mentale helse, samt psykososiale utvikling på alvor kan bidra til at elevene kan

utvikle ulike alvorlige lidelser som kan skape ulike begrensninger for eleven nå og i senere tid (World Health Organization, u. å.).

I skolens mandat ligger arbeid rettet mot elevenes psykiske helse som en viktig oppgave.

Barnekonvensjonen artikkel 29 viser til at skolen skal bidra med at elevene utvikler «... personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner [...]» (Forente nasjoner, 2003, Artikkel 29). Dette er nedskrevet i Opplæringsloven §1-1 som sier at; «[...] elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felles i samfunnet ...» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Læreren og andre pedagoger har en viktig rolle i skolen og spesielt for de elevene som opplever skolen som vanskelig.

Utdanningsdirektoratet (2017) viser til lærerens arbeid og hvor viktig det er at de er bevisste og reflekterte over hva eleven skal lære, hva hensikten med læringen er, samt hvordan de på best måte kan støtte, samt hjelpe elevens utvikling og læring. Dette også for elevenes dannelse ut i samfunnet, arbeidslivet og videre utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Innen forskning knyttet til lærerens rolle og betydning for eleven påpeker funn fra flere studier viktigheten av gode lærer- elevrelasjoner, utvikling og læring igjennom en kompetanse og kunnskap, altså igjennom å se elevens menneskelige uttrykk (Ertesvåg & Havik, 2021; Hafén et al., 2012; Hattie, 2009; Murray & Pianta, 2007).

I St. meld 28 *Fag-Fordypning- forståelse- en fornyelse av kunnskapsløftet*, som er med i implementeringen av de nye lærerplanene, hvor hensikten er å tydeliggjøre skolens arbeid ved å trekke «læreplanens generelle del» mer inn i læringsplanen ved å gjøre fellesfag mer tverrfaglige (St.meld. 28 (2015-2016), s. 20). Dette på bakgrunn av elevenes skoleprestasjoner og psykiske helse, hvor en del elever har markante mangler og kompetanse i de grunnleggende ferdighetene, som videre fører til dårlige faglige skoleprestasjoner (St. meld. 28 (2015-2016), s. 6). Videre vises det til hvordan samfunnet kan møte disse utfordringene og viser til læringsmiljøet som har stor påvirkning på elevens psykososiale utvikling. Verdien av å bygge et læringsmiljø knyttet til trygghet, inkludering og omsorg, der eleven kan få læringsaktiviteter som kan styrke elevens selvtillit gjennom å bli møtt med forventninger som de kan mestre, er viktig. Det kan danne en tillit til læreren slik at de kan ta kontakt om de har behov for hjelp (St.meld. 28 (2015-2016), s. 14). Dette var noe som kom tydeligere frem i de nye lærerplanene, «fagfornyelsen», som kom høsten 2020 hvor *folkehelse og livsmestring* ble ett av tre tverrfaglige temaer som går ut på at elevene skal: «... kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene

lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Lesing er en ferdighet elevene tilegner seg forskjellig og en nødvendighet når elevene skal tilegne seg kunnskap og forståelse i de fleste fag, samt samfunnet generelt (Traavik, 2013, s. 39). Ifølge læreplanverket (2019) er lesing en grunnleggende ferdighet der elevene skal kunne uttrykke seg gjennom tekst samt reflektere over og tolke ulike tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ikke alle elevene tilegner seg denne grunnleggende ferdigheten like godt. Dersom elevene ikke mestrer lese -og skrivekunsten, vil skolen bli et vanskelig sted å være og som i ytterste konsekvens kan føre til at eleven faller ut av videregående opplæring (Johannesen et al., 2010, s. 276). Ifølge Baklien et al., (2004) viser at frafallet er markant blant elever som har vansker rettet imot atferd og vedtak på spesialundervisning (Baklien et al., 2004, s.21-22).

1.2 Problemstilling og formål

Med bakgrunn i det som er adressert over, har jeg gjennom tidligere teori og forskning om temaet samt mine refleksjoner og forundring over sammenheng mellom innagerende atferd og dysleksi, utarbeidet en hovedproblemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere om innagerende atferd blant elever med dysleksi?»

For å belyse problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. *«Hvordan kan den innagerende atferden ses i sammenheng med dysleksi?»*
2. *«Hvordan kan lærere ivareta elever med dysleksi som har utviklet en innagerende atferd?»*

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å gå frem kvalitativt gjennom semistrukturerte intervjuer av 3 lærere som arbeider i 5.- 7. trinn. Hensikten er at lærerne/informantene selv kan sette ord på sine erfaringer knyttet til innagerende atferd som følge av dysleksi. Dette kan bidra til en forståelse og innsikt i lærenes erfaring og hvordan de møter elever som strever med en innagerende atferd som følge av dysleksi.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Denne masteroppgaven vil ha søkelyset på dysleksi, altså elevens avkodingsvansker, som er primærvansken hvor hovedfokuset vil være på den sekundære vansken som kan komme til uttrykk gjennom elevens atferd (Høien & Lundberg, 2017, s. 31). Dette innebærer de elevene som har en innagerende atferd. Jeg vil se på innagerende atferd som et fenomen, diagnoser knyttet til atferdsvansker vil ikke bli belyst. I problemstillingen er det to sentrale begreper: «innagerende atferd» og «dysleksi». Dette er to omfattende og komplekse begreper innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Jeg har gjennom aktuell litteratur og tidligere forskning sett at begrepene ikke er kortfattet og kan tolkes på ulike måter. I denne masteroppgaven støtter jeg meg til Lund (2012) som definerer innagerende atferd slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover imot en selv. Utrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27).

Denne definisjonen ser innagerende atferd fra to perspektiver. Lund (2012) ser ikke individet og miljøet hver for seg, men som en gjensidig prosess (Lund, 2012, s. 20). Den ene siden omfatter hvordan eleven opplever seg selv i ulike kontekster, dette gjerne gjennom en lav forventning til egne prestasjoner, hvor eleven kan utvikle et negativt tankesett som er med på å påvirke elevens handling (Lund, 2012, s. 27). Den andre siden omfatter hvordan miljøet opplever eleven gjennom atferdsuttrykk, der eleven først føler sårbarhet som videre fører til en tilbakeholdenhet (Lund, 2012, s. 27).

Jeg vil benytte sekundær vanske og innagerende atferd om hverandre, og disse begrepene menes som det samme.

Innen dysleksiforskningen er det en rekke forståelser av hva dysleksi omhandler og hva denne vansken ikke omfatter. I denne masteroppgaven forstås dysleksi på bakgrunn av Høien og Lundberg (2017) sin 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 en automatisert ordavkoding ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydeligere frem i dårlig rettskrivning. Den dyslektiske

forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivningsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området ofte vedvarer opp til voksen alder (Høien & Lundberg, 2017, s. 29).

Elevenes lese- og skriveutvikling har en gjensidig påvirkning på hverandre, altså elevenes leseferdighet støttes gjennom skriving og elevenes skriveferdighet støttes gjennom lesing, som må ses som en dynamisk prosess (Traavik, 2013, s. 41). Jeg vil begrense dette til kun å se på elevenes leseferdighet i sammenheng med dysleksi og elevenes skriveferdighet vil ikke bli belyst.

1.4 Oppbygning av masteroppgaven

Denne oppgaven er fordelt utover 5 ulike kapitler.

I kapittel 1 presenteres studiens bakgrunn, tema, problemstilling, forskningsspørsmål og hvilken fremgangsmåte som er benyttet. Det vil også vise til studiens avgrensning.

I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske ramme. Her blir relevant forskning og teori knyttet til dysleksi og innagerende atferd vil bli redegjort for. For å skape en forståelse for utvikling av innagerende atferd grunnet dysleksi er transaksjonsmodellen anvendt.

I kapittel 3 presenteres studiens metodekapittel. Her blir valg av metode og filosofisk retning redegjort for. Videre vil jeg beskrive avgjørelser og forskningsprosessen. Til slutt viser jeg til studiens kvalitet og etiske perspektiver.

I kapittel 4 presenteres studiens resultater og diskusjon. Gjennom å presentere hovedtemaene i studien og diskutere disse gjennom forskning og teori, dette opp imot informantenes utsagn.

I kapittel 5 presenteres oppsummering og avslutning. Hvor jeg bringer inn begrensninger i studien, pedagogiske implikasjoner, og hva som kan være interessant som videre forskning om temaet.

2.0 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for relevant teori og forskning som best kan belyse problemstillingen og forskerspørsmålene som vil dreie seg om hvordan innagerende atferd kan utvikles for noen elever som har dysleksi. Tjora (2021) viser til at den teoretiske rammen innen kvalitative studier kan ses ut ifra én eller flere teorier. De kan forstås som ulike måter å se verden ut ifra, som er med på å påvirke forskerens blikk (Tjora, 2021, s. 39-43). I denne masteroppgaven vil jeg først trekke inn forskning som belyser dysleksi og sekundære vansker. Videre vil jeg trekke inn dysleksi som primærvanske for å skape en forståelse av hva denne vansken dreier seg om, for så å trekke inn sekundære vansker. Jeg har benyttet teori fra utviklingspsykologien for å skape en forståelse av hvordan noen elever kan utvikle sekundære vansker som innagerende atferd som følge av dysleksi, og jeg vil se dette gjennom transaksjonsmodellen.

2.1 Forskning om atferd og emosjonell påvirkning av dysleksi

Nasjonale- og internasjonale studier viser til atferd og emosjonell påvirkning av dysleksi. Heiervang og Torsheim (2008) løfter frem den norske tverrsnittstudien «Barn i Bergen-undersøkelsen». Hensikten var å kartlegge elever som gikk på barneskolen med bakgrunn i elever som hadde lese- og skriveproblematikk av ulik grad og deres psykiske helse som ble utviklet over tid. Lærere skulle besvare ulike spørsmål knyttet til elevenes lese- og skrivevansker og psykisk helse. Den første kartleggingen av elevene var når de gikk i 2-4. trinn og den neste når de gikk i 5- 7. trinn (Heiervang & Torsheim, 2008, s. 99). Studien dokumenterer at elever som har varige lese- og skriveproblemer som dysleksi fra en tidlig alder, har en sammenheng mellom flere ulike vansker av psykisk art altså problemer rettet imot ulik atferd, rastløshet, og det emosjonelle som angst og depresjon (Heiervang & Torsheim, 2008, s. 101- 107).

En internasjonal studie utført av Alexander- Passe (2006) basert på å måle den emosjonelle påvirkningen hos tenåringer som hadde dysleksi. Dette gjennom tre ulike standardiserte tester, hvor målinger av elevens selvtillit, mestring og depresjon (Alexander- Passe, 2006, s. 261- 264). Studien dokumenterer en forskjell imellom jenter og gutter. Det vises til at jenter tar i bruk mer emosjonelle strategier enn gutter ved å unngå situasjoner som kan gi en følelse av en lav mestring og de har en større sannsynlighet for lav akademisk selvtillit og utvikler lettere depresjon (Alexander- Passe, 2006, s. 273). Det vises til at guttene løser oppgavene basert på

andre strategier enn de emosjonelle, som gjør at de ikke utvikler så lett depresjon. Videre vises det til at lærere må hjelpe til med at jentene får utviklet en selvtillit som er god (Alexander- Passe, 2006, s. 274).

Francis et al., (2019) utførte en systematisk oversikt og Meta-analyse hvor de ville se sammenhengen imellom innagerende atferd og svake lesere, altså individer med dysleksi av ulik grad (Francis et al., 2019, s. 45). Hvor de så på sammenhengen imellom «dårlig lesing og internaliserende problemer», «dårlig lesing og angst» og «dårlig lesing og depresjon». Studien dokumenterer at elever som strever med lesing har en økt risiko for å utvikle internaliserte problemer og angst, samtidig viste studien at svake lesere har en mindre risiko for utvikling av depresjon sammenlignet med elever som er gode lesere (Francis et al., 2019, s. 55- 58).

2.1.1 Dysleksi som primærvanske

Innen dysleksiforskning finnes mange ulike forklaringer og definisjoner på hva dysleksi er, hvordan dysleksi vil bli definert kommer an på hvilket fagfelt som ser denne vansken, som for eksempel innen medisin, psykologi eller innen det spesialpedagogiske (Kearns et al., 2019, s. 176). Høien og Lundberg (2017) viser til at det har blitt forsket på dysleksi helt siden 1920-årene hvor Samuel Orton viste til sin forskning og teorier. En av teoriene viste at ulike inntrykk fra sansene lagret skriften i begge hjernehalvdelen, altså var den venstre halvdel «dominerende» og den høyre var den «ikke dominerende» halvdelen av hjernen. Hans teorier omhandlet at bildene i den høyre delen av hjernen lagret ordet som ulike speilbilder, hvor han mente at individer som hadde dysleksi hadde en «usikker hjernedominans» som medførte at ordet ble lest speilvendt, altså at «den» kunne bli lest «ned» (Høien & Lundberg, 2017, s. 19). Innen dysleksiforskningen er det fremdeles ikke enighet i en felles definisjon (Høien & Lundberg, 2017; Kearns et al., 2019). International Dyslexia Association (2002) definerer dysleksi slik:

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 impend growth of vocabulary and background knowledge (International Dyslexia Association, 2002).

I denne masteroppgaven tar jeg utgangspunkt i Høien og Lundberg (2017) sin definisjon: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system» (Høien & Lundberg, 2017, s. 29).

Felles for definisjonene viser til hva dysleksi omhandler. Høien og Lundberg (2017) viser til at dette handler om en svikt i hjernens fonologiske senter som gjør at individet ikke har en sikker ordavkoding, som å benevne ord raskt og sikkert som vanskeliggjør prosessen med lesingen. Dette på bakgrunn av at innlæringen av nye ord forhindres, men som er viktig for vokabularet som i sin tur er essensielt for elevens leseforståelse. Eleven kan ha vansker med diskriminasjon, som å skille mellom to like ord og vansker med uttalelsene kan gi unøyaktige fonologiske ordidentiteter, som er med på å gjøre lesing vanskelig (Høien & Lundberg, 2017, s. 33). En Meta-analyse utført av Snowling og Melby- Lervåg (2016) viser til at barn som kommer fra familier med risiko for dysleksi allerede i den tidlige språkutviklingen kunne vise alvorlige tegn på fonologiske vansker (Snowling & Melby- Lervåg, 2016, s. 513).

For å forklare hva denne vansken omhandler blir betegnelsen *dysleksi* benyttet, som kan forstås som «dys= vansker, lexia= ord», altså handler vansken om at eleven har utfordringer med skriftspråket (Høien & Lundberg, 2017, s. 18). Denne vansken blir sett på som en spesifikk lese- og skrivevanske, fordi den fører til at det blir utfordrende for eleven å utvikle en funksjonell ferdighet med å lese og skrive (Høien & Lundberg, 2017; Lyster, 2019; Midtbø Aas, 2021). Individer som har utviklet dysleksi representerer ikke en homogen gruppe, men finnes på alle intelligensnivåer hvor vansken kan utvikles i ulike grader og er forskjellig fra individ til individ (Høien & Lundberg, 2017, s. 22).

2.1.2 Biologisk årsak til dysleksi

Studier har vist at dysleksi har en nevrobiologisk disposisjon og at denne vansken er arvelig (Høien & Lundberg, 2017; Kearns et al., 2019). Enkelte familier har mer risiko og forekomst av dysleksi (Høien & Lundberg, 2017; Snowling, 2008; Snowling & Melby- Lervåg, 2016). Det hevdes at dysleksi har en arvelig komponent i den forstand at individet arver en genetisk disposisjon av dysleksi, og noe annet som også har en innvirkning er hvordan miljøets

påvirkning virker inn på utviklingen til individet (Høien & Lundberg, 2017, s. 178-179). Utviklingen av kroppens nervesystem bestemmes av genene som er med på å avgjøre hvordan ulike funksjoner og evner virker, som for eksempel elevens minne eller elevens oppmerksomhet, noe som er essensielt for elevens utvikling av leseferdighet (Høien & Lundberg, 2017, s. 179).

Studier har også vist at dysleksi er rettet mot det fonologiske i språkets lydsystemer (Hancock et al., 2017; Snowling & Hulme, 2012). Høien og Lundberg (2017) viser til studier som benytter MRI- undersøkelser hvor hensikten er å undersøke hvordan hjernen er bygget opp gjennom å studere hjernens funksjon, som hvordan den løser oppgaver og hvordan den iverksettes i ulike prosesser som for eksempel i en lesesituasjon (Høien & Lundberg, 2017, s. 165). I en studie basert på barn som hadde språkvansker og barn fra familier med risiko for dysleksi ville Snowling et al., (2019) se på individets språklige bearbeiding rettet mot lesing. Funn fra studien viser til delte resultater hvor barna som kom fra familier med risiko for dysleksi viste vansker knyttet til det fonologiske var særskilte i prosesser knyttet til lesing som ordavkodning, vansker knyttet til kunnskap til bokstaver, rettskrivning og svakheter i elevens nonverbale ferdigheter. Elever med språkvansker hadde utfordringer knyttet til dagligspråk (Snowling et al., 2019, s. 561).

Studier har også vist at utvikling av dysleksi handler om et samspill mellom forskjellige faktorer på ulike miljømessige og biologiske nivåer som individets arvematerialer, miljøet individet er en del av, samt et nevrologisk perspektiv som hjernens oppbygning og funksjon (Beaton, 2004; Høien & Lundberg, 2017; Kearns et al., 2019; Snowling & Hulme, 2012).

2.1.3 Leseferdighet- en utviklingsprosess

For elever på mellomtrinnet, har lesingen fått en annen funksjon hvor elevene leser for å lære, som også kommer til syne gjennom at tekstene blir mer avanserte (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). For at eleven skal utvikle en leseferdighet som er funksjonell viser Traavik (2013) til at eleven må forstå det alfabetiske prinsipp, som går ut på å trekke fonemer og grafemer sammen til ord og samtidig må prosessen automatiseres (Traavik, 2013, s. 39). Midtbø Aas (2021) viser til at det er essensielt at læreren har kunnskaper om en normal leseutvikling, slik at lærerne kan forstå om utviklingen stanser eller går i en annen retning. Elever som har utviklet vansker med lesing, trenger en lærer som ser og forstår eleven, som har kunnskaper

om at undervisningen er på stadiet eleven befinner seg, samt at den er nøyaktig og setter søkelys på de ulike prosessene i lesingen (Midtbø Aas, 2021, s. 112). Elevenes leseutvikling vil variere fra elev til elev. Lyster (2019) viser til elevens utvikling av det kognitive og at elevens modenhet har en rolle i elevens leseutvikling. Om eleven oppnår forventningene etter alder og modenhet, vil det ikke være belegg for bekymring. I motsetning til dette vil det være til bekymring om elevens leseutvikling ikke er i samsvar ut ifra hva som er forventet for elevens alder (Lyster, 2019, s. 16).

Lesing

Den mest kjente forklaringen og definisjonen på lesing er kjent som «The simple view of reading» av Gough & Tunmer, 1986. Denne definisjonen er utviklet som en matematisk formel: «Lesing= avkoding x forståelse» (Gough & Tunmer, 1986, s. 7).

Gough og Tunmer (1986) viser til at en ikke kan sidestille avkoding og lesing fordi det kreves også forståelse, altså den språklige forståelsen, leksikalske ord, hvor tolkninger av setninger og innhold kan lede til refleksjon. For å forklare dette utviklet de en matematisk formel. Om en av elementene er en sum lik null vil også resultatet være null, som for eksempel kan avkodingen av teksten gjennomføres og om eleven ikke har en forståelse, menes det at teksten ikke har blitt lest (Gough & Tunmer, 1986, s. 7-8).

Igjennom utvikling av denne forståelsen på lesing har motivasjon blitt lagt til. Høigård (2013) viser til den utviklede formelen: «Lesing= Motivasjon x avkoding x forståelse». Hun viser til at motivasjon er helt sentralt for innlæring av lesing. «Barnet blir ingen leser om det mangler motivasjon» (Høigård, 2013, s. 314).

Avkoding og fonologisk bevissthet

Avkodingen er lesingens tekniske side hvor bokstaven blir gjenkjent og fort knyttet til lyden som hører til bokstaven (Midtbø Aas, 2021, s. 112). Elever som har dysleksi har vedvarende vansker med å avkode tekst (Høien, 2008, s. 23). Dette fører til vansker med å skape en forståelse og trekke ut en mening i det som blir lest (Bråten, 2007; Lyster, 2019; Pressley & Allington, 2015; Traavik, 2013). Innen dysleksiforskning er det en enighet om at elever som har dysleksi har dårlige ferdigheter rettet mot avkoding og fonologi (Høien & Lundberg, 2017; Pressley & Allington, 2015; Ramus & Szenkovits, 2008). Dette på bakgrunn av at elever

som har dysleksi skårer lavere på ulike oppgaver knyttet til det fonologiske, som for eksempel det fonologiske korttidsminnet og uttalelsene av lydene i språket som i sin tur kan skape vansker med å huske og å si nye og vanskelig ord (Høien & Lundberg, 2017, s. 25). Elevene som ikke har en glede av lesingen vil få et smalt ordforråd som kan føre til at denne utviklingen da gå saktere (Høigård, 2013, s. 335-336).

Fremgangsmåter for avkoding kan gjøres på to måter. Lyster (2019) viser til fonologisk- og ortografisk strategi som to mulige veier for å avkode en tekst. Elever som er gode lesere, benytter begge strategiene når de leser kjente og ukjente ord (Lyster, 2019, s. 21). En fonologisk strategi benyttes når eleven støter på ett ord som ikke er kjent eller som de ikke har utviklet en «lydpakke» for, og vil da lese lyd- for lyd (Traavik, 2013, s. 51). Elever som har vansker med lesing kan benytte denne strategien også i kontakt med non- ord, ord uten betydning (Høien & Lundberg, 2017, s. 113). Høigård (2013) viser til at den fonologiske utviklingen går ut på at eleven legger merke til språkssystemene, de grammatiske, og lydstrukturene i språket. Eleven kan samtidig lage lyder til de gitte grafemene slik at eleven kan utvikle forskjellige betydninger av ordene (Høigård, 2013, s. 121). Denne utviklingen er forskjellig fra elev til elev. Elever som strever med lesing leser gjerne lyd- for lyd, noe som er krevende og anstrengende for eleven (Høigård, 2013, s. 319). Dette kan skyldes ved at kapasiteten i det fonologiske korttidsminne er begrenset, som er viktig for elevens avkodingsmuligheter og elevens leseforståelse av teksten (Høien & Lundberg, 2017, s. 69). Det bringer med seg en psykisk anstrengelse som fører til at eleven fort gir opp da eleven ikke ser noe mening med lesingen, noe forskerne sammenligner med «å sykle i motvind» (Høien & Lundberg, 2017, s. 23).

Lyster (2019) viser til at elever som benytter en ortografisk strategi har erfaringer og dannet ordbilder eller «lydpakker» til ordene. For at eleven kan ta i bruk denne strategien er det en forutsetning for at eleven har dannet ordbilder av ordene eller gjenkjenner en del av ordet, altså at eleven har erfaringer med ordet i ulike kontekster (Lyster, 2019, s. 21-22). Når eleven raskt kan identifisere ord er dette med på å automatisere lesingen (Lyster, 2019, s. 22). Bråten (2007) viser til at om eleven skal få leseflyt må denne prosessen automatiseres. Leseflyt handler om at eleven har en presis avkoding med en setningsmelodi som er rask (Bråten, 2007, s. 47). For at eleven skal utvikle en automatisert lesing krever dette mye trening og øvelse (Bråten, 2007; Høien & Lundberg, 2017; Pressley & Allington, 2015). Høien og Lundberg (2017) viser til at elever som har dysleksi unngår lesing, som medfører at elevene

ikke får den lesetreningen de behøver for å utvikle en automatisert lesing (Høien & Lundberg, 2017, s. 23).

Lesing og forståelse

Videre i modellen vises det til elevens leseforståelse. Bråten (2007) viser til at:

«Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomsøke og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007, s. 11). Dette innebærer en kognitiv prosess som rettes mot leserens egne erfaringer og evne til å trekke ut meningen i det skrevende ord. Videre kan det variere og baseres på elevens ferdigheter med språket, evner knyttet til det kognitive, forkunnskapene eleven har om temaet, hvilke strategier som blir benyttet for å forstå, samt motivasjon for å gjennomføre lesingen (Bråten, 2007, s. 12). Høien og Lundberg (2017) peker på at leseforståelse knyttet til dysleksi er et resultat av en avkoding som er dårlig (Høien & Lundberg, 2017, s. 22). Høigård (2013) viser til at elever som har en manglende leseforståelse kan stå i fare for å utvikle vansker med skolefagene, og en liten selvtillit som kan lede til problemer knyttet til atferd og ulike vansker med å tilpasse seg i skolehverdagen, som for eksempel psykosomatiske plager, fortvilelse og nedstemthet (Høigård, 2013, s. 336).

Motivasjon for lesing

Elever som har dysleksi kan ha en manglende motivasjon for lesingen (Bru, 2008; Høien & Lundberg, 2017; Lyster, 2019). Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til at *motivasjon* er selve framdriften i lesingen som er med på å avgjøre ulike valg i leseprosessen, som hvor mye eleven legger i arbeidet, mål for lesingen, samt hvor lenge eleven kan holde ut om en hindring eller motstand oppstår (Skaalvik og Skaalvik, 2021, s. 19). Dette kan ledes av elevens undring. Bråten (2007) viser til elevenes *indre – og ytre motivasjon* i lesesituasjonen. Den *indre motivasjonen* omhandler elevens egen vilje til å lese, hvor elevens undring og interesse over lesestoffet gir en oppmuntring til lesingen. Den *ytre motivasjonen* er drevet av ytre påvirkninger som er påtvunget, som at læreren har bestemt hva eleven skal lese på forhånd (Bråten, 2007, s. 74). Skaalvik og Skaalvik (2021) viser at elever som har en manglende motivasjon for lesingen, kan fort gå utover elevens følelse av å mestre og kan vises gjennom elevens atferd. Dette ved å trekke fokuset bort når nederlagsfølelsen truer elevens selvtillit og tro på egne prestasjoner, som for eksempel ved å gjøre seg usynlig i klasserommet gjennom taushet, ikke spørre om hjelp og å fremtre som anonym i frykt for å føle seg- eller fremtre som mindre intelligent for de andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 184-187).

Det kan ses ut ifra elevens forventninger om å prestere. Bandura (1997) viser til *mestringstro*, hvor han benytter begrepet «self- efficacy». Elevens atferd, tankemønster og motivasjon er sentralt. Dette har sammenheng med eleven sine egne forventninger om å mestre, for eksempel lesingen som kommer an på erfaringene eleven har gjort seg tidligere og tilbakemeldingene fra miljøet rundt eleven (Bandura, 1997, s.122). Videre viser han til kognitive prosesser hvor eleven motiverer seg selv og hva han eller henne ser for seg å mestre gjennom å sette seg mål ut ifra positive og negative resultater. Elevene kan utvikle en lav eller en høy tro på å mestre ut ifra å vurdere sin egen kompetanse gjennom responsen fra miljøet rundt eleven. Altså hvis eleven har prestert bra på lesingen, vil dette føre til en høy tro og motivere til gjentakelse. Har eleven prestert dårlig, vil dette føre til at eleven får en lav tro og manglende motivasjon som kan føre til at eleven kan gi opp (Bandura, 1997, s. 122-123). Hvordan motivasjonen arter seg for eleven må ses på fra nivået og vanskelighetsgraden som er til stede, hvilken innsats og strategier som eleven benytter for å nå målet (Bandura, 1997, s. 136). Positiv respons fra miljøet som for eksempel fra lærere, medelever og foreldre kan gjøre prosessen litt lettere for eleven og for motivasjonen (Bandura, 1997; Bråten, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Elever som ikke får leseoppgaver har forutsetninger for å mestre og en lærer som anerkjenner arbeidet eleven har gjort, kan virke inn på elevens motivasjon (Pressley & Allington, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 1996).

2.2 Dysleksiens andre side- Sekundære vansker

Ifølge Høien og Lundberg (2017) kan elever som har utviklet dysleksi som primærvanske også utvikle sekundære vansker som følge av elevens svake ferdigheter knyttet til ordavkodingen. Selv om noen kan utvikle dette, gjelder ikke dette alle som har dysleksi (Høien & Lundberg, 2017, s. 22). Lyster (2019) viser til at det kan dreie seg om vansker knyttet til elevens leseforståelse. Hun viser til at elevens svake leseferdigheter kan føre til at lesingen blir en anstrengende prosess der eleven benytter all energi på avkodingen, som fører til at eleven ikke har fått med seg det som har blitt lest (Lyster, 2019, s. 27). Høien og Lundberg (2017) viser til at dette kan føre til at eleven kan utvikle en lav selvfølelse som kan lede til et atferdsproblem (Høien & Lundberg, 2017, s. 31).

Nordahl et al., (2005) viser at atferdsproblemer blir benyttet for å skille mellom ulike former atferd som kan oppleves som problematisk, som for eksempel innagerende- eller utagerende

atferd. Hvordan denne atferden tolkes er avhengig av hva som blir sett på som en normal atferd i miljøet eleven er en del av (Nordahl et al., 2005, s. 34). Lund (2012) ser på sjenanse som et atferdsproblem ved å benytte begrepet «innagerende atferd». Dette på bakgrunn av at innagerende atferd på lik linje som utagerende atferd er en tilstand som er med på å danne ulike problemer for eleven selv og for miljøet rundt eleven (Lund, 2012, s. 25). Samtidig beskriver Lund (2012) at sjenanse blir sett på som et personlighetstrekk hos individet, hvor han eller henne kan oppfattes som forsiktig eller er tilbaketrukket i situasjoner som er nye. Dette er med på å lede elevens atferd, oppfatning og hvordan eleven forholder seg til ulike situasjoner. Denne atferden kan lede eleven inn i en ensomhet, selvforakt og isolasjon. Fokuset rundt denne gruppen elever har vært på elevens atferd og elevens følelsesuttrykk, noe som kan føre til akademisk og sosial risiko (Lund, 2012, s. 15).

2.2.1 Innagerende atferd

Lund (2004) peker på at begrepet *innagerende atferd* er et komplisert begrep som ikke er entydig der «tilbaketrukkethet», «de stille elevene», «introvert atferd», «innadvendt» og «innagerende atferd» kan bli benyttet (Lund, 2004, s. 19). Elever som har en slik atferd er elever som har det krevende, som kan forstås som et språk som må ses, tolkes, og møtes på en god måte (Lund, 2012, s. 26). Befring og Duesund (2012) viser at elever som har utviklet innagerende atferd er elever som kan vise en atferd som kan tolkes som at de er engstelige ved å vise dette gjennom blikket og samtidig kan det vises ved at eleven gjør seg usynlig ved å være i bakgrunnen (Befring & Duesund, 2012, s. 451).

Elevens atferd kommer gjerne til syne når det stilles forventninger eller krav eleven ikke har forutsetninger for å mestre (Befring & Duesund, 2012; Lund, 2004; Lund, 2012). Ifølge Lund (2012) kan atferden vises forskjellig ut ifra hvilken situasjon eleven befinner seg i, men samtidig trenger det ikke å bety at eleven ikke har det bra med seg selv, som er bundet til hvordan eleven opplever seg selv, de andre og situasjonen han eller henne befinner seg i (Lund, 2012, s. 20). Følelsene kan da utfordre tankene og fokuset faller bort fra det som skal læres, som for eksempel i en læringssituasjon hvor eleven skal tilegne seg ny kunnskap (Lund, 2012, s. 25). Denne elevgruppen kan lett utvikle et negativt tankesett hvor eleven sier til seg selv at de ikke mestrer eller klarer og at de ikke har mulighet til å yte det som kreves for å lykkes med skolearbeidet (Bru, 2011, s. 23). Lund (2012) viser at det ikke er noen klare

skiller mellom innagerende atferdsvansker blant gutter og jenter før elevene fyller 12-år (Lund, 2012, s. 28).

Elever som har denne atferden kan lett bli oversett i skolens faglige og sosiale settinger (Befring & Duesund, 2012; Lund, 2004; Lund, 2012). Eleven er i risiko for å danne en sosial hjelpeløshet, hvor ulike utfordringer rettet mot deltagelse, samarbeid og kommunikasjon, som sosiale og faglige settinger kreves (Befring og Duesund, 2012, s. 452). Denne situasjonen kan medføre ulike psykosomatiske plager og utvikling av angst og depresjon (Befring & Duesund, 2012, s. 453). Drugli (2013) viser til at de som arbeider med elever som har en innagerende atferd må ha kunnskap og kompetanse om utfordringene elevene kan ha, slik at de kan bistå og hjelpe elevene (Drugli, 2013, s. 122). Ogden (2009) viser til at signalene som blir sendt ut av elever som har denne atferden kan være anstrengende for læreren å skjønne, som også fører til en usikkerhet hos læreren for hvordan han eller henne best kan møte eleven (Ogden, 2009, s. 31). Denne elevgruppen kan ha en redsel for autoriteter som en lærer kan ses som (Ogden, 2009, s. 31). Lund (2004) viser til at læreren må vite at denne elevgruppen vil ha ulike behov og opplevelser av sin situasjon (Lund, 2004, s. 19).

Elever med denne atferden kan ha det krevende sosialt. Ogden (2015) beskriver at elever som har utviklet en innagerende atferd har det vanskelig med å finne seg venner og samtidig holde på vennene. Dette fordi disse elevene ikke har fått innsikt i hvilke krav det stilles og kodene som forventes i en vennskskapsrelasjon. Vennene kan trekke seg bort da de kan oppleve at de ikke får tilbakemeldinger (Ogden, 2015, s. 18). Kvarme et al., (2017) viser til at elever som har en innagerende atferd holder seg for seg selv eller i små grupper (Kvarme et al., 2017, s. 31-32). Det kan ledes av elevens lave selvoppfatning hvor eleven kan benytte sosial isolasjon som et verktøy for å bevare sin selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 188).

2.2.2 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til at *selvoppfatning* handler om: «en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31).

Begrepet selvoppfatning er ett omfattende og komplekst begrep som blir brukt forskjellig innenfor ulike miljøer og betegnelser som «selvvurdering», «selvtillit», «selvbilde»,

«selvfølelse» og «selvoppfatning» og kan forstås som det samme (Lund, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Selvoppfatning har ulike sider. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til at selvoppfatning inneholder tre dimensjoner hvor eleven *beskriver- og vurderer seg selv*. Eleven kan ha en beskrivelse av seg selv som dårlig på faglige prestasjoner, god i Gaming og føle at andre ser på dem med mindreverdige blikk. Dette er beskrivelser og vurderinger eleven har om seg selv på bakgrunn av hvordan elevens antagelse og erfaringer er sammenlignet med sine klassekamerater og mennesker i miljøet. Den tredje dimensjonen omhandler elevens *emosjonelle selvoppfatning* som vil strekke seg til motivasjonen og tro på at eleven kan få til for eksempel lesingen. Hvilke miljøer eleven er en del av vil også ha en påvirkning hvis eleven er i et miljø der gode prestasjoner er verdsatt, og da vil elevens selvoppfatning bli vurdert av eleven selv og de andre i miljøet. Om eleven er i et miljø der skoleprestasjoner ikke har en høy verdi vil skoleprestasjonene ha en liten verdi (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 18). Altså kan begrepet selvoppfatning forstås som et begrep som både kan ha en forventning og en vurdering av egen mestring.

Hvordan eleven presterer faglig kan virke inn på elevens selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til at elevens *akademiske selvoppfatning* har stor påvirkning på hvordan eleven presterer på skolen. Det vises til at det foregår en prosess mellom hvordan eleven presterer faglig og elevens selvoppfatning som for eksempel om eleven opplever at han eller henne presterer dårlig i lesing, vil dette være med på at elevens selvoppfatning og motivasjon blir lav og innsatsen minskes. Derimot om eleven opplever at han eller henne presterer bra, vil dette bidra til at elevens selvoppfatning og motivasjon blir høy hvor innsats styrkes (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 60-62).

Elever som har dysleksi har en større risiko for å utvikle en lavt selvtillit (Høien & Lundberg, 2017; Lyster, 2019). Midtbø Aas (2021) viser til viktigheten av at eleven har en fortrolighet knyttet til sin dysleksi og ikke gjemmer sin vanske, men blir oppfordret til å fortelle om dette i klassen, og at det kan bidra positivt til elevens selvoppfatning (Midtbø Aas, 2021, s. 86).

2.3 Det biologiske og miljømessige samspillet

Sammenhengen mellom elevens utvikling av sekundære vansker kan forstås ut ifra et utviklingspsykologisk perspektiv. *Utvikling* kan ses som en prosess rettet imot alder, med forandringer og sammensetninger av biologi, psykologi og økologiske forbindelser (Tetzschner, 2019, s. 1). Tetzschner (2012) viser til at hensikten med utviklingspsykologien er å forstå hvordan individet formes ut ifra bekreftelse av det fysiske og sosiale miljøet individet er en del av som ut ifra individets følelser, handlinger, vurderinger i de ulike systemene (Tetzschner, 2012, s.17). En slik tankemåte og forståelse av utvikling er ferdigheter og egenskaper hos individet, en dynamisk prosess mellom individet biologiske arv og miljøet, som må forstås over tid (Tetzschner, 2012, s. 17). Med andre ord handler utviklingspsykologi om hvordan individets sosiale, psykiske og psykososiale utvikling kan forklares ut ifra, hva som kan dempe og hva som kan utløses som for eksempel elevens utvikling av innagerende atferd (Tetzschner, 2012, s. 17).

2.3.1 Transaksjonsmodellen

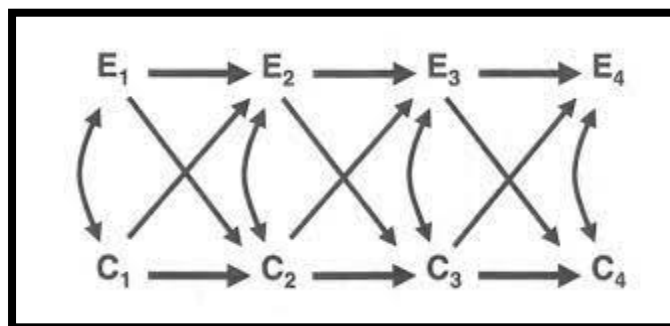
For å forstå denne påvirkningen mellom biologi og miljø blir dette samspillet vist gjennom utviklingsmodeller (Tetzschner, 2019, s. 5). Sameroff og Chandler utviklet *transaksjonsmodellen* i 1975, en modell som kan forklare barns psykososiale utvikling gjennom faktorer hos barnet og faktorer i miljøet, hvor utviklingen er et resultat av et dynamisk samspill over en tidsperiode (Sameroff, 2009, s. 23- 24). En transaksjon går ut på et samspill imellom to individer, gjennom transaksjonene blir eleven en aktør som selv er med på å påvirke utviklingen (Drugli, 2013, s. 17). Sameroff (2009) beskriver at transaksjoner skjer ved at individet velger å gjøre noe annet enn det han eller hun vanligvis ville ha gjort, hvor dette dreier seg om påvirkninger gjennom elevens eller lærerens stemme og atferd (Sameroff, 2009, s. 24). Han viser til at læreren kan ha forskjellig atferd, væremåte og stemmebruk ut ifra de ulike kontekstene og aktivitetene i løpet av skoledagen som er med på å påvirke elevens- og omgivelsenes utvikling, som for eksempel i en læringssituasjon der elevene skal lære noe nytt, hvor læreren kan ha ulik framtoning og atferd som kan påvirke elevene i en positiv eller negativ retning (Sameroff, 2009, s. 13).

I transaksjonsmodellen blir barnets genetiske betydning i interaksjon med utviklingsmiljøet en viktig forutsetning i retningen mot forståelse av utvikling av atferd (Sameroff, 2009, s. 6-7). Drugli (2013) viser til kjennetegn som er genetiske ved barnet som temperament og det

kognitive nivået kommer an på hvilket miljø barnet er en del av, som er med på å forme genenes uttrykk. Genene har en mulighet til å skrus av eller på ut ifra faktorer i miljøet. Som for eksempel elever som har utviklet dysleksi og er i fare for videreutvikling av en innagerende atferd, men om eleven er i et ideelt miljø utvikles ikke nødvendigvis denne atferden, og motsatt om eleven er i et miljø som ikke er ideelt kan eleven stå i fare for utvikling av denne atferden (Drugli, 2013, s. 18).

Drugli (2013) viser til elevens utvikling vil være en livslang prosess, som vil ha positive eller negative påvirkninger. Transaksjonsmodellen kan bidra til å forstå elevens utvikling gjennom et helhetlig perspektiv. Utvikling av atferdsproblemer skjer igjennom et samspill mellom kompliserte faktorer i forskjellige systemer hvor faktorer ved individet og miljøet må tas med når tiltak skal settes inn (Drugli, 2013, s. 21). Når man har muligheten til å se helhetlig på hva atferden skyldes og for at transaksjoner skal skje, er det sentralt å trekke inn eller endre beskyttelsesfaktorer som finnes (Sameroff, 2009, s. 25).

For å illustrere denne prosessen ble transaksjonsmodellen utviklet.



Modell 1: Transaksjonsmodellen. Fra “The transactional model of development: How children and contexts shape each other” av A. Sameroff, 2009, s. 13. Copyright 2009, American Psychological Association.

Modellen forklarer en gjensidig påvirkning mellom individet og miljøet. E er forklart som individet, hvor C er forklart som miljøet. De ulike tallene er forklart med at denne prosessen ikke er statisk, men en dynamisk påvirkning på individets utvikling over tid (Sameroff, 2009, s. 13). Samspillet mellom barnet og miljøet ledes så av faktorer som kan dempe og utløse en risiko for utvikling av atferdsproblemer (Drugli, 2013; Sameroff, 2009; Tetzschner, 2019).

2.3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

I transaksjonsmodellen blir risiko- og beskyttelsesfaktorer benyttet for å analysere barnets utvikling (Kvello, 2012, s. 77). Kvello (2012) viser til at risikofaktorer omhandler faktorer som er med på å framskynde eller utløse faren for en negativ utvikling hos eleven selv og i miljøet som et negativt læringsmiljø, manglende kunnskap og støtte (Kvello, 2012, s. 73). Nordahl et al., (2005) viser til at elever som er svake faglig i skolen, har en betydelig risiko for å utvikle vansker rettet imot atferd (Nordahl et al., 2005, s.103). Noen barn har en større risiko for utvikling av atferdsvansker, som kan ha en sammenheng med barnets sårbarhet og evne til å håndtere motstand samt miljøets tilpasninger (Drugli, 2013; Kvello, 2012). For elever som har utviklet en innagerende atferd, kan det skyldes en sårbarhet hvor eleven har utviklet et negativt tankemønster og en følelse av at de ikke strekker til (Sætren, 2019, s. 24).

Beskyttelsesfaktorene er med på å redusere eller dempe sannsynligheten for en negativ utvikling av for eksempel innagerende adferd (Drugli, 2013; Kvello, 2012; Nordahl et al., 2005). Beskyttelsesfaktorer vil rette seg til en positiv kultur i skolen der eleven blir møtt med forventninger som er realistiske, muligheter for eleven til å møte mestring, en trygg relasjon til læreren, et godt klassemiljø der eleven kan føle trygghet og gode rollemodeller (Kvello, 2012, Nordahl et al., 2005).

Drugli (2013) viser til at risiko- og beskyttelsesfaktorenes samspill er essensielt i transaksjonsmodellen. Faktorer som bidrar til utviklingen av innagerende atferd finnes på ulike nivåer som hos «individet-, familien-, nettverks- og eller i samfunnet» (Drugli, 2013, s. 22). Dette samspillet av risiko- og beskyttelsesfaktorer kan dreie seg om ett vekselspill og en påvirkning som må ses i en sammenheng mellom barnets biologiske faktorer, miljøet barnet ferdes i, sosiale faktorer som for eksempel at eleven har en robusthet og eller en sårbarhet, en god selvtillit og eller en lav selvtillit, er i et støttende miljø og eller møter motstand (Drugli, 2013; Kvello, 2012; Sameroff, 2009). Kvello (2012) viser til at man ikke kan se antall risiko- og beskyttelsesfaktorer oppimot hverandre, men se disse i en helhet og i et samspill gjennom å se hvor lenge eleven har vist en negativ utvikling, hvor omfattende det er og hvilke følger dette kan medføre for barnets utvikling (Kvello, 2012, s. 76).

Det finnes ulike svakheter og styrker ved å benytte risiko- og beskyttelsesfaktorer i forståelse av barnas utvikling av sekundære vansker. Nordahl et al., (2005) viser til at pedagogens

bevissthet og innsikt knyttet til risiko- og beskyttelsesfaktorer kan bidra til å se barn på et tidlig tidspunkt som kan bidra til å forhindre at barnet utvikler vansker og får satt inn tiltak på et tidlig tidspunkt (Nordahl et al., 2005, s. 100- 101). Samtidig viser Kvello (2012) til at denne fremgangsmåten for å skape en forståelse av barnets utvikling bare kan bidra med et utgangspunkt, dette ut ifra en vurdering basert på skjønn hvor bakgrunn av hvilke følger de forskjellige risikofaktorenes alvorlighetsgrad kan ha for individet (Kvello, 2012, s. 77-78).

2.3.3 En forståelse i systemer

Transaksjonsmodellen er basert på en vid forståelse av miljø, samt en kompleks forståelse på menneskets utvikling (Kvello, 2012, s. 62). Dette gjennom dynamiske systemer (Tetzschner, 2019, s. 9). Bronfenbrenner (1979) viser til sin *utviklingsøkologiske modell* som illustrerer samspillet mellom mennesket og miljøet gjennom påvirkning mellom de ulike systemene. Han forklarer dette ved å benytte en «russisk dukke» hvor lag på lag blir satt utenpå hverandre. Dette er basert på ulike effekter hos individet og miljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3).

Det innerste systemet er *mikrosystemet* som barnet vil være i på hverdagen, som barnets familie, nærmiljø, skolen og plattformer som blir benyttet til fritidsaktiviteter (Kvello, 2012, s. 66). I mikrosystemet er Bronfenbrenner (1979) spesielt opptatt av et «N+2 system» der N er barnet og 2 er de to andre, en gruppe på 3, som kan forstås som barnets foreldre eller en lærer og en venn, altså relasjonene og samspillet mellom barnet og de barnet er sammen med påvirker hverandre i en positiv eller en negativ retning. Her illustrerer han situasjonen ved å benytte en stol som består av tre bein, hvor et av beinene er kortere som skaper ubalanse. Gruppen på 3 som for eksempel læreren, venner eller kjente er sentrale for utviklingen, for uten dem vil systemet kollapse (Bronfenbrenner, 1979, s. 5). For elever som er i risiko for å utvikle en innagerende atferd som følge av dysleksi kan dette sett fra en skolesetting vise til viktigheten av støtte og trygghet fra læreren og en venn.

Videre viser Bronfenbrenner (1979) til at samspillet innen de ulike mikrosystemene omtales som *mesosystemet*, hvor relasjoner mellom de ulike mikrosystemene står sentralt. Systemet som har en indirekte betydning for utviklingen som for eksempel der foreldrene arbeider, deres venner og skolens samarbeid kalles *eksosystemet*. Det ytterste laget, *makrosystemet*, fremstiller samfunnets overordnede funksjon og organisering som loven og politiske beslutninger som for eksempel elevens rett til skolegang (Bronfenbrenner, 1979, s. 4-8).

Nordahl et al., (2005) viser til at eleven kan vise ulike atferdsuttrykk i de ulike miljøene de er en del av. Eleven som opplever en trygghet og tilhørighet vil ha en annen atferd om han eller henne opplever usikkerhet eller utrygghet (Nordahl et al., 2005, s. 10). Ved å se atferd i et systemperspektiv, altså gjennom «micro- meso- ekso og makrosystemene» kan dette forklare at noen elever i skolen kan vise ulike atferdsuttrykk i ulike sammenhenger, som for eksempel ved å vise en innagerende atferd i læringssituasjoner og ikke i vennegjengen eleven føler en trygghet i (Nordahl et al., 2005, s. 59). Viktigheten blir å kartlegge elevens atferd som må utføres i de ulike systemene, som for eksempel i læringsmiljø og i vennegjengen (Nordahl et al., 2005, s. 60-61).

2.3.4 Psykososialt læringsmiljø

Elever kommer til skolen med ulike forutsetninger og forventninger om å lære. Thuen (2008) trekker frem at elevene i dagens samfunn står ovenfor store krav gjennom vurdering av prestasjoner som fører til stress og press om å oppnå de målene som er satt. Elevene som har utviklet dysleksi er ofte elever som er mer følsomme for skolens forventninger og krav, hvor elevens psykiske og faglige utvikling kan bli utsatt for en risiko (Thuen, 2008, s. 173).

Læreren har et stort ansvar med å tilrettelegge for alle elevers psykososiale læringsmiljø (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 34). Et psykososialt miljø i skolen vil bli sett ut ifra: «...de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet omhandler også elevenes opplevelse av læringssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6-7).

Dette krever en innsikt om dysleksi. Høien og Lundberg (2017) viser til at elever som har dysleksi ikke oppnår et mestringsnivå like raskt som de andre i klassen fordi de glemmer innholdet av det læreren har undervist i raskt. De blir sittende igjen med en svakere kunnskap når det undervises videre (Høien & Lundberg, 2017, s. 254). Arnesen et al., (2014) viser til lærerens viktige oppgave med å skape et læringsmiljø og en læringskultur der elevene blir møtt med konkrete forventninger mot det faglige og sosiale (Arnesen et al., 2014, s. 32).

Høien og Lundberg (2017) viser til at lærerens kompetanse og kunnskap om lese- og skrivevansker i ulik grad er viktig for å kunne ha forståelse og mulighet med å tilrettelegge for elever som strever med denne problematikken. Det er derfor essensielt at lærere får et tilbud om å styrke sin kompetanse gjennom etterutdanning (Høien & Lundberg, 2017, s. 256). Gjennom forskning knyttet til lærere sin innsikt om dysleksi, gjennomførte Knight (2018) en

undersøkelse der hun ville se hvilke erfaringer og kunnskaper lærere hadde om diagnosen dysleksi og hva denne lesevansken innebærer. Dette på bakgrunn av den store prosentandelen blant elevene som har denne vansken (Knight, 2018, s. 207- 208). Funn fra studien viser at lærere visste at elevene hadde vansker med å lese- og skrive, men hadde en manglende kunnskap og kompetanse om hva dysleksidiagnosen innebar. Dette på det «kognitive», «biologiske» og «atferdsmessige» nivået ved vansken. Videre peker hun på viktigheten av at lærerutdanningen tilbyr studentene en forskningsbasert utdanning knyttet til mer kunnskap mot denne diagnosen, ulike sider, slik at elevene med denne vansken kan bli møtt med kunnskap og forståelse (Knight, 2018, s. 217).

Ikke alle elever klarer å sette ord på hva de opplever som vanskelig i skolesammenheng. Buli-Holmberg et al., (2019) viser til at å arbeide med det psykososiale læringsmiljøet innebærer at læreren har evner til å se bakenfor atferd og gjøre et forsøk på å se situasjonen gjennom elevens øyne på bakgrunn av situasjonen eleven befinner seg i (Buli- Holm et al., 2019, s. 53). Lund (2012) viser til at i et godt psykososialt miljø vil elevene føle seg trygge til å si ifra om de opplever oppgaver utfordrende, å spørre om hjelp og å stille de innerste spørsmålene uten at dette skal få følger ved at elevene føler seg mindre intelligente. Dette kan bidra til at elevene kan åpne opp for nye impulser og læring (Lund, 2012, s. 126). Thuen (2008) viser til at elever som strever med dysleksi har et større behov av å føle en tilhørighet og en trygghet i et skolefelleskap og en aksept for vansken de har. Relasjonen mellom læreren og eleven er viktig for alle elever, men mest for de elevene som har vansker med for eksempel dysleksi (Thuen, 2008, s. 175).

2.3.5 Lærer- elev- relasjon

I transaksjonsmodellen blir miljøet sett ut ifra en bred forståelse og det modellen fokuserer mest på er relasjonene mellom menneskene (Kvelling, 2012, s. 63). Lund (2004) viser til at det kan forstås som å bli sett av læreren: «Når en ikke har mange ord og kjenner seg utydelig og usikker blant de andre, er det godt at noen ser en» (Lund, 2004, s. 98).

Læreren kan være en viktig brikke i elevens utvikling. Befring og Duesund (2012) viser til at læreren har en viktig rolle i å bistå elever slik at eleven får en anledning til å danne «et positivt selvbylde, tro på seg selv, evne til sosial samhandling og opplevelse av sosial gjensidighet» (Befring & Duesund, 2012, s. 453). Thuen (2008) viser til at dette vil kreve at

læreren har kunnskap, kompetanse og et positivt fokus gjennom å gi eleven mestringsopplevelser, mye støtte i de situasjonene som de opplever som strevsomme, samt forutsigbarhet i skolehverdagen (Thuen, 2008, s. 175). Innen relasjonsforskning viser Murray og Pianta (2007) til at å utvikle en god lærer- elev- relasjon er basert på et samspill mellom de ulike nivåene som skolekulturen, klasseromssituasjonen og forholdet mellom læreren og eleven. Gjennom samspill på alle nivåer vil det være lettere å oppnå en positiv relasjon mellom lærer og elev enn om kun et nivå er benyttet i denne prosessen (Murray & Pianta, 2007, s. 110).

Thuen (2008) viser til et læringsmiljø som er med på å fremme elevens utvikling og en positiv relasjon mellom lærer og elev hvor eleven vil ha en egen stemme gjennom medbestemmelse som er en viktig faktor. Videre viser hun til begrepet *autonomi*, som hun beskriver som: «...et ønske om eller en følelse av å være selvinitierende og av å handle i overenstemmelse med seg selv, det vil si at ens handlinger og overbevisninger har et indre bifall eller tilslutning» (Thuen, 2008, s. 178).

Noe som kan utfordre dette viser Lund (2004) til en «Subjekt-objekt relasjon» der læreren har en forståelse ovenfor seg selv basert på ytre påvirkninger til eleven, hvor læreren har en definisjonsmakt om hva som betraktes som en rett *medisin* som skal til for at eleven endres uten at elevens stemme blir hørt (Lund, 2004, s. 70). Samtidig viser hun til en «subjekt-subjekt- relasjon» som er basert på en relasjon og forståelse til elevens egne opplevelse av en situasjon gjennom elevens egne følelser, tanker, meninger og mål. Som lærer er det en viktig rolle å trække varsomt, ta hensyn og vise respekt ovenfor elevenes opplevelser (Lund, 2004, s. 71). En god relasjon til eleven kan også bidra til en trygghet og en forståelse til eleven og samtidig kan eleven bli mer utholden når eleven får en følelse av nederlag (Thuen, 2008, s. 178). Ifølge Bru (2011) kan det komme til syne ved at eleven forsøker å avvike og benytte ulike unnvikelsesstrategier rettet imot skoleoppgaver og kan ha en sammenheng med at eleven ikke vil føle på nederlag og eleven kan helles oppleves som at han eller hun bruker mye tid på å starte skolearbeidet (Bru, 2011, s. 24).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere masteroppgavens metodiske tilnærming gjennom å begrunne og redegjøre for studiens metode, filosofisk retning, hvilken tolkning og analyse som har blitt benyttet. Med dette menes hvordan jeg har gått frem igjennom denne prosessen. For så å redegjøre for kvaliteten på studien, ved å reflektere over min rolle som forsker gjennom å vise til studiens validitet, reliabilitet og generalisering samt etiske perspektiver.

3.1 Valg av metode

Kvale og Brinkmann (2019) trekker frem innholdet av begrepet metode og viser til «veien til målet», altså må dette ses helt fra starten av et forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). For å skape en forståelse må dette ses gjennom metoden, teori og i sammenheng med samfunnet vi lever i (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 16). Problemstillingen avgjør hvilken metode som er hensiktsmessig å benytte på bakgrunn av hva forskeren er interessert i å undersøke (Vedeler, 2000, s. 31). Problemstillingen i denne studien er: *«Hvilke erfaringer har lærere om innagerende atferd blant elever med dysleksi?»*

Med bakgrunn i problemstillingen har jeg valgt å gå frem kvalitativt gjennom forskningsintervjuer der informantene får mulighet til å beskrive, fortelle og utdype sine erfaringer. Innen forskning som er kvalitativ kan den både ha en induktiv og deduktiv tilnærming til det fenomenet som blir undersøkt (Thagaard, 2013, s. 197). Jeg har blitt inspirert av Tjora (2021) som trekker frem en *Stegvis- deduktiv induktiv metode*. Her opererer forskeren gjennom to dynamiske prosesser, dette gjennom å se forskningen ved en induktiv prosess, altså fra empiri til teori. Imellom hvert steg vil forskeren foreta ulike tester, for å kvalitetssikre prosessen. Deretter vil forskeren se forskningen gjennom en deduktiv prosess, altså at forskeren undersøker teorien oppimot empirien. Fokuset er på kodingen av dataene (Tjora, 2021, s. 20-22). Jeg vil utdype denne prosessen i punkt 3.2.1.

I kvalitativ forskning er det viktig at forskeren gjør undersøkelsene transparente eller gjennomsiktige, dette gjennom å belyse og argumentere valg forskeren tar slik at leseren skal kunne følge prosessen (Bryman, 2016; Dalen, 2011; Thagaard, 2013; Tjora, 2021).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

I min problemstilling var jeg interessert i å undersøke lærerens erfaringer, der intervju av lærere var et naturlig valg. Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju hvor jeg på forhånd hadde utarbeidet spørsmål knyttet til min problemstilling. Kvale og Brinkmann (2019) viser til «Det semistrukturerte livsverden intervju», et fleksibelt intervju hvor forskeren kan gjøre justeringer i spørsmålenes rekkefølge og fremstilling for å følge informantens fortelling, samt innhente utdypning og beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 156-157). Det er viktig for studien å få tak i lærerens subjektive erfaringer, som var oppnåelig da dette intervjuet hadde en åpen tilnærming. Tjora (2021) viser til intervjuets tre faser: *Oppvarmingsspørsmål* der spørsmålene er enkle og ikke krever mye refleksjon, *refleksjonsspørsmål* der spørsmålene inviterer til utdypede svar som fremstiller problemstillingen i studien, og *avrundingsspørsmål* der spørsmålene er med på å runde av intervjuet (Tjora, 2021, s. 159- 161).

Med bakgrunn i dette, ble jeg inspirert til å dele spørsmålene inn i tre faser. Før jeg startet å intervju informantene valgte jeg å presentere meg og fortelle min faglige bakgrunn. Formålet med dette var å skape en relasjon. Jeg hadde utformet intervjuguiden først med noen oppvarmingsspørsmål som var enkle å svare på, hvor jeg var interessert i å innhente informasjon om hvor lenge informantene hadde jobbet i skolen, hvilket klassetrinn de jobbet på for tiden og hvilken erfaring de hadde med arbeid knyttet til dysleksi. Gjennom dette kunne vi bli kjent og skape en oppvarming. Videre hadde jeg utformet noen refleksjonsspørsmål rettet mot min problemstilling som var dypere knyttet til ulike temaer som «Dysleksi», «Psykososiale vansker» og «Risiko- og beskyttelsesfaktorer», der informanten kunne reflektere og utdype sine erfaringer. Avslutningsvis spurte jeg om informantene hadde noe de ville legge til ut ifra det vi hadde snakket om i intervjuet, samt at jeg leste opp problemstillingen en gang til. Noen av informantene valgte å komme med flere refleksjoner og andre hadde ingen kommentarer. Ved å stille dette spørsmålet gav jeg de muligheten til å legge til noe som de mente kunne ha betydning for min problemstilling. Samtidig spurte jeg om å få tillatelse til å ta kontakt med informantene om det var noe jeg trengte mer svar på, noe alle de tre informantene var positive til.

I intervjusituasjonen var jeg bevisst på min rolle. Gjennom spørsmålene var jeg tilbakeholden og bevisst på hvordan jeg stilte informanten spørsmålene, som for eksempel ved at jeg ikke

styrte informanten mot de svarene jeg ville ha, men heller kom med oppfølgingsspørsmål ut ifra det de svarte om jeg ville at de skulle utdype hva de mente. Jeg lot de få mulighet til å tenke seg om hvis de hadde behov for det, og lot stillheten gi de et tankerom.

Jeg hadde lært meg mange av spørsmålene på forhånd, som gav meg muligheten til å vie all min oppmerksomhet til informantene gjennom en nysgjerrighet og begeistring gjennom verbale bemerkninger som «absolutt» og «okay» eller gjennom kroppsspråk som for eksempel et nikk med hodet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er forskerens rolle i intervjusituasjonen å skape en dialog, men også å observere informantens stemme og kroppsspråk, samt tyde informasjon på bakgrunn av kunnskap om temaet. De hevder at relasjonen som skapes er avgjørende for lærdommen som blir dannet i intervjuet, som kan være forskjellig fra informant til informant. Videre viser de til et *asymmetrisk maktforhold*, altså et skille mellom et intervju basert på vitenskapelige erfaringer og en samtale som finnes i det daglige. Informanten vet på forhånd hva temaet for samtalen skal handle om, hvor fenomenet blir definert og forklart av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47-52).

Brinkmann og Tanggaard (2012) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet er en tilnærming der forskeren vil undersøke hvordan informanten opplever en situasjon og hvilke synspunkter eller erfaringer informanten har om et fenomen forskeren vil undersøke. Hensikten er å komme bak menneskets tanker og følelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11-12). Kvale og Brinkmann (2019) trekker frem at dette handler om å benytte en fenomenologisk filosofi, som handler om å innhente informasjon fra informantens *livsverden*, altså innhenting av informantens synspunkter slik de opplever det i det daglige uten teoretiske forklaringer der forskeren har et nøytralt blikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). I denne studien anvender jeg en fenomenologisk filosofi som metodisk inngang. Jeg vil i punkt 3.2.1 se nærmere på studiens vitenskapelige retning.

Intervjuene ble utført individuelt på bakgrunn av at det er et sensitivt tema som lærere har ulike tanker, erfaringer og holdninger til. To av intervjuene ble utført på de ulike skolene, men et av intervjuene ble utført over telefon ettersom informanten var bortreist. Det ble likevel gjort opptak av intervjuet. Tjora (2021) viser til at det kan oppleves som trygt for informanten at intervjuet er utført over telefon på bakgrunn av sensitive temaer som intervjuet kan handle om. Han viser til at informantens anonymitet er sterk da forskeren ikke kan se informanten (Tjora, 2021, s. 183). Samtidig vises det til en tvetydighet da mye verdifull informasjon kan

gå tapt som er en forutsetning for et helhetlig intervju, samt at intervjuer over telefon er kortere enn om intervjuet hadde vært gjennom fysisk tilstedeværelse (Tjora, 2021, s. 184). I denne situasjonen var informanten villig til å stille i skolens ferie på bakgrunn av tidsmangel i de andre ukene. Dette anså jeg som verdifullt for min oppgave da det er vanskelig å få informanter.

3.1.2 Prøveintervju

Dalen (2011) viser til at å utføre et prøveintervju kan bidra til at forskeren kan få prøvd ut intervjuguiden og eventuelt få gjort noen justeringer, samt at forskeren kan prøve seg på rollen som intervjuer som krever trening (Dalen, 2011, s. 30).

I forkant av intervjuet utførte jeg et prøveintervju for å forsikre meg om at spørsmålene som jeg hadde utformet i intervjuguiden skulle gi meg den informasjonen jeg var ute etter.

Samtidig fikk jeg en anledning til å kjenne på min rolle som forsker og intervjuer der jeg måtte vise hensyn og omsorg ovenfor informanten. Jeg hadde en rolig fremtoning og gav informanten tid til å svare og samtidig fikk jeg kjenne på stillheten som kom i rommet før svaret ble gitt. Dette opplevde jeg som en verdifull erfaring.

I etterkant av intervjuet fikk jeg noen tilbakemeldinger som omhandlet at informanten som deltok på prøveintervjuet ville at jeg skulle bytte om på noen begreper, som at «arbeid» burde være å «tilrettelegge». Gjennom refleksjon mellom disse begrepene argumenterte jeg med at innen spørsmålet som inneholdt «arbeid», som også var et innledende spørsmål, var jeg interessert i hvordan læreren arbeidet med elever som har dysleksi for å komme på baksiden av hvordan læreren møter denne elevgruppen gjennom å være et menneske. Senere i intervjuet trekker jeg frem tilrettelegging knyttet til denne utfordringen.

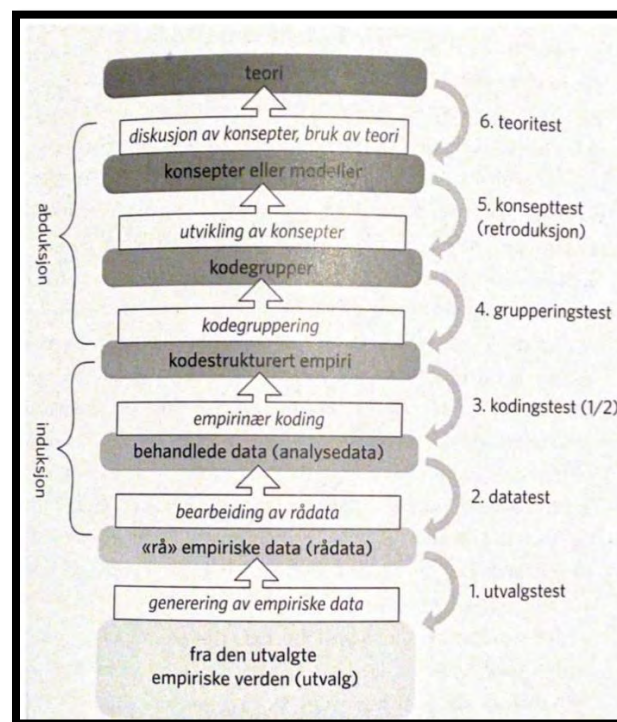
3.2 Analyse og tolkning av data

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er å analysere å bryte dataene ned i mindre elementer (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 219). Når en forsker skal analysere dataene, gjøres dette i ulike prosesser ved først å dele dataene i separate deler (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37).

Deretter tolkes dataene ved å gå i dybden av materialet og å sortere, samt se etter sammenhenger eller motsetninger som kan være relevante for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 265).

3.2.1 Stegvis- deduktiv induktiv metode

For å gjøre denne prosessen oversiktlig og mer håndterlig, viser Tjora (2018) til en *stegvis-deduktiv induktiv metode* forkortet SDI, en skjematisk modell der forskeren jobber systematisk med dataene i ulike steg. SDI- modellen er hovedsakelig basert på en induktiv undring der forskeren tar ut styrken som finnes i empirien som er helt sentralt i de første fasene av modellen (Tjora, 2018, s. 18). Altså er utgangspunktet i min empiri å knytte det til teori. Dette kan ses som en «oppadgående» prosess der forskeren jobber fra empiri, «rådata» opp imot «konsepter» eller «teorier», hvor en dynamisk, «nedgående», prosess gjennom seks ulike deltester er med på å kvalitetssikre arbeidet gjennom en deduktiv tilnærming, ved å undersøke teorien oppimot empirien (Tjora, 2018, s. 16-18). De ulike grupperingstestene i modellen vil samarbeide og utvikle ulike koder helt til alle kodene er sortert i ulike grupper (Tjora, 2021, s. 20). Hensikten med SDI- modellen er å utvikle konsepter som kan nå flere enn kun den gruppen som blir studert (Tjora, 2018, s. 18). Denne måten å analysere dataene på krever kunnskap, oversikt og kreativitet gjennom en abduktiv tilnærming som kan ses som en gjetning drevet av teori (Tjora, 2018, s. 67-68).



Modell 2: Stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI). Fra «Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling» av A. Tjora, 2018, s. 17. Copyright 2018, Cappelen Damm akademisk.

SDI- modellen er anvendt i det analytiske arbeidet i denne masteroppgaven. Gjennom de ulike stegene, har jeg valgt å inkorporere de ulike punktene fra metodedelen ved å trekke inn

hvilken filosofisk retning jeg har benyttet, hvordan jeg har gått frem i prosessen med å transkribere intervjuene og presentasjon av utvalget for å nevne noe. Dette i et forsøk på å utforme en oversiktlig og strukturert analysedel. For å gi et innblikk i analyseprosessen har jeg utviklet ulike modeller og tabeller og videre har jeg forklart hva jeg har gjort i de ulike stegene (Thagaard, 2013; Tjora, 2018; Tjora, 2021). I denne oppgaven har jeg sett gjennom de fem stegene:

Steg 1: Generering av empiri- utvalg: Dette steget handler om utvalget som deltar i studien, om framgangsmåten som er benyttet for innhenting av data og hvorvidt *utvalgstesten* har blitt utført på en tilfredsstillende måte, hvor forskeren undersøker om utvalget har den informasjonen som forskeren er på utkikk etter og hvordan forskeren har kommet i kontakt med informantene (Tjora, 2021, s. 22).

Utvalg

Nyeng (2012) belyser at innen samfunnsvitenskap handler et utvalg om enkeltindivider som besitter informasjon om et tema som forskes på. Når forskeren skal trekke et utvalg, må forskeren være bevisst på informantens kvaliteter og hvor mange som deltar, som senere spiller inn på studiens validitet (Nyeng, 2012, s. 118). Vedeler (2000) viser til strategiske utvalg, som går ut på å finne informanter som har mye informasjon og kunnskap om det som skal undersøkes (Vedeler, 2000, s. 74-75). Halkier (2012) viser til en utfordring ved at utvalgene som blir valgt ut til kvalitative undersøkelser er tilfeldige da utvalgene inneholder få informanter (Halkier, 2012, s. 137). Tanggaard og Brinkmann (2012) hevder at det er gunstig i kvalitative intervjuer å ha små utvalg, gjerne 3- 5 informanter. Dette for å kunne analysere dataene på en grundig måte. Flere intervjuer vil medbringe mye data og kan bli vanskelig å få oversikt over (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20-21).

Med utgangspunkt i dette har jeg ikke benyttet snøballmetoden for å plukke ut utvalget, som går ut på at forskeren tar kontakt med individer som har den informasjonen som forskes på for så å undersøke med dem om de vet om noen andre (Thagaard, 2013, s. 61-62). Utvalget i denne studien er basert på et strategisk utvalg, der jeg har valgt ut informantene ut ifra kvalifikasjoner knyttet til min problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Utvalget består av 3 lærere fra 2 forskjellige skoler på Østlandet. Lærerne hadde ulike erfaringer knyttet til temaet i prosjektet og ulik fartstid i skolen, hvor dette kan være en kvalitet fordi jeg fikk et innblikk i lærerens ulike erfaringer på bakgrunn av lærerens opparbeiding av erfaring og forståelse av

fenomenet innagerende atferd. Det at lærerne kom fra ulike skoler og skolemiljøer kan frembringe en dypere innsikt som er bra for problemstillingen. Jeg hadde kriterier for deltagelse i studien og var nøye med å finne informanter som hadde en lang fartstid i skolen, som kunne føre til at informantene hadde erfaring om dysleksi og psykisk helse samt var lærere på 5.-7.trinn. Årsaken til at jeg valgte lærere på disse trinnene er at elevene sjeldent blir diagnostisert med dysleksi tidligere enn i 5.klasse. Blant informantene var begge kjønn representert.

Da jeg fikk klarsignal fra Norsk senter for forskningsdata, forkortet NSD, (vedlegg 1) om at prosjektet var godkjent, tok jeg først kontakt med informantene ved telefon. Her fortalte jeg om prosjektet og om frivillig samtykke. Dette var lærere jeg ikke hadde kjennskaper til fra før. Jeg gav informantene tid til å tenke på om de ville delta og samtidig sendte jeg også et informasjonsskriv (vedlegg 2) som de kunne lese før de gav svar på e-post om de ville delta.

Jeg vil nå presentere informantene igjennom å anonymisere de ut ifra ulike tall.

Lærer 1: En mannlig lærer som har jobbet som lærer i barneskolen i 27 år. Han jobber som kontaktlærer på 6.trinn. Han har ingen ekstra utdanning knyttet til temaet, men har opparbeidet en kompetanse og erfaring gjennom en lang fartstid i skolen. Intervjuet varte i 36 minutter.

Lærer 2: En kvinnelig lærer som har jobbet som lærer i barneskolen i 22 år. Hun jobber som kontaktlærer på 6. trinn. Hun fortalte at hun har hatt fire elever med dysleksi de siste fire årene og har opparbeidet seg kompetanse og erfaring igjennom arbeid. Intervjuet varte i 24 minutter.

Lærer 3: En kvinnelig lærer som har arbeidet i barneskolen i 19 år, og har en bakgrunn og erfaring fra arbeid i 1.-7. trinn. Hun jobber i dag med leseopplæringen på 1.trinn og har utviklet sin kompetanse og erfaring igjennom arbeid, samt lest litteratur knyttet til dysleksi. Intervjuet varte i 21 minutter.

Steg 2: Bearbeiding av rådata: Steget handler om hvordan jeg som forsker har bearbeidet intervjuene jeg har utført i denne studien (Tjora, 2021, s. 21). Grunnlaget for analysen er sett

gjennom en fenomenologisk filosofi og metode. Semistrukturerte intervjuer ble benyttet for innhenting av informasjon gjennom å skape en forståelse av lærerens subjektive erfaringer knyttet til problemstillingen. I analysearbeidet benyttet jeg ulike spørsmål ut ifra *datatesten* for å sjekke om hvor aktuelle dataene i undersøkelsen er, hvordan de ulike spørsmålene i intervjuet bringer et godt bilde av det som undersøkes, samt om jeg har benyttet hensiktsmessige hjelpemidler til å angi resultatene (Tjora, 2021, s. 22).

Vitenskapelig metode

Kunnskapsvitenskapen bringer inn to filosofiske syn. Nyeng (2017) benytter begrepet *ontologi*, som går ut på forskerens bevissthet omkring fenomenet som blir undersøkt, altså gjennom en alminnelig forståelse eller gjennom en teori (Nyeng, 2017, s. 323). Videre benytter han begrepet *epistemologi*, som omhandler hvilken tolkningsramme som blir benyttet, altså filosofisk retning som for eksempel fenomenologi (Nyeng, 2017, s. 317). Det kan også ses på som et paradigme som bidrar til å forme forskerens tankemåte (Kvale & Brinkmann, 2019; Thagaard, 2013).

I denne masteroppgaven er den *epistemologiske* retningen knyttet til fenomenologi, dette på bakgrunn av problemstillingen som går ut på en undring om lærerens erfaringer om innagerende atferd blant elever med dysleksi. Tjora (2018) viser til to sentrale spørsmål innenfor fenomenologien 1) «Hva betyr den sosiale verden for meg, observatøren» 2) «hva betyr denne sosiale verden for den observerte aktøren innenfor dennes verden», «hva mener aktøren ved sine handlinger i den?» (Tjora, 2018, s. 31). Bryman (2016) påpeker fenomenologi som metode hvor forskeren vil skape en forståelse av hvordan individets bevissthet er omkring ulike fenomener ut ifra omgivelsene de er en del av på bakgrunn av individets erfaring (Bryman, 2016, s. 26-27). Kvale og Brinkmann (2019) viser til en *fenomenologisk reduksjon*, som handler om at forskeren setter sine kunnskaper og sanser til side for å ha et objektivt blikk for å komme til kjernen av informantens skildring (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45-46). Thagaard (2013) viser at informantene som deltar i undersøkelsen danner et bilde av erfaringer og meninger gjennom subjektive erfaringer av et fenomen, hvor de erfaringene informantene har til felles danner en *relasjonell kompetanse*, altså et grunnlag for en oppfatning av fenomenet som blir studert (Thagaard, 2013, s. 40-41). Jeg valgte å benytte en *ontologi*, altså teori knyttet til utviklingspsykologi. Dette for å skape en forståelse av hvordan elever med dysleksi kan utvikle sekundære vansker rettet mot innagerende atferd.

Intervjuguide

I intervjusituasjonen var jeg opptatt av å høre hvilke erfaringer de ulike lærerne hadde knyttet til temaet. Jeg valgte å ha fullt fokus og å møte de med oppfølgingsspørsmål om jeg opplevde svarene uklare eller at de skulle utdype eller bekrefte hva de mente. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 3) med ulike spørsmål som kunne belyse min problemstilling på bakgrunn av de to sentrale begrepene i studien: «Innagerende atferd» og «dysleksi». Tanggaard og Brinkmann (2012) viser at denne guiden kan fungere som en rettesnor der forskeren har utarbeidet spørsmål på bakgrunn av ens egen forståelse, det som skal undersøkes og teori (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28).

Lærere i skolen tolker situasjoner på ulike måter og jobber forskjellig. Spørsmålene som ble utarbeidet kunne knyttes litt til hverandre og var åpne men strukturerte for at informantene skulle kunne fortelle om sine erfaringer. Tjora (2021) viser at strukturering av intervjuguiden med for eksempel bokstaver er med på å skape et overblikk over temaene som skal undersøkes og at dette kan gjøre jobben med kodingen oversiktlig (Tjora, 2021, s. 171). Jeg ble inspirert av denne teknikken i min utarbeidelse av intervjuguiden i denne studien. De ulike temaene ble delt inn i 5 ulike overskrifter og deretter delt inn i bokstaver fra A-E. Ovenfor hvert tema sto det ulike definisjoner som var med på å operasjonalisere begrepene. Nyeng (2012) påpeker at å operasjonalisere handler om å frembringe en forståelse av hva et begrep inneholder, slik at det lett kan måles (Nyeng, 2012, s. 92).

Lydopptak

Det er viktig at informantens kommentarer blir illustrert på en ordentlig måte. Bruk av lydopptak kan bidra til å sikre hvordan informanten bruker språket om det er mye opphold, samt er en styrke til forskerens hukommelse (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2021).

I forkant av intervjuet hadde jeg undersøkt ulike diktafoner og apper som var akseptert for denne prosessen. Jeg lastet først ned diktafonappen «Nettskjema», som også var anbefalt av Høgskolen i Østfold. Jeg leste også noen omtaler av denne appen og hørte samtidig at studenter hadde opplevd at intervjuer hadde forsvunnet og ble borte. Dette førte til at jeg valgte å ikke benytte meg av denne appen da jeg fryktet at dette også kunne skje meg.

Dermed gikk jeg til innkjøp av min egen diktafon som jeg benyttet til intervjuene. Mellom intervjuene ble samtykkene og diktafonen innlåst i et sikkert skap.

Transkripsjon

Tjora (2021) viser til at det er viktig at budskapet og informasjonen fra intervjuet kommer tydelig frem i transkripsjonen. Ved å spille av diktafonen, stoppe, spole frem og tilbake kan dette gjøre denne prosessen litt lettere (Tjora, 2021, s. 214). Kvale og Brinkmann (2019) viser til at transkripsjon handler om å gjøre stemme om til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Tanggaard og Brinkmann (2012) mener dette handler om en indre del av analyseprosessen, hvor forskeren blir kjent med materialet, samt får muligheten til å fremheve utsagn som er spesielt aktuelt for studien (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 38).

Dette var en krevende prosess hvor jeg ord for ord skrev ned det de ulike informantene hadde fortalt ved å lytte til diktafonen. Dette var en prosess som tok lang tid. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål og ikke på dialekt av etiske grunner. Ifølge Tjora (2021) viser han til at det er mest hensiktsmessig å benytte bokmål i transkripsjonene. Han viser til at noen ord på dialekt kan ha en spesiell betydning og da er det viktig at disse tas med (Tjora, 2021, s. 186). Jeg har valgt å ta med pauser med tre punktum og informantens «Em ...», «Eh ...» og «Oi ...». Dette trekker Kvale og Brinkmann (2019) frem som viktig i transkripsjonene, som gir essensiell informasjon med hensyn til analysen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 212).

Jeg avtalte intervjuet med informantene på forskjellige dager og transkriberte intervjuet samme dag som jeg hadde hatt intervjuet for å ha et klart hode og bare konsentrere meg om ett intervju av gangen. Dette på bakgrunn av at jeg hadde informasjonen som kroppsspråk, stemme og intervjusituasjonen friskt i minnet. Jeg valgte ikke å notere underveis i intervjuet, noe jeg uttrykte at jeg ville gjøre i informasjonsskrivet (vedlegg 2), fordi jeg ville vie all min oppmerksomhet til informanten. Da jeg kom til bilen, tok jeg notater som var viktig at ikke ble glemt.

Steg 3: Koding av transkripsjoner: Ifølge Tjora (2018) starter analysen på dette steget. En «kode» ses fra tre perspektiver: 1) handler dette om å trekke ut det viktigste i empirien som er innhentet 2) komprimere dataene 3) skape en induktiv refleksjon på grunnlag av ulike deler av

empirien med minst mulig teoretisk påvirkning (Tjora, 2018, s. 36). I analysen ønsket jeg å se dette helhetlig gjennom at jeg leste alle de 3 transkriberte intervjuene grundig én og én. Tjora (2021) viser til «innfødte» begreper som bygger på at kodingen skal være eksakte fra empirien gjennom å benytte begreper eller fraser som allerede eksisterer, som for eksempel «motivasjon» eller «selvtillit». Videre vises det til at forskeren skal følge en ren induktiv tilnærming med minst mulig teoretisk påvirkning fra for eksempel antakelser eller forhåndsbestemte temaer (Tjora, 2021, s. 218-219). Kvale og Brinkmann (2019) viser til at dette handler om at forskeren er på utkikk etter meningsenheter gjennom å utføre en *meningsfortetning*, altså ved å gjøre informantens uttalelser sammenfattet. Fokusområdene gjøres aktuelle for videre tolkninger og analyser knyttet til teori. Samtidig viser de til at det er essensielt at forskeren innhenter tilstrekkelig og nyanserte skildringer av det som etterspørres i problemstillingen gjennom å gi rom for et fenomenologisk blikk og for teorien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 232-233).

Når jeg startet å utarbeide de ulike kodene (vedlegg 4) gjorde jeg ikke det på bakgrunn av de ulike temaene fra intervjuguiden, men delte de ulike transkripsjonene inn i ulike koder gjennom å skrive essensen av intervjuet, altså hva informanten sa eller begreper som beskriver det informanten sa. Dette gjorde jeg gjennom alle de tre intervjuene ved å benytte ulike farger på de ulike transkripsjonene. Denne prosessen utførte jeg direkte i Word programmet på min pc, hvor lærer 1 ble markert med blå og det ble hentet ut 20 koder, lærer 2 ble markert med lilla hvor det ble hentet ut 18 koder og lærer 3 ble markert med grønn hvor det ble hentet ut 14 koder. Til sammen ble det 52 koder som ble hentet ut. Dette for å få en oversikt, samt at kodene kunne gjenkjennes hos de ulike informantene om det var behov for å gå inn i dokumentet.

Tjora (2018) viser til at dette handler om en «kodestrukturert empiri» som danner grunnlag for å gå videre i prosessen (Tjora, 2018, s. 46). Før jeg gikk videre til neste steg i modellen utførte jeg modellens *kodetest* for å kvalitetssikre at jeg hadde utført dette arbeidet på en tilfredsstillende måte og i tråd med SDI-modellen (Tjora, 2018, s. 46). Gjennom denne prosessen stilte jeg meg spørsmål om koden kunne vært utarbeidet før selve kodingen. Om svaret blir ja, må koden lages på nytt og om svaret blir nei ses dette som en god kode som ledes til spørsmål 2, som trekker frem hva koden sier alene. Om koden har preg av hva som det ble snakket om må det lages en ny kode eller preg av det som informanten sa er det en god kode (Tjora, 2018, s. 45-46). Igjenom disse spørsmålene var det lettere og gjorde prosessen

mer oversiktlig som også gjorde at det jeg hadde lest av forskning og litteratur ble benyttet minst mulig, hvor fokuset kun var på transkripsjonene og kodene som jeg hentet ut som for eksempel: «Hun var ikke den første som hoppet opp når det var gruppearbeid», «Det er situasjoner de unngår, som gjør at de ikke får trenet seg i de situasjonene» og «Det er en belastning som fører til at de oppfører seg litt annerledes».

Steg 4: Gruppering av koder: I dette steget starter prosessen med å se omrissene og temaene som skal benyttes i selve analysen i masteroppgaven. Tjora (2021) viser til at SDI har en lik bakgrunn når det kommer til det induktive- og vitenskapsteoretiske perspektivet som den kjente analysemetoden *Grounded Theory*, hvor SDI har et større søkelys på å benytte et språk som er mer eksakte, samt har en klarere inndeling mellom koder og grupper (Tjora, 2021, s. 23).

Denne prosessen gjorde jeg manuelt og startet med å printe ut alle kodene og klippe de opp i remser hvor jeg sorterte de på ark med ulike farger (vedlegg 5.6.7.8). Samtidig i denne prosessen reflekterte jeg gjennom ulike temaer som de ulike kodene kunne plasseres i (Tjora, 2018, s. 53-54). Prosessen med grupperingen av kodene ble utført tre ganger. I første grupperingen satt jeg igjen med 7 kodegrupper, som var et stort antall. Jeg valgte å se på kodene nok en gang, ved å benytte modellens *grupperingstest* for hver av kodene, å se om koden passer inn i en kodegruppe som allerede finnes, eller om det må opprettes en ny kodegruppe, for at de ulike gruppene ikke skal ha et tema som er svært like samtidig som de ulike gruppene skal ha en faglig dybde (Tjora, 2018, s. 51). I andre grupperingen flyttet jeg kodegruppen «Kunnskap» over til «Støttespiller», dette for at disse kodegruppene kan ses som noe av det samme. Da kunnskap behøves for å være en god støttespiller. I tredje grupperingen flyttet jeg kodegruppene «Miljø» og «Støttespiller» over til «Trygg relasjon», dette fordi disse kodegruppene går i hverandre, etter denne prosessen satt jeg igjen med 4 kodegrupper. Ifølge Tjora (2018) er det hensiktsmessig å ha 3-5 kodegrupper som er aktuelle og som også kan være et utgangspunkt til ulike kapitler eller til analyse av de ulike dataene. Videre er *restgrupper* koder som er lite hensiktsmessige og som er vanskelige å plassere i de ulike gruppene (Tjora, 2018, s. 51). Jeg satt igjen med en restgruppe på 3 koder «jeg tror jeg kan ha en elev nå», «egentlig ikke opplevd at de ikke har hatt vennskap», «de har vært glade i litteratur».

For å illustrere prosessen ble det utviklet en tabell som viser prosessen.

Første gruppering	Andre gruppering	Tredje gruppering
Trygg relasjon (4 koder)	Trygg relasjon (4 koder)	Trygg relasjon (26 koder)
Stille elever (9 koder)	Stille elever (9 koder)	Stille elever (9 koder)
Liten selvtillit (7 koder)	Liten selvtillit (7 koder)	Liten selvtillit (7 koder)
Støttespiller (12 koder)	Støttespiller (16 koder)	
Kunnskap (4 koder)		
Miljø (9 koder)	Miljø (9 koder)	
Manglende mestring og motivasjon (7 koder)	Manglende mestring og motivasjon (7 koder)	Manglende mestring og motivasjon (7 koder)

Tabell 1: Oversikt over kodegrupper.

Til slutt satt jeg igjen med 49 koder fordelt på 4 ulike kodegrupper. Tjora (2018) viser til at kodegrupperingen er en måte å vinkle fokuset i oppgaven på fordi kvalitative studier bringer med seg et stort materiale av koder, som kan gjøre at mange av kodene kan fjernes og er med på å skape systematikk i studiens drøfting- og resultatdel (Tjora, 2018, s. 50). Ifølge Tjora (2018) handler dette steget om å bevege seg fra en induktiv tilnærming og mot en deduktiv og en abduktiv retning gjennom en form for *kvalifisert gjetning* ved å hekte teori og forskning på empirien (Tjora, 2018, s. 52-53). Jeg kom ut med følgende hovedtemaer for prosjektet: 1) Stille elever, 2) Liten selvtillit, 3) Manglende mestring og motivasjon og 4) Trygg relasjon.

For å skape en tydeligere oversikt og struktur i drøftingsdelen, har jeg besluttet å løfte inn presentasjon av resultater og drøftingen samtidig. Dette gjennom å bringe frem lærernes beskrivelser og å diskutere dette gjennom studiens teoretiske ramme i et forsøk på å belyse masteroppgavens problemstilling, som vil bli utdypet i kapittel 4.

Steg 5: Utvikling av konsepter: Med konseptutvikling viser Tjora (2021) til at forskeren går bort fra personlige meninger og heller mot en annen måte å forstå fenomenet på og mot en tenkning basert på abduksjon hvor utvikling av nye forståelser av fenomenet inntas om eksisterende teori ikke skaper mening. Dette på bakgrunn av hovedtemaene (Tjora, 2021, s. 247). I denne studien utviklet jeg 4 hovedtemaer: 1) Stille elever, 2) Liten selvtillit, 3) Manglende mestring og motivasjon og 4) Trygg relasjon. For å styrke denne prosessen viser Tjora (2021) til *konsepttesten* hvor spørsmål undersøker hva de ulike kodegruppene i studien omfatter, om det er utviklet et allment begrep for det som undersøkes som kan gi et dypere innblikk og om det er utviklet teori som har søkelys på dette eller om andre teorier kan være aktuelle (Tjora, 2021, s. 234).

Tjora (2018) viser at hensikten med SDI- modellen er å utvikle en *konseptuell generalisering*, altså at analysen bringer med seg en allmenn oppfatning av for eksempel «dysleksi» og «innagerende atferd». Resultatet blir vist ut ifra «konsepter, i form av typologier, metaforer, begreper, modeller eller lovmessigheter» hvor ikke kun den aktuelle empirien er knyttet til (Tjora, 2018, s. 18-19). Jeg gjorde et forsøk på å se hovedtemaene gjennom ulike typologier, altså å se funnene i en mer skjematisk prosess gjennom kodegruppene fra undersøkelsen på bakgrunn av ulik teori og forskning som allerede eksisterte som jeg kunne analysere disse ut ifra, i et forsøk på å se om jeg kunne utvikle konsepter på bakgrunn av de ulike kodegruppene (Tjora, 2021, s. 237). I denne masteroppgaven ville jeg se hvilke erfaringer lærere på mellomtrinnet har om innagerende atferd blant elever med dysleksi. For å komme til dybden av problemstillingen vil jeg se i hvilken sammenheng den innagerende atferden kan ses hos elever som har dysleksi, og hvordan læreren kan møte elever som har utviklet en innagerende atferd grunnet sin dysleksi. For å belyse dette, ledet mine kodegrupper meg til transaksjonsmodellen.

Transaksjonsmodellen er en modell som kan skape en forståelse av min problemstilling gjennom å se problemstillingen gjennom miljøets påvirkning på eleven, som kan forstås som en dynamisk påvirkning mellom eleven og miljøet som eleven er en del av (Sameroff, 2009, s. 24). Gjennom *mikrosystemet* i Bronfenbrenner sin utviklingsteori er et miljø preget av en god utvikling basert på en god relasjon (Bronfenbrenner, 1979, s. 5). Det kan ses i sammenheng med min kodegruppe «trygg relasjon». Gjennom læringsmiljøet vil elevene bli eksponert for ulike sosiale erfaringer som handler om at elevene utvikler «ferdigheter, atferdsmønstre, holdninger, verdier og motivasjon» (Kvello, 2012, s. 19). Dette kan ses i sammenheng med mine kodegrupper «stille elever», «liten selvtillit» og «manglende mestring og motivasjon». Samtidig vil risiko- og beskyttelsesfaktorene påvirke utviklingen til eleven på bakgrunn av elevens «genetiske, biologiske, mentale, miljømessige og sosiale faktorer» (Kvello, 2012, s. 74).

For at konseptet skal være legitimt innebærer dette at konseptet kan benyttes i ulike forbindelser da det fører til refleksjoner på et overordnet nivå samt kan utvikles videre i forskning (Tjora, 2018, s. 82). Samtidig viser Tjora (2021) at SDI-metoden ikke har en forventning til at en student som skriver masteroppgave skal utvikle teorier, men benyttes som en rettesnor for et nøye håndverk for å skape systematikk, noe som er hensiktsmessig i kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s. 252- 253).

3.3 Studiens kvalitet

For å vurdere studiens kvalitet blir gjerne indikatorer som validitet, reliabilitet og generalisering benyttet (Thagaard, 2013, s. 202). Kvaliteten på kvalitative studier er basert på forskerens rolle, integritet samt et nøye håndverk (Tjora, 2018, s. 87). Kvale og Brinkmann (2019) viser til at dette handler om forskerens «kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet», der forskeren begrunner tolkninger, resultater og gjør forskningsprosessen gjennomslutlig (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Jeg vil nå redegjøre for studiens kvalitet.

3.3.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2019) viser til at validitet omhandler i hvilken grad metoden som er benyttet i studien er hensiktsmessig og bringer frem funn av fenomenet som er ment å undersøkes, som kan si noe om hvor gyldig studien er (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276-278). Tjora (2018) viser til at studiens gyldighet omhandler tolkningene som er gjort av

intervjuet på bakgrunn av forskning og teori kan besvare spørsmål som stilles (Tjora, 2018, s. 80).

Gjennom problemstillingen har jeg vært interessert i å undersøke lærerens subjektive erfaringer. For å innhente data har intervjuer som metodisk valg vært mest hensiktsmessig fordi metoden anses å være fleksibel og bringer en nærhet til informanten, som kan frembringe en dypere kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22).

Når jeg plukket ut utvalget i denne studien, var dette etter gitte kriterier som kunne bidra til at informantene hadde erfaringer rettet mot temaet og problemstillingen i studien. Samtidig viser Tanggaard og Brinkmann (2012) at relasjonen forskeren og informanten danner er med på hvilken kunnskap som blir innhentet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 22). I forkant av intervjuene valgte jeg å presentere min faglige bakgrunn, og gav informasjon om informantens rettigheter og deres taushetsplikt ovenfor deres elever for å skape en tillit og trygghet til informantene. Under intervjuene møtte jeg informantene med et nikk med hodet eller verbale tilbakemeldinger i form av «absolutt» og «okay», hvor intensjonen var å betrygge og skape en tillit til informantene. Jeg ble bevisst på at disse tilbakemeldingene kunne påvirke informantenes svar, som kunne tolkes som at jeg var enig i svarene informantene hadde gitt som kan bidra negativt til validiteten. Etter jeg ble bevisst på dette forsøkte jeg ikke å gi informantene en slik tilbakemelding.

Jeg har i denne studien benyttet teori, forskning, samt definisjoner fra anerkjente forskere fra det spesialpedagogiske fagfeltet som kan knyttes til min problemstilling. I intervjuguiden har jeg plassert operasjonaliseringen av de ulike begrepene ovenfor hvert tema for at informantene og jeg skulle ha en felles forståelse av hva som ble snakket om og forhindre misforståelser (Nyeng, 2012, s. 94-95). Jeg leste opp definisjonen i forkant av spørsmålene rettet mot hvert tema som kan være positivt til validiteten. Da jeg startet denne studien høsten 2021, hadde jeg en intensjon om å belyse «psykososiale vansker» som følge av dysleksi, altså utagerende- og innagerende atferd. Jeg ble inspirert til å utarbeide en egen definisjon knyttet til «psykososiale vansker» gjennom en inspirasjon av allerede eksisterende definisjoner for å lage en definisjon som var mer spisset til min problemstilling. Intervjuene viste at lærerne hadde mer erfaring med at eleven hadde en innagerende atferd, som førte til at jeg avgrenset fokuset til kun å belyse dette. Videre førte det også til at definisjonen som jeg utarbeidet ikke ble benyttet i denne oppgaven, men ble byttet ut med Lund sin definisjon av innagerende

atferd. Denne ble ikke lest opp for informantene i undersøkelsen. Samtidig inneholdt den utarbeidede definisjonen et perspektiv rettet imot både en utagerende- og innagerende atferd, som kan bidra til at gyldigheten ikke hadde blitt begrenset. Informantene har fått beskjed om denne avgrensningen.

I intervjusituasjonen var jeg bevisst på min rolle som student og forsker. Kvale og Brinkmann (2019) viser til om vi kan stole på at informanten gir oss ærlige svar i intervjusituasjonen, hvor forskerens oppgave blir å stille gjennomtenkte spørsmål, som kan frembringe informantens mening og stilling til temaet og spørsmålene som blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 278). Gjennom intervjuet har jeg stilt oppfølgingsspørsmål om jeg opplevde noe uklart eller om jeg ville at informanten skulle utdype sin mening. Jeg var nøye med å stille oppfølgingsspørsmålene slik at mine tanker og meninger ikke lyste gjennom, ved å stille oppfølgingsspørsmålene på bakgrunn av det informantene svarte. Samtidig viser Kleven og Hjordemaal (2018) til at konteksten kan ha betydning i pedagogisk forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 213). Siden samfunnet var på vei til å åpnes igjen etter Covid- 19, ble to av intervjuene utført på skolen der lærerne arbeidet. Der lærer 1 benyttet klasserommet «sitt», hvor vi kunne sitte og snakke uten forstyrrelser. Dette kunne bidra med en trygghet for læreren. Intervjuet varte i 36 min. Lærer 2 hadde funnet et møterom på skolen og intervjuet varte i 24 min. Det tredje intervjuet ble utført over telefon og intervjuet varte i 21 min. I forkant av intervjuet fikk jeg gjennomført et prøveintervju. Der fikk jeg prøvd intervjuguiden, samt mine kunnskaper som intervjuer. Jeg fikk tilbakemeldinger som førte til at jeg måtte reflektere over noen av spørsmålene i min intervjuguide, som er belyst i punkt 3.1.2.

Ved å benytte SDI- modellen som analysemetode, har den vært en veiviser i denne prosessen. Gjennom de ulike testene og spørsmålene inneholdt det kriterier for at jeg kunne gå videre i prosessen, som kan bidra positivt til gyldigheten (Tjora, 2018, s. 81). Gjennom kodingen har jeg benyttet kjernen av de ulike utsagnene til informantene i et forsøk på å trekke nøyaktig ut det informantene ytret i intervjuene. Ulike kodegrupper ble utarbeidet, som kom direkte ut ifra empirien, hvor jeg benyttet så lite som mulig av teori og forskning. Å legge til side alt av min faglige interesse og kunnskap om temaet, ville vært krevende og heller ikke er intensjonen ved denne metoden da denne metoden benytter en induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming (Tjora, 2018, s. 52-53). Jeg utførte denne prosessen manuelt ved å lage en oversikt gjennom ulike modeller og grupperingen av kodene ble gjort gjennom å se kodene som strimler på ark

med ulik farge. For å synliggjøre denne prosessen har jeg utviklet en tabell og tatt bilder av prosessen (vedlegg 4.5.6.7.8), samt begrunnet mine tolkninger av de ulike prosessene i punkt 3.2.1.

3.3.2 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2019) viser til at reliabilitet omhandler resultatenes pålitelighet og hvorvidt en annen forsker hadde fått de samme resultatene ved et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Tjora (2018) viser til at pålitelighet omhandler forskerens kunnskaper, evne til refleksjon og bevissthet om egen holdning i forskjellig grad i de ulike prosessene (Tjora, 2018, s. 83).

I denne masteroppgaven har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, intervjuguide og åpne spørsmål. Intervjuguiden var utformet gjennom ulike deler hvor jeg hadde operasjonalisert de ulike begrepene som hadde en betydning for min problemstilling. Spørsmålene var åpne, der lærerne kunne svare basert på deres erfaringer. Før intervjuene, hadde jeg reflektert over mine holdninger til temaet i denne masteroppgaven for å bevisstgjøre meg selv, slik at dette ikke skulle påvirke resultater og hvordan jeg utførte min rolle som forsker. Innen kvalitativ forskning er det vanskelig å få de samme resultatene da individer og sosiale settinger påvirkes av hverandre (Dalen, 2011, s. 93).

Jeg valgte å avtale intervjuene på forskjellige dager og å transkribere alle intervjuene selv samme dag intervjuet ble utført fordi jeg hadde intervjuet friskt i minnet. Kvale og Brinkmann (2019) viser til at forskere som transkriberer intervjuene selv, vil få en kunnskap om egen intervjustil, samt få en dypere innsikt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 207). Jeg var nøye i denne prosessen, hvor jeg samtidig spilte av båndopptakeren og noterte ned ord etter ord. Til slutt leste jeg transkripsjonen og spilte av båndopptakeren for å forsikre meg om at jeg hadde skrevet transkripsjonen på en tilfredsstillende måte. Vedeler (2000) viser til at avgjørelser med å transkribere intervjuene selv kan være negativt for påliteligheten ut ifra at bare én har jobbet med dataene. Hun viser at *kollegadrøftninger* kan bidra til en styrking av påliteligheten (Vedeler, 2000, s. 134). Gjennom denne masteroppgaven har jeg fått veiledning av min veileder. Jeg har reflektert og drøftet ulike problemstillinger knyttet til prosjektet som kan anses som positivt for påliteligheten. Transkriberingen ble gjort på bokmål ut ifra avgjørelser som bygger på det etiske, som anonymitet og integritet. Avgjørelser som dette kan

gjøre at informasjonen som kom frem gjennom språklige virkemidler, som ulike ord og uttrykk, skaper en begrensning for påliteligheten da budskapet som ble formidlet ikke kommer helt frem (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 21- 22).

Jeg hadde ikke kjennskap til lærerne på forhånd, som kan anses som positivt for påliteligheten (Thagaard, 2013, s. 194).

3.3.3 Generalisering

Vedeler (2000) viser til utvalget som er med i studien og om resultatene og konklusjonene kan gjøre at andre lærere kan kjenne seg igjen og benytte disse i deres praksis (Vedeler, 2000, s. 135). Ifølge Tjora (2021) finnes tre former for generalisering i kvalitativ forskning, hvor den første formen som blir vist til er *Moderat generalisering*, som går ut på at det er forskeren som uttrykker hvilken kontekst resultatene kan være gyldige i (Tjora, 2021, s. 268). Denne studien har vært basert på et utvalg av lærere på mellomtrinnet. Jeg har kriterier om at informantene hadde en lang fartstid i skolen og er lærere på 5.- 7. trinn.

Da jeg startet denne undersøkelsen, hadde jeg et mål om å ha 4 informanter. To av informantene jobber som kontaktlærere på 6.trinn og har opparbeidet seg en kompetanse og erfaring gjennom arbeid i skolen i mange år. Den siste informanten i denne studien underviser nå i lese- og skriveopplæringen på 1. trinn, som var på siden av kriteriene til undersøkelsen. Fordi hun har en lang erfaring fra å jobbe på barnetrinnet fra 1.-7. trinn, vurderte jeg at hun hadde den erfaringen som kan knyttes mot min problemstilling. I tillegg, trakk én av mine informanter seg og det var svært vanskelig og få informanter. Informantene kom fra ulike skoler på Østlandet og fra forskjellige miljøer, som kan gi en oppmerksomhet rundt masteroppgaven, hvor en nysgjerrighet og kunnskap kan utvikles, samt vise en retning av lærernes erfaringer med sekundære vansker som følge av dysleksi.

Den andre formen Tjora (2021) viser til er *Konseptuell generalisering*, hvor resultatene av studien vil utvikles til ulike «konsepter, typologier eller teorier», som vil være aktuelle for flere studier enn kun den studien som blir gjennomført (Tjora, 2021, s. 271). I denne studien delte jeg kodene inn i fire ulike hovedtemaer: 1) Stille elever, 2) Liten selvtillit, 3) Manglende mestring og motivasjon og 4) Trygg relasjon. Gjennom min empiri oppdaget en forståelse gjennom teorier som allerede eksisterte, som ledet meg til transaksjonsmodellen. Disse

teoriene inneholdt perspektiver som sammenfalt med mine funn. I denne masteroppgaven har jeg ikke hatt mål om å utvikle ny teori.

Den siste formen Tjora (2021) viser til er *Naturalistisk generalisering*, som er når andre leser forskningen og kan undersøke om studien er gjeldende på bakgrunn av forskerens nøyaktige beskrivelse av fenomenet som er undersøkt (Tjora, 2021, s. 268). Denne masteroppgaven har jeg forsøkt å gjøre transparent gjennom å beskrive hva og hvordan jeg har gått frem i alle delene og prosessene jeg har utført. Gjennom modeller og bilder har jeg vist fremgangsmåter, samt hvordan jeg har kommet frem til de ulike hovedtemaene. Jeg har vist mine tolkninger og hvordan jeg har utført dette i punkt 3.2.1 samt vedlegg 4-8.

3.3.4 Etiske rammer

Bryman (2016) viser til at komiteer som «NESH» er med på å sikre de etiske kvalitetene og hensynene som må tas i forskningsprosessen (Bryman, 2016, s. 136). De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) (2016) har til hensikt å sikre god forskningsetikk gjennom retningslinjer som forskeren bør følge i de ulike prosessene i studien. Samtidig er det støtte og veiledning for hvordan forskeren gjennom sine verdier og avgjørelser skal forhindre at informantene tar skade av studien (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2016, s. 5). I tillegg skal forskeren følge institusjonens forskningsetiske grunnregler for forskning (Høgskolen i Østfold, 2020). Føringer som forskeren må ta hensyn til er nevnt i «personopplysningsloven», hvor de «forskningsetiske retningslinjene», bygger på denne loven (Personopplysningsloven, 2018, § 8). Med utgangspunkt i dette, vil jeg i følgende avsnitt redegjøre for hvordan jeg har tatt hensyn til dette i denne studien.

Informasjon og frivillig deltagelse: I godkjenningen fra NSD (vedlegg 1) vises det til at prosjektet vil behandle «alminnelige kategorier av personopplysninger». Ifølge Datatilsynet (2019) handler dette om informasjon rettet mot enkeltindivider, altså vurderinger, kjennetegn og lydopptak. Denne informasjonen inneholder ikke «sensitiv informasjon» som helse, adresse eller navn for å nevne noe (Datatilsynet, 2019). Jeg tok kontakt med informantene først over telefon da jeg ikke hadde noen kjennskaper til dem på forhånd og at dette var et tips fra en forelesning. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) vises det til at deltagelse i studier skal være frivillig, altså at informanten ikke skal føle press eller få en følelse av at de må delta, samt at de har muligheten til å trekke seg fra prosjektet om de

ønsker det (De forskningsetiske komiteene, 2016, s. 14). I telefonsamtalen var jeg bevisst på min rolle som student og på hvordan jeg la frem prosjektet slik at de ikke skulle føle seg presset til å delta, samt at jeg sendte informantene et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet (vedlegg 2) forklarer jeg informantens rettigheter, om formålet, hva informantens opplysninger skal benyttes til og frivillig samtykke. Jeg valgte å benytte meg av malen til NSD, ved utforming av dette skrivet. Jeg forsøkte å skrive dette tydelig. Jeg gav de muligheten til å lese informasjonsskrivet og svare på e-posten om de ville delta i prosjektet. Jeg informerte alle informantene også før jeg intervjuet hva dette innebar for dem, og fortalte at de kunne trekke seg så lenge studien pågikk for å forsikre meg om at de forsto sine rettigheter knyttet til deltagelse og at hensikten var å høre på deres erfaringer knyttet til temaet.

Behandling av personopplysninger: Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) vises det til at informasjonen som blir innhentet som omhandler personer skal behandles konfidensielt. Dette gjennom taushetsplikt og å anonymisere informasjonen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 16). Gjennom denne studien har mitt fokus vært å sikre informantenes personopplysninger, gi de tilstrekkelig informasjon om prosjektet og å være tilgjengelig om de har hatt spørsmål. Jeg har reflektert over etiske handlinger, samt benyttet de forskningsetiske retningslinjene fra Høgskolen i Østfold og de nasjonale retningslinjene. Alt av data i denne studien er behandlet konfidensielt. Før intervjuet informerte jeg informantene om taushetsplikten jeg hadde ovenfor dem, samt at informantene hadde taushetsplikt ovenfor sine elever. Jeg har anonymisert alt av informasjon knyttet til informanten og skolen i denne studien gjennom ulike tall fra 1- 3 og presentert informantene med kjønn, hvor lenge de har jobbet i skolen, samt erfaringer med innagerende atferd knyttet til dysleksi. De transkriberte intervjuene inneholdt ikke personopplysninger eller hvilken skole læreren jobbet på, som vanskeliggjør sporing. De signerte samtykkene og diktafonen med de lagrede opptakene ble innlåst i et sikkert skap. Opptakene som ble gjort i intervjuene vil bli slettet ved studiens slutt og samtykkene vil bli makulert.

Konsekvenser for deltagelse i studien: De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) viser at informantene som deltar i forskning ikke skal bli utsatt for personlig eller psykisk belastning og skade. Forskeren skal vise respekt ovenfor informantens rettigheter, samt et ansvar for informantens integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 25). Thagaard (2013) viser til etiske dilemmaer forskeren kan støte på i intervjusituasjonen, hvor

forskeren må være bevisst over hvor grensen går for hvor personlige eller nærgående spørsmål som stilles er (Thagaard, 2013, s. 119). I intervjusituasjonen var jeg oppmerksom på min rolle som student og forsker, samt møtte informantene med respekt. På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål der informantene kunne fortelle om sine erfaringer. Gjennom transkripsjonene har jeg vært nøye med å sikre informantenes integritet gjennom å skrive transkripsjonene på bokmål for å sikre informantens anonymitet. Jeg har vært nøye med å få frem «et riktig bilde» av det informantene har ytret i intervjuene. Prosessen med transkripsjonene ble utført i ulike prosesser gjennom å lytte til båndopptakeren samtidig som jeg noterte ned ord for ord. Til slutt lyttet jeg til båndopptakeren samtidig som jeg selv leste av transkripsjonen.

4.0 Presentasjon av resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere funn fra intervjuene gjennom å bringe inn lærerens svar og å diskutere disse gjennom hovedtemaene: 1) Stille elever, 2) Liten selvtillit, 3) Manglende mestring og motivasjon, 4) Trygg relasjon. Dette oppimot min teoretiske ramme: Transaksjonsmodellen, som omhandler en systemisk forståelse om utvikling av atferd, samt hva som kan utløse eller dempe utviklingen i en negativ retning.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er som følger: *«Hvilke erfaringer har lærere om innagerende atferd blant elever med dysleksi?»*

For å belyse problemstillingen er to forskningsspørsmål utarbeidet:

1. *«Hvordan kan den innagerende atferden ses i sammenheng med dysleksi?»*
2. *«Hvordan kan lærere ivareta elever med dysleksi som har utviklet en innagerende atferd?»*

4.1 Stille elever

Jeg vil nå belyse det første forskningsspørsmålet: *«Hvordan kan den innagerende atferden ses i sammenheng med dysleksi?»* Dette på bakgrunn av lærerens beskrivelser og erfaringer av elever som har utviklet en innagerende atferd grunnet sin dysleksi.

Hvis elever er stille og trekker seg tilbake i klasserommet for å unngå blikkontakt med læreren, kan det forstås som at de har en innagerende atferd. Lund (2012) definerer en innagerende atferd slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover imot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvissende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27).

Felles for lærerne i undersøkelsen, indikeres det at de ikke har mange erfaringer med at elevene med dysleksi har utviklet en utagerende atferd, men retter seg heller til at de har mest erfaring med at elevene har en innagerende atferd. Lærer 2 viser til erfaringer med at de elevene som har dysleksi og har utviklet sekundære vansker er elever som er rolige, flittige, stille elever som ikke har en atferd som er utagerende:

«... veldig sånn stille, pliktoppfyllende elever som ikke er noe utagerende ...»

Hun viser til at elevene er stille og ikke gjør så mye ut av seg. Dette kan indikere på at elevene er sjenerte som kan ses som et atferdsproblem da elevene som har en innagerende atferd kan på samme nivå som elever som har en utagerende atferd, skape vansker for seg selv og for miljøet eleven selv er en del av (Lund, 2012, s. 25). Dette kan tolkes på bakgrunn av lærerens ytring, som at eleven skyver bort kontakt fra andre i miljøet, samt kan gå glip av en nær kontakt med læreren sin. Noe som er i tråd med dette er Nordahl et al., (2005), som viser til at atferdsproblemer blir benyttet for å skille forskjellige typer atferd som kan føles utfordrende, noe som blir vurdert ut ifra miljøets forklaring av hva miljøet mener er en akseptabel atferd (Nordahl et al., 2005, s. 34).

Elever som har utviklet dysleksi kan også utvikle sekundære vansker knyttet til atferd som en konsekvens for elevenes svake ferdighet med å avkode tekst (Høien & Lundberg, 2017, s. 22). Elevenes vansker med avkodingen fører til at elevene får utfordringer med å forstå betydningen av teksten (Bråten, 2007; Lyster, 2019; Pressley & Allington, 2015; Traavik, 2013). Bråten (2007) viser til at elevens leseforståelse handler om en kognitiv prosess, der eleven tar i bruk egen erfaring, og har kunnskaper om å trekke ut budskapet i teksten som blir lest. Avgjørende faktorer i denne prosessen er hvilke strategier eleven benytter, hvilke kunnskaper eleven innehar om temaet, språklige faktorer, samt elevens motivasjon for å foreta lesingen (Bråten, 2007, s. 12). For elever som ikke oppnår forståelse av hva som blir lest, kan de være utsatte for videre utvikling av faglige vansker og lav selvtillit som så kommer til

uttrykk gjennom elevens atferd (Høigård, 2013, s. 336). Med andre ord medfører denne anstrengelsen en psykisk belastning for eleven hvor eleven mister motet og får en opplevelse av at lesingen ikke har noen hensikt eller mening, som kan ses som å «sykle i motvind» (Høien & Lundberg, 2017, s. 23).

På den andre siden kan sjenanse ses som elevens personlighet (Lund, 2012, s. 15). Elevens atferd kan komme til syne ved at eleven kan vise et uttrykk av redsel om de får oppmerksomhet, hvor de så forsøker å bli usynlige (Befring & Duesund, 2012, s. 451). Samtidig kan elever som har utviklet en atferd som er innagerende, være elever som har det strevsomt og kan framstå ved tilbakeholdenhet (Lund, 2012, s. 26). Det kan signalisere at eleven avviser kontakt.

Hun beskriver sin erfaring med at elevene er *stille*, og for å forklare elevers utvikling av sekundære vansker vil jeg vise til Sameroff (2009), som på den ene siden viser til transaksjonsmodellen, hvor elevens arvemateriale i samspill med miljøet eleven er en del av er to viktige faktorer som kan forstås som indre og ytre påvirkninger av individet, som videre kan føre til utvikling av atferdsproblemer (Sameroff, 2009, s. 6-7). Stemmen og atferden vil bli sett som transaksjoner, som er med på å påvirke hvordan eleven eller læreren handler i situasjonen (Sameroff, 2009, s. 24). Altså vil eleven og læreren påvirke hverandre i klasserommet, som virker inn på hvilken atferd eleven eller læreren viser.

På den andre siden er dysleksi arvelig, som kan forstås ved at eleven arver et genetisk anlegg, der miljøets påvirkning er avgjørende om dysleksien utvikles (Høien & Lundberg, 2017, s. 178-179). Samtidig peker Drugli (2013) på ulike kjennetegn som temperament og det kognitive nivå, som er basert på elevens omgivelser og spiller en rolle i hvordan genene utvikles. Miljøets faktorer er med på å bestemme om genene aktiveres eller ikke (Drugli, 2013, s. 18). Som det vises til innledningsvis, dokumenterer flere studier at elever som har dysleksi har større sannsynlighet for å utvikle atferdsproblemer av innagerende og utagerende art sammenlignet med elever som ikke har dysleksi (Bru, 2011; Carnazzo et al., 2018; Heiervang & Thorsheim, 2008; Knivsberg & Andreassen, 2008; Manger et al., 2008; Morte-Sorniano et al., 2021). Samtidig dokumenterer studien til Francis et al., (2019) at elever som har dysleksi har en større risiko for å utvikle innagerende atferd og angst (Francis et al., 2019, s. 55- 58).

Lærer 1 beskriver elevens vansker som en stor påkjenning for eleven, som kan kjennetegnes ved at han eller henne får en atferd som kan tolkes som tilbakeholden:

«... stresset er en belastning som fører til at du kan oppføre deg litt annerledes. Den dumhetsfølelsen [...] Det bremser utviklingen din ved å stå foran en gruppe eller ved å gjøre noe feil eller få kommentarer fra de andre elevene»

Han trekker frem erfaringer med at eleven blir utsatt for ulike stressfaktorer som fører til at de bremser utviklingen, hvor fokuset blir en frykt for å si noe som ikke stemmer, skrive feil og lese ord uriktig. Han viser også til at de andre elevene i klassen kan bli forundret over vanskene eleven har med å lese og skrive da eleven leser sakte og kan stoppe opp. Som utgangspunkt i sitatet kan det indikeres på at atferden vises når eleven får en følelse av å ikke strekke til faglig og sosialt når kravene blir for store.

På den ene siden kan dette baseres på elevens egne oppfatning om andre og seg selv i konteksten han eller henne er i og kan være forskjellig fra situasjon til situasjon (Lund, 2012, s. 20). På den andre siden kan elever med en innagerende atferd utvikle negative tankemønstre som bidrar til at eleven snakker seg selv ned i situasjoner de selv mener de ikke har forutsetning til å mestre (Bru, 2011, s. 23). Imidlertid kan elevens signaler være vanskelige for læreren å tolke, som igjen kan skape en rådløshet hos læreren for hvordan han eller hun kan imøtekomme eleven på en bra måte (Ogden, 2009, s. 31). Samtidig kan elever med en innagerende atferd bli ignorert i sosiale og faglige kontekster i løpet av skoledagen (Befring & Duesund, 2012; Lund, 2004; Lund, 2012; Ogden, 2009). Eleven kan lede seg inn i en sosial hjelpeløshet som vil bidra negativt til at eleven ikke får den erfaringen og kunnskapen for å delta, å samhandle og å kommunisere er nødvendig, nettopp det undervisningen og sosiale situasjoner byr på (Befring & Duesund, 2012, s. 452).

Lærer 3 beskriver at elevene ikke gjør det skolearbeidet som er ment for i undervisningen, men heller gir uttrykk for at de gjør det om læreren skulle gå rundt:

«[...] de som ikke viser seg, men du ser at de ikke gjør det de skal, men bare later som [...]»

Hun viser til at elevene har utviklet egne strategier som de benytter når det faglige blir vanskelig. Hun viser til erfaringer der de ikke gjør noe, at de later som eller at de også spør om å gå på toalettet eller finne på andre strategier for å unnslippe lesing. Dette kan indikere på at elevene er redde for å framstå som mindre evnerike enn de andre i klassen.

Når det gjelder elevene fra 5-7 trinn, har lesing fått en annen hensikt da de leser for å uthente kunnskap og for å lære (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). Elever som har utviklet dysleksi kan lett miste tråden i undervisningen, som fører til et lavt mestringsnivå ettersom elevene sitter igjen med liten kunnskap om temaet når læreren går videre i undervisningen (Høien & Lundberg, 2017, s. 254). Læreplanverket (2019) viser til at lesing er en viktig *grunnleggende ferdighet*, der eleven skal ytre seg muntlig og skriftlig gjennom å diskutere og tolke tekster med forskjellige sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne prosessen er problematisk for elever som har dysleksi og er ekstra krevende om elevene har en innagerende atferd. Høien og Lundberg (2017) definerer dysleksi slik: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system» (Høien & Lundberg, 2017, s. 29).

Dysleksi ses på som en spesifikk lese- og skrivevanske, dette fordi eleven vil få vanskeligheter rundt ferdigheter knyttet til lesing og skriving (Høien & Lundberg, 2017; Lyster, 2019; Midtbø Aas, 2021). Snowling og Melby- Lervåg (2016) dokumenterte gjennom en Meta-analyse at man kan se tydelige tegn til alvorlige fonologiske vansker tidlig innen språkutviklingen hos barn som kom fra familier med risiko knyttet til dysleksi (Snowling & Melby- Lervåg, 2016, s. 513). Samtidig viser Midtbø Aas (2021) at de fonologiske vanskene skaper utfordringer med å avkode en tekst. Avkodingen går ut på å kjenne igjen et grafem og raskt koble den til den tilhørende lyden (Midtbø Aas, 2021, s. 112). Dette kan også ses som at elevene har innsikt i det alfabetiske prinsipp (Traavik, 2013, s. 39). Forskning rettet mot dysleksi dokumenterer at mennesker som har utviklet dysleksi har svakere fonologiske ferdigheter, men disse ferdighetene behøves for å kunne trekke i sammen lyder og grafemer til ord (Høien & Lundberg, 2017; Pressley & Allington, 2015; Rasmus & Szenkovits, 2009).

4.1.1 Sammendrag

Funn i min studie viser at lærerne har en felles erfaring om at elevene har utviklet en innagerende atferd. Felles for lærer 1 og lærer 2 indikeres det at elevens atferd endres. Lærer

1 viser til *belastninger* vanskene med lesing fører til og antall opplevelser av nederlag av å ikke mestre lesingen. Det kan bringe frem følelser av å ikke prestere godt nok og å føle seg mindre begavet. Lærer 3 viser til at elevene kan kjennetegnes ved at de *later som* eller *gjemmer seg bort* i undervisningen. Lærerne viser til sekundære vansker hvor eleven utvikler en innagerende atferd. Dette beskrives av lærer 2 som en atferd som er *stille* og at elevene er *pliktoppfyllende* og gjør det de skal i timene. Det kan tolkes som at elevenes atferd kan variere fra de som gjemmer seg bort til de elevene som er pliktoppfyllende og flittige og gjør det de skal i de ulike timene. Man kan undre seg om at dette kan ha en sammenheng med elevens selvtillit.

4.2 Liten selvtillit

Selvoppfatning omhandler: «en fellesbetegnelse på alt vi vet, tror og føler om oss selv» (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 31). Dette begrepet er bredt fordi det kan benyttes forskjellig innen fagdisipliner og begrepene «selvtillit», «selvbilde», «selvoppfatning», «selvheldelse» og «selvfølelse» står sentralt for det hele bildet (Lund, 2004; Skaalvik og Skaalvik, 2021).

Felles lærerne i undersøkelsen beskrives det at elever som har utviklet sekundære vansker knyttet til dysleksi, får en atferd som viser en usikkerhet i undervisningssituasjoner der læreren er på jakt etter faglige svar, høytlesning eller fremføringer. Lærer 1 beskriver sin erfaring med at de avviker fra ulike faglige situasjoner i løpet av skoledagen, som er med på å bidra til at elevene får mindre kunnskap og erfaringer på følgende måte:

«[...] det er noen situasjoner dem unngår, som gjør at de ikke får trene seg i de situasjonene [...] Når man ikke leser like mye når du er yngre, så er det en del informasjon du går glipp av [...] Så er det en slags sosial handicap også da.»

Han viser til at elevene kan ha gått glipp av verdifull kunnskap gjennom å ikke lese like mye som de andre elevene, dette fra tidligere trinn. Han viser til at dette kan føre til at eleven kan falle ut faglig og for noen også sosialt, da elevene ikke har den rette innsikten som kan virke inn på selvtilliten. Dette kan indikere på at eleven ikke er fortrolig med sin dysleksi, som kan ses som at eleven er redd for å skille seg ut fra de andre elevene.

På den ene siden viser Midtbø Aas (2021) til at eleven må forsone seg med sin dysleksi, dette gjennom å skape en aksept for seg selv og de andre elevene i klassen ved å formidle om sin

vanske. Derimot kan elever som ikke aksepterer vansken sin skjule den. Videre viser hun til at åpenhet kan hjelpe elevens psykiske helse og selvtillit (Midtbø Aas, 2021, s. 86). Samtidig kan elever som har en innagerende atferd opprettholde selvtilliten ved å ta i bruk sosial isolasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 188).

På den andre siden viser Heiervang og Torsheim (2008) til tverrsnittstudien *Barn- i Bergen-undersøkelsen*, hvor læreren kartla elever som hadde utfordringer knyttet til lesing, skriving og elevens psykiske helse over en tidsperiode på 2 år av gangen. Elevene ble kartlagt for første gang på 2.-4. trinn for så å utføre en ny kartlegning da elevene gikk i 5.- 7. trinn (Heiervang & Torsheim, 2008, s. 99). Studien dokumenterte at elever som har lese- og skrivevansker fra en tidlig skolealder kan knyttes til ulike tilleggsvansker rettet imot elevens psykiske helse. Dette imellom innagerende- og utagerende atferd, rastløshet og emosjonelle problemer som angst og depresjon (Heiervang & Torsheim, 2008, s. 101- 107).

Lærer 2 beskriver at elevene er veldig sent ute med å ta opp bøker og å finne gruppen sin om det er gruppearbeid og å starte med å jobbe:

«[...] hun var ikke av de første som hoppa på når det var gruppearbeid [...]»

Hun viser til at det tok lang tid for at lærerne forsto at eleven hadde dysleksi, da de først opplevde eleven som sen og usikker på det meste eleven skulle gjøre, som for eksempel ulike faglige aktiviteter. Hun viser til at noen av elevene kan føle seg annerledes før de får diagnosen, der de kan streve med liten selvtillit. Dette kan ses i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (1996) sine tre dimensjoner av selvoppfatning hvor de to første omhandler at eleven *beskriver* og *vurderer* seg selv på bakgrunn av tidligere erfaringer innen skole, fritidsaktiviteter eller i det sosiale. I skolesammenheng kan eleven ha ulike oppfatninger og forventninger om hvor godt eller hvor dårlig han eller henne kan mestre en aktivitet og også sammenligne seg med de andre elevene i klassen. Den tredje dimensjonen er den *emosjonelle* dimensjonen som er med på å påvirke elevens selvtillit, motivasjon og tro på å mestre aktiviteten, hvor miljøet eleven er en del av vil ha en stor betydning (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 18).

På den andre siden viser Ogden (2015) til at elever med innagerende atferd kan ha vansker med å holde på en venns relasjon. Dette ved at eleven ikke har opparbeidet seg en

forståelse av sosiale koder og hva det forventes av en venn. Det kan føre til at vennene kan holde en distanse da de ikke alltid opplever respons (Ogden, 2015, s. 18). Eleven kan stå i fare for videre utvikling av psykosomatiske vansker som angst og depresjon (Befring & Duesund, 2012, s. 453).

Lærer 3 beskriver at elevene ikke oppnår mestring, som også påvirker elevens selvtillit:

«... at de ikke opplever mestring også blir det vanskeligere og vanskeligere, så får de enda mer av den følelsen av å ikke henge med, så kan det være at de gir opp ...»

Hun viser til at lese- og skriveopplæringen kan gå fort frem, hvor læreren ikke har med alle underveis. Hun viser til at dette fører til at det blir vanskeligere for eleven å oppnå en mestring med å lese og etterslepet blir for stort for eleven å ta igjen. Dette kan indikere på at eleven kan ha en negativ erfaring med faglige prestasjoner.

Elever som har utviklet dysleksi har en betydelig risiko for å utvikle en selvtillit som er lav (Høien & Lundberg, 2017, s. 31). På den ene siden viser Skaalvik og Skaalvik (1996) til *akademisk selvoppfatning* som har en innflytelse på hvordan eleven behersker fagene, som er med på å påvirke elevens selvtillit (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 60-62). For elever som har utviklet en innagerende atferd, vises denne atferden når det stilles kriterier og mål som eleven ikke har mulighet for å klare (Befring & Duesund, 2012; Lund, 2004). På den andre siden viser Aleksander- passe (2006) sin forskning at det er et skille mellom kjønn for hvordan atferdsuttrykk kommer til syne. Funn fra hans undersøkelse dokumenterer at jenter benytter strategier som er knyttet til det emosjonelle, som kan gi en følelse av lav selvtillit, depresjon og en følelse av en svekket mestringsfølelse (Aleksander- Passe, 2006, s. 273). Gutter unngår disse situasjonene og benytter andre strategier enn de som kan gå utover følelsene, som fører til at gutter sjeldent utvikler depresjon (Aleksander- Passe, 2006, s. 274). Samtidig viser Lund (2012) til at det ikke finnes klare ulikheter blant gutter og jenter som har en innagerende atferd før elevene fyller 12 år (Lund, 2012, s. 28). Dette kan indikere at gutter kan undertrykke følelsene sine som en strategi og jenter kan lettere bli påvirket av sine egne følelser.

4.2.1 Sammendrag

Funn i min studie viser at lærerne har en erfaring om at det er en sammenheng imellom innagerende atferd og lav selvtillit. Felles for lærer 1 og lærer 2 vises dette gjennom at eleven har en fremtoning som er usikker og avviker situasjoner de selv føler de ikke kan håndtere. Lærer 1 viser til at dette kan føre til ulike *konsekvenser* for eleven, som å opparbeide seg faglige og sosiale erfaringer som er verdifulle for videre utvikling og læring. Lærer 2 viser til at eleven framsto som *sein* i de ulike situasjonene i løpet av skoledagen. Lærer 3 beskriver at eleven har en liten opplevelse av å *mestre*. Det kan indikere på at eleven har mange erfaringer med å ikke få til lesingen, som virker inn på hvilke tanker eleven har om sine egne prestasjoner.

4.3 Manglende mestring og motivasjon

For å skape en forståelse av hva motivasjon omhandler, viser Skaalvik og Skaalvik (2021) til *motivasjon* som kraftkilden i lesingen som er med på å avgjøre valg i prosessen med lesingen, som å sette mål, arbeidsinnsatsen, samt hvor utholden eleven er om motstand dukker opp underveis (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 19).

Felles for lærerne i undersøkelsen kan det indikere på at elevene kan streve med å oppnå en følelse av mestring i fagene, som også fører med seg at motivasjonen for å yte minskes. De viser til ulike faktorer som er med på å påvirke elevens mestring og motivasjon. Lærer 1 har erfaringer med at elevene strever mer enn de andre i klassen og ikke spør læreren eller andre om hjelp:

«[...]at man ikke lykkes like godt som dem rundt seg og skjuler ting [...]»

Han forteller at elevene blir mestere på å skjule at de ikke mestrer oppgavene som de skal gjøre. Han viser til at de tar i bruk ulike strategier når de får en følelse av nederlag. Med hans beskrivelse som utgangspunkt, kan dette ses i sammenheng med Skaalvik og Skaalvik (2021) som først og fremst viser til at atferd kommer til uttrykk om eleven har en manglende motivasjon, dette ut ifra elevens følelse av nederlag av å ikke mestre, som er med på å svekke elevens selvtillit og tro på egne evner. Videre viser de til at eleven kan ta i bruk strategier,

som å trekke seg tilbake og skjule seg i undervisningssituasjonen med en bekymring for å fremstå som ubegavet framfor andre elever, hvor eleven heller blir værende stille i stedet for å spørre læreren om hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 184-187).

I skolen har alle elever en rett på utdanning og å få utvikle seg. Innledningsvis vises det til opplæringsloven §1-1 som sier at: «[...] elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger til å mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felles i samfunnet ...» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Opplæringsloven viser til en forpliktelse skolen har ovenfor sine elever. Barnekonvensjonen 29 viser til at undervisningen skal utvikle elevens «personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner [...]» (Forente nasjoner, 2003, Artikkel 29). Dette kan være ekstra krevende for elever som har utviklet dysleksi og sekundære vansker da motivasjonen for lesing kan være svekket (Bru, 2008; Høien & Lundberg, 2017; Lyster, 2019).

Imidlertid viser Midtbø Aas (2021) til viktigheten av at læreren har innsikt og kunnskap om en normal leseutvikling. Læreren kan følge elevens utvikling fordi elever som har utviklet dysleksi har behov for en lærer som har en innsikt i tilrettelegging av undervisning og ser eleven, er konkret og samtidig har fokus på lesingens forskjellige prosesser (Midtbø Aas, 2021, s. 112). Samtidig bringer Lyster (2019) inn at elevens modenhet og kognitive utvikling spiller en sentral rolle i elevens utvikling av ferdigheter med å lese. Det kan ses ut ifra det som er forventet innenfor elevens alder og modenhet (Lyster, 2019, s. 16).

Noe som også kan påvirke elevens motivasjon er lærerens fremtoning i undervisningssituasjonen. Sameroff (2009) viser til lærerens kroppsspråk, holdning og væremåte som kan være ulike i de ulike undervisningstimene i løpet av dagen, som videre kan påvirke elevens interesse og vilje til å jobbe med fagstoffet (Sameroff, 2009, s. 13). Videre viser han til transaksjonsmodellens muligheter til å sette inn eller omgjøre tiltak gjennom beskyttelsesfaktorene som finnes i eleven eller miljøet (Sameroff, 2009, s. 25).

Beskyttelsesfaktorer er faktorer som finnes i individet eller miljøet som er med på å senke sjansen for at negativ utvikling skjer (Drugli, 2013; Kvello, 2012; Nordahl et al., 2005). Elever som ikke får tilpasset undervisningsopplegg ut ifra deres nivå og heller ikke en lærer som oppmuntrer, kan svekke motivasjonen til eleven (Pressley & Allington, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 1998). Innledningsvis vises det at Midtlyngutvalgets rapport *Rett til læring* (2009) dokumenterer at for barn og ungdom i den norske skolen var det 15- 20% som hadde utviklet

psykiske utfordringer rettet imot mestring som er mangelfull, som i sin tur går utover elevens videre sjanser i skole og arbeidsliv (NOU 2009:18, s. 134).

Lærer 2 viser til at eleven jobber ekstra hardt for å mestre og avkode teksten:

«[...] skal de sette seg ned og lese selv, så stikker bokstavene seg, så de ikke får med seg innholdet. Så de bruker masse energi på avkodingen [...]»

Hun har erfaringer om at eleven må arbeide mer med oppgavene enn andre og videre kan det påvirke elevens motivasjon. Hun viser til elevens utfordring med å uthente informasjonen i teksten som blir lest. Hun viser til at noen av elevene kan streve med å si ifra om noe er utfordrende. Gjennom lærer 2 sitt svar kan det indikere på at eleven ikke har dannet nok ordbilder som vanskeliggjør lesingen for å bli selvstendig.

Lesing kan defineres som: «Lesing = Avkoding x forståelse» (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Dette kan forstås som at eleven må meste både å avkode og å danne seg en mening. Om ikke eleven mestrer en av faktorene vil resultatet bli null, altså vil det være en mulighet at eleven avkoder en tekst, men om eleven ikke oppnår forståelse har ikke lesingen blitt gjennomført (Gough & Tunmer, 1986, s. 7-8). Samtidig viser Høigård (2013) til en utvidet forståelse «Lesing= motivasjon x avkoding x forståelse». Her påpekes det at motivasjon er svært viktig for at eleven skal kunne bli en god leser (Høigård, 2013, s. 314).

På den ene siden viser Traavik (2013) til fonologisk strategi. Eleven leser lyd for lyd når eleven skal lese ord som er ukjente eller komplekse. Dette kommer til syne fordi eleven ikke har dannet nok ordbilder for disse ordene (Traavik, 2013, s. 51). Samtidig viser Høigård (2013) til at elever som har utviklet dysleksi gjerne leser på denne måten, som fører til at eleven leser på en vanskelig og belastende måte (Høigård, 2013, s. 319). På den andre siden kan dette være en årsak til elevens svake fonologiske korttidsminne, som er helt sentralt for at eleven skal huske, for å gi eleven en mulighet til å avkode og for at eleven skal ha en anledning til å fremkalle en forståelse av det han eller hun har lest (Høien & Lundberg, 2017, s. 69). Elevene som har utviklet en ortografisk strategi har automatisert avkodingen ved at de raskt kan memorere og identifisere ordet, og det kommer an på om eleven har opparbeidet seg kunnskap og erfaringer med å se ordet i ulike sammenhenger (Lyster, 2019, s. 21-22). Det krever mye praktisering for at lesingen skal bli automatisert (Bråten, 2007; Høien &

Lundberg, 2017; Pressley & Allington, 2005). Dette kan ses ut ifra elevens interesse for det som blir lest.

Bråten (2007) viser til elevens *indre- og ytre motivasjon*, som kan ses ut ifra interessen eleven har for litteraturen. Den *indre motivasjonen* drives av elevens egen lyst og nysgjerrighet som oppmuntrer til å lese. Den *ytre motivasjonen* er derimot drevet av påvirkninger i miljøet som ikke drives av ens egen vilje, men er bestemt av andre (Bråten, 2007, s. 74). Bandura (1997) viser til elevens egne kognitive egenskaper med å oppmuntre seg selv til å lese. Han viser til elevens erfaringer, der om eleven har en positiv erfaring med lesingen vil dette medføre at eleven får en høy grad av tro på å prestere innen lesingen, men om eleven har en negativ erfaring med lesingen vil dette gi negative resultater som en lav tro på mestring hvor eleven får liten motivasjon for lesingen (Bandura, 1997, s. 122-123). Derimot viser Høien og Lundberg (2017) til at elever som har utviklet dysleksi ikke får trent seg på å lese da de ofte unngår lesingen som gjør at det blir vanskelig for eleven å automatisere lesingen (Høien & Lundberg, 2017, s. 23).

Lærer 3 viser til elevens vansker med å tilegne seg kunnskap:

«[...] har vansker med å lære seg bokstavene [...]»

Hun viser til at elevene kan streve så mye med å lære seg bokstaver slik at motivasjonen for lesingen faller bort. Med lærer 3 sitt svar som utgangspunkt, kan det ses ut ifra elevens forventninger om å få til lesingen og kan ses i sammenheng med begrepet «Self- efficacy» som omhandler elevens *mestringstro*, som ledes av elevens egen forventning om å få til lesingen (Bandura, 1997, s. 122). Imidlertid kan positive tilbakemeldinger fra omgivelsene, som fra lærere eller medelever bidra til at eleven får motivasjon til å utføre lesingen (Bandura, 1997; Bråten, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Elever som har utviklet dysleksi har et større behov for å føle en tilhørighet i miljøet de er i, hvor en god relasjon til læreren gjennom en tilhørighet og trygghet i miljøet de er en del av har en stor betydning (Thuen, 2008, s. 175).

4.3.1 Sammendrag

Funn i min studie viser at lærerne har erfaringer med at elever som utvikler sekundære vansker kan ses i sammenheng med at elevene får en manglende motivasjon og mestring. Felles for lærerne vises det gjennom deres erfaringer med at elevene har store utfordringer

med lesingen som igjen skaper faglige vansker. Lærer 1 viser til at elevene ikke *lykkes* på lik linje som de andre elevene i klassen, som kan vises gjennom elevens atferd og en unnvikelsesstrategi for å hindre den vonde følelsen av nederlag av å ikke få til skoleoppgavene like godt som de andre i klassen. Lærer 3 viser til at elevene har *vansker* med å tilegne seg grafemene. Lærer 2 viser til at elevene må arbeide mer enn andre, ved at de benytter *masse energi* for å lese teksten. Dette kan indikere på at lesingen bidrar med en ekstra oppgave for elevene, som gjør at leseprosessen byr på ulike utfordringer og mange vanskelige følelser av å ikke få til og mestre.

4.4 Trygg relasjon

Jeg vil nå belyse det andre forskningsspørsmålet: «*Hvordan kan lærere ivareta elever med dysleksi som har utviklet en innagerende atferd?*»

Lærerne viste til ulike perspektiver som kunne påvirke relasjonen mellom lærer og elev i en positiv- og en negativ retning. Lærer 2 beskriver viktigheten av å møte elevene:

«*[...] hvis de får forklaring eller møter forståelse [...]*»

Hun viser til at eleven har behov for å bli møtt med en forklaring av hva dysleksi er, som kan gi en forståelse av hvorfor lesingen går sakte. Hun viser også til at de trekker frem andre kjente mennesker som også har dysleksi, som har ført til at eleven har fått en trygghet og tillit ovenfor læreren.

Dette kan ses i sammenheng med st. meld 28, som viser at et læringsmiljø hvor eleven har dannet en tillit til læreren kan ha en stor innvirkning på elevens psykososiale utvikling og vekst. Utvikling av et læringsmiljø der eleven blir forstått med forventninger han eller henne kan få til og mestre samt at eleven føler en trygghet og blir inkludert, kan bidra til at eleven utvikler en selvtillit som er positiv (St.meld. 28 (2015-2016), s. 14). World Health Organization (u.å.) viser til en viktighet ved å ta elevenes psykiske helse på alvor, ettersom 10 % av verdens barn og unge har utfordringer rettet mot ulike atferdsvansker, som for eksempel en innagerende atferd. Ved å ikke sette inn tiltak rettet imot elevens psykososiale utvikling, kan dette få konsekvenser som videre utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon, som også kan skape begrensninger for utvikling og elevens muligheter (World

Health Organization, u.å.). Som et bakteppe kan dette medføre til at eleven unngår skolen. Johannesen et al., (2010) peker på at elever som har utfordringer med psykisk helse står i fare for å falle ut av den videregående opplæringen om de ikke får den rette oppfølgingen (Johannesen et al., 2010, s. 276).

Med lærer 2 sitt svar som utgangspunkt, kan det hevdes at læreren har en evne til å se og vise en forståelse ovenfor eleven. I transaksjonsmodellen fremheves relasjoner mellom individer som en viktig faktor (Kvello, 2012, s. 63). På den ene siden viser Thuen (2008) til samfunnets krav til elevene, som i sin tur kan føre til en belastning gjennom større påkjenninger og stress for elevene. Elever med dysleksi er mer sårbare i læringssituasjoner og til forventninger om hva elevene skal klare, som kan føre til utvikling av psykiske- og faglige vansker (Thuen, 2008, s. 173). Samtidig viser Arnesen et al., (2014) til lærerens evne til å forme et miljø som er positivt for læring, der eleven blitt møtt ut ifra sine forutsetninger rettet til det faglige og det sosiale (Arnesen et al., 2014, s. 32). Imidlertid viser Lund (2012) til at relasjoner handler om å bli sett. Hun beskriver dette slik: «Når en ikke har mange ord og kjenner seg utydelig og usikker blant de andre, er det godt at noen ser en» (Lund, 2012, s. 98).

Ikke alle elever har forutsetninger for å si ifra om det er noe de lurer på eller om de har behov for hjelp i faglige eller sosiale setninger i løpet av skolehverdagen. Buli-Holmberg et al., (2019) peker på lærerens oppgave med å skape et godt psykososialt miljø for hele klassen (Buli-Holmberg et al., 2019, s. 34). Dette kan ses som: «... de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet omhandler også elevenes opplevelse av læringssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6-7).

På den andre siden er miljøets betydning en sentral funksjon i utviklingen av et godt psykososialt miljø. Transaksjonsmodellen inneholder et systemperspektiv, hvor Bronfenbrenner (1979) sin *utviklingsøkologiske modell* inngår, som spesielt ser på relasjonene imellom individene (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Dette gjennom ulike systemer på forskjellige nivåer som går i hverandre som *mikrosystem* elevene er i det daglige, som skolen og hjemmet, samt ulike arenaer elevene disponerer på fritiden (Kvello, 2012, s. 66). Samtidig viser Buli- Holmberg et al., (2019) at et godt psykososialt miljø også er basert på at læreren kjenner sine elever og har kunnskap i å se bakenfor elevenes atferdsuttrykk gjennom å forsøke å sette seg inn i elevenes situasjoner (Buli- Holmberg et al., 2019, s. 53). For øvrig ser

Bronfenbrenner (1979) relasjoner gjennom et «N+2 system» som kan forstås som en gruppe på tre hvor eleven er «N» og de to andre er nærstående hos eleven. Relasjonene mellom eleven og de som omgås eleven bidrar positivt- eller negativt for samhandlingen (Bronfenbrenner, 1979, s. 5). Imidlertid viser Nordahl et al., (2005) til å se atferd i et systemperspektiv som på «mikro- meso- ekso og makrosystemene» kan gi en forståelse av elevens utvikling av atferd (Nordahl et al., 2005, s. 59). Dette krever at atferden blir kartlagt i de ulike miljøene og påvirkningene eleven blir disponert for (Nordahl et al., 2005, s. 60-61). Ut ifra dette kan det hevdes at en god relasjon mellom eleven og læreren kan bidra til at læreren blir kjent med elevens behov, som kan føre til en tilrettelegging eleven har forutsetninger for å mestre og at eleven skaper en tillit til læreren, slik at han eller hun tør å åpne seg og fortelle hva dem selv føler.

Lærer 1 viser til at en utfordring med utvikling av en god relasjon mellom læreren og eleven er et klassemiljø som har et negativt fokus:

«[...]at de kommer i situasjoner som de ikke har forutsetninger for å mestre, i synet av andre da ... elever og i et negativt klassemiljø hvor man blir ledd av [...] tenker jeg det er katastrofe for de innagerende elevene»

Han beskriver at for de elevene som er stille, kan det være fatalt om miljøet er negativt. Han viser til situasjoner hvor eleven kan bli ledd av fordi han eller henne leser sakte og stopper opp, eller at eleven ikke blir møtt med forståelse eller krav han eller hun ikke har forutsetninger for å få til, hvor eleven alltid blir hengende etter. Dette kan indikere at klassemiljøet innehar mange risikofaktorer.

På den ene siden viser Nordahl et al., (2005) til elever som presterer dårlig faglig, lettere utvikler vansker knyttet til sin atferd (Nordahl et al., 2005, s. 103). Risikofaktorer kan forstås som faktorer i miljøet som er med på å fremkalle negativ utvikling for eleven (Kvelling, 2012, s. 73). Samtidig viser Sætren (2019) at elevene med innagerende atferd har utviklet en følsomhet hvor eleven påvirkes av en indre negativ tone når skoleoppgavene blir kompliserte og vanskelige (Sætren, 2019, s. 24).

På den andre siden viser Thuen (2008) at dette krever en kompetanse hos læreren, samt et positivt søkelys ved å legge til rette for at eleven får en følelse av mestring (Thuen, 2008, s.

175). En studie ble utført av Knight (2018) der hun så etter hvilke opplevelser, samt hvilken innsikt lærere hadde om dysleksi (Knight, 2018, s. 207-208). Resultatene dokumenterte at lærerne hadde innsikt i at elevene strevde med lesing og skriving, men hadde en liten innsikt i det «kognitive», «biologiske» og «atferdsmessige» nivået til vansken. Hun viser at det er essensielt at lærerstudenter får riktig forskningsbasert kunnskap koblet til dysleksi, slik at denne elevgruppen blir møtt med forståelse og støtte som de trenger for å utvikle seg (Knight, 2018, s. 217). For øvrig viser Høien og Lundberg (2017) til viktigheten av at lærere tilbys videreutdanning for å øke sin kompetanse, som er en viktig faktor på veien mot en forståelse og tilrettelegging for elevene som har utfordringer med å lese (Høien & Lundberg, 2017, s. 256).

Samtidig kan en innsikt i risiko- og beskyttelsesfaktorer virke forebyggende. Drugli (2013) viser til de ulike nivåene som «individet-, familien-, nettverks- og eller i samfunnet» er med på at et individ kan utvikle et atferdsproblem (Drugli, 2013, s. 22). Samhandlingen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer er avhengig av hvordan eleven møter motstand i form av hvor følsom eller robust han eller henne er (Drugli, 2013; Kvello, 2012; Sameroff, 2009). Ved å se elevens utvikling av sekundære vansker gjennom risiko- og beskyttelsesfaktorer, vil det finnes ulike svakheter og styrker. For det første viser Kvello (2012) til å skape en forståelse ved å benytte risiko- og beskyttelsesfaktorer kan være noe man ser ut ifra, hvor faglig skjønn og vurdering vil se alvorlighetsnivået som spiller inn på elevens utvikling (Kvello, 2012, s. 77-78). På den andre siden viser Nordahl et al., (2005) til at en bevissthet om risiko- og beskyttelsesfaktorer kan føre til at vanskene elevene har blir sett tidlig, slik at tiltak kan bli iverksatt (Nordahl et al., 2005, s. 100-101). Dette kan indikere på at om læreren har innsikt i hva dysleksi omhandler, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer, kan det bidra til å iverksette tiltak på et tidlig stadium, som kan virke forebyggende mot negativ utvikling.

Lærer 3 viser til at hun jobber med at elevene skal bli glade i litteratur og at miljøet i klassen skal være godt:

«[...]vi jobber mye med at elevene skal like å lese og klassemiljø. Og det å kunne samarbeide med mange og akseptere hverandre som den vi er [...] på forskjellige måter og på tvers av kjønn [...]]»

Hun viser til at de jobber mye med at elevene skal trives med å lese og at klassemiljøet skal være godt, hvor hun jobber mye med relasjonen til- og mellom elevene. Videre viser hun til at de jobber mye med at elevene samarbeider i blandet grupper, at dette kan bidra til at elevene blir kjent, hvor det kan bli lettere å være seg selv.

Lærer 3 sin erfaring peker på en god relasjon mellom læreren og eleven. Lund (2004) på den ene siden viser en «subjekt- subjekt relasjon» som en relasjon sett ut ifra elevens innstilling, emosjoner og mål (Lund, 2004, s. 71). Thuen (2008) viser til at elevens *autonomi* blir tatt hensyn til. Autonomi kan forstås som: «... et ønske om eller en følelse av å være selvinitierende og av å handle i overensstemmelse med seg selv, det vil si at ens handlinger og overbevisninger har et indre bifall eller tilslutning» (Thuen, 2008, s. 178).

Et læringsmiljø hvor elevens ytringer blir hørt og har en relasjon imellom lærer og elev som er positiv, er med på å fremme utvikling hvor eleven kan bli mer utholden om nederlagsfølelsen kommer (Thuen, 2008, s. 178). Dette kan ses i sammenheng med «fagfornyelsen» som bringer inn *folkehelse og livsmestring* der elevene skal: «... kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. [...] elevene lærer å håndtere medgang, motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette kan indikere på at en god relasjon til læreren kan fremme elevens psykiske helse og bidra til en forståelse og kunnskap om hvordan eleven kan håndtere emosjoners påvirkning. Det kan skape utfordringer til en positiv relasjon mellom læreren og eleven hvor avgjørelser tatt uten elevens medvirkning. Lund (2004) på den andre siden viser en «subjekt- objekt- relasjon», hvor lærerens definisjonsmakt og forståelse kommer til uttrykk gjennom ytre forståelser uten at elevens stemme blir tatt hensyn til (Lund, 2004, s. 70). Innen forskning på relasjoner viser Murry og Pianta (2007) til at utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev er basert på ulike nivåer, som klassesituasjonen eller kulturen i skolen. Ved samhandling gjennom flere av de ulike nivåene kan det være enklere å få til en positiv relasjon (Murry & Pianta, 2007, s. 110).

4.4.1. Sammendrag

Funn i min studie viser at lærerne trekker frem miljøet, relasjoner og kunnskaper om vansken som svært viktig for å ivareta elever som har utviklet sekundære vansker. Felles for lærer 2 og lærer 3 er at de viser til hva som kan være en beskyttelse for elever som har utviklet en

innagerende atferd grunnet elevens dysleksi. Begge er rettet imot et varmt blikk ovenfor eleven. Lærer 3 er opptatt av et godt *klasse miljø* og at elevene skulle bli *glade* i litteratur, der en forutsetning av at læreren viser tålmodighet og forståelse ovenfor eleven og at elevens stemme blir lyttet til er sentralt. Lærer 2 viser til å *forklare* eleven hva det vil si å ha dysleksi gjennom å og skape en *forståelse*, hvor det kan være med på at eleven får lyst til å utføre de ulike skoleoppgavene. Lærer 1 viste til hva som kunne utfordre en trygg relasjon. Et miljø som er *negativt* kan tenkes er skadelig for alle elever, men spesielt skadelig for elever som strever med utfordringer som innagerende atferd som følge av dysleksi.

5.0 Oppsummering og avslutning

I dette kapittelet vil studiens resultater sammenfattes. Videre vil studiens begrensninger redegjøres for, så vises det til pedagogiske implikasjoner, for så å til slutt bringe inn videre forskning som kunne vært nyttig og interessant.

5.1 Hvilke erfaringer har lærere om innagerende atferd blant elever med dysleksi?

«Det er mye vondt her i verden, sa gutten, han skulle lære å lese» (Norske ordtak, u.å.)

Lærerens arbeid med den psykiske helsen til elever som har utviklet dysleksi har vist seg gjennom oppgaven som en viktig faktor. Elevens innagerende atferdsuttrykk kan vises forskjellig i de ulike systemene eleven er en del av og kan ses ved at den innagerende atferden er sammensatt av ulike påvirkninger. Informantene som deltok i denne masteroppgaven, viste til sine erfaringer om at atferden kunne ses i sammenheng med undervisning. Eleven kan trekke seg tilbake, bli stille og late som at han eller hun gjorde skoleoppgavene sine. Dette etter gjentatte opplevelser av nederlag og en følelse av å ikke oppnå et resultat på samme nivå som de andre elevene.

Studiens første forskningsspørsmål: «*Hvordan kan den innagerende atferden ses i sammenheng med dysleksi?*»

Her viste informantene til at den innagerende atferden kan ses gjennom at eleven viser en *lav selvtillit*, hvor elven framsto som usikker og unngikk situasjoner som framføringer, gruppearbeid og blikkontakt med læreren. Ved at eleven ikke deltar i disse situasjonene går

han eller hun glipp av verdifull kunnskap og læring. Disse situasjonene har også en sosial side der elevene skal kunne samarbeide om å løse de ulike skoleoppgaver som kan være utfordrende for elevene, hvor viktigheten av lærerens kunnskap med tilrettelegging og at de kjenner sine elever ved at de kan se bakenfor elevenes uttrykk.

Informantene viste også til at elevene kunne ha en *manglene mestring og motivasjon* for lesingen. Lesingen på mellomtrinnet har blitt ett redskap for videre læring og utvikling (Statlig pedagogisk tjeneste, 2021). For elever som har dysleksi er dette en situasjon som krever mer av eleven, da lesingen krever mange ulike «operasjoner» samtidig. Informantene viste til at eleven kunne utvikle ulike unnvikelsesstrategier, da disse påkjennningene kunne føre til vanskelige følelser der eleven har så store vansker med å mestre lesingen der de kan gi opp og ikke ser noen hensikt med lesingen.

Studiens andre forskningsspørsmål: «Hvordan kan lærere ivareta elever med dysleksi som har utviklet en innagerende atferd?»

En *trygg relasjon* til eleven har vist seg som særdeles viktig for å ivareta elever som har utviklet en innagerende atferd som skyldes dysleksi. Gjennom å arbeide med det psykososiale miljøet kan det skape en tilhørighet, hvor en åpenhet og aksept for elevens vanske kan skape en trygghet som er viktig for elever som har dysleksi (Thuen, 2008, s. 175). Samtidig kan en trygg relasjon bidra til at eleven kan stå i de vanskelige følelsene lenger når de vanskelige følelsene strømmer til. Det har også blitt vist av en informant hva som kunne bidra til en negativ utvikling hos eleven, hvor kulturen og miljøet på skolen spiller en rolle og viktigheten av kunnskap om sekundære vansker og dysleksi er sentralt gjennom å se hele mennesket.

5.2 Begrensninger ved studien

Jeg har i punkt 3.3 vist til «Studiens kvalitet» gjennom å bringe frem studiens validitet, reliabilitet og generalisering. Gjennom disse punktene har jeg redegjort mine metodiske valg og hvordan jeg som forsker har gått frem i de ulike prosessene i denne studien. Jeg vil nå utdype dette ved å reflektere over mine tanker om studiens begrensninger.

Det første jeg vil trekke frem som en begrensning ved denne studien er utvalgets størrelse. Muligheten til å sammenligne svarene fra denne studien med andre undersøkelser er svært liten. Ved et utvalg på tre informanter, er det vanskelig å generalisere til andre studier.

Den andre begrensningen omhandler at en av informantene falt litt på siden av de gitte kriteriene. Lærer 3 hadde en lang fartstid i skolen som var et av kriteriene, men hun jobbet i 1. klasse med lese- og skriveopplæringen. Det andre kriteriet var at lærerne underviste på mellomtrinnet, altså fra 5.- 7.- trinn, men siden hun hadde en erfaring fra 1.-7.- trinn, vurderte jeg at hun tilfredsstilte studiens kriterier. Dette også på bakgrunn av at én av mine informanter valgte å trekke seg fra studien i tillegg til at det er svært krevende og vanskelig å få informanter.

Den tredje begrensningen omhandler at definisjonen av innagerende atferd ikke ble operasjonalisert for informantene, som kan ha ført til at vi kan ha snakket litt forbi hverandre. Samtidig inneholdt den utarbeidede definisjonen både en innagerende og utagerende forståelse, men definisjonen jeg leste opp for informantene utdypet ikke kjennetegn på atferden.

Den fjerde begrensningen omhandler at jeg gav tilbakemeldinger til informantene i form av utsagn som «absolutt» og «okay» og gjennom et nikk med hodet, noe som kunne tolkes av informantene at jeg samtykket og hadde en lik mening som det de snakket om. Intensjonen var å vise interesse, engasjement og trygghet. Når jeg ble bevisst på disse tilbakemeldingene, forsøkte jeg å unngå dette.

5.3 Pedagogiske implikasjoner

Gjennom denne masteroppgaven har funnene vist til ett behov for mer kunnskap i skolen om sekundære vasker rettet mot dysleksi. Dysleksi er en vanske mange elever strever med i sin hverdag, som vi har sett kan skape tilleggsvansker rettet mot den psykiske helsen til eleven. Å bli sett og forstått er en viktig faktor for elevens tro på seg selv og for elevens mestring, men dette krever ekstra kunnskap hos de som møter eleven (Høien & Lundberg, 2017, s. 256). Felles for mine informanter er at de ikke har tilleggsutdanning om dysleksi, men har opparbeidet seg sin kunnskap om dysleksi og sekundære vansker gjennom en lang fartstid i skoleverket. Læreren møter elevene i det daglige, men om læreren har en manglende kunnskap om psykisk helse og dysleksi i den tidlige fasen, vil ikke eleven få den hjelpen han

eller henne har behov for på ett tidlig tidspunkt, som kan gå utover elevens psykiske helse. Dette kan støttes gjennom studien til Knight (2018) hvor hun viser til at høyskoler og universiteter må fokusere mer på hva dysleksidiagnosen omhandler. Dette gjennom det «kognitive», «biologiske» og «det atferdsmessige» som denne vansken inneholder (Knight, 2018, s. 218).

Om pedagoger har manglende kunnskap om dysleksi og atferd, kan det tenkes at de møter utfordringer for hvordan de best kan møte eleven med tilrettelegging slik at «hele» eleven blir møtt på en god måte og får arbeidsoppgaver på det nivået de er på. Som pedagoger og spesialpedagoger er det vår jobb å tilrettelegge og skape gode læringsmiljøer slik at elever kan utvikle seg og lære.

5.4 Videre forskning som kunne vært interessant

Denne masteroppgaven kan bidra til å få ett innblikk i et lite utvalg av barneskolelærere sine erfaringer med dysleksi og psykisk helse. Ved videre forskning hadde det vært interessant med en dokumentanalyse av ulike studieplaner for grunnskolelærerutdanningen fra forskjellige universiteter og høyskoler, for å undersøke hva nyutdannede lærere skal ha innsikt i rettet imot dysleksi og psykisk helse. Uansett tenker jeg det er viktig å forske mer på dysleksi og atferd, slik at alle elever blir møtt, sett og hørt på en god måte, hvor den psykiske helsen til elever som har dysleksi vil få mer fokus i skolen og videre utdanning.

Avslutningsvis vil jeg vise til et sitat som tydeliggjør viktigheten av en god relasjon og arbeid knyttet til den psykiske helsen.

“I’ve learned that people will forget what you said, people will forget what you did, but people will never forget how you made them feel” (Anonym, Hentet i Kinge, 2020, s. 63).

Litterateur:

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self- esteem, coping, and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-257.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/dys.318>
- Arnesen, A., Hansen-M, W., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2014). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med* (2.utg.). Universitetsforlaget
- Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). Satsing mot frafall i videregående opplæring: En evaluering. (NIBR-rapport 2004:19)
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5786/2004-19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. W. H. Freeman
- Beaton, A. (2004). *Dyslexia, reading and the brain. A Sourcebook of Psychological and Biological Research*. Psychology Press
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s.448-469). Cappelen Damm Akademisk
- Boyes, M.E., Leita, S., Claessen, M., Badcock, N.A. & Nayton, M. (2019). Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: An analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist*, 1-11.
<https://www.nicholasbadcock.com/pubs/Boyes%20et%20al.%20-%20Correlates%20of%20externalising%20and%20internalising%20prob.pdf>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.11-16). Gyldendal
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomstiden. I F. E. Tønnessen., E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lærevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse* (s.135-142). Hertervig akademisk

- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel., E. Bru., S.K. Ertesvåg., & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s.17-33). Universitetsforlaget
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.utg.). Oxford University press
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 9-19). Cappelen Akademisk Forlag
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse- komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet- teori og praksis* (s. 45-82). Cappelen Akademisk Forlag
- Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, B.C. (2019). Elevers sosiale selvoppfatning og lærerens arbeid med psykososialt læringsmiljø. I M. H. Olsen & J. Buli- Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 34-54). Cappelen Damm Akademisk
- Carnazzo, K., Dowdy, E., Furlong, M. J. & Quirk, M. P. (2018). An evaluation of the Social Emotional Health Survey- Secondary for use with students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 56, 433–446.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.22199>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Datatilsynet. (2019, 21. oktober). *Hva er en personopplysning?*
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 24.august). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Ekornes, S. (2018). *Lærerprofesjonalitet I arbeid med psykisk helse i skolen*. Fagbokforlaget
- Ertesvåg, S.K. & Havik, T. (2021). Students' Proactive Aggressiveness, Mental Health Problems and Perceived Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 65, No.1, 1-20.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2019.1650822?needAccess=true>

- Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. Mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Francis, D. A., Curuana, N., Hudson, J.L. & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, vol.67, 45-58.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272735817302556?via%3Dihub>
- Gough, P.B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.905.7606&rep=rep1&type=pdf>
- Grøholt, E.K., Bøhler, L. & Hånes, H. (2018). *Folkehelserapporten 2018: Helsetilstanden i Norge 2018*. (Rapport 2018).
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/helsetilstanden-i-norge-20182.pdf>
- Hafen, C.A., Allen, J.P., Mikami, A.Y., Gregory, A., Hamre, B. & Pianta, R.C. (2012). The Pivotal Role of Adolescent Autonomy in Secondary School Classrooms. *J Youth Adolescence* 41, 245-255. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10964-011-9739-2.pdf>
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.133-151). Gyldendal
- Hancock, R., Richlan, F., & Hoft, F. (2017). Possible roles for fronto- striatal circuits in reading disorder. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 72, 243-260.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5189679/>
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement. *Routledge*. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
- Heiervang, E. & Torsheim, T. (2008). Lærerrapporterte lesevaner og psykisk helse. Resultater fra Barn i Bergen- undersøkelsen. I F. E. Tønnessen., E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lærevaner og livsvaner. Om dysleksi og psykisk helse* (s.99-109). Universitetsforlaget

- Høgskolen i Østfold (2020, 21.oktober). *Forskningsetiske retningslinjer til forskere ved HIØ*.
<https://www.hiof.no/for-ansatte/arbeidsstotte/forskningsstotte/regelverk-personvern%20og-etikk/forskningsetikk/forskningsetiske-krav-til-forskere-ved-hio/>
- Høien, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I F. E. Tønnesen., & E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse* (s. 19-46.). Hertervig Akademisk
- Høien, T. & Lundberg, I. (2017). *Dysleksi. Fra teori til praksis* (5.utg.). Gyldendal
- Høigård, A. (2013). *Barnets språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Universitetsforlaget
- International Dyslexia Association. (2002, 31. mars). *Definition of Dyslexia*.
<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3.utg.). Gyldendal
- Kearns, D. M., Hancock, R., Hoeft, F., Pugh, K. R. & Frost, S. J. (2019). The Neurobiology of Dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, vol. 51, No.3, 175-188.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0040059918820051>
- Kinge, E.C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understanding of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24 (3), 207-219.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6099274/pdf/DYS-24-207.pdf>
- Knivsberg, A-M. & Andreassen, A, B. (2008). Behavior, attention, and cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62 (1) 59-65.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08039480801970098>
- Kokkersvold, E. (2014, 23.august). *Psykososiale vansker- en innføring*.
<https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvarme, L.G., Flaten, K. & Thu, G. (2017). Stille barn. I L.G. Kvarme (Red.), *Sårbare skolebarn. Trivsel og helse for barn med psykososiale plager* (s. 31-45). Fagbokforlaget
- Kvello, Ø. (2012). Sosialisering. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s.13-54). Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-81). Gyldendal Akademisk
- Logometrica. (2022, 5.januar). *Hva er dysleksi?* <https://logometrica.no/dysleksi>
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget
- Lyster, H, S-A. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2.utg.). Cappelen Dam Akademisk
- Manger, T., Asbjørnsen, A. & Munkvold, L.H. (2008). Lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I F. E. Tønnessen., E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lærevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse* (s.121-130). Hertervig Akademisk
- Maugban, M. & Langton, E. G. (2008). Leseferdighet og psykiske vansker. I F. E. Tønnessen., E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lærevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse* (s.111-118). Universitetsforlaget
- Meld. St. 28 (2015- 2016). *Fag- Fordypning- forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Midtbø, A. Å. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget
- Morte-Soriano, M. R., Begeny, J.C. & Soriano- Ferrer, M. (2021). Parent and Teacher Ratings of Behavioral Functioning for Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 54(5), 373-387.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022219420981986>
- Murray, C. & Pianta, R.C. (2007). The Importance of Teacher- Student Relationships of Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory into Practice*, 46(2). 105-112.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00405840701232943?needAccess=true>
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Norske ordtak (u.å., 21.mars). *Lære*. Siterte sitater. fra
<https://www.ordtak.no/sitat.php?id=3610>
- NUO 2009:18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og Problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norske Forlag
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk
- Opplæringsloven. (1998). *Formålet med opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Personopplysningsloven. (2018). *Behandling av personopplysninger for arkivformål i allmennhetens interesse, formål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning eller statistiske formål* (LOV-2018-06-15-38). <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/§8>
- Pressley, M. & Allington, R.L. (2015). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching* (4.utg.). The Guilford Press

- Ramus, F. & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61 (1), 129- 141.
https://www.researchgate.net/publication/5810041_What_Phonological_Deficit
- Roberts, G.J., Vaughn, S., Roberts, G. & Miciak, J. (2021). Problem Behaviors and Response to Reading Intervention for Upper Elementary Students with Reading Difficulties. *Remedial and Special Education*, vol. 42(3) 169-181.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741932519865263>
- Sameroff, A.J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4.utg.). Sage
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget
- Snowling, J.M. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The quarterly journal of experimental psychology*, 61 (1), 142-156.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/17470210701508830>
- Snowling, J, M. & Hulme, C. (2012). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research*. vol. 55 (2), 186-202.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1468-5884.2012.00541.x>
- Snowling, J.M. & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta- Analysis and Review. *Psychological Bulletin*, vol. 142, No. 5, 498-545.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2015-58960-001.pdf>
- Snowling, J.M., Nash, H.M., Gooch, D.C., Hayiou-Thomas, M. E. & Hulme, C. (2019). Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children With Developmental Language Disorder. *Children Development*, Vol. 90 (5), 548-564.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.13216>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021, 5.desember). *Gode lesestrategier*.
<https://statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/gode-lesestrategier/>
- Sæteren, A-L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Gyldendal

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen mellom forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s.17-44). Gyldendal
- Tetzschner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg.). Gyldendal akademisk
- Tetzschner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling.* Gyldendal
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget
- Thuen, E.M. (2008). Læringsmiljø for elever med lese- og skrivevansker. I F. E. Tønnessen., E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse* (s.173-181). Hertervig akademisk
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling.* Cappelen Damm Akademisk
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B. K. Jansson (Red.), *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s.39-51). Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Retten til et godt psykososialt miljø udir-2-2010.* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanen i Norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder.* Gyldendal Akademisk
- World Health Organization (u.å., 2. September). *Improving the mental and brain health of children and adolescents.* <https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting

(art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene.

Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt

«Med mening som mål: En kvalitativ studie om lærerens erfaringer med livsmestring og psykisk helse blant elever med dysleksi.»

Mitt navn er Elin Marthine Pettersen og skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold.

-Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan lærere arbeider med elever som har dysleksi og disse elevenes psykiske helse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Gjennom dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere arbeider med elever som strever med dysleksi og deres psykiske helse. Studien vil ha søkelys på psykososiale vansker knyttet til lese- og skriveproblematikk, samt se på faktorer som kan utløse og dempe de psykososiale vanskene som kan oppstå.

Hovedproblemstillingen i prosjektet er: «Hvilke erfaringer har lærere om psykososiale vansker blant elever med dysleksi?» For å utdype problemstillingen ytterligere har jeg utarbeidet to forskerspørsmål: 1. «Hvordan kan psykososiale vansker ses i sammenheng med dysleksi?» og 2. «Hvordan kan lærere ivareta elever med dysleksi som har utviklet psykososiale vansker?»

For å belyse problemstillingen og forskerspørsmålene, ønsker jeg å intervju 4 lærere på 5.-7. trinn om deres erfaringer knyttet til dette. Under intervjuet vil jeg anvende en diktafon, og jeg vil også ta notater. Avtale om intervju, tid og sted kan vi gjøre i felleskap.

Gjennomføringen av intervjuet vil være høsten 2021 og vil vare i cirka en time. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og all data som blir innhentet vil bli anonymisert og opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene fra intervjuet vil bare bli benyttet etter formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Prosjektet avsluttes mai 2022, og da vil alle personopplysninger og opptak fra studien bli slettet.

Høgskolen i Østfold vil være behandlingsansvarlig for dette prosjektet. Det er jeg og prosjektansvarlig som har tilgang til personopplysningene i dette prosjektet.

Å delta i prosjektet er frivillig. Du kan trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn så lenge prosjektet pågår. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg på mobil: 99588290 eller på e-post: elin.m.pettersen@hiof.no. Du kan også ta kontakt med min veileder og prosjektansvarlig Magnar Ødegård, Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, IKT og læring ved Høgskolen i Østfold på mobil: 90629218 eller på e-post: magnar.odegard@hiof.no. Vårt personvernombud ved Høgskolen i Østfold er Lars Erik Aas som kan nås på telefon: 69608392 eller e-post: lars.e.aas@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Magnar Ødegård

Elin Marthine Pettersen

Veileder

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: «Med mening som mål: En kvalitativ studie om lærerens erfaring med livsmestring og psykisk helse blant elever med dysleksi», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta på intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide.**Intervjuguide****Før intervjuet:**

- Presentere meg selv, samt hva som er hensikten med prosjektet.
- Informasjon om frivillig samtykke, samt informantens mulighet til å trekke seg fra prosjektet så lenge det pågår.
- Informasjon om taushetsplikt om personopplysninger knyttet til prosjektet samt lærerens taushetsplikt ovenfor enkelt elever, anonymisering og bruk av diktafon.

Problemstilling og forskningsspørsmål i prosjektet:

Hovedproblemstillingen er: «Hvilke erfaringer har lærere om psykososiale vansker blant elever med dysleksi?» Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. «Hvordan kan psykososiale vansker ses i sammenheng med dysleksi?»
2. «Hvordan kan læreren ivareta elever med dysleksi som har utviklet psykososiale vansker?»

A) Innledendespørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvilket klassetrinn underviser du på?
3. Hvilke kjennskaper har du med arbeid knyttet til dysleksi?

B) Dysleksi:

Høien og Lundberg (2017) definerer dysleksi som: «Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system» (Høien & Lundberg, 2017, s. 29).

1. Hvilken erfaring har du med arbeid knyttet til dysleksi?
2. Hva opplever du dysleksi dreier seg om?
3. Hva opplever du som utfordringer med tilrettelegging rettet mot dysleksi?
4. Hva opplever du er utfordringer for elevene som har dysleksi?

C) Psykososiale vansker:

I denne sammenheng forstås psykososiale vansker som: En hindring der eleven oppleves og/ eller opplever seg selv gjennom nederlag, hvor utfordring kan komme til syne gjennom atferd i ett eller flere miljøer hvor samhandling, utvikling og læring er i risiko (Befring & Duesund, 2012; Kokkersvold, 2014; Nordahl et al., 2005, Ogden, 2015; Ogden, 2009; Ogden, 2002).

1. Hvilke erfaringer har du med psykososiale vansker knyttet til dysleksi?
 - 1.1 Hvilke erfaringer har du til atferdsproblematikk og dysleksi?
 - 1.2 Hvilke faktorer ser du på som viktige i skolemiljøet for elever som strever med atferdsproblematikk og dysleksi?
2. Hvordan opplever du elever som strever med psykososiale vansker?
3. Hva er dine refleksjoner/tanker om selvoppfatning hos elever med dysleksi?
4. Opplever du at eleven kan streve med andre ting enn kun faglige sider?
5. Hva ser du på som god tilrettelegging knyttet til sosiale faktorer slik at eleven får en utvikling i positiv retning?

D) Risiko- og beskyttelsesfaktorer:

Kvello (2012) trekker frem begrepene «risiko- og beskyttelsesfaktorer», hvor «risikofaktorer» er med på å intensivere elevens utvikling av ulike vansker sosialt og psykisk. «Beskyttelsesfaktorer» bidrar med å avta for elevenes utvikling av sosiale og psykiske vansker om risiko er i miljøet (Kvello, 2012, s. 73).

1. Hva tenker du kan være risikofaktorer til at noen elever utvikler lese- og skriveproblematikk?
2. Har du noen erfaringer med hva som kan være risiko for elever med dysleksi i skolemiljøet?
3. Har du noen erfaringer med hvordan «disse vanskene» kan avhjelpes?
4. Har du noen erfaringer hvor eleven har dannet resiliens til tross for vansken de har?
5. Hva opplever du kan være beskyttelse / støtte for elever med dysleksi som kan dempe utviklingen av atferdsproblematikk?

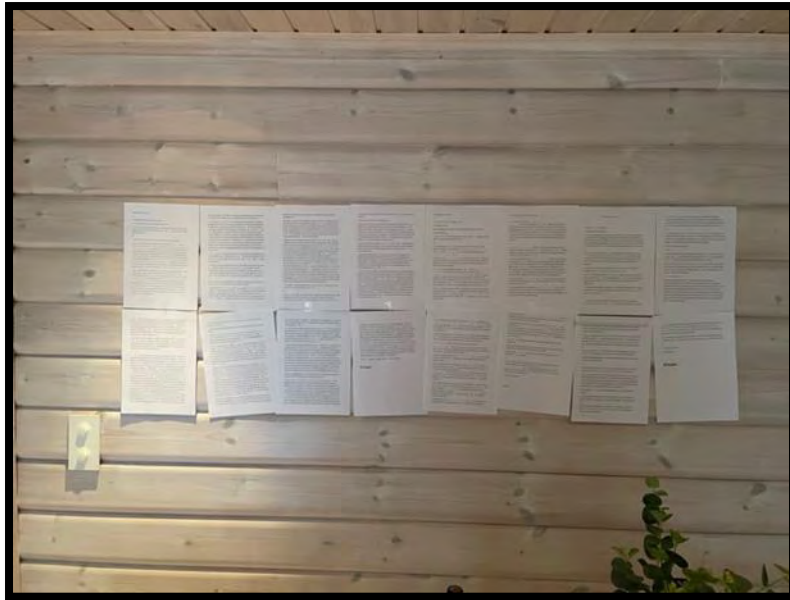
6. Hvilke erfaringer har du knyttet til mestringsstrategier rettet mot motivasjon og selvbilde hos elever med dysleksi?

E) Avsluttende spørsmål:

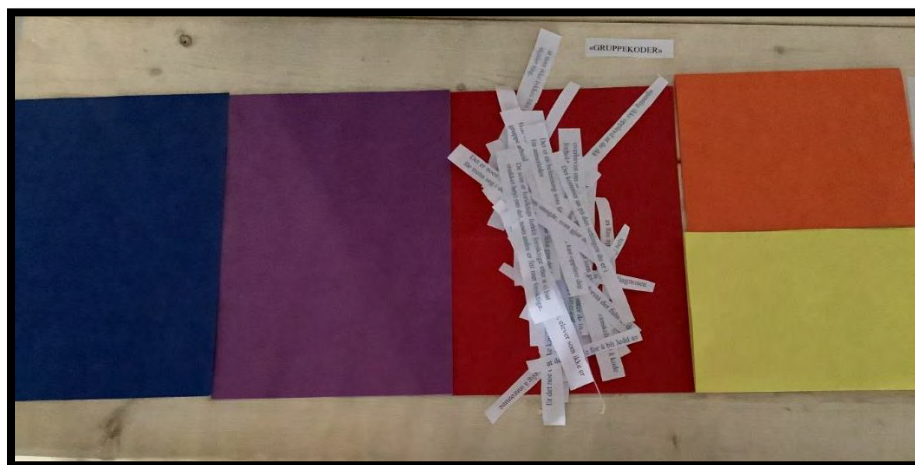
1. Er det noe annet du tenker på som retter seg til min problemstilling: «Hvilke erfaringer har lærere om psykososiale vansker blant elever med dysleksi? Og forskerspørsmålene: 1. «Hvordan kan psykososiale vansker ses i sammenheng med dysleksi?»
2.«Hvordan kan læreren støtte elever med dysleksi som har utviklet psykososiale vansker?»
2. Kan jeg ta kontakt med deg om det er noe jeg trenger svar på eller om noe er uklart i henhold til intervjuet?

Tusen takk for at du ville delta i mitt masterprosjekt! 😊

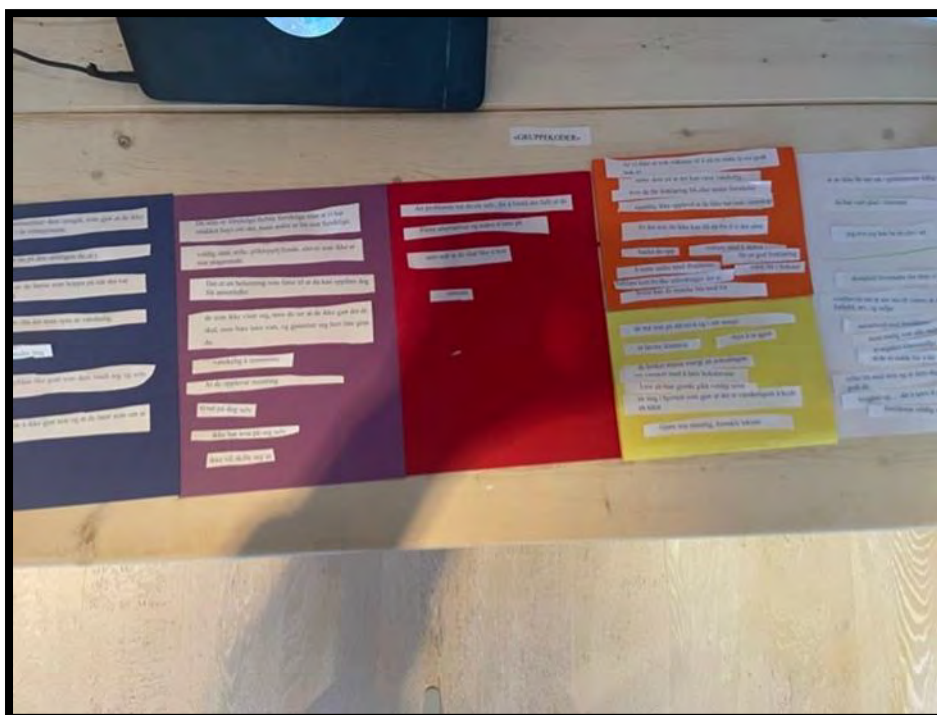
Vedlegg 4: Koding av empiri



Vedlegg 5: Prosessen før kodegruppering



Vedlegg 6: Koder i 7 kodegrupper



Vedlegg 7: Koder i 6 kodegrupper.

Vedlegg 8: Koder i 4 kodegrupper



