

## "Jeg trodde jeg var dum!"

En undersøkelse av dyslektiske studenters oppfatning av egen intelligens og hva den kan bety for deres arbeidsinnsats og utholdenhet

**Johanna van der Goes**

**Veileder**

Ragnar Thygesen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

# Forord

Skrijving av denne masteroppgaven er ferdig nå. Dette har vært en lang, møysommelig og lærerik prosess. Arbeidet med oppgaven har gitt meg innsikt i hvorfor mennesker med spesifikke lærevansker kan bestemme seg til å gjøre nettopp dette som de har en stor utfordring med.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene mine som har stilt opp to ganger for et intervju. De har vært så generøse å dele sine følelser, tanker og erfaringer om studien sin. Intervjumaterialet har bidratt til nye og dypere innsikter. Det er med deres hjelp at denne oppgaven kunne bli virkeliggjort.

Jeg vil spesiell takke min veileder Ragnar Thygesen som tålmodig kommenterte alle mine forsøk til å forme denne nokså kompliserte oppgavene til en sammenhengende helhet.

Uvurderlig har vært hjelpa av Hind Helene Røynesdal som bidratt med redigering og korrekturlesing. Samtidig lærte hun meg å strukturere tekster, noe som gjør at jeg har økt selvtilliten til å skrive på norsk. Jeg kan bare ønske at vennskapet som ble dannet kommer til å vare lenge.

Til slutt vil jeg takke mannen min som støttet meg i hele min studietid.

Bygland, november 2014

Hanneke van der Goes

# Sammendrag

Innenfor skolens kontekst får barn med dysleksi ofte negative reaksjoner fra lærere og sine medelever. Dette gjør dem sårbare for å utvikle en følelse at de kan mindre enn andre og at de er dumme. En slik følelse kan påvirke deres utdanningsforløp i stor grad. I denne kausstudien undersøkes det hvordan tre voksne studenter med dysleksi tolker begrepet 'intelligens', og hvordan de blir påvirket av den oppfatningen de har. Temaet som særlig vektlegges er hvordan denne oppfatningen har en effekt på deres ønske om å beskytte sin selvverdsfølelse og ønsket om å oppnå suksess. Målet med denne oppgaven er å oppnå en forståelse for hva som kan ligge til grunn for dyslektiske studenters store arbeidsinnsats og utholdenhet.

For å belyse dette temaet, framhever jeg to teoretiske perspektiver. Det ene perspektivet knyttes til hvilke ulike oppfatninger om intelligens som finnes, og hvordan disse oppfatninger påvirker den lærende. Det andre perspektivet omhandler hvordan balansen mellom et ønske om å beskytte sin følelse av selvverd på den ene siden og å oppnå suksess på den andre siden, leder til bestemte studiestrategier. Datamaterialet blir belyst på bakgrunn av disse teoriene.

Forståelsen som følger av denne studien, gir en innsikt i hvordan disse studentenes oppfatning av sin egen intelligens påvirker deres strategi for å oppnå målene sine, og hvordan dette har betydning for deres arbeidsinnsats og utholdenhet.

## INNHALDSFORTEGNELSE

---

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Introduksjon: .....   | 4  |
| 1.1   | Begrunnelse for valg av oppgave .....   | 4  |
| 1.2   | Forskningsspørsmål .....  | 5  |
| 1.3   | Begrepsavklaring .....  | 6  |
| 1.4   | Strukturen i oppgaven.....  | 8  |
| 2     | teorigrunnlag .....   | 8  |
| 2.1   | Innledning .....  | 8  |
| 2.2   | Dyslektikerens kjerneproblem.....   | 9  |
| 2.2.1 | Vanlige belastninger som påvirker dyslektiske elevenes akademiske selvbilde ..                              | 10 |
| 2.3   | Dyslektikerens arbeidsinnsats og utholdenhet i lys av deres mestringsforventning og selvfølelse .....       | 11 |
| 2.3.1 | Innvendinger mot Skaalviks forskning .....  | 12 |
| 2.4   | Dweck og betydning av elevenes implisitte teori om intelligens for målorientering ..                        | 13 |
| 2.4.1 | Betydning av implisitt teori om intelligens.....  | 13 |
| 2.4.2 | Begrepet intelligens .....  | 14 |
| 2.4.3 | Hvordan implisitte teorier om intelligens utvikles, og hvordan det påvirker elevenes målorientering .....   | 15 |
| 2.4.4 | Dwecks forskning, og hva den kan bety for å forstå dyslektiske elevenes arbeidsinnsats og utholdenhet ..... | 16 |
| 2.5   | Covingtons quadripolar model of need achievement .....  | 16 |
| 2.6   | Målorienteringens korrelasjon med studiestrategier.....   | 20 |
|       | Forhåndsantakelse .....   | 21 |
| 2.7   | om sammenhengen mellom dyslektiske studenters oppfatning av egen intelligens og deres målorientering .....  | 21 |
| 3     | Metode.....   | 23 |
| 3.1   | Innledning.....   | 23 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 3.2   | Kvantitative- og kvalitative metoder .....  | 24 |
| 3.3   | Hva er en kasusstudie? .....  | 25 |
| 3.4   | En kasusbasert tilnærming til min studie.....   | 26 |
| 3.4.1 | Kritiske innvendinger mot kasusstudiers generaliserbarhet, reliabilitet og validitet<br>26                  |    |
| 3.5   | Datainnsamling .....  | 28 |
| 3.6   | Informantutvalg .....   | 28 |
| 3.7   | Intervju.....   | 32 |
| 3.7.1 | Åpne intervju .....   | 32 |
| 3.7.2 | Halvstrukturert intervju.....   | 32 |
| 3.7.3 | Transkripsjon .....   | 33 |
| 3.8   | Gjennomføring.....  | 34 |
| 3.9   | Kritiske bemerkninger til materialet.....   | 35 |
| 3.10  | Etiske bemerkninger .....   | 35 |
| 3.11  | Presentasjon av informantene mine.....  | 29 |
| 4     | Del 4 analyse .....   | 37 |
| 4.1   | Innledning.....   | 37 |
| 4.1.1 | Sammenhengen mellom studentenes oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning ..... | 37 |
| 4.1.2 | Sammenhengen mellom Thomas oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning .....      | 37 |
| 4.1.3 | Sammenhengen mellom Karis oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning .....       | 39 |
| 4.1.4 | Sammenhengen mellom Birgits oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning .....     | 41 |
| 4.1.5 | Drøfting av likheter og forskjeller mellom de tre informantene.....   | 43 |
| 4.2   | Sammenhengen mellom studentenes studiestrategi og målorientering.....                                       | 43 |
| 4.2.1 | Sammenheng mellom Thomas sin studiestrategi og målorientering .....   | 44 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 4.2.2 | Sammenheng mellom studie strategi og målorientering hos Kari .....   | 46 |
| 4.2.3 | Sammenheng mellom studie strategi og målorientering hos Birgit.....  | 48 |
| 4.2.4 | Drøfting av forskjellen mellom de tre informantene .....   | 50 |
| 4.3   | Sammenhengen mellom studentenes målorientering og arbeidsinnsats/ utholdenhet.                               | 51 |
| 4.3.1 | Sammenhengen mellom Thomas sin målorientering og hans arbeidsinnsats/<br>utholdenhet.....                    | 52 |
| 4.3.2 | Sammenheng mellom Karis målorientering og hennes arbeidsinnsats/ utholdenhet<br>54                           |    |
| 4.3.3 | Sammenheng mellom Birgits målorientering og hennes arbeidsinnsats/<br>utholdenhet.....                       | 56 |
| 4.3.4 | Drøfting av likheter og forskjellen mellom de tre informantene .....   | 59 |
| 5     | Diskusjon.....   | 60 |
| 5.1   | Hovedspørsmål i lys av forventningen jeg hadde på grunn av teorien.....                                      | 61 |
| 5.2   | Sammenheng mellom målorientering, arbeidsinnsatsen og utholdenhet og oppfatning<br>av egen intelligens ..... | 62 |
| 5.3   | Noen kritiske refleksjoner knyttet til reliabilitet, validitet og Generaliserbarhet av<br>prosjektet. ....   | 64 |
| 5.4   | Om generaliserbarhet av resultatene.....   | 65 |
| 6     | Konklusjoner ut ifra studiens hovedspørsmål .....  | 66 |
| 6.1   | Hva funn i denne oppgave kan bety i praksis .....  | 67 |
| 6.2   | Veien videre.....  | 68 |
|       | Kildeliste.....  | 69 |
|       | Vedlegg 1.....   | 72 |
|       | Vedlegg 2.....   | 74 |

## 1 INTRODUKSJON:

---

### 1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV OPPGAVE

Tittelen på oppgaven min, 'Jeg trodde jeg var dum', er et ordrett utsagn fra to av informantene mine, men det gjenspeiler også en oppfatning jeg har hatt om meg selv. Denne oppfatningen hadde jeg utviklet på bakgrunn av negative skoleopplevelser knyttet til dysleksien min. Dette har påvirket mitt utdanningsforløp i stor grad. Gjennom mitt pedagogikkstudium, som jeg avslutter med denne masteroppgaven, har jeg utviklet et annet syn på dette. Synet mitt har særlig forandret seg på grunn av Dwecks idé om *implisitt teori om intelligens* (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009). Denne teorien forklarer hvordan studenter og elever i løpet av skolegangen sin utvikler en fornemmelse av hva intelligens betyr, uten at de er seg det bevisst eller kan sette ord på dette (ibid). Dweck bruker begrepet *implisitt teori* om denne fornemmelsen (se kapittel 2.4.1). Dwecks forskning viser at denne oppfatningen - *implisitt teori* - påvirker oppfatningen studenter har om sin egen intelligens, og at det i stor grad påvirker hvilke virkning de tillegger innsatsen sin. Dette påvirker hvordan de orientere seg mot målet de ønsker å oppnå, men muligens også hvilke mål de strever etter. Ettersom jeg studerer spesialpedagogikk, med særlig interesse for dysleksi, fikk det meg til å undre over hva dette kunne bety i forhold til studenter med dysleksi.

Dyslektikeren har vansker med å lese og skrive, og på grunn av dette har de som oftest opplevd at de gjør det mindre godt i mange skoleoppgaver. Det gjør dem til en sårbar gruppe innenfor skolen. I tråd med selvvurderings- og selvforventningsteori (Skaalvik, 1994) kunne man for eksempel forvente at de ville ha en lav arbeidsinnsats og utholdenhet overfor oppgaver som innebærer lesing og skriving, ettersom deres selvfølelse og forventninger til egne evner skulle være lav. Skaalvik (1994) viser imidlertid at det ikke er selvsagt at dyslektikerens innsats og utholdenhet er lav innenfor disse oppgavene, ettersom alle informantene hennes hadde en tilbøyelighet til en høy innsats og utholdenhet under slike oppgaver. Dette kunne Skaalvik ikke forklare ut i fra selvvurderings-, og selvforventningstradisjoner.

Å forstå hva som ligger bak innsatsen og utholdenheten til dyslektikerne kan bidra til å forbygge at dyslektiske studenter gir opp skolegangen sin. I denne oppgaven prøver jeg å finne en alternativ forståelse av studentenes innsats og utholdenhet, og undersøker om dette har sammenheng med deres oppfatning av egen intelligens og målorientering. For å nå fram en slik forståelse støtter jeg meg på to perspektiver. Første perspektivet retter seg mot Dwecks teori (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009) om implisitt teori i forhold til intelligens, som peker på hvilke betydning ens oppfatning om intelligens kan ha og hvordan denne oppfatningen påvirker målorienteringen. For det andre vil jeg bruke Covingtons *quadripart model of need achievement* (2009, 2007) for å forstå denne målorienteringen i forhold til arbeidsinnsatsen. Arbeidsinnsats kan forstås som den energien som ligger bak utføringen av en oppgave (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Gjennom å vurdere hvordan studenter balanserer mellom sitt ønske til å oppnå suksess og å unngå fiasko, er det mulig å sette ord på hvordan denne energien fungerer hos informantene mine.

For å oppnå en grundig vurdering av målorientering, vil jeg støtte meg til Elliot, Mc Gregor & Gables (1999), og se på informantenes studiestrategi. Studiestrategien sier noe om hvordan studenter organiserer studieinnsatsen sin, og synliggjør dermed effekten av målorienteringen deres (ibid). Jeg benytter meg imidlertid ikke av hele perspektivet til Elliot, Mc Gregor & Gables (1999) i min undersøkelse, fordi deres forskning er rettet mot sannsynligheten for at disse strategiene leder til suksessoppnåelse. Dette ligger utenfor denne oppgavens omfang, og derfor forklarer jeg kun de relevante delene av deres resonnement.

Gjennom kvalitative intervjuer med tre voksne universitetsstudenter med dysleksi analyserer jeg det studentene forteller om sine erfaringer i lys av de overstående teoriene. Utgangspunktet for valg av denne gruppen er at denne studentgruppen er forholdsvis lavt representert innen høyere utdanning (Bru, 2008; Sideridis, 2011), og de kan betraktes som utdanningsmessig vellykkede. En kunne forvente at denne gruppen yter høy innsats og utholdenhet. En forståelse av sammenhengen mellom arbeidsinnsats og utholdenhet, målorientering og ens oppfatning om egen intelligens kan gi mulighet til å gi studenter med dysleksi tilpasset og relevant veiledning.

## 1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL

I denne oppgaven ønsker jeg å finne frem til en forståelse for hvordan dyslektiske studenter sin implisitte teori om intelligens (jf. kapittel 2.4) påvirker deres målorientering og dermed deres arbeidsinnsats og utholdenhet.



Studentenes implisitte teori om intelligens, men også deres selvforståelse i forhold til intelligens oppstår stort sett innenfor skolens kontekst (Dweck & Master, 2009). Dette innebærer at disse studentenes oppfatninger er farget av deres skoleerfaringer som dyslektiske elever. Jeg retter oppmerksomheten på den ene siden mot spørsmål om implisitt teori om intelligens, og på den andre siden mot spørsmål som knyttes til målorienteringen og deres arbeidsinnsats og utholdenhet. Selv om det kan virke vanskelig eller kunstig å skille ut hvilke mekanismene som ligger bak disse elementene, er distinksjonen nødvendig for å kunne se noen vesentlige sammenhenger.

For å kunne svare på hovedspørsmålet mitt, trenger jeg et empirisk grunnlag for å tolke sammenhengen mellom de dyslektiske studentenes oppfatning av egen intelligens og målorienteringen deres. For å få fatt på deres målorientering ser jeg også på studiestrategiene deres.

Hovedspørsmålet mitt lyder:

Hvordan kan man forstå dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet under studiene i lys av deres oppfatning av egen intelligens og deres målorientering?

Med utgangspunkt i dette hovedspørsmålet, formulerer jeg disse underspørsmålene:

- Hva er sammenhengen mellom studentenes oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning?
- Hva er sammenhengen mellom studentenes målorientering og studiestrategi?
- Hva er sammenhengen mellom studentenes målorientering og arbeidsinnsats og utholdenhet?

### 1.3 BEGREPSAVKLARING

Sentrale begreper i denne oppgave er: akademisk selvoppfatning, arbeidsinnsats, utholdenhet, studiestrategi, målorientering, mestringsmål, prestasjonsmål. Under følger en forklaring på hvordan begrepene blir forstått innenfor denne oppgaven.

**Begrepet akademisk selvoppfatning** er en spesifikk variant av generell selvoppfatning. 'Selvoppfatning' kan forklares som «enhver følelse, viten eller forventning som et individ har om seg selv» (S. Skaalvik, 1994, p. 25). Akademisk selvoppfatning referer særlig til denne persepsjonen i forhold til prestasjonssituasjoner (Bong & Skaalvik, 2003). I denne oppgaven henviser begrepet til prestasjonssituasjoner innenfor skolens og universitetets kontekst.

**Begrepet arbeidsinnsats** kan man forstå som en kombinasjon av underbegrepene 'anstrengelse' og 'utholdenhet'. 'Anstrengelse' kan forstås som den mengde energi studentene bruker på studiene sine (Covington & Elliot, 2001). 'Utholdenhet' handler om å fortsette med å investere i læring også når man møter hindringer, som for eksempel vansker med å forstå stoffet (Elliot et al., 1999). Arbeidsinnsats er rotfestet i motivasjon. Om motivasjon sier Covington & Elliot (2001, p. 73): «*Motivation may be defined as the energization (i.e., instigation) and direction of behavior*».

**Begrepet målorientering** bruker jeg i denne oppgaven slik det blir brukt innenfor målorienteringsteorier, som innebærer at målene tilfører en aktivitet hensikt og mening (Kaplan & Maehr, 2007; Maerh & Zusho, 2009). Man kan betrakte målorientering som en intensjonen bak en bestemt adferd, og denne bygger på en kontekstavhengig sammensetning av følelser, antakelser, og selvforståelse (Ames, 1992).

Man bør skille mellom et konkret mål (for eksempel et ønske for å oppnå en A) og motivene som ligger til grunn for målet, og som kan være uttrykk for et underliggende behov (for eksempel et ønske om å oppnå en A *for å føle seg positivt vurdert*) (Kaplan & Maehr, 2007). Innenfor målorienteringsteori retter oppmerksomheten seg mot disse underliggende motiver, snarere enn de konkrete målene (Maerh & Zusho, 2009). Målorienteringen har sine røtter i erfaringer. Den utgjør studentenes forståelsesramme, og er avgjørende for strategiene studenter velger for å oppnå målene sine, hvordan de vurderer framgangen sin, og hvordan de tolker resultatene sine (Kaplan & Maehr, 2007; Maerh & Zusho, 2009). Elliot og Dweck mener at hvert mål kan forstås som en lite program. De uttrykker det sånn:

Our research suggest that each of the achievement goals runs off a different 'program' with different commands, decision rules, and inference rules, and hence with different cognitive, affective, and behavioral consequences. Each goal, in a sense, creates and organizes its own world- each evoking different thoughts and emotions, calling forth different behaviors (Elliott & Dweck, 1988, p. 11).

**Begrepene studiestrategi, mestringsmål og prestasjonsmål** går inn i hverandre. Studiestrategi er den måten studentene organiserer seg selv på i forhold til studiene sine og hvordan de regulerer sin innsats. Studiestrategien er tett knyttet til studentenes målorientering (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Ulike strategier har ulike konsekvenser for læring. Man kan skille mellom strategier som passer til *mestringsmål* og strategier som passer til en *prestasjonsmål*. Strategier knyttet til mestringsmål leder til mestring av stoffet. Læring har en verdi for studenten i den betydning at de er interessert i personlig forbedring. Studenter som har et mestringsmål opplever oppgavene som meningsfulle, utfordrende og interessante (Patrick,

Kaplan, & Ryan, 2011). Strategier knyttet til prestasjonsmål har til hensikt å bekrefte sin egen verdi gjennom prestasjonene sine. Det som teller er den ytre belønningen et godt resultat gir, og det som indikerer suksess er gjerne å overgå andre.

#### 1.4 STRUKTUREN I OPPGAVEN

Denne oppgaven består av fem kapitler utover innledningskapittelet. I *Kapittel 2* presenteres det teoretiske grunnlaget. Først beskriver jeg hva dysleksi er, og hvordan dette virker inn på dyslektiske studenters akademiske selvbilde. Videre belyses Skaalviks forventninger og funn relatert til dyslektikers arbeidsinnsats og utholdenhet, og mine innvendinger mot dette. Deretter følges Dweck, Covington og Elliot sine teorier. Kapittelet avsluttes med mine forventninger om hva som kan ligges til grunn for dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet. *Kapittel 3* tar for seg metode. Jeg presenterer særtrekk ved kvalitativ metode generelt, og hva som kjennetegner kasusstudier, og argumenterer for hvorfor kvalitativ og kasusbasert metode er mest hensiktsmessig for denne oppgaven. Jeg reflektere også over innvendinger mot kasusstudier knyttet til generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Deretter blir kvalitative intervju behandlet som et eget tema. I den siste delen presenterer jeg informantene mine, før jeg gjør rede for hvordan undersøkelsen er gjennomført. *Kapittel 4* omhandler analysen av data i lys av de tre underspørsmålene. Spørsmålene behandles for hver informant og drøftes mot den teoretiske forankringen. Til siste drøftes forskjeller og likheter mellom de tre informantene. *Kapittel 5* omfatter diskusjon og besvarelse av hovedspørsmålet. I *kapittel 6* konkluderer jeg og samler trådene, og peker på hva konklusjonen betyr i praksis, og foreslår videre forskningsveier.

## 2 TEORIGRUNNLAG

---

### 2.1 INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for min studie. Jeg viser til og kommenterer Skaalviks (1994) forskning for å tydeliggjøre hvorfor jeg mener at andre perspektiver en *selfefficacy* og *self-concept tradition* kan gi en bredere forståelse av dyslektikers arbeidsinnsats og utholdenhet. Deretter presenterer jeg Dwecks *implisitte teori om intelligens*, Covingtons *model of need achievement*, og Elliots teori om studiestrategi. Før jeg setter i gang med disse teoriene, utdyper jeg dyslektikers kjerneproblem og hvilke vanlige stressfaktorer dyslektiske elever møter i skolegangen sin.

## 2.2 DYSLEKTIKERENS KJERNEPROBLEM

Dyslektikere har vansker med å lese og skrive. I dette delkapittelet beskriver jeg hva som ligger til grunn for disse vanskene, og hva dette kan bety for dyslektikernes akademiske selvbylde. Dysleksi er et områdespesifikt læringsproblem som dreier seg om skoleferdigheter som å stave, skrive og lese. Kjernen til problemet er at dyslektikere har vansker med å gjenkjenne ordenes lydstruktur (Thygesen & Daal, 2006). Det vil si at det er vanskelig for dem å oppdele ordene i ulike lydelementer. Denne lydelementene kalles for fonemer, og må ikke forveksles med bokstaver. «Et fonem er den minste lydenhet i språket med meningsskillende funksjon, men uten egen betydning» (Thygesen & Daal, 2006, p. 66). Hvert ord har en egen lydstruktur som består av et eller flere fonem. Å gjenkjenne ulike fonem i et ord er viktig for å lære lese og skrive. De skrevne bokstavene (grafem) forbindes med en lyd (fonem). Ettersom dyslektikerne har vansker med å analysere og bearbeide denne lydstrukturen, blir det å lære lese en vanskelig prosess.

Hva som er årsaken til denne vansken er ikke kjent, men utgangspunktet for forskning på dysleksi er at det både er arvelige og miljømessige komponenter. Et språk hvor det er stor avstand mellom talespråk og skriftspråk (som for eksempel engelsk) vil gi større vansker når et dyslektisk barn skal lære å lese og skrive, enn et språk der tale og skrift ligger lydlig nær hverandre. (Thygesen & Daal, 2006). Hos barn med dysleksi har en funnet at den nevrologiske aktiviteten i språkrelaterte områder av hjernen skiller seg fra den aktiviteten en finner hos ikke-dyslektisk kontrollgrupper (Helland, 2012; Thygesen & Daal, 2006). Genetiske studier har funnet disposisjon for dysleksi (Helland, 2012). Men «verken hjerneskaning, arvelighetsforhold eller gener alene kan per i dag fortelle oss med sikkerhet hvem som utvikler dysleksi» (Helland, 2012, p. 129).

I følge Thygesen og Daal er det mest hensiktsmessig å skille mellom dysleksi og vansker med å lese på grunn av generelle lærevansker. Forskjellen mellom dysleksi og sistnevnte, er at dysleksi er en lærevanske som er spesifikt for lesing og skriving, uten at dette berører andre områder av den kognitive funksjonen. Dette er i motsetning til dem som er svake lesere på grunn av generelle lærevansker, og som vanligvis også har andre problemer av kognitiv art (Thygesen & Daal, 2006). Elever med generelle lærevansker kan slite med fonologiske problemer i tillegg til sine øvrige vansker. Problemet Thygesen og Daal (2006) peker på, er at det finnes en gråsoner mellom det som fremdeles kalles dysleksi, og det som er knyttet til et lavt evnenivå. En viktig forskjell mellom dyslektikeren og den svake leseren er at dyslektikerne med god hjelp ofte greier å kompensere for sine lesevansker, mens elever med generelle lærevansker

har dårligere muligheter til dette (Thygesen & Daal, 2006). Til tross for at dysleksi ikke berører andre områder av elevens kognitive funksjonere, og at elevene kan kompensere for sine skrivevansker, nedvurderer hver femte norske elev med lese- og skrivevansker skolens viktighet (Bru, 2008). Dette kan forstås i lys av negative erfaringer elever med dysleksi møter, og som oppleves som belastende.

### 2.2.1 Vanlige belastninger som påvirker dyslektiske elevenes akademiske selvbilde

Barn med dysleksi må ikke bare overvinne sin dysleksi, men denne vansken gjør at de står overfor flere utfordringer i skolegangen sin som kan gjøre dem usikre på seg selv. Å kunne lese og skrive er en av de basale ferdigheter barn må oppnå i skolen, og «det ligger liten prestisje i å lykkes med disse ferdigheter. Derimot kan det å mislykkes være et betydelig nederlag i seg selv» (Bru, 2008, p. 135). Dette kan være en kilde til stress, men kan også virke belastende på andre områder av de dyslektiske elevenes skoleliv. Det kan blant annet ha konsekvenser for deres selvbilde, og de forventninger de har til seg selv (Bru, 2008). De belastningene jeg skal utdype her, er de som påvirker elevenes akademiske selvbilde. Disse knytter seg til både til sosiale forhold, og til egne og andres forventninger.

Sosiale belastninger kan dreie seg om mobbing og sårende ertering av andre barn i klassen. Særlig barn med lærevansker er mer utsatt for mobbing (Bru, Boyesen, Munthe, & Roland, 1998). Det kan være flere årsaker til dette, men en av årsakene til mobbing kan være at elever med dysleksi blir oppfattet som mindre kompetente (Bru, 2008). Barn med dysleksi opplever ofte ertering og mobbing mellom 7 og 11 år (Ingesson, 2007). På denne alderen lærer barna også å lese og skrive og de finner ut at de har vansker med dette. Mobbing i denne perioden kan ha en stor påvirkning på deres selvtillit (Ingesson, 2007).

Lærere og foreldre forsøker gjerne å motivere barnet, men dette kan ha både en positiv og en negativ påvirkning (Bru, 2008). Foreldre kan ha en veldig god påvirkning på barnet sitt ved å verdsette og stimulere utdanning, hvis de aksepterer barnets vansker og går inn for at barnet få hjelp, for eksempel gjennom spesialundervisning (Hellendoorn & Ruijssenaars, 2000). Hvis disse barna i stedet opplever foreldrepess, kan det oppleves som en ekstra byrde for elevenes akademiske selvtillit (Bru, 2008). Relasjonen til lærere kan også være et problem, særlig for elever som ikke har fått bekreftet at de har dysleksi (Bru, 2008). Ettersom elevens skolearbeid kan virke svært uryddig, kan det skape et negativt inntrykk hos lærere. Eleven kan for eksempel oppfattes som lat. Kritikkk kan gi denne eleven en følelse av at deres innsats ikke blir verdsatt i skolen, noe som også kan gå ut over deres selvtillit (Bru, 2008). Samtidig kan lærere også ha

en motiverende innvirkning på elever, som gjør at disse elevene strekker seg i forhold til sine evner (Humphrey & Mullins, 2002).

Elevenes motivasjon og mestringsforventning er sterk knyttet til overstående miljømessige forhold (Bru, 2008; Humphrey & Mullins, 2002). Elevenes mestringsforventning kan imidlertid betraktes som et tveegget sverd, ettersom denne forventningen også kan gi barna en følelse av skuffelse og frustrasjon hvis de ikke klarer å innfri egne eller andres (antatte) forventninger. Dette kan gå ut over tilliten til egne evner og ressurser (Bru, 2008). Hvordan denne forventninger påvirker barnets tillit til egen ressurser, og gir utslag på arbeidsinnsats og utholdenhet, kan belyses ut ifra selvvurderings- og selvforventningstradisjoner, som Skaalvik (1994) har gjort. Hennes forskning viser at det er vanskelig å forstå arbeidsinnsats og utholdenhet ut ifra disse tradisjonene. I det følgende vil jeg utdype Skaalviks syn på dette.

### **2.3 DYSLETIKERENS ARBEIDSINNSATS OG UTHOLDENHET I LYS AV DERES MESTRINGSFORVENTNING OG SELVFØLELSE**

Sidsel Skaalvik (1994) har forsket på skoleerfaringene til seks voksne med dysleksi, og hun har drøftet disse erfaringenes mulige konsekvenser for selvoppfatning, motivasjon for skolearbeid og studieatferd, i lys av selvvurderings- og selvforventningstradisjoner. Hennes funn er aktuelle i forhold til min oppgave, ettersom de gir innsikt i voksne dyslektikers selvoppfatninger og selvforventninger samt at det vises fram at det er vanskelig å forklare arbeidsinnsats og utholdenhet utifra selvvurderings- og selvforventningstradisjoner.

Informantene til Skaalvik (1994) forteller om skoleerfaringene sine, og bildet som kom fram er at nesten alle informantene har negative skoleerfaringer. Særlig nevner de at de har opplevd negative vurderinger fra lærere og medelever, noe som resulterte i at de opplevde lese- og skrivesituasjoner som truende. Noen av hennes informanter har også i voksen alder opplevd fysiologiske og emosjonelle reaksjoner når det er sannsynlig at de må lese eller skrive i en kontekst som ikke er trygg for dem.

I forhold til selvvurderings- og selvforventning hevder Skaalvik (1994) at informantene hennes har opplevd liten mestring når det gjelder lesing og skriving. Følgelig har de lave forventninger til sine ferdigheter i fag hvor lesing og skriving er viktig. Skaalvik fant også at informantene hennes ikke ønsket å skille seg ut fra de andre i klassen. De viste seg å være svært opptatt av å sammenligne seg med andre i forhold til for eksempel resultater, type oppgaver og aktiviteter

de fikk, tidsbruk, hvilke spørsmål lærere stilte til ulike elever, behov for hjelp fra lærere (Skaalvik, 1994). På grunn av dette betegnet Skaalvik informantene sine som ego-orienterte (ibid). En ego-orientering betyr at elever knytter læringsutbytte opp mot egen person (Bø, 2013). Sammenligninger Skaalvik peker på ble i dette tilfelle tolket som ' jeg er bedre eller dårligere enn... '.

På bakgrunn av denne ego-orienteringen resonnerer Skaalvik at sosial sammenligning kan være en trussel for selvfølelse hos elever med dysleksi. Hvis de yter en høy innsats men likevel oppnår dårlige resultater, kan det oppfattes som et bevis på dårlige evner. For å unngå en slik konklusjon, forventet hun at informantene hennes ville yte lav innsats og være lite utholdende i forhold til oppgaver som krever lesing og skriving. Beveggrunnen for dette, er at det gjør individet psykologisk mindre vondt å oppnå dårlige resultater på grunn av lav innsats enn på grunn av dårlige evner (Skaalvik, 1994 etter Covington, 1992).

Skaalviks forventning ble ikke innfridd av noen av hennes informantene, fordi alle ytte en høy innsats og utholdenhet. Skaalvik forsøker å forklare den høye innsatsen og utholdenheten med 'håp', fordi hun mener at de ikke har gitt opp håpet om bedre resultater. Hennes tolkning er at informantene opplevde en diskrepans mellom sine evner til å forstå og lære stoffet, og sine vansker i forhold til sine lese- og skriveferdigheter (S. Skaalvik, 1994). På grunn av denne diskrepansen, er det Skaalviks hypotese at informantene føler at de er ikke dumme, og derfor har de ikke gitt opp håpet på bedre resultater. Empiriske data indikerer ifølge Skaalvik at «håp er en viktig determinant for adferd» (S. Skaalvik, 1994, p. 303). Jeg stiller meg tvilende overfor at håp alene kan forklare arbeidsinnsatsen og utholdenheten til informantene, og dette utdyper jeg i det følgende.

### **2.3.1 Innvendinger mot Skaalviks forskning**

Skaalviks (1994) tolkning av håp som forklaring på arbeidsinnsats og utholdenhet i forhold til oppgaver som innebærer lesing og skriving, baseres på at hennes informanter opplever en diskrepans mellom sine lese- og skriveferdigheter og andre læringserfaringer. Mot dette kan man innvende at det forutsetter at elever kan overskue skillet mellom læringserfaringer som bygger på lese- og skriveferdigheter, og læring som bygger på andre former for informasjonsbearbeiding. Å skille mellom dette er utenfor elevenes makt, med mindre voksne viser dem det. Samtidig vil ikke dette kunne forklare hvorfor håpet skulle knyttes til de

oppgavene som innebærer lesing og skriving, nettopp de ferdigheter elevene har lite kontroll over. Håp i denne sammenhengen kan sammenliknes med håp om å vinne i lotto, mens utholdenhet og innsats viser et ønske om mestring. Ut ifra Skaalviks tolkningsmodell som bygger på selvvurderings- og selvforventningstradisjoner er det underforstått at dyslektiske elevers arbeidsinnsats og utholdenhet knyttes til deres ego-orientering. I så tilfelle skulle det betyr at målet med innsatsen er å hevde seg selv i klassen.

Likevel har Skaalviks forklaring også noe for seg. Det ligger håp i et ønske om mestring, og et slikt ønske behøver ikke å bygge på en erfaring av å lykkes. Som Skaalvik hevder, er det en mulighet for at disse elevene også har en fornemmelse av egne evner og muligheter som gjør dem tilbøyelige til å vise innsats og utholdenhet. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål om motivasjonen som ligger bak deres ønske for å lykkes kan forstås som et ønske om å heve seg overfor klassen? En kan også spørre seg om hvorvidt den målorientering som Skaalvik (1994) forventer at passer til hennes informanter er den eneneste mulighet som kan tenkes?

I denne oppgaven søker jeg en alternativ forståelse for de dyslektiske studentenes arbeidsinnsats og utholdenhet i lys av deres målorientering og deres oppfatning av egen intelligens. I det følgende kapittel skal jeg framheve sentrale elementer av Dweck sin teori om *implisitt teori om intelligens*, som belyser hvilke motivasjoner som kan ligge bak innsats og utholdenhet, og deretter Covingtons *model of need achievement* som åpner for flere målorienteringer.

## 2.4 DWECK OG BETYDNING AV ELEVENES IMPLISITTE TEORI OM INTELLIGENS FOR MÅLORIENTERING

Dweck bruker begrepet '*implisitt teori om egen intelligens*' når hun refererer til elevenes fornemmelse av sin egen intelligens. Implisitt og eksplisitt forståelse er velkjente begreper i psykologisk litteratur. Dwecks sammenknytning av ordene «implisitt» og «teori» utfordrer den vanlige akademiske forståelsen av begrepet teori. Noe som er implisitt står nettopp i et kontradiktorisk forhold til hva man mener med en teori. Før jeg gjør rede for Dwecks teori, vil jeg forklare hva Dweck mener med implisitt teori om intelligens.

### 2.4.1 Betydning av implisitt teori om intelligens

Et kjennetegn på implisitt forståelse er at man skjønner ting uten å være i stand til å sette ord på dette. Unge barn lærer ofte av sine erfaringer uten at den forståelsen blir eksplisitt. De



skjønner ting uten at de har begreper for å kunne forklare denne forståelsen (Low & Perner, 2012). Implisitt forståelse er ikke bevisst. Den blir aktivert innenfor spesifikke situasjoner hvor den fungerer som en fornemmelse av hva som er riktig eller hvordan man skal handle (ibid). Det kan være vanskelig for vedkommende å reflektere over hva han eller hun har tenkt eller gjort når en slik fornemmelse la til grunn for handlingen sin (Low & Perner, 2012).

Dweck bruker begrepet implisitt teori i sammenheng med et individs tro på sin intelligens, og særlig om hvorvidt og hvordan intelligensen til vedkommende er formbar. Dweck kaller det for implisitt teori fordi det sjelden blir gjort til en eksplisitt forståelse av intelligens, og fordi den forståelsen har trekk som en teoretisk forståelse: «*like a scientific theory, they create a framework for making predictions and judging the meaning of events in one's world*» (Yeager & Dweck, 2012, p. 303). Disse teoriene også kalles for «naive», ettersom teoriene ikke knyttes til vitenskapelige forklaringer, men refererer til folkets egen sans for betydning (ibid).

#### 2.4.2 Begrepet intelligens

Begrepet intelligens er årsak til mye debatt, og det finnes ingen avgjort forklaring på hva det betyr «å være intelligent». «Hvis vi tolker noen som intelligent ligger det en normativ idé bak dette, ettersom det gir uttrykk for hva som blir sett på som en god eller effektiv kunnskapstilegnelse» (Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis, & Andrade, 2000, p. 272 egen oversettelse). Dweck viser at mange voksne, også i undervisningsfeltet, tror at intelligens viser seg tidlig i barnet, og at man kan forutse barnets framtidige evner på grunn av intelligensen barnet viser i ung alder (Dweck, 2000). Det siste betrakter Dweck som en feilantagelse som faktisk kan hemme menneskets utvikling. Det illustrerer hun med en liten anekdote. Anekdoten handler om en prominent nobelprisvinner som fant sin tidligere IQ test:

Somehow his early school records came into his possession and on them was his IQ score. What struck him immediately was this: The number was too low to have enabled his accomplishments. Someone with that IQ could not possibly have made the groundbreaking discoveries he had made. He freely admitted that had he known his IQ, he would never have dreamed of embark in on his scientific career (Dweck, 2000, p. 59).

Dweck mener at det er fristende å tro at testen tok feil fordi man skulle forvente en høy intelligens hos en framtidig nobelprisvinner. Så spør hun hvorfor det er vanskelig å akseptere at kanskje denne nobelprisvinneren ikke var så særlig smart da han var ung men at hans ferdigheter og evner har vokst og blomstret over tid (ibid). Dweck (2000) utfordrer synet på

intelligens som noe fast. Dette er knyttet til en antakelse om at et barn som kan noe med lite trening må være intelligent, og at barn som trenger mer trening for å tilegne seg det samme er mindre intelligent. Dweck peker på viktigheten av å være åpen for troen på at elevenes intelligens kan vokse over tid. Dette kan utgjøre en avgjørende forskjell for hvilken implisitte teori om egen intelligens et barn utvikler. Hun viser fram hvordan individer med ulike *implisitte* teorier om intelligens føler, tenker og handler forskjellig i de samme læringssituasjonene. Dette påvirker også elevenes målorientering, og dette utdypes i det følgende.

### **2.4.3 Hvordan implisitte teorier om intelligens utvikles, og hvordan det påvirker elevenes målorientering**

Dweck skiller mellom to teorier om intelligens. Den ene teorien er knyttet til en fornemmelse av at intelligens kan vokse og blomstre over tid som resultat av innsats og utholdenhet. Den kaller hun for en *incremental theory* (Dweck, 2000). Den andre er en implisitt teori som hviler på oppfatningen at intelligens er et stabilt, ukontrollerbart trekk. Den kaller hun en *entity teori* (ibid).

Implisitte teorier om egen intelligens utvikler barn i en ung alder gjennom sosiale læreprosesser, særlig på bakgrunn av tilbakemeldinger de får på prestasjonene sine. Tilbakemeldinger som framhever at prestasjonen er et resultat av innsatsen de har gjort, fører til at barna utvikler et *incremental theory* basert tankesett. Disse tilbakemeldingene viser barna at de har lært og forstått noe fordi de har jobbet med dette. Følgelig vil de være tilbøyelig til å ville øke sine muligheter. For disse barna betyr en utfordring en mulighet til å maksimere læring fordi de får gleden av å lete etter en løsning. (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009) En slik tilnærming samsvarer med en mestringsorientering overfor læring (ibid). Dersom disse elevene møter vanskelige oppgaver som de ikke kan løse, oppfatter de oppgavene som en utfordring og setter seg til å løse oppgaven likevel. Om de ikke lykkes med en gang, skylder de heller på sin strategi enn på sine evner. Det gjør dem psykisk mer robuste overfor motstand (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009; Yeager & Dweck, 2012).

Et *entity theory*-basert tankesett utvikler barn som følge av tilbakemeldinger som 'så flink du er', eller 'så smart du er' i forhold til oppgaver som barn klarer bra med lite innsats. Voksne som gir slike tilbakemeldinger viser barnet at de tolker det som 'smart' nettopp fordi de kan noe med lite trening. Det barnet lærer av sånne tilbakemeldinger er at denne smarthen må forstås som et stabilt trekk (Dweck & Master, 2009). I møte med vanskelige oppgaver er disse

barna tilbøyelige til å trekke konklusjoner om sin egen intelligens etter resultatene. Når de ikke lykkes, tolker de det som en mangel på personlige evner eller intelligens, Det å lykkes raskt med oppgaver tolker de som et tegn på intelligens. Disse barna vil vise hva de kan og helst skjule hva de ikke kan (ibid). Denne implisitte teori om egen intelligens leder til at barn utvikler en prestasjonsorientering overfor læring, som gjør dem sårbare når de ikke føler seg trygge på at de kan vise seg som smarte. I så fall gir de lett opp.

Dwecks forskning utfordrer en vanlig antakelse innenfor selvvurderingsteori, nemlig at evnerike elever som har suksess i skolen, føler seg trygge, og at dette gjør dem mer tilbøyelig til en mestringsorientering i forhold til oppgavene. (Dweck, 2000; Lillemyr, 2007). Hun viser at det er en feilantakelse fordi nettopp disse elevene ofte har utviklet en implisitt teori om egen intelligens som er knyttet til en *entity theory*. Dette gjør at de har en tendens til å være bekymret for å lide nederlag når de møter vansker (Dweck, 2000; Dweck & Master, 2009)

#### **2.4.4 Dwecks forskning, og hva den kan bety for å forstå dyslektiske elevenes arbeidsinnsats og utholdenhet**

Thygesen & Daal (2006) har hevdet at barn med dysleksi ofte kan kompensere for vanskene sine med hjelp og trening. Det betyr likevel at de må yte betydelig innsats for å få det til. I lys av det overstående resonnementet om hvordan de ulike implisitte teoriene utvikler seg, kan man tenke at slike elever får tilbakemelding fra foreldre og lærere om at de har blitt bedre som følge av sin innsats. I følge Dwecks teori kan man forvente at de har utviklet et *incremental theory*-basert tankesett.

Som jeg hevder i min kommentar til Skaalvik (jf. kapittel 2.3), kan det være hensiktsmessig å undersøke andre målorienteringer, og dette kan en blant annet finne i Covingtons *model of need achievement*.

#### **2.5 COVINGTONS QUADRIPOlar MODEL OF NEED ACHIEVEMENT**

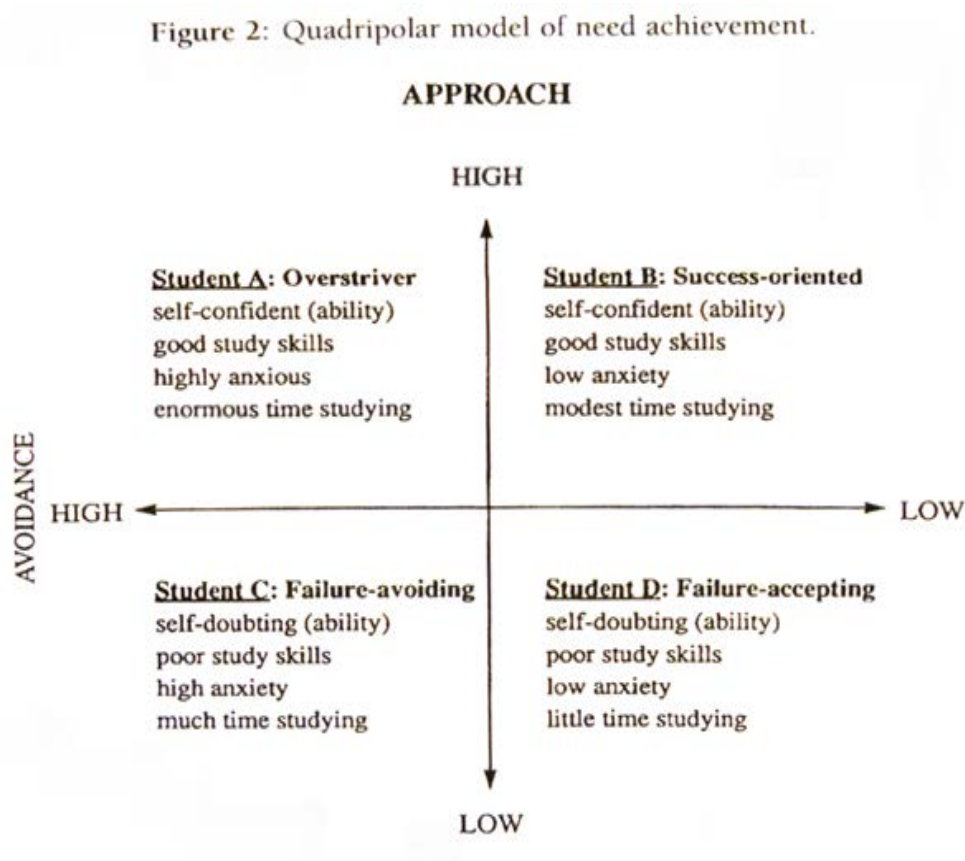
I denne delen vil jeg forklare Covingtons *quadripolar model of need achievement*, og hva den kan si om arbeidsinnsats og utholdenhet. Sentralt hos Covington er spenningsfeltet mellom akademisk engasjement, som kan betegnes som et ønske om å oppnå gode resultater, og frykt for å oppleve nederlag (Covington, 2009). Til grunn for teorien ligger det en antakelse om at gode resultater verdsettes i skolen, og resultatoppnåelse ofte knyttes til en vurdering av elevenes

kompetanse. Elever og studenter med gode resultater blir tilskrevet gode evner. I bunn og grunn ønsker alle å bli sett som kompetente, som om de har evner (De Castella, Byrne, & Covington, 2013). Det som gjør at spenningsfeltet oppstår, er forestillingen om at ” [t]he quality of my Performance (grades) reveals my Ability, hence my Worth” (Beery, 1975, p. 200). Dette innebærer at skoleresultater blir fortolket som om det sier noe om ens evner og dermed om ens verdi. Innenfor en slik forståelse kan dårlige skoleresultater oppleves som et nederlag, ettersom det betyr mangel på kompetanse, og det kan lede til en følelse av tapt (selv)verdi. Dette vil alle gjerne unngå, og strategien for å unngå et slikt tap av selvfølelse, knyttes gjerne til justering av energien bak måloppnåelse. Dette kan bety at man yter en ekstra innsats, men det kan også føre til at man yter mindre innsats (Covington, 1992, 2009). Det siste kan forklares med at hvis innsatsen har vært lav, så kan de dårlige resultatene ikke skyldes mangel på kompetanse, men en kan skylde på innsatsen i stedet. Problemet med dette er at en lav innsats ikke vil gi de gode resultatene som egentlig var ønsket (ibid). Covington har utarbeidet en modell som viser hva slags målorientering som oppstår som følge av denne spenningen, og denne beskrives i det følgende.

Covingtons *model of need achievement* er en videreutvikling av Atkinsons modell for prestasjonsmotivasjon (Atkinson, 1957). Modellen til Covington gir et bilde av fire ulike mulige utfall når en balanserer mellom å søke suksess og å unngå nederlag, og hvilke målorienteringer dette svarer til (se figur 1). Modellen har to akser. Den horisontale akse representerer nederlagsunngåelse. Langs denne akse representeres kontinuumet mellom ytterlighetene høy og lav nederlagsunngåelse. For å bestemme graden av nederlagsunngåelse, må man vurdere hvor stor frykt, bekymring eller nervøsitet den lærende har i møte med studiene. Er man veldig engstelig og nervøs, kan det tolkes som høy nederlagsunngåelse. Den vertikale akse representerer suksesstilnærming, hvor øverste punkt representerer en høy grad av suksesstilnærming, og det nederste punktet representerer en lav grad av suksesstilnærming. For å måle graden av suksesstilnærming må man vurdere hvor sterk tro studentene har på sine egne mestringsevner og sine evner til å studere effektivt (Covington, 2007, 2009). Med hjelp av de to aksene oppstår det fire kvadranter, som representerer fire målorienteringer. Hver målorientering viser ulike utfall av spenningsfeltet mellom unngåelse av nederlag og en suksesstilnærming. Faktorer som innsats og utholdenhet spiller en rolle som strategi for å oppnå suksess eller unngå nederlag. Sentralt for strategiene for å unngå nederlag er at de bygger på en tankegang om at jo høyere innsatsen er, jo sterkere virker nederlag inn på ens selvfølelse

(Covington 2007). De fire målorienteringer kan beskrives som fire arketyriske studenttyper, og deres strategi i forhold til innsats og utholdenhet.

Disse studentarketyperne er: A. overstrebenende studenter; B. suksessorienterte studenter; C. nederlagunngående studenter; D. nederlagaksepterende studenter.



Figur 1: Bilde (Covington, 2007, p. 677)

De overstrebenende studentene (A) er i stor grad orientert etter suksess og har stor grad av nederlagsunngåelse. De prøver å unngå nederlag gjennom å strebe etter suksess (Covington, 2007). De er flittige og grundige, men deres motiver for prestasjonsoppnåelse og å oppnå suksess er i stor grad styrt av frykten for nederlag. Frykten deres manifesterer seg gjennom ekstra anstrengelse i studien (De Castilla et al., 2013). Til tross for engstelsen for nederlag, er disse studentene ikke i tvil om sin evner, men de streber etter suksess gjennom pugging. De har ofte suksess, men det koster dem mye energi fordi de kan være nervøse eller bekymret for om de kommer til å oppnå gode resultater. Dersom de er ikke sikre på om de kan oppnå like gode

resultater hver gang, har de en tendens til å overdrive innsatsen sin. De snur alle stein og er ofte plaget av angst og nervøsitet for eksamen. Nettopp dette gjør resultatene mindre stabile. På grunn av nervøsiteten kan de glemme det mest viktige mens de har eksamen mens deres kunnskap er relativt stor, også en uke etter selve eksamen (Covington, 2009). Dette kan virke frustrerende og disse studentene står i fare for emosjonell utmattelse eller nervesammenbrudd (Covington, 2007; De Castella et al., 2013).

Suksessorienterte studenter (B) har høy motivasjon for å oppnå suksess, kombinert med en lav motivasjon for å unngå nederlag. Studenter i denne gruppen forventer å oppnå suksess, og innsatsen er preget av en suksesstiltærning. Arbeidsinnsatsen er jevn og står i forhold til de faktiske kravene. Foran en eksamen er de ikke så nervøse. Deres innsats er ikke hovedsakelig knyttet til engstelsen for nederlag (Covington, 2007; De Castella et al., 2013).

Nederlagsunngående studenter (C) har lav forventinger om suksess, mens deres engstelse for å oppleve nederlag er høy, og innsatsen er først og fremst motivert av frykt for nederlag. (Covington, 2007). Deres nervøsitet kan lede til en studieinnsats som ikke er hensiktsmessig for å oppnå gode resultater, for eksempel gjennom utsettelse av arbeidsoppgaven til det egentlig er for seint, eller gjennom å ha en pessimistisk holdning til sine egne evner til å oppnå gode resultater som en form for selvforsvar. Det demper skuffelse i tilfelle resultatene er ikke så gode. Dette kan virke på kort sikt for å opprettholde en god selvfølelse, men det kan gjøre dem så nervøse foran eksamener at de ikke klarer å organisere studiestoffet sitt. Dette leder gjerne til at de oppnår de dårlige resultatene som de ønsket å unngå (De Castella et al., 2013). Ettersom denne studenttypen likevel strever etter å oppnå gode resultater, bruker de forholdsvis mye tid på studiene (Covington, 2007).

Nederlagsaksepterende studenter (D) beskytter selvfølelsen sin, samtidig som de har en lav motivasjon for å oppnå suksess. Frykten for nederlag gjør at denne studenttypen pleier å nedvurdere hele studien - ikke fordi de ikke bryr seg, men fordi de tviler på sine egne evner. Denne studenten har gitt opp å prøve å få en god selvfølelse gjennom kompetanse, og derfor bruker de ikke mye tid på studiene sine (Covington, 2007).

Utgangspunktet for Covingtons modell er at alle målorienteringer kan være prestasjonsorienterte. Disse orienteringene skiller seg imidlertid fra hverandre i måten studenter bruker strategier for å beskytte egoet sitt, og viser at det også finnes prestasjonsorienterte strategier som ikke direkte leder til lav arbeidsinnsats og utholdenhet.

Dweck, derimot, mener at studenter med prestasjonsorientering er mer tilbøyelige til å gi opp i møte med vansker.

Et tredje perspektiv som kan fylle ut bildet handler om studiestrategier, ettersom det finnes en sterk korrelasjon mellom disse strategier og studentenes målorientering (Elliot et al., 1999). Forholdet mellom studiestrategi og målorientering kan også seinere i analysen bidra til å forklare informantenes målorientering både i forhold til Dwecks forståelse og i forhold til Covingtons forståelse. Forholdet mellom målorientering og studiestrategier utdyper jeg i neste kapittel.

## 2.6 MÅLORIENTERINGENS KORRELASJON MED STUDIESTRATEGIER

Andrew J. Elliot et al (1999) viser at studentenes målorientering er sterk knyttet til studiestrategiene. Studiestrategier sier noe om studiekvalitet på bakgrunn av hvordan studenter prosesserer informasjon. Elliot et al (1999) mener at studenter viser innsats og utholdenhet både gjennom mestrings- og prestasjonsmål så lenge innsatsen retter seg mot å oppnå suksess. De skiller mellom tre former for målorientering: mestringsmål, prestasjonsmål og unngåelse av ytelse, og dette knytter de til studiestrategier/informasjonsprosessering. Det forbindes igjen til tre former for informasjonsprosessering, nemlig: *dyp prosessering*, *overfladisk prosessering* og *desorganisering* (Elliot et al., 1999; Entwistle, 1988). Jeg skal først nevne hva som ligger i denne formen for informasjonsprosessering, og deretter vise hvordan dette relateres til ulike former av målorientering.

*Dyp prosessering* er en form for læring hvor studenter prøver å integrere ny informasjon i det de allerede vet. Sannheten eller troverdigheten til stoffet blir utfordret gjennom kritisk tenkning. *Overfladisk prosessering* er en form for læring som stort sett bygger på å memorere og lære ting utenat. Studenter som studerer på denne måte kan være godt organisert og strukturert. *Desorganisering* kjennetegnes ved at den lærende har vansker med å ha en organisert og strukturert tilnærming til studiene. De har vansker med å finne hensiktsmessige strategier for å forstå sammenhenger i fagstoffet, men de kan også ha vansker med å organisere seg praktisk i forhold til tid og rom, slik at de er i stand til å studere.

Elliot et al (1999) fant en sterk korrelasjon mellom overstående informasjonsprosessering og ulike målorienteringer. Dette har særlig mye å bety for innsats og utholdenhet, noe som i deres resonnement også gjenspeiler hvor sannsynlig det er at en student oppnår gode resultater. Det kan oppsummeres som følger:

Et *mestringsmål* forutsier en studiestrategi som er kjennetegnet av dyp prosessering og oppgavemestring. Det er ikke sannsynlig at noen med et mestringsmål er desorganisert, og et mestringsmål er positivt relatert til utholdenhet og studieinnsats. Et mestringsmål forutsier ikke nødvendigvis gode eksamensresultater ettersom studentene kan bli avledet til å følge sidespor. Et *prestasjonsmål* forutsier en studiestrategi som kjennetegnes av en overfladisk prosessering, ettersom prestasjonsmålene har et instrumentelt aspekt ved seg. Så lenge studentene strekker seg for å oppnå gode resultater, har det en positiv innvirkning på deres innsats og utholdenhet. Dette er også en god forutsetning for å oppnå gode eksamensresultater. Prestasjonsmålene finnes også hos studenter som har en tendens til desorganisering, og som har dårlig planlegging og struktur under studiene. Det finnes ikke noen forbindelse mellom dyp prosessering og prestasjonsmål. *Prestasjonsunngående mål*, knyttes til en overfladisk studiestrategi, og studentene har en tendens til å være desorganiserte. Dette forutsier også liten innsats, dårlig utholdenhet og dårlige resultater (Elliot et al., 1999, p. 551).

Elliot kommenterer at studenter som har en studiestrategi knyttet til en overfladisk prosessering har en bedre forutsetning for å oppnå gode eksamensresultater enn studenter med et mestringsmål som har en tendens til en dyp prosessering. Forskjeller på dyp og overfladisk prosessering viser seg ikke gjennom eksamensresultater, men kan komme til syne hvis man kontrollerer hvilke evner og studenter sitter inne med noen dager etter eksamenene. Da viser en dyp prosessering seg å være en kvalitativ bedre form for læring i forhold til hvilken akademisk kunnskap man har oppnådd. Det tyder på at dyp prosessering i første omgang ikke har en sterk påvirkning på umiddelbare prestasjoner, men at det er et grunnlag for å huske det lærte langt inn i framtida (Elliot et al., 1999).

De korrelasjonene Elliot et al. (1999) viser mellom informasjonsprosessering og målorientering, kan ha betydning for prosjektet mitt. Gjennom å kunne spørre etter hvordan mine informanter forbereder seg til eksamener, kan jeg gi en vurdering av deres målorientering, og hvorvidt den er prestasjons- eller mestringsorientert.

## **2.7 FORHÅNDSANTAKELSE OM SAMMENHENGEN MELLOM DYSLEKTISKE STUDENTERS OPPFATNING AV EGEN INTELLIGENS OG DERES MÅLORIENTERING**

På bakgrunn av det overnevnte teoretiske grunnlaget, dannet jeg meg en forhåndsantakelse om hvordan man kan forstå dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet i lys av deres implisitte teori om intelligens og deres målorientering. Det viser seg imidlertid at disse



forhåndsantakelsene ikke samsvarer med det informantene mine uttrykker i intervjuene. Ettersom disse forventningene har dannet utgangspunktet for prosjektet mitt drøfter jeg det likevel i det følgende.

Implisitte teorier som utvikles i ung alder varer, ifølge Dweck, over tid. Hvis en forventer at dyslektiske elever ble motivert av at lærerne gir uttrykk for at de blir bedre med øvelse, har de muligens utviklet en implisitt teori om intelligens som samsvarer med en *incremental theory*. Dette kan delvis passe sammen med Skaalviks funn, der informantene hennes viste en stor arbeidsinnsats og utholdenhet. Samtidig samsvarer det ikke med at informantene hennes var ego-orienterte. Det Skaalvik omtaler som ego-orientering, kan likestilles med det Dweck kaller prestasjonsmål, ettersom det betyr at elever knytter læringsutbytte opp mot egen person. I samsvar med *incremental theory*, ville en forvente at informantene var mestringsorienterte, heller enn ego-orienterte eller prestasjonsorienterte.

Skaalvik forventer at informantene ville yte liten arbeidsinnsats ved oppgaver som innebærer lese- og skriveferdigheter (jf kapittel 2.3), og peker dermed bare på én responsmulighet. Dette bildet blir utvidet med de fire målorienteringene som Covington beskriver i spenningsfeltet mellom suksessstilnærming og nederlagsunngåelse i sin *model of need achievement* (jf kapittel 2.5). I tillegg til Covingtons teori har jeg uthevet korrelasjonen mellom målorientering og studiestrategier etter Elliot (jf kapittel 2.6) for å kunne forstå mine informanternes utsagn om målorientering med en bredere optikk. Elliots perspektiv gjør det lettere å forene Dweck og Covington sine begrep om prestasjonsmål, ettersom Dweck mener at studenter med et prestasjonsmål er mer tilbøyelig til å gi opp ved motstand, mens hos Covington kan alle prestasjonsmål, unntatt nederlagsaksepterende mål, lede til arbeidsinnsats og utholdenhet.

Innenfor Covingtons modell virker dyslektikernes dårlige skoleerfaring negativt på studentenes utholdenhet, fordi det gjerne kan lede til en nederlagsunngående eller en nederlagsaksepterende målorientering. Hvis en, etter Dweck, forventer at studentenes implisitte teori om intelligens tilsvarer *incremental theory*, ville en også forvente at studentene hadde mestringsmål. Skaalviks undersøkelse viser at de ikke har det. Om studentene av ulike grunner har tilpasset seg en målorientering som retter seg mot prestasjonsmål, kunne det bety at dyslektikerens implisitte teori ikke lenger samsvarer med en mestringsorientering. Hvis det finnes belegg for at disse studentenes implisitte teori samsvarer med en *incremental theory* mens deres målorientering retter seg mot prestasjonsmål, kan det kanskje gi en alternativ forståelse for deres innsats og utholdenhet. En kunne tenke seg at studentenes arbeidsinnsats og utholdenhet skyldes en forestilling om at de vokser og blir smartere gjennom innsats og utholdenhet, mens det

underliggende motivet kan betraktes som instrumentelt, i og med at de forsøker å styrke egoet sitt ved å vise at de er smarte. Derfor retter jeg oppmerksomheten mot spørsmålet om hvordan dyslektiske studenters oppfatning av egen intelligens forholder seg til en bestemt målorientering som igjen har konsekvenser for en bestemt arbeidsinnsats og utholdenhet.

På bakgrunn av dette, dannet jeg meg en forhåndsantakelse om at dyslektiske studenter kan ha utviklet en grunnleggende implisitt teori om intelligens som tilsvarer en incremental theory. Dette kunne forklare deres innsats og utholdenhet også i lys av de vanskene de må overvinne. Siden studentene gjentatte ganger i løpet av skolegangen har erfart at de ikke gjør det bra likevel, kunne de seinere ha utviklet en målorientering som var prestasjonsorientert. Dette ville bety at deres implisitte teori om intelligens ikke lenger samsvarer med den forventede målorienteringen. Dermed ble mitt hovedspørsmål: ”Hvordan kan man forstå dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet under studiene i lys av deres oppfatning av egen intelligens og deres målorientering?”.

For å få en forståelse for sammenhengen mellom disse faktorene hos informantene mine, er det viktig å få innsikt i studentenes oppfatning av egen intelligens, samt med deres akademiske selvoppfatning. Derfor ble mitt første underspørsmål: ”Hva er sammenhengen mellom studentenes oppfatning av egen intelligens og akademiske selvoppfatning?”. For det andre vil jeg forsøke å kartlegge studentenes målorientering gjennom å se på studiestrategien. Derfor lyder mitt andre underspørsmål: ”Hva er sammenhengen mellom studentenes målorientering og studiestrategi?”. Mitt siste spørsmål knyttes direkte til studentenes målorientering og deres innsats og utholdenhet og lyder: ”Hva er sammenhengen mellom studentenes målorientering og arbeidsinnsats /utholdenhet?”. Gjennom å belyse disse tre underspørsmålene, håper jeg å kunne svare på hovedspørsmålet mitt.

### **3 METODE**

---

#### **3.1 INNLEDNING**

Vitenskap skal bidra til kunnskap, som kan være til praktisk nytte eller forklare en del av virkeligheten. En trekker konklusjoner på bakgrunn av data, og disse konklusjonene skal si noe objektivt eller generelt om denne virkeligheten (Alvesson, 2009). Innenfor et konstruktivistisk perspektiv blir det hevdet at de dataene en frambringer i utgangpunktet er et resultat av en

konstruksjon og fortolkning av den virkeligheten en skal si noe om (Alvesson, 2009). De prosedyrene og teknikkene, *metodene*, som blir brukt for å hente inn data, har stor betydning for den kunnskapen som skal utvikles (Alvesson, 2009). Det er dermed ikke likegyldig hvilken metode en bruker, men en må velge med omhu en metode som er hensiktsmessig i forhold til den kunnskapen en søker, og tydeliggjøre hvordan metoden preger undersøkelsesresultatene. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt i denne undersøkelsen. Jeg vil presentere kasusstudien som forskningsmetode, og begrunne hvorfor en kasusstudie er en hensiktsmessig metode for mitt prosjekt. Herunder presenterer jeg grunnleggende kritikk som kan rettes mot kasusstudien, og forklarer hvordan jeg forholder meg til disse innvendinger. Deretter legger jeg fram innsamlingsarbeidet, med presentasjon av informantutvalg og beskrivelse av intervjuet som datainnsamlingsmetode, før jeg viser selve gjennomføringen av datainnsamlingen. Først vil jeg gjøre rede for skillet mellom kvantitative og kvalitative metoder, og begrunne hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til mitt prosjekt.

### 3.2 KVANTITATIVE- OG KVALITATIVE METODER

I metodelære er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Postholm, 2010). Det å velge mellom en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming innebærer samtidig å velge hvilket fokus man har som forsker, og dette knyttes tett til forskningsområde, verdenssyn og målet for studien (Alvesson, 2009). Målet med kvantitativ forskning er «å finne lover som kunne generaliseres og gjøres universelle» (Kvale, 2009, p. 265). Kvantitative metoder gir data i form av tall, som sier noe om utbredelsen av bestemte fenomener og korrelasjoner. På grunn av dette er det også vanlig med høyt antall informanter innen kvantitative metoder, og disse skal helst være statistisk representative. Kvantitative forskningsmetoder er vanligvis deduktive (Alvesson, 2009). Den variabelen som forskerne har utviklet på bakgrunn av teori forandres ikke underveis (Postholm, 2010). I tråd med dette, er spørsmålene som stilles til informantene samt svarmulighetene, standardiserte (Alvesson, 2009). Å få en forståelse av informantenes individuelle nyanser og oppfatninger er ikke formålet for denne typen studier. Kvalitative metoder, derimot, forutsetter et ønske for å forstå informantenes perspektiv. Forskerne retter blikket mot hvilke meninger ulike fenomener har for informantene i deres spesifikke kontekst, og dataene sin betydning og implikasjoner skal tolkes i et større perspektiv (Postholm, 2010). Informantenes mulige svaralternativer til spørsmål er ikke standardiserte, noe som Alvesson (2009) betrakter som den store skillelinjen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Innen

kvalitative studier kan det også være vanlig med et lavt antall informanter, ettersom en trenger nærhet til et fenomen for å forstå de komplekse sammenhengene (Postholm, 2010).

Ettersom jeg er ute etter å forstå et fenomen – *hva som ligger bak dyslektiske studentenes innsats og utholdenhet i lys av deres oppfatning av egen intelligens og målorientering* – er det hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming. Jeg ønsker å betrakte flere ulike aspekter ved dette fenomenet som knyttes til informantenes historier, tanker og følelser. Derfor har jeg valgt å søke i dybden med et lavt antall informantene. Selv om informantene mine ikke er statistisk representative, er de likevel velegnede representanter for gruppen, og belyser forskningsspørsmålene mine på en interessant måte. Dermed kan mitt prosjekt betegnes som en kasusstudie. I det følgende skal jeg gi en nærmere beskrivelse av kasusstudien generelt, og plassere mitt prosjekt innen en kasusbasert ramme.

### 3.3 HVA ER EN KASUSSTUDIE?

Det som kjennetegner kasusstudier, er at det er et enkelttilfelle eller en liten gruppe som blir undersøkt. Forskeren prøver å forstå fenomenet på bakgrunn dets egen spesifikke kontekst (Postholm, 2010). Konteksten gjør at individet blir forstått innenfor et begrenset perspektiv. Å forske innenfor en situasjonell ramme er et avgjørende kjennetegn på kasusstudier, hevder Robert Stake (2006). For å få en slik kontekstbasert forståelse trenger forskeren å oppfatte og beskrive mange detaljer (Postholm, 2010). Kasusstudier kan være beskrivende, og utforske handlinger i sine naturlige omgivelser, men de kan også være tolkende (Postholm, 2010). Den siste formen er ofte *abduktiv* (Alvesson, 2009), hvilket betyr at forskerne bruker en overordnet hypotese eller antakelse som bygger på teori. Forskerne forsøker å tolke forskningsdeltakerens erfaringer, og forstå meningen i det som blir studert i lys av denne hypotesen. Ettersom forskere tar utgangspunkt i sin antakelse eller hypotese som reflekterer hans eget ståsted, kan det hende at det ikke stemmer med det han finner hos informantene sine. I slike tilfelle kan forskeren utvikle ny forståelse basert på interaksjon mellom teoriene som antakelsene bygger på og de empiriske funnene (Postholm, 2010). Det er viktig at forskeren er seg bevisst sitt eget ståsted og fokus, ettersom det er avgjørende for hva som kan fanges opp i den virkeligheten som forskes på (Alvesson, 2009). Kasusstudiens kontekstavhengighet og potensielt abduktive tilnærming, er også sentrale dimensjoner ved min studie. Det at jeg selv har dysleksi, preger mitt ståsted og det jeg fanger opp, på godt og vondt. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvorfor det er hensiktsmessig med en kasusbasert tilnærming til mine forskningsspørsmål.

### 3.4 EN KASUSBASERT TILNÆRMING TIL MIN STUDIE

Jeg søker innsikt i hva som ligger bak den dyslektiske studentgruppens innsats og utholdenhet gjennom å intervjuet et utvalg dyslektiske studenter. Ettersom denne undersøkelsen handler om *forståelse*, er det viktig å fange opp detaljer som krever nærhet til det en studerer. Dermed har jeg valgt å forholde meg til en liten gruppe informanter som kan anses som gode representanter for studenter med dysleksi. Det som er særlig viktig i mitt prosjekt, er at jeg ønsker å tolke informantenes erfaringer og meninger i deres spesifikke kontekst. Mine spørsmål gjelder deres personlige historier og meninger knyttet til den innsatsen som kreves til å oppnå en studieplass i høyere utdanning, til tross for vanskene de har.

På grunn av ovennevnte betraktninger, er det nærliggende å velge en kasusbasert tilnærming til prosjektet mitt. For det første har jeg et lite utvalg av informanter, som viser ulike bakgrunn for arbeidsinnsatsen som finnes innen gruppen. For det andre søker jeg forståelse for deres personlige kontekst gjennom åpne og halvstruktureerte intervjuer, noe som krever nærhet til informantene. Jeg ute også etter en dialog mellom teoribaserte forhåndsantakelsene og empirien, slik at studien også har et abduktivt tilsnitt. I tillegg til disse grunntrekkene, vil jeg presentere noen kritiske innvendinger som kan rettes mot kasusstudien.

#### 3.4.1 Kritiske innvendinger mot kasusstudiers generaliserbarhet, reliabilitet og validitet

Kasusstudier har noen særtrekk som møter kritikk. Kritikken dreier seg i hovedsak om kasusstudiens *generaliserbarhet*, *reliabilitet* og *validitet*. Disse tre begrepene stammer fra et naturvitenskapelig vitenskapssyn som ofte danner kriteriegrunnlaget for evaluering av vitenskapelige studier (Østerud, 1998). På bakgrunn av disse kriterier, kan en diskutere hvordan kasusstudier har vitenskapelig verdi (Kvale, 2009). Under vil jeg gjøre rede for hvordan jeg vil møte krav om generaliserbarhet, reliabilitet og validitet i min studie.

En vanlig kritikk mot kasusstudier er altså «at man ikke kan generalisere på grunnlag av et enkelt kasus» (Kvale, 2009, pp268,269 etter Flyvbjerg 2006). *Generaliserbarhet* i vitenskapelig forstand er ofte ensbetydende med statistisk generaliserbarhet, noe som innebærer at det som gjelder representantene i studien også skal kunne gjelde generelt, uavhengig av kontekst (Kvale, 2009). For kasusstudier er denne formen for generalisering ikke mulig, fordi disse studiene retter seg mot å forstå forskningsobjektet innenfor sin lokale kontekst. Innen kvalitative studier hevder en at generaliserbarhet innenfor kasusstudier betyr at man på bakgrunn av et bestemt

kasus har lært noe som har *overføringsverdi* for andre personer og situasjoner (Kvale, 2009). Man søker derfor ikke å kunne generalisere, i statistisk forstand, på bakgrunn av kasusstudier, men man søker etter overførbarhet (Bryman, 2012) I tråd med en postmodernistisk kunnskapsforståelse og et konstruktivistisk kunnskapssyn, kan man i kasusstudier studere hvordan konteksten er bestemmende for at bestemte fenomener oppstår (Kvale,2009). Innenfor mitt prosjekt forsøker jeg å forstå hvordan konteksten påvirker dyslektikerens forståelse og adferd. Det er også nettopp nyanser i kontekstens påvirkning som kan ha overføringsverdi for andre liknende tilfeller. Ettersom denne forståelsen oppstår på bakgrunn av en undersøkelse av enkelttilfeller innenfor spesifikke kontekster, og dette berører også studiens reliabilitet.

*Reliabilitet* henviser til at resultatene av forskningen skulle kunne reproduseres og gjentas. «Reliabiliteten er avhengig av at man har et instrument som gjør det mulig å gjenta observasjonen under tilnærmet identiske omstendigheter (Østerud, 1998, p. 122)». Reliabilitet i relasjon til kvalitative studier og intervju som forskningsmetode har blitt et mye debattert emne innenfor vitenskapsfilosofi. Et intervju kan man aldri gjenta slik at man får samme resultat (Kvale, 2009; Postholm, 2010; Østerud, 1998) Innenfor kvalitativ forskning kan reliabilitet i stedet henvises til hvor godt analysen forsvaret fortolkningen. Dataene må være synlige gjennom teksten, slik at de kan etterfølges (Postholm, 2010) etter Østerud (1995) Det man vurderer på denne måten er prosjektets *pålitelighet* (Bryman, 2012). Et kvalitativt forskningsprosjekt blir pålitelig ved å være transparent. Gjennom å tydeliggjøre hvilke tanker som ligger til grunn for tolkning av informantenes utsagn, kategorisering og analysemetode, er leseren i stand til å gjennomse forskningsprosjektet (Kvale, 2009). Hvis tolkningen er transparent, vil andre kunne vurdere hvorvidt forskningsprosjektet har overføringsverdi innenfor en annen kontekst (Kvale, 2009). I dette prosjektet forsøker jeg å synliggjøre det som påvirker funnene mine. Det knytter seg til mitt teoretiske ståsted, de prosessene som foregår under intervjuene, transkriberingsprosessen, mine tolkninger av informantenes utsagn, mine overveielser i relasjon til kategoriseringer, og mitt analytiske blikk

*Validitet* knyttes til innholdet av undersøkelse som helhet er gyldig. Måler man virkelig det man ønsker å måle? (Kvale, 2009; Postholm, 2010) Eller mer presist kan en spørre om: «*I hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om*». (Kvale ,2009, s.251) etter (Pervin,1984, s.48). Ettersom et kvalitativt forskningsprosjekt ofte ikke kan kvantifiseres, blir det vanskelig å vurdere et kvalitativt prosjekt på denne måten. Innenfor et kvalitativt forskningsprosjekt vurderer man derfor heller prosjektets *gyldighet* (Bryman, 2012). En vanlig kritikk mot kasusstudier som særlig knyttes til gyldighet er at

kasusstudier har en tendens til å verifisere hypotesene (Flyvbjerg, 2006; Kvale, 2009, p. 268). Kasusstudier kan gjerne ta utgangspunkt i en hypotese eller forventning på bakgrunn av en teori. Teorien former det rammeverket eller forskerens briller (Postholm, 2010). Det kan nettopp være en styrke innenfor kasusstudier at de åpner for en dialog mellom de teoretiske antakelsene og de empiriske funnene (Flyvbjerg, 2006; Kvale, 2009; Postholm, 2010). Gyldighet er dermed et begrep som gjennomsyrrer alle stadia i forskningsprosjekter, ettersom forskerens antakelse, som også blir styrt av forskerens erfaring, holdning og interesse, er med i å påvirke resultatene (Kvale, 2009; Postholm, 2010).

Mitt forståelse av informantene blir påvirket av min egen erfaring med dysleksi, og de teoriene jeg har valgt å støtte meg til preger min optikk. Det kan gjøre meg mer sensitiv for visse signaler fra informantenes side, mens jeg vektlegger andre signaler i mindre grad. Å påpeke dette, er en måte å styrke studiens pålitelighet. Påliteligheten kan også styrkes ved en at jeg drøfter teorien i møte med empiriske funn, og ikke bare drøfter de empiriske funnene i lys av teorien (etter Kvale, 2009). Forutsetning for gyldighet og pålitelighet er at dataene og innsamlingsarbeidet er gjennomskiktig. I det følgende gjør jeg rede for framgangsmåte og datainnsamling for prosjektet mitt.

### **3.5 DATAINNSAMLING**

Materialet består av åpne og halvstrukturerte intervju av tre informanter. Jeg vil gjøre rede for hvorfor har valgt intervju som datainnsamlingsmetode og beskrive kjennetegn ved de to ulike intervjumetodene jeg har brukt. Herunder presenteres intervjuguiden min, gjennomføring av intervjuene samt transkripsjonsprosessen. Først vil jeg presentere informantutvalget gjennom å beskrive hvordan jeg etablerte kontakt med informantene, og presenterer dem.

### **3.6 INFORMANTUTVALG**

For prosjektet mitt hadde jeg i første omgang tenkt å intervju tre studenter med dysleksi som kom direkte fra videregående i universitetet. Resonnementet for valget var at man kunne kalle disse studentenes skolekarriere som vellykket, ettersom de uten omveier har oppnådd en høy utdanning. Tilretteleggingskontoret ved Universitetet i Agder (UiA) var til hjelp med å lete etter slike studenter og initiere kontakten. Det viste seg at tilretteleggingskontoret ikke hadde slike unge studenter i filene sine. Dette kan delvis forklares med at unge studenter ofte har en gyldig dysleksiforklaring, slik at de ikke trenger kontakt med tilretteleggingskontoret, og for det andre

finnes det antakeligvis få dyslektikeren ved UiA<sup>1</sup>, og for det tredje mente de ansatte ved tilretteleggingskontoret at det er nokså vanlig at dyslektikeren først velger et praktisk yrke etter videregående, og tar høyere utdanning i voksen alder. Praktiske overveielser førte til at jeg valgte å ta kontakt med tre voksne studenter som tilretteleggingskontoret foreslo, to kvinner og en mann. En av de tre, en kvinne, hadde jeg møtt før, i forbindelse med at jeg øvde meg på å gjennomføre en dysleksitest.

### 3.7 PRESENTASJON AV INFORMANTENE MINE

Jeg vil presentere informantene mine ved å gi en kort skisse over deres forhold til sin nåværende studiesituasjon og beskrive sentrale trekk av deres personlige bakgrunn. Jeg beskriver hva som har preget deres akademiske selvbylde da de var unge samt noe av det som preges deres barne- og ungdomsskoleminner. På grunn av personvernet skal jeg ikke gi noen detaljer om studiene deres, annet enn hvorvidt studien er språklig og skriftlig orientert, eller bygger på andre mer praktiske ferdigheter. Selv om det siste er tilfelle, innebærer studien likevel en viss mengde lese- og skriveoppgaver. Informantenes navn er fingerte.

#### **Thomas**

Thomas er 39 år, og følger et teoretisk studium ved UiA, hvor han er nødt til å lese mye. Da vi møtes er han i sitt andre semester av første studieår. Han føler seg fremdeles ikke på plass ved universitetet, og uttrykker at han føler at han egentlig har fått andres studieplass, og at han har kjeftet seg til minimumskarakteren han trengte for å få plass på universitetet. Han sliter med engstelsen for å blir avslørt som en som ikke hører til på et universitetsstudium. På grunn av det bruker han medisiner. I begynnelsen måtte kona hans følge ham med når han skulle til UiA.

Thomas har først gått på yrkesskole, men droppet ut av skolen og begynte å jobbe. Etter ett år prøvde han en utdanning som hjelpepleier, og dette gikk bra med hjelp av et rettskrivingsprogram. Siden tok han gymnas og forsøkte seg på et studium ved UiA. Studievalget passet ikke for ham, i tillegg til at faktorer i hjemmesituasjonen gjorde at han

---

<sup>1</sup> Hvis vi antar at dyslektiske studenter søker for særordningen ved eksamen sin så kunne eksamenskontoret informere meg at: De «typiske» tilretteleggingsformene for dyslektikere er bruk av PC med retteprogram (Word eller Lingdys/Lingright)+ ekstra tid, evt. også opplest tekst. Men disse tilretteleggingene kan også gjelde for andre studentgrupper, som f.eks. studenter med ADD, Aspergers syndrom eller ulike andre typer nevrologiske diagnoser. I 2013 fikk 153 Studenter innvilget en slik tilrettelegging på en populasjon av 10.000 studenter. (Kilde Randi Lauvdal eksamenskontoret )



arbeidet noen år til. Etter hvert endret ting seg slik at han igjen kunne prøve å få seg en utdanning.

Fra barneskolen har Thomas dårlige minner. Han mener at lærerne på barneskolen må ha vært elendige, og at de aldri oppdaget dysleksien hans - de hadde bare sagt at han var dum. Foreldrene hans støttet ham ikke i denne perioden, men trodde mer på lærerne enn på ham. Minner om disse lærere gjør ham fremdeles sint. I niende klasse ble han utredet for dysleksi på morens initiativ. Til tross for testen nektet læreren å tro på hans dysleksi. Til tross for at det er moren som tok initiativ for å få ham testet, mener Thomas at foreldrene aldri har satt seg inn i skolevanskene hans. Han tror at faren den dag i dag ikke vet at han har dysleksi, men han tror at hans far også sliter med dysleksi. Thomas har aldri hatt problemer forhold til de andre elevene.

### **Kari**

Kari er 30 år, studerer ved UiA, og følger en studie som er mer praktisk innrettet. Hun er i andre semester av siste år i en bachelorutdanning når jeg møter henne. Fra før har hun også allerede tatt to år i et annet bachelorprogram, men skiftet studier da hun måtte ta to fag hun ikke likte å ta - blant annet norsk. I nåværende utdanning får hun stadig gode karakter, for det meste B, men til tross for dette sier hun: «Selv om jeg får gode karakterer så føler jeg meg ganske dum. Jeg må liksom motbevise det» (fra det andre intervjuet). Hun fikk en utredning ved UiA som viste at hun hadde dysleksi. Før hadde hun bare forstått at hun hadde lese- og skrivevansker. Å skjønne hva dysleksi er for noe og vite hva det kan innebærer for læring opplever hun som deilig. Det har ført til at hun også tok kurs i studieteknikk, slik at hun nå bruker mye mindre tid på studiene enn før.

Kari fikk ekstrahjelp for vanskene sine fra tredje år på barneskolen. Hun ble tatt ut av klassene sammen med fire andre. Hun så at hun var langsommere enn de andre, og forklarte dermed vanskene sine med mangel på intelligens. Hun følte også at hun trengte hjelp. Den som hjalp Kari mest var moren. Hun leste høyt for henne, både barnebøker og lærebøker, og hjalp henne med å pugge. Hun har ikke videre minne om hjelp hun fikk av lærere. Relasjonen til de andre i klassen var ikke så god. Både hun og tre av de andre som ble tatt ut av klassen ble mobbet. Kari er ikke sikker om hun ble mobbet på grunn av dysleksien.

For Kari har årene etter ungdomsskolen vært bedre. Da fikk hun venner som var støttende, og hun begynte å få bedre karakter. Hun gikk på yrkesskole, og tok etter det teoretiske fag for å

oppnå studiekompetanse. Fordi hun da bare tok de teoretiske fag uten de delene som tilhørte selve yrkesfaget, følte hun at hun fikk nok tid for å pugge på norsk og engelsk.

## **Birgit**

Birgit er også student ved UiA. Hun er 42 år gammel, og har nylig begynt på et teoritunget studium. Hun har arbeidserfaring som sosionom i barnevernet fra 1995 til 2009. For 5 år siden fikk hun tilstanden hydrocefalie, og strever med migrene og føler seg raskt utslitt. Hun er nødt til å bruke mye medisiner som gjør at hun arbeider langsommere enn før. Hun er interessert i å bli med i studieprosjekter som handler om dysleksi, fordi hun ønsker at kunnskap og interesse for dysleksi skal øke.

På barn og ungdomsskole har hun klart seg bra. Hun behøvde ikke å arbeide for å oppnå gode resultater. Hennes lese- og skriveferdigheter stemte ikke overens med evnene hun viste i andre fag, og hun ble utredet i femte klasse. Resultatet av denne utredningen fikk ikke praktiske konsekvenser, men budskapet var at vanskene ikke skyldes mangel intelligens for den lå langt over snittet. Da hun begynte på gymnas, begynte det å bli vanskelig å ta lærestoffet bare på hukommelse. Hun begynte å skrive av lærebøkene hun hadde i alle fag. Hun ble utredet igjen, og denne gangen viste resultatet tydelig at hun var svært ordblind. Rådgiverne foreslo justeringer som innebar at eksamener skulle være muntlig og at hun skulle slippe diktat på tavla. Likevel sa hennes engelsklærer rett ut at han trodde at hun hadde simulert skrivevansker i testen, og kalte henne inn for å ta diktat på tavla. Da forsvant hun fra klassen. Med hjelp av noen andre lærere klarte hun å fullføre kravene for engelsk for det året.

Hun forstod at hun ikke klarte å uttrykke seg skriftlig, og tok som hun selv uttrykte det, en æresrunde på gymnas. Hun brukte et helt år for å knekke kodene i norskfaget, og pugget grammatikk og rettskriving. Med dette klarte hun gymnaset, og fikk plass ved jusstudier i Oslo. På andre året i dette studiet, opplevde hun et direkte angrep på hennes dysleksi, hvor hun fikk et brev i retur med alle skrivefeilene markert med rødt, i stedet for respons på innholdet. Det var første gang at hun følte at døren stengte seg på grunn av dysleksien. Denne episoden gjorde at hun var klar over at hun aldri kunne arbeide som advokat, så hun avsluttet studien, og begynte på sosionomutdanningen.

Sosialt sett hadde Birgit aldri problemer med andre elever. Hun har begynt på sine nåværende studie fordi sykdommen gjør at hun ikke kan jobbe som sosionom lengre. Hun er usikker om hun kan komme tilbake i arbeidslivet i de hele tatt, men er glad i å studere.

### 3.8 INTERVJU

Jeg søkte data som skulle si noe om hvilken mening høy arbeidsinnsats og utholdenhet har for informantene mine og hva deres implisitte teori om intelligens er. Denne informasjonen ligger i informantenes subjektive opplevelse, erfaringer og meninger, og det kan best fanges opp gjennom intervju. En egenskap ved intervju som metode, er at et intervju er en prosess som oppstår i samspill mellom to parter, intervjuer og informant. Gjennom kroppsspråket og valget av oppfølgingsspørsmål er intervjueren med i å forme innholdet (Kvale, 2009; Postholm, 2010). Intervjueren som person kan betraktes som det primære forskningsredskapet, ettersom opplysninger en informantene ønsker å gi fra seg er avhengig av relasjonen intervjueren har etablert med informanten (Kvale, 2009). Dette har som vist overfor også konsekvenser for studiens pålitelighet og validitet. I relasjon til validitet må jeg unngå at intervjuresultatene blir ensidige fordi de kan bli påvirket av mitt subjektive perspektiv (etter Kvale, 2009). Ettersom jeg på noen områder er ute etter veldig spesifikk informasjon, har jeg forsøkt å også gi informantene rom for å komme med uventete perspektiver, gjennom å intervjuer alle informantene mine to ganger. Det første intervjuet ble utført tidlig i prosjektet og var et åpent intervju, som seinere i prosessen skulle følges opp med et halvstrukturert intervju.

#### 3.8.1 Åpne intervju

Kjennetegnet på et åpent intervju er at «intervjueren prøver å forstå den komplekse adferden til de som studeres, uten noen form for forhåndskategorisering som kan begrense forskningsstudien» (Postholm, 2010, p.73, etter Fontana & Frey 1994, 2000). Mening med det første intervjuet var å gi informantene mine en mulighet til å komme med uventete perspektiver fra deres side. Gjennom dette intervjuet ønsket jeg å få en innblikk i hvordan informantene mine forstår sin egen arbeidsinnsats innenfor sin egen narrativ. Ettersom et åpent intervju er veldig fleksibelt (Kvale, 2009), håpet jeg at det skulle gi meg en mulighet til å bygge en relasjon til informantene mine, som igjen kunne fremme et positivt samspill mellom meg og informantene i det halvstrukturerte intervju, hvor jeg skulle forsøker å hente inn informasjonen som var mer spesifikk.

#### 3.8.2 Halvstrukturert intervju

Ved et halvstrukturert intervju får en mulighet til å få dypere forståelse for bestemte emner, og en strukturerer intervjuet slik at en får de opplysningene studien etterspør. Samtidig har denne intervjumetoden en dynamisk dimensjon, der intervjueren har en mulighet til å bestemme hvor stramt intervjuguiden skal følges opp, og hvor og når en ber som utdyping (Kvale, 2009). Ettersom jeg på noen områder er ute etter veldig spesifikk informasjon av informantene mine,

ligger det en fare for at spørsmålene kan påvirke informantenes meninger (ibid). Derfor har jeg forsøkt å stille spørsmål som setter informantene i stand til å beskrive hva de gjør eller tror, heller enn å stille spørsmål som er direkte knyttet til følelse.

Intervjuguiden tar for seg følgende temaer:

- Hva er informantenes nåværende akademiske selvoppfatning?
- Hva er informantenes målorientering på grunn av hvordan de organiserer studien sin, og hvordan de forholder seg overfor konkurranse?
- Hva er informantenes studiestrategi?
- Hva kan sies om informantenes arbeidsinnsats og utholdenhet på grunn av hva de selv forteller om dette?
- Hva er informantenes oppfatning av egen intelligens?

Se Vedlegg 1 for intervjuguiden. De første 8 spørsmål i intervjuguiden er inspirert av Elliot, Mc Greor&Gable (1999) og retter seg mot studentenes nåværende studiestrategi. Spørsmål 9 til 13 er spørsmål som rettes mot hvordan studentene har opplevd andres reaksjoner på deres dysleksi og kommer fra Skaalvik (1994, Vedlegg s. 298). Det spørsmålet om informantenes oppfatning av egen intelligens prøver jeg å finne svar på gjennom å be informantene om å ta stilling til en rekke utsagn om intelligens. Disse utsagn stammer fra (Dweck, 2000) og kommer fra spørreskjemaet hun bruker for å finne ut hva den implisitte teorien er av deltakerne i hennes studier.

### 3.8.3 Transkripsjon

Transkripsjon av intervjumaterialet kan betraktes som en fortolkningsprosess og har dermed betydning for prosjektets reliabilitet og validitet (Kvale, 2009). Lydopptakene av intervjuene har jeg transkribert i NVivo. I transkriberingsprosessen setter man talespråk om i skriftspråk. Dette kan betegnes som en første abstraksjon av det samspillet som foregikk i intervjusituasjonen mellom intervjuer og informant (Kvale, 2009). Dette som går tapt i transkribering er det temporale utfoldelsestempo av samtale, stemmeleie og kroppsspråk (ibid). Et relevant spørsmål i relasjon til transkribering er hvordan man skal transkribere. Man kan gjøre det ordrett, med notater om nyanser som man hører på opptaket, som sukk, pause, gjentakelse osv eller man kan velge en mer litterær stil, hvor informantenes utsagn er mer rendyrket. I relasjon til validitet «finnes det ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktiv spørsmål er hva er en nyttig transkripsjon for min forskning» (Kvale, 2009, p. 194). En ordrett transkribering ved nyanser egner seg for psykologisk analyse, mens en mer litterær stil egner seg for meningsoverføring (Kvale, 2009). Innenfor mitt

prosjektet begynte meningsanalyse av materialet ved at jeg bestemte å transkribere alle nyanser i de delene av materialet hvor en psykologisk bakgrunn hadde en betydning. En mer litterær stil brukte jeg hvor tyngdepunkt lå på meningsoverføring, for eksempel i relasjon til spørsmålene i relasjon til informantenes implisitte teori om intelligens.

### 3.9 GJENNOMFØRING

Alle informantene har blitt intervjuet to ganger. Første gang var et åpen intervju, andre gang et halvstrukturert intervju. De åpne intervjuene ble gjennomført på slutten av januar, mens de halvstrukturerte intervjuene ble gjennomført i slutten av mars. Før det første intervjuet snakket jeg med alle informantene over telefonen, og fortalte dem at jeg ønsket å intervju dem om dysleksien deres, og om arbeidsinnsatsen som kreves for å studere med dysleksi. Informantene valgte hvor intervjuet skulle foregå, slik at de skulle føle at de var i trygge omgivelser. Eneste kriterium for sted var at det skulle være rolig og uten fare for forstyrrelser. To av informantene valgte en grupperom på UiA, mens informanten jeg hadde møtt før valgte hjemmet sitt. Dette gjaldt også for det andre intervjuet. I forkant av begge intervjuene fortalte jeg litt om hensikten med intervjuene. Jeg har også foran begge intervjuene klargjort at jeg skulle sikre deres anonymitet og informert dem om at de kunne trekke seg tilbake i alle faser av prosjektet. Jeg har presisert at jeg skulle ta opp intervjuet. Opptaket tok jeg på ipoden min, som lå på bordet. Etter alle intervjuene har jeg lagret dataene i Nvivo hjemme og slettet intervjuene fra min ipod.

Det første intervjuet bad jeg dem om å fortelle om sin dysleksi, minne fra skolegangen, og om hva de har gjennomgått før å komme seg i på et universitetsstudium. De fortalte alle svært personlige opplevelser, og i to av de intervjuene følte jeg at jeg ikke behøvde å gjøre noe særlig for å få dem til å snakke. Jeg har inntrykk av at disse voksne mennesker hadde gjennomgått så mye at de hadde reflektert mye over sin opplevelse. De hadde sin narrativ på plass. Disse intervjuene tok mellom 30 og 60 minutter

Alle informantene ønsket å stille opp ved neste intervju. Jeg ønsket å være sikker på at jeg fikk svar på alle spørsmålene mine, og brukte derfor intervjuguiden min for å strukturere intervjuet. Informantene dvelte ved og utdypet ulike spørsmål etter eget behov. Igjen fant jeg at alle de tre informantene var svært villige til å gi de opplysningen jeg ba dem om. Disse intervjuene tok i snitt 45 minutter.

### 3.10 KRITISKE BEMERKNINGER TIL MATERIALET

Man kan man stille seg kritisk til at jeg har valgt å bruke en informant jeg har møtt før. Tidligere hadde hun stilt opp slik at jeg kunne prøve å utføre en Logos-test, men ettersom vi aldri hadde snakket om emner som er viktige for dette prosjekt, mente jeg at det var ikke noe i veien for at hun kunne stille opp som informant.

En annen kritisk innvending handler om at jeg selv er tospråklig og ikke har norsk som morsmål. Materialet jeg analyserer er språklig, og blir til i språklig samhandling, hvor målet er å forstå nyanser i andre menneskers historier og følelser. Selv om en aldri kan være sikker på at en har forstått et annet menneske, blir denne forståelsen enda mer usikker når en møtes på tvers av språk. Dette gjør at jeg for eksempel må være bevisst på at det kan være idiomatiske uttrykk jeg ikke forstår uten videre, og at sentrale ord som føle, tenke, tro brukes ulikt på mitt morsmål og norsk. For å imøtekomme disse problemområdene, har jeg konferert med norskspråklig veileder og medstudenter. To ganger har jeg ringt informantene for å forsikre meg at jeg har oppfattet dem riktig.

### 3.11 ETISKE BEMERKNINGER

Innenfor en intervjuundersøkelse har man direkte kontakt med informanter og må man ivareta visse etiske aspekter i ulike fase av prosjektet. (Kvale & Brinkmann, 2009). Viktige momenter som skal diskuteres her er hvordan man legges kontakt med og informere informantene, informasjon informantene får om prosjektet og sin deltakelse, og hva som blir gjort for å behandle materialet konfidensielt og beskytte informantenes identitet.

Etiske prinsipper er også lovpålagt, og derfor må en melde fra til personvernombudet når en behandler direkte og indirekte personopplysninger. I en tidlig fase av prosjektet sendte jeg inn meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De har vurdert og godkjent prosjektet før jeg gikk i gang med intervjuene (se vedlegg 2).

Hvordan man skal gå fram for å få kontakt med informantene, er noe som man må tenke nøye over. Hva som er en passende måte for å få tak i informantene er avhengig av selve prosjektets karakter (Postholm, 2010). Å få tilgang til studenter som vil snakke om dysleksien sin er litt vanskelig. Tilretteleggingskontoret på universitetet er et sted som har direkte kontakt med studenter med dysleksi. Ved å gå gjennom dem, unngår jeg å gå i direkte kontakt med potensielle informanter, som kunne føle seg presset.

Informantene må bli informert om hovedtrekkene prosjektets overordnende formål. De deltar frivillig i prosjektet, men har i tillegg en mulighet til å trekke seg når som helst, eller de kan si at de ikke har lyst til å svare på bestemte spørsmål (Kvale, 2009; Postholm, 2010) Dette ble klargjort muntlig i den første telefonsamtalen jeg hadde med informantene, og igjen før begge intervjuene. Informantene ga da også tillatelse til at intervjuet ble tatt opp. Informantene ble informert om at deres opplysninger skulle behandles konfidensielt, og at dette ble ivaretatt med at de fikk andre navn. Det ble heller ikke klargjort hvilke studier de går på, hvor de bor eller lignende.

Et forskningsintervju er ikke en åpen dialog mellom likestilte partner. Det oppstår et asymmetrisk maktforhold ettersom intervjuer har definisjonsmakt. Med dette menes at den som intervjuer bestemmer temaet, stiller spørsmål og bestemmer hva som følges opp og hva ikke informasjonen utveksle heller ikke. Det er en enveisdialog hvor informantene blir utspurt (Kvale, 2009). Informantene står dermed i en sårbar posisjon særlig fordi emnet jeg snakket med dem om var både følelsen- og verdiladet. Dysleksi og intelligens kan være nok så sensitiv. Derfor har jeg vært nøye med spørsmålene jeg stilte, og unngikk spørsmål som var konfronterende. Jeg ba dem heller om å beskrive hva de gjorde eller trodde, for så å kunne trekke konklusjoner utfra det. Under selve intervjuene har jeg forsøkt å gjøre intervjuet til en positiv opplevelse for informantene.

Informantene ga mye av seg selv. Postholm (2010) kommenterer at forskeren også i etterkant av materialinnsamlingen bør være etisk følsom for hvordan man framstille materialet. Jeg har gjort mitt beste for å gjengi og tolke informantenes utsagn på en måte som svarer til det de sier og mener.

All informasjon som oppgis om personlige forhold må man behandle konfidensielt (Postholm, 2010). Personlige data som kan avsløre informantenes identitet skal ikke offentliggjøres (ibid). For å imøtekomme dette kravet er informantene anonymisert, og sitater i presentasjonen av datamaterialet er oppført under fiktive navn. Andre identifiserbare opplysninger som kom frem under intervjuene er også utelatt.

## 4 DEL 4 ANALYSE

---

### 4.1 INNLEDNING

I dette kapitlet presenterer jeg materialet som foreligger fra intervjuene med informantene, samtidig som jeg analyserer materialet. Analysene er strukturert etter de nevnte underspørsmålene. Når jeg siterer informantenes utsagn, henviser jeg til første eller andre intervju.

### 4.2 SAMMENHENGEN MELLOM STUDENTENES OPPFATNING AV EGEN INTELLIGENS OG NÅVÆRENDE AKADEMISKE SELVOPPFATNING

Oppfatning av egen intelligens er knyttet til spørsmålet om hvordan man tolker begreper som intelligens, og hvordan det påvirker innsatsen og utholdenhet som beskrevet før (jf. kapittel 2.4). For å få en forståelse hva informantenes oppfatning av egen intelligens innebærer, ble de spurt å ta stilling til fire ulike utsagn. Disse utsagnene er oversatt fra spørreskjemaet Dweck bruker for å vurdere informantenes tankesett om intelligens. I dette skjemaet blir informantene spurt å angi på et skala hvorvidt de finner seg enig i bestemte utsagn (Dweck, 2000, p. 178). Jeg har brukt disse utsagnene til Dweck, men ber informantene mine om å ta stilling til dem, slik at jeg få en mer nyansert forståelse av hva de tenker i forhold til disse bestemte utsagn. På bakgrunn av disse meningene er det mulig å si noe om informantenes implisitte teori om intelligens. I dette kapitlet ser jeg på sammenhengen mellom disse oppfatningene og informantenes nåværende akademiske selvoppfatning. Jeg analyserer sammenhengen mellom disse oppfatningene for hver student, og trekker konklusjoner etterpå.

#### 4.2.1 Sammenhengen mellom Thomas' oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning

##### **Thomas oppfatning av egen intelligens**

Thomas relaterer intelligens til testene man får for eksempel i militæret. De handler mye om hva man bør kunne i forhold til logikk, og han mener at disse evnene ikke lar seg påvirke gjennom arbeid.

*«Intelligenstester for militæret gikk ikke på hva man måtte kunne egentlig, det gikk bare på logiske sammensetninger. Så ut ifra sånn en test kan man ikke påvirke*



*intelligensen. Men jeg mener at å være intelligent betyr at man har en oversikt over det samfunnet man lever i og jeg mener det er intelligent» (fra andre intervju).*

I følge Thomas kan man lære ting om samfunnet man lever i, men det betyr altså ikke at man kan øke intelligensen sin.

*«Hvis du tar utgangspunkt i at å vite ting er intelligens, så mener jeg at hvis du kan lære deg ting, så kan du bli smartere. Ikke nødvendigvis at man blir smartere, men at man virke smartere» (fra andre intervju).*

Hans tankesett kan tolkes som at han mener at intelligensen ikke kan økes gjennom innsats. Det knyttes til en *entity teori* (jf. kapittel 2.4). Samtidig håper han å bli smartere når det gjelder oversikt man må ha over samfunnet man lever i. Hans studie dreier seg om å utvikle en slik forståelse, og han knytter en slikt forståelse også til en form for 'intelligens'. Til tross for at han mener at han kan bli smartere, er han ambivalent om det handler om intelligens, gitt hans uttalelse at man kanskje bare *virker* smartere.

### **Thomas' nåværende akademiske selvoppfatning**

Thomas har svært alvorlig dysleksi, og opplever det å lese som en treningssak, på lik linje med en idrettsutøver som må opprettholde sin styrke. Han mener at han kontinuerlig må lese for ellers går det ned med hans ferdigheter. Thomas har en følelse av at han egentlig ikke er god nok. Han sliter med alvorlig angst for å blir avslørt som en som ikke burde være på universitetet, og at han tar andre sin plass. Han sier:

*«For å være helt ærlig, jeg tror jeg tar opp noen andre sin plass, for jeg vet jo inne i mitt hode at jeg ikke kommer til å klare studien» (fra første intervju).*

Han klandrer lærere på barne- og ungdomsskolen for denne angsten.

*«Jeg hadde jo skrivevansker helt fra barneskolen, men lærerne var helt elendige, så de oppdaget det ikke i de hele tatt, de bare sa at jeg var dum» (fra første intervju).*

På spørsmål hvordan det har påvirket ham, sier han:

*«Da jeg begynte på universitetet i høst, så fikk jeg en dyp panikk og depresjon, for jeg var helt sikker på at jeg ikke kom til å klare det. Og den følelsen har jeg nå også rundt eksamenene mye mer kraftig enn andre» (fra første intervju).*

For å komme seg gjennom dagene, bruker han medikamenter mot angsten, men til tross for det, måtte kona følge ham til universitetet i begynnelsen av studieåret, og ofte gjemte han seg på toalettet. Etter at han hadde bestått sin første eksamen gikk det bedre.

*«Nå har jeg tro på at jeg har lov til å være her, at jeg ikke lurer noen» (fra andre intervjuet).*

Thomas har en veldig lav akademiske selvoppfatning, og han lider under dette.

### **Sammenheng mellom Thomas' oppfatning av egen intelligens og hans akademiske selvoppfatning**

Thomas sin nåværende akademiske oppfatning er lav. Han er i alvorlig grad redd for å bli avslørt som dum, og som en som ikke har rett til å studere ved universitetet. Hans implisitte teori om intelligens er knyttet til en *entity theory*. Det innebærer at han tolker studieresultatene som noe som sier noe om hans intelligens, og han er mest redd for å bli avslørt som ikke intelligent. Etter Dweck (jf. kapittel 2.4) skulle han på bakgrunn av dette, mene at man ikke kan bli smartere eller øke intelligensen. Innen Thomas sin tankegang kan en tabbe på universitetet bare tolkes som en tegn på at han ikke er intelligent nok. Dette bidrar sannsynligvis ikke til at angsten hans blir mindre.

#### **4.2.2 Sammenhengen mellom Karis oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning**

##### **Karis oppfatning av egen intelligens**

Karis implisitte teori om egen intelligens vitner om at hun mener at intelligensen er medfødt, og dermed på en måte en fast størrelse og at man, gjennom å lære, kan oppnå sitt potensial. Hun demonstrerer denne tankegangen med spesifikke utsagn som:

*«All intelligens kan økes, men du kan ikke hoppe over mange hakk på en måte. Til en viss grad er man født med noe, og så kan man jobbe med noe» (fra andre intervju).*

og

*«For jeg tenker det er noe som er medfødt egentlig. At noen er mer intelligente på noen områder enn andre. At selve intelligensen er noe genetisk. For noen familier har på en*

*måte forskjellig måte å være intelligent på. For sånn har det gått i mitt liv. Vi har en hel rekke med folk i familien som er gode til å regne. Du arver på en måte litt av dem. Og så er det litt av om du få ut potensialet ditt eller ikke. Og det kan du. Du kan nå ditt potensial, men om du forbedrer potensialet ditt i betydelig grad? Jeg tenker jeg jobber hele tida for å forbedre på en måte meg selv og klare mer og sånn. Men jeg tenker at min intelligens... jeg kan ikke jobbe for at den blir så sabla mye høyere enn det den er» (fra andre intervju).*

På bakgrunn av dette utsagnet viser Kari at hun forstår intelligensen hennes som en fastsatt størrelse. Etter Dweck (jf. kapittel 2.4) kan man dermed konkludere med at hennes implisitte teori om intelligens er knyttet til en *entity theory*, men har samtidig rom for vekst, for man kan oppnå potensialet sitt.

### **Karis nåværende akademiske selvoppfatning**

Kari oppnår vanligvis Ber og Aer og hun sier at hun aldri får dårligere karakter enn C. Et slik utsagn kan man lett tolke som om hun har god selvtillit. Karakterene hun får, skjuler hun, for det kan være vanskelig overfor de andre studentene hvis du stadig får Aer. Hun mener at man ikke skal skryte. Hva hun skulle ha gjort hvis karakterene hadde vært dårligere, vet hun ikke, for det får hun ikke. Takket være de gode resultatene hun oppnår, plages ikke Kari med tanker om å mislykkes. Til tross for dette, viser hun i begge intervjuene at hennes selvtillit blir overskygget av en følelse av å være dum.

*«Jeg trodde jeg var dum, og jeg sliter enda med dette. Føler meg litt dum. Selv om jeg få gode karakterer så føler jeg meg ganske dum. Jeg må liksom motbevise dette» (fra første intervju).*

I det andre intervjuet sier hun:

*«Men jeg merker at jeg har det mest overfor meg selv, at jeg ønsker å vise at jeg kan noe. Jeg må bevise det mest for meg selv, mer enn til andre for jeg tror at de fleste vet at jeg ikke er dum» (fra andre intervju).*

Karis nåværende akademiske selvoppfatning blir farget av de gode resultatene hun får, men er også karakterisert av en følelse av å være dum som hun stadig må motbevise til tross for gode resultater.

## **Sammenheng mellom Karis nåværende akademiske selvoppfatning og hennes oppfatning av egen intelligens**

Karis implisitte teori om egen intelligens er at intelligensen er medfødt og at hun har et begrenset potensial for vekst. Hennes akademiske selvoppfatning preges av denne oppfatningen, ettersom hun føler en trang for å bevise at hun ikke er dum, til tross for gode karakterer. Dette er i tråd med hvordan Dwecks teori der en implisitt teori om egen intelligens som en fast størrelse fører til at studentenes innsats retter seg mot å oppnå gode resultater for å bevise sin intelligens (jf. kapittel 2.4).

Jeg tolker Karis utsagn som at hun ikke kan jobbe for at hennes intelligens blir høyere enn den er, og at hun mener at hun at man har nådd ytterligheten av sitt potensial. Spørsmålet er imidlertid på hvilken bakgrunn en kan bestemme at man ikke kan øke intelligensen mer, for det finnes ikke en målestokk for dette. Ut fra Karis implisitte teori om intelligens er det mest nærliggende å tolke det som at hun føler at hun ikke kan oppnå høyere karakter enn hun får nå.

### **4.2.3 Sammenhengen mellom Birgits oppfatning av egen intelligens og nåværende akademiske selvoppfatning**

#### **Birgits oppfatning av egen intelligens**

Birgit er veldig klar over hva hun mener om begrepet intelligens. Når jeg ber henne om å ta stilling til påstanden om at «intelligensen din er noe grunnleggende ved deg du ikke kan forandre noe særlig om», svarer hun:

*«Nei det er jeg ikke enig i, det vil si at du er nødt til å utvikle intelligensen din hele tiden, den er som en muskel, du jobber med den eller du kan sløve av. Så, det er noe du kan forbedre eller du kaste det bort. Men du er likevel født med et utgangspunkt der som er, men det er så diffust. Det handler om hva du gjør det til» (fra andre intervju).*

Dette er talende for hennes oppfatning. Seinere sier hun også at hun ikke klarer å skille det å lære og intelligens fra hverandre, ettersom det ikke hjelper å ha intelligens hvis du ikke får kunnskap å anvende den på. Hun uttrykker det med:

*«Det hjelper ikke å ha en finn drill, hvis du ikke kan bruke han, hvis du skal bruke han til noe. Det er jo det samme med hjernen. Hvis ikke du få kunnskap til å anvende den på så igjen... Jeg mener at du kan påvirke intelligensen din. Samtidig som du kan lære nye ting» (fra andre intervju).*

Birgit mener at intelligens øker med at kunnskap øker, og i Dwecks forståelse knyttes det til en *incremental* tankesett om intelligens (jf. kapittel 2.4).

### **Birgits nåværende akademiske selvoppfatning**

Birgit tviler ikke på egne evner. Studiet hun går på er tung, men hun gjør det fordi hun elsker kunnskap, og elsker å lære. Hun bruker mye tid til å lære men skjønner at hun ikke har nok kapasitet til å jobbe så mye at hun kan få veldig gode resultat.

*«Det var en av de første tingene jeg begynte å skjønne, at her har jeg ikke kapasitet til å jobbe så mye at jeg vil kunne ta en veldig god eksamen. Så det tilgir jeg meg selv for. Det skjønte jeg med en gang. Jeg jobber så mye, og likevel så skjønte jeg at jeg har ikke kapasitet. Så dette gjør jeg for livskvalitet, glede» (fra andre intervju).*

Hun har sagt til venninne sine at hun padler for livet for å henge med i strømmen, og glemmer ikke på dårlige tilbakemeldinger.

*«Så jeg kan nok være litt raus og si, vet du hva, denne oppgaven den var skikkelig bra. Wow, gratulerer, liksom. Også kan jeg også si, vet du hva jeg bommet skikkelig på den oppgaven. Det er nok også for jeg tror nok med meg selv, selv om jeg gjorde det veldig dårlig på en eksamen føler jeg at jeg viste det bra samtidig» (fra andre intervju).*

Innenfor hennes studie må de kommenterer hverandres arbeid. Dette er en stor utfordring for Birgit, for andre studenter Birgit må samarbeide med skjønner ofte ikke språket hennes. Dette drøftet hun med dem og da var hun helt ærlig med alle. Og da var de fornøyd. Da hun seinere ble bedre i dette ble dette en fornøyelse for alle. Likevel er Birgit seg bevisst at hun ikke kommer til å oppnå gode resultater, om dette sier hun:

*«Jeg har akseptert det, jeg husker at jeg måtte ta opp det med venninneflokkene med en gang og si: "Jeg kommer ikke å få et A." Det er umulig. Dette her, her baler jeg for livet for å henge med i strømmen. Så jeg la av meg lysten med en gang» (fra andre intervju).*

Birgit betrakter seg selv som en middelmådig student, og vet at hun har ikke nok kapasitet til å gjøre det bedre. Likevel er hun fornøyd med det hun får til.

## **Sammenheng mellom Birgits nåværende akademiske selvoppfatning og hennes oppfatning av egen intelligens.**

Birgit forstår intelligensen sin som noe som vokser gjennom kunnskap. Kunnskap gjør hennes intelligens til et brukbart instrument. Hun ser samtidig at hun ikke kommer til å skåre høyt. Dette påvirker henne ikke negativt. I tråd med Dwecks forståelse av mennesker som har en forståelse av egen intelligens som tilsvaret en *incremental theory* betyr det ikke at hun begynner å tvile på sine evner (jf. kapittel 2.4). Hun tar utfordringen, er ærlig over hennes vansker og gleder seg over framgangen hun har.

### **4.2.4 Drøfting av likheter og forskjeller mellom de tre informantene**

Sammenhengen mellom informantenes nåværende akademiske selvoppfatning og deres egen oppfatning av egen intelligens avdekker oppsiktsvekkende forskjeller mellom de tre informantene. Både Thomas og Kari sin oppfatning av egen intelligens kan tolkes som knyttet til et tankesett som tilsvarer en oppfatning av at intelligens er en fast størrelse. De tolker sine studieresultater i relasjon til deres egen intelligens. Deres akademiske selvoppfatning er avhengig av resultatene. Thomas er livredd for å blir avslørt som noen som ikke passer på universitetet. Det er ikke Kari, men ettersom hun har nådd de beste karakterene, føler hun også at hun har oppnådd sitt potensial i intelligens. Hun trenger også fremdeles å bevise for seg selv at hun er smart gjennom resultatene hun oppnår i forhold til andre. Birgits implisitte teori om intelligens, som knyttes til en *incremental theory*, gjør at hun ikke mister mot på grunn av dårligere resultater. Det går ikke ut over hennes tro på at hun kan tilegne seg en forståelse av stoffet. Hun mener at intelligensen hennes blir mer brukbar med kunnskapen hun oppnår, og dermed gleder hun seg i selve læringsprosessene.

### **4.3 SAMMENHENG MELLOM STUDENTENES STUDIESTRATEGI OG MÅLORIENTERING**

Studentenes studiestrategi har, i følge Elliot (jf. kapittel 2.6) en sterk korrelasjon med studentenes målorientering. Jeg beskriver informantenes studiestrategiene og ser etter sammenheng mellom disse strategiene og deres målorientering etter Covington (jf. kapittel 2.5). Studiestrategiene er noe studenter kan beskrive. Hva som kan være studentenes målorientering, tolker jeg i første omgang på bakgrunn av informantenes utsagn, som avslører engstelsen for nederlag, og bestrebelse for å oppnå suksess i studiene. På bakgrunn av disse utsagn og det studentene sier om deres studiestrategi, forsøker jeg å analysere hva som kan være informantenes målorientering.

#### 4.3.1 Sammenheng mellom Thomas sin studiestrategi og målorientering

##### **Thomas sin studiestrategi**

Thomas forteller om sin studiestrategi at han skriver notater av forelesninger, og disse leser han under eksamensforberedelser. Han leser ikke all pensumlitteratur, men husker forelesninger veldig godt. Dette har han lært seg på grunn av dysleksien.

*«Jeg tror at fordi jeg lærte meg å pugge tekster utenat da jeg var ung, så jeg har en veldig god hukommelse. Så jeg husker veldig godt forelesninger. Jeg tror det» (fra andre intervju).*

Thomas forklarer hvordan han planlegger før eksamener:

*«Jeg tror jeg prøver å tenke strategisk, og finne ut hva som kan komme på eksamen. Så leser jeg på hva jeg tror kommer på eksamen. Men jeg bommer stort sett» (fra andre intervju).*

Thomas sier at han jobber mye i kollokviegruppen. Dette har også noe å gjøre med hjemmesituasjonen hans. Hvis han er hjemme får han ikke lese (fra første intervjuet). Han forteller ikke at studentene gjør noe sammen for å forberede seg til skoleeksamener, men de hjelper ham med tekstskriving og språkvasking hvis det gjelder semesteroppgaver (fra andre intervju).

Ut fra hva Thomas forteller om sin studiestrategi er det vanskelig å forestille seg hvordan han strukturerer og organiserer læringen. Han gjetter hva som kommer på eksamener som grunnlag for det han skal lese på, og han støtter seg stort sett på notatene fra forelesninger. I følge Elliot et al (jf. kapittel 2.6), har studenter med en desorganisert studiestrategi vansker med å ha en organisert og strukturert tilnærming til studien. Etersom ingen av de strategiene Thomas snakker om vitner om en hensiktsmessig strategi for å forstå fagstoffet, framstår hans strategi i lys av Elliot (ibid) som desorganisert og overfladisk. Det kan i deres syn enten knyttes til en nederlagsunngående målorientering eller en nederlagsaksepterende målorientering.

##### **Thomas sin målorientering i lys av Covingtons teori (jf. kapittel 2.5)**

Thomas sin målorientering er veldig preget av at han ønsker å bevise for seg selv og lærerne sine fra barne- og ungdomsskolen, at han ikke er dum.

*Visse f...(uforståelig) utdannede lærerne skrev at jeg var idiot. Hvis jeg får nå en universitetsutdannelse så har jeg vunnet» (fra første intervju).*

På spørsmålet hvorfor han hadde valgt en studie som innebærer så mye lesing så han:

*«Hvorfor, Ja uff, for at hvis jeg klare det med dysleksien min, hvis jeg klarer den studien her, da føler jeg at jeg skal være kvitt den følelse av å være dum» (fra andre intervjuet).*

Da jeg kommenterer at det står mye på spill for ham, sier han:

*«Ja, jeg har jo det. Jeg kan ikke, jeg kan ikke, jeg må klare...(ler).Men jeg klarte jo alle eksamenene for jul. Ja, så det gikk jo over alle forventninger» (fra andre intervju).*

Samtidig er engstelsen hans for å oppnå nederlag svært alvorlig. Han sier:

*«I begynnelsen gikk jeg inn på do og gjemte meg flere ganger om dagen. Mange ganger om dagen så måtte jeg dra, for jeg hadde en sånn angstanfall, begynte å svette og sånn. Så jeg måtte hele tiden inn på toalett og sitter alene flere ganger om dagen» (fra andre intervju).*

Han sier at selve studieresultatene er sekundære for ham og han sier at han er tilfreds hvis han bare står. Han opplever ikke konkurranse i gruppen og mener at det gjør ingen forskjell om du får en D eller noe annet.

På bakgrunn av dette, kan man si at hans målorientering i forhold til Covingtons *model of need achievement* (jf kap 2.5) kan betegnes som preget av en stor engstelse for å oppnå nederlag. Samtidig viser han også at han virkelig strever etter å oppnå suksess, men dette i kombinasjon med lav forventning om at han kan lykkes (jf. kapittel 4.2.1.). Som følge av dette er angstnivået hos ham høyt. Tolket i lys av Covingtons teori, (jf. kapittel 2.5.) kan denne form for suksessorientering, som blir styrt av engstelsen for å mislykkes betraktes som en nederlagsunngående målorientering.

### **Sammenheng mellom studiestrategi og målorientering**

Thomas kombinerer en overfladisk studiestrategi som har en preg av desorganisering med en nederlagsunngående målorientering. Hans studiestrategi kan betraktes som uheldig i forhold til hans målorientering, for det leder ikke til større selvtillit, og et bedre forståelsesgrunnlag. På grunn av dette, blir det sannsynligvis vanskelig for ham å kvitte seg med den store engstelsen for å lide nederlag. De Castilla et al.(2013, jf. kapittel 2.5) mener at noen studenter viser seg pessimistiske overfor sin egen evne til å oppnå gode resultater som en form for selvforsvar. Når



resultatene er mindre gode, demper det skuffelsen. Likevel gjør det studentene også mindre sikre på seg selv på langt sikt. Thomas forventer lave karakterer som han betegner som gode nok. Det spørres likevel om dette er en form for selvforsvar hos Thomas, for denne forventningen er rotfestet i en dyptfølt lav akademisk selvtillit.

#### 4.3.2 Sammenheng mellom studiestrategi og målorientering hos Kari

##### **Karis studiestrategi**

Første intervjuavtale med Kari faller i en periode hvor hun forbereder seg til en eksamen. Hun forteller spontant hvordan hun forbereder seg til dette (jf. kapittel 3.7).

*Nå som jeg leser når jeg skal opp eksamen, så gjerne går jeg en tur og hører på det på lydbok. Og så går jeg hjem og hører det på lydbok, og så leser jeg boken samtidig og stryker ut. Og så må jeg ta utstrykningene og skrive en egen tekst. Og så pugger jeg på dette. Og da leser jeg det 60-80 ganger. Og da kan jeg det så mye at jeg får en god karakter (fra første intervjuet).*

Andre intervjuet er to måneder seinere, og da forteller hun om hvordan de arbeider sammen i kollokviegruppen hennes. Beskrivelsen av denne studiestrategien stemmer ikke helt overens med hvordan hun beskriver sin studiestrategi i det første intervjuet. Hun forteller at hun begynner å stole mer på at hun kan lære også fra Power point-presentasjoner.

*«Jeg har lært meg i det siste årene også å pugge mer fra Power points. Jeg leser pensum og tar noen stikkord. Dette tror jeg faktisk jeg får (...) og hvis jeg får dette, så må jeg kutte dette, så må jeg jobbe litt med dette. Jeg hadde egentlig begynt med å lese alle bøkene og så tok jeg de store trådene, men hvis du snur det, så trekker du de store trådene, og så begynte vi å lese dypere og dypere i pensum. Så det har jeg gjort. Trekk de store trådene først, og det hjelper meg litt med lesingen. Da kan jeg lese mindre. Så velger jeg liksom 5 temaer jeg skal kunne, og så kan jeg det overfladisk først og så mer og mer, etter hvert som lesingen forgår» (fra andre intervju).*

I kollokviegruppen hennes skriver alle gruppe-medlemmer ganske utfyllende notater fra en del av pensum og disse notatene deler de.

*«Det blir ofte 100 sider og det kan jeg som regel utenat. Så jeg leser mest på dette» (fra andre intervju).*

Disse to ulike beskrivelsene av hennes eksamensforberedelse kan kanskje skyldes at hun har blitt påvirket av hvilken forbindelse hun fortalte om sin strategi i. I det første intervjuet fortalte hun om sin studiestrategi i forbindelse med at jeg hadde sagt at hun kanskje hadde jobbet hardt for å oppnå studiekompetanse. I det andre intervjuet fortalte hun om hvordan hun måtte jobbe strategisk, fordi hun har mindre tid for å studere siden hun har barn. I denne forbindelse forteller hun også at hun planlegger hva hun skal jobbe med hver uke slik at hun kan holde tritt med studiene.

Kari har tydeligvis lært seg en studiestrategi som gjør at hun får gode resultater. Hun bruker energi på å pugge på ting, og hun trives «med å grave seg videre» (fra andre intervjuet). I følge Elliot et al (jf. kapittel 2.6.), blir en overfladisk studiestrategi preget av pugging. Den kan være nokså organisert og effektiv. Et viktig kjennetegn på en slik strategi er at motivasjonen bak innsatsen er instrumentell, slik at det handler om resultatene og ikke om selve læringen. Dette er også en tendens hos Kari. Hun pugger for å oppnå gode resultater. Dermed peker hennes studiestrategi mot en prestasjonsorientering.

### **Karis målorientering**

Kari er stort sett sikker på seg selv når det gjelder studiene sine. Hun føler seg drevet av konkurranse i gruppen, og forklarer dette med:

*«Jeg synes at mennesker med dysleksi er en litt utenfor gruppe, litt utenfor det normale, og så har du kanskje lært at du var mindre god på noen områder enn andre, og så har du opplevd som unge at du ikke var så god. Men da kommer det et moment hvor du med hele deg tror: 'Men herregud jeg er ikke sånn, jeg er ikke dum'. Og så ble du drevet litt til en holdning hvor du ønsker å konkurrere litt, hvor du ønsker å vise deg» (fra andre intervju).*

Kari er selv klar over at hun deltar i konkurranse:

*«Jeg kan godt ha litt konkurranse. Jeg blir litt drevet av det også på en måte. Så det kan være positivt å være med på det. At man kan strekke seg litt etter hverandre. Så jeg er litt med på begge deler, men jeg prøver å holde det positivt» (fra andre intervju).*

Da vi møtes for andre gang, har hun nettopp fått resultater tilbake fra en eksamen hun ikke var sikker på hun kunne veldig godt. Hennes reaksjon på dette viser en tendens til å ha kontroll, som viser en drivkraft til å oppnå gode resultater

*«Jeg tror på en måte at jeg har sett ned på min kunnskap også. På den siste eksamen, jeg var litt heldig, men jeg kunne det jo ikke så godt synes jeg. Men da fikk jeg jo en B. Så det tilsvarer at jeg ikke har full kontroll på min egen kunnskap da. Jeg ser litt ned på meg selv for hva jeg kan for noe» (fra andre intervju).*

Kari føler at hun kanskje burde stole mer på at hun kan det hun må lære. Likevel tørr hun ikke det, og hun kan lese avskriftene sine 60 til 80 ganger. I lys av Covingtons teori (jf. kapittel 2.5), kunne man tolke hennes målorientering som rettet mot å overstrebe. Hun vet at hun som oftest oppnår gode resultater, men er for redd for å oppleve nederlag hvis hun tar det roligere. På grunn av dette har hun en tendens til å overdrive innsatsen hennes.

### **Sammenheng mellom studiestrategi og målorientering hos Kari**

Karis studiestrategi er kjennetegnet av at hun pugging mye. Hun oppnår gode resultater, men disse resultatene som baseres på pugging har et instrumentelt preg. Hun gjør det for å oppnå gode karakter, og ikke på grunn av en motivasjon som er knyttet til innholdet i studium hennes. I lys av Covingtons forståelse stemmer Karis studiestrategi overens med den man kan forvente av noen som overstreber. Covington sier at overstreber streber etter suksess gjennom pugging. De har ofte suksess, men det koster dem mye energi (jf. kap. 2.5).

### **4.3.3 Sammenheng mellom studiestrategi og målorientering hos Birgit**

#### **Birgits studiestrategi**

Birgit forteller at hun begynte å utvikle en studiestrategi som i første omgang baserte seg på å høre nøye på lærere. Hun stilte spørsmål til hun virkelig forsto og hadde dannet seg en helhetlig forståelse. Hun sier:

*«Jeg lærer problembasert, og det tror jeg handler om at jeg lærer veldig kunnskapsbasert. (...) Jeg er kanskje en som spør hvorfor det og hvorfor det veldig mye, til jeg har forstått en ting, og da eier jeg det på en måte. Så jeg tror jeg har jeg har en problembasert læringsteknikk, og det tror jeg jeg har litt fra dysleksien» (fra andre intervju).*

Hennes nåværende studiestrategi er også preget av hennes ønske å tilegne seg en forståelse på sin egen måte, til tross for at hun føler at studiestrategien er veldig lagt opp for dem fra universitet sin side.

*«Jeg har mitt eget opplegg med at jeg leser aktuelle saker og tilleggslitteratur for å hekte ting på. Jeg lager min egne ordliste av fagspråket, og mitt eget register av aktuelle saker. Og så sjekker jeg hvordan det ligger an så jeg fint kan komme gjennom stoffet og har en oversikt. Jeg er et fryktelig strukturert menneske og det tar jeg med i studiet. Jeg er ikke så fornøyd med at universitetet går inn og lager en plan i min plan. (...) Så for meg skurrer det litt når universitetet kommer inn og legger inn en veldig tydelig plan for hvordan de vil at vi skal lære. Med at jeg må gå på gruppe så og så ofte, og så ofte må levere oppgave. Da har jeg nesten ikke tid til å lære på min måte» (fra andre intervju).*

Birgit leser alt pensum for den aktuelle forelesningen. Selve forelesningen opplever hun som svært viktig. Hun synes at foreleserne går mer i dybden enn pensum, i tillegg peker de ut ting som lett kan misforstås.

Birgits studiestrategi er preget av et ønske om å mestre lærestoffet og eie det. Hun liker å diskutere, og hekter kunnskapen sin til aktuelle saker slik at hun virkelig får en forståelse. I lys av Elliot et al. (jf. kapittel 2.6), kan dette tolkes som en form for dyp prosessering av stoffet. Hun prøver å integrere ny informasjon i aktuelle saker, i det hun allerede vet. Dette peker også mot at hun utfordrer stoffet gjennom kritisk tenkning. En slik studiestrategi kan knyttes til et suksessorientering.

### **Birgits målorientering**

Birgit har alltid vært nysgjerrig og har alltid elsket kunnskap. Allerede på barneskolen følte hun at det var gøy å lære.

*«Jeg tror nok at jeg hadde aldri et sånt stort mål med hvorfor jeg skulle gjøre det bra på skolen. Det var bare fordi jeg syntes at det var gøy å lære. Så det var derfor jeg gjorde det bra, og fordi jeg likte lærerne mine veldig godt» (fra første intervju).*

Fremdeles elsker hun å lære. På spørsmål om hva som motiverte henne til å begynne på et studium, svarer hun:

*«Jeg elsker kunnskap, jeg har alltid gjort det. Jeg elsker å diskutere. Det er egentlige grunnen til at jeg studerer. Selvfølgelig har jeg også lyst til målet etterpå for å få en jobb jeg har lyst på. Men det å ha en god lærer, en som du lærer av, også det elev-*

*mester-forholdet, det elsker jeg jo. Og så helt, helt genialt liksom. Ja helt genialt» (fra andre intervju).*

Birgit hadde problemer med skriftspråk og jobbet hardt for å oppnå et brukbart lese- og skrivenivå. Likevel sier hun at hun aldri har tvilt på at hun kunne bruke hjernen sin til noe. Eksamensresultater er viktig for henne, men hun sliter ikke med angst for nederlag gjennom å få dårligere karakter.

*«Selvfølgelig har man lyst til å smykke seg med en god eksamen, selvfølgelig har man det. Det handler om selvbilde, det handler om ego. Samtidig, som det er som at alle har lyst til å løpe maraton, men for noen så ble det liksom å ta en karusell. Det er ikke mulig for dem å løpe maraton. Så blir det noe ganger at jeg ble veldig fornøyd med å bare ha fullført. For det i seg selv er en bragd, virkelig en bragd» (fra andre intervju).*

Birgits utsagn kan innenfor Covingtons forståelsesramme (jf. Kapittel 2.5) tolkes med at hun har høy motivasjon for å oppnå suksess, og er ikke styrt av frykt for å unngå nederlag. Birgit kan derfor tolkes som suksessorientert. Samtidig hevder Covington (ibid) at studenter i denne gruppen forventer å oppnå suksess. Birgit forventer ikke suksess gjennom å få høye karakter. Hun stiller realistiske forventninger til resultatene hun kan oppnå i forhold til de begrensninger hun har på grunn av dysleksien. Innenfor denne rammen forventer hun likevel suksess. På grunn av dette kan Birgits målorientering beskrives som suksessorientert, til tross for at hun ikke forventer suksess.

### **Sammenheng mellom studiestrategi og målorientering.**

Birgits studiestrategi kan betegnes som mestringsorientert, og kjennetegnes av en dyp prosessering av studiematerialet. Hennes målorientering kan også betegnes som suksessorientert. Dermed er det hos Birgit en sterk sammenheng mellom disse to måtene å vurdere studieinnsatsen på, og man kan hevde at hennes målorientering er suksessorientert.

#### **4.3.4 Drøfting av forskjellen mellom de tre informantene**

For alle de tre informantene er det en klar sammenheng mellom studiestrategi og målorientering. Både Karis og Thomas' studiestrategi er preget av en overfladisk informasjonsprosessering, men med et svært ulikt utfall fordi de har ulike målorienteringer. Thomas sliter muligens mest med studiene, ettersom hans studiestrategi ikke ser ut til å gi ham trygghet om å få noenlunde gode resultater. Hans målorientering er nederlagsunngående og preget av frykt for å mislykkes. Kari får stadig gode resultater, men tør ikke å stole på egen

kunnskap. Hun fortsetter å studere selv om hun mener hun kan nok. Hennes frykt for å lide nederlag er dermed på ingen måte sammenliknbar med Thomas' engstelse.

Sammenlikner man Kari med Birgit, skiller de seg både i studiestrategi og målorientering. Kari har en overfladisk studiestrategi, og det er grunn til å tolke henne som overstreber. Birgit har en form for dyp prosessering av studiematerialet og er suksessorientert. Birgits studietilnærming skulle være den gunstigste, men hennes resultater er dårligere enn Karis. Det samsvarer med Elliot et al. (1999 jf. kapittel 2.6) sin påstand at studenter med en mestringsstrategi ofte ikke oppnår like gode resultater som mennesker med prestasjonsorientert studiestrategi. Men i likhet med Elliots teori (ibid) kan man forvente at Birgits kunnskap blir kvalitativt bedre etter hvert, for hennes målorientering er mer knyttet til selve læringsprosessen.

#### **4.4 SAMMENHENGEN MELLOM STUDENTENES MÅLORIENTERING OG ARBEIDSINNSATS/ UTHOLDENHET**

Innledningsvis i oppgaven skrev jeg at man skulle anta at studenter med dysleksi må overvinne mye for å komme inn på universitetet, og at man derfor kunne forvente stor arbeidsinnsats og utholdenhet hos disse studentene på universitetet (jf. kapittel 1.2). Arbeidsinnsats har blitt definert som den mengden energi studenter bruker på studiene. Utholdenhet knyttes til å fortsette med å investere i læring, også når man møter hindringer som for eksempel vansker med å forstå stoffet eller andre læringsoppgaver (jf. kapittel 1.3). Disse to begrepene ligger så tett på hverandre at Elliot et al (1999, jf. kapittel 1.3) sier at arbeidsinnsatsen innbefatter både energien man bruker på oppgaver og utholdenhet. Det finnes ikke noen fast målestokk for vurdering av studentenes innsats og utholdenhet. Det handler om noe som mennesker opplever, og ser hos andre. For å kunne si noe om informantenes innsats og utholdenhet har jeg valgt å rette søkelyset mot informantenes egne utsagn om hvordan de erfarer egen innsats, og hvilken motstand de møter eller blir møtt med. I tillegg tar jeg (hvis det har blitt sagt noe om dette) timene studentene bruker til studien i betraktning. Når det gjelder innsats viser data fra Eurorapport at egeninnmeldte tidsbruk av norske bachelorstudenter ligger mellom 28.2 og 37.1 timer i uken (Eurostudent IV database, 2013). Man kan samtidig spørre om timene studentene bruker til studien sine sier alt om innsatsen.

#### 4.4.1 **Sammenhengen mellom Thomas sin målorientering og hans arbeidsinnsats/utholdenhet**

Thomas sin målorientering har blitt betegnet som en nederlagsunngående målorientering (jf. kapittel 4.2.2.) Bortsett fra at han føler at han må jobbe mer enn andre for å stå på eksamener og at han føler at han aldri har lært nok, sier han ikke noe om innsatsen sin. Neste del omhandler vanskene han må overvinne, og har overvunnet, og hva det kan si om hans arbeidsinnsats og utholdenhet.

##### **Thomas sin arbeidsinnsats og utholdenhet**

For få tilkjent studiekompetanse, har Thomas gått en lang vei. Det var ikke før niende klassen at han ble utredet for dysleksi. Thomas erfarte det sånn at lærere mobbet ham og hold ham for idiot i hele barne- og ungdomsskolen. Bru (2008, jf. kapittel 2.2.1) beskriver slike problemer med lærere som en av de sosiale belastninger elever med dysleksi kan slite med. Særlig hvis elever viser at de ellers har gode evner, kan deres skriftlig arbeid se skittent ut, og virke irriterende for lærere. Deres reaksjon kan sette et stempel på elevenes selvtillit og på deres lyst til å vise arbeidsinnsats og utholdenhet. Eksempelvis gjengir jeg en historie Thomas forteller om sin opplevelse på ungdomsskolen, og som fremdeles gjør ham sint.

*«Så blant annet norsk læreren min, han rettet halve stilen, og så skrev han hvis han måtte ta resten måtte jeg kjøpe en ny rød penn til ham. Ikke sant, kjempe flott!»(fra første intervjuet).*

Og dette har gjort noe med innsatsen hans i denne årene sier han:

*«Når et barn blir kalt dum fra første klasse så tror du at du er dum ikke sant, så lar du være å jobbe med faget. Jeg jobbet med matte og naturfag og kristendom, og jeg synes det er så interessant og det jobbet jeg med. Norsk og engelsk har jeg ikke jobbet med» (fra første intervjuet).*

Foreldrenes forståelse kan kompensere mye for vanskene barnet opplever, men kan også være en kilde til ekstra belastning (Bru,2008, jf kapittel 2.2.1). Bru er særlig opptatt av foreldre som overstimulerer, og som kan betraktes som en sosial belastning. I Thomas sitt tilfelle var foreldrene hans ikke stimulerende, og heller ikke støttende (jf. kapittel 3.7) Thomas forteller:

*«Eh, de er gamle, (stammer litt) de trodde mer på læreren enn på meg» (fra første intervju).*

På bakgrunn av disse belastninger har Thomas utviklet en så dårlig selvtillit at han i nåtiden sliter med stor angst og panikktilfeller. Det å lese koster ham fremdeles veldig mye energi, noe en kan lese av hva han sier i svar på spørsmålet om intelligens er viktig for at elever skal kunne utvikle seg faglig i skole.

*«Jeg tror det er viktig med en ganske høy intelligens. Jeg tror det er viktig, for har du dysleksi så må du trene med å lese bøker. Og dersom man ikke lese, så blir det mye verre. Da blir dysleksi en barriere» (fra andre intervju).*

Når jeg spør ham om hvordan intelligens og trening forholder seg til hverandre når det gjelder å lese sier han:

*«Ja, at man holder våken, at man følger med» (fra andre intervju).*

At Thomas mener at det å holde seg våken mens han leser har noe med intelligens å gjøre, kan tyde på at selve leseprosessen bruker mye av hans mentale energi. Muligens blir han så sliten av å lese, at han føler at han må jobbe for å holde seg våken og følge med. Ettersom Thomas ikke knytter dette utsagn til en bestemt arbeidsøkt eller en periode, virker det rimelig at denne vansken med å følge med knyttes til selve leseprosessen. Hadde han snakket om en bestemt periode, kunne en konkludere med at han har vansker med å følge med fordi han er sliten av andre årsaker.

Thomas studerer i snitt mellom 20 og 30 timer i uken. Det er helt i underkanten av antall studietimer norske studenter bruker på studien i uken som ligger mellom 28.2 og 37.1 timer uken (Eurostudent IV database, 2013). På grunn av dette kan man argumentere for at han egentlig ikke viser en stor arbeidsinnsats. Men det er også mulig å resonnerer at han ikke har overskudd til mer arbeidsinnsats ettersom det å lese krever så mye energi. De psykiske problemer han sliter med krever trolig også en del av energien hans. Dette kan forklare hvorfor Thomas opplever at han må jobbe mer enn andre studenter og mener at han yter en stor innsats. På grunn av overstående resonnement betegnes hans arbeidsinnsats som stor, til tross for at han arbeider mindre enn de normerte 37.5 timer.

### **Sammenheng mellom Thomas sin arbeidsinnsats, utholdenhet og hans målorientering**

Thomas sin målorientering har blitt betegnet som en nederlagsunngående målorientering. De Castilla et al. (2013 jf. kapittel 2.5) mener at denne studenttypen bruker forholdsvis mye tid på studiene fordi han strever etter å oppnå gode resultater. Thomas mener at han er tilfreds hvis han bare står (jf. kapittel 4.3.1). Det å ikke stå betyr at han taper, for da betegner han seg selv



som ikke intelligent. Hvis så mye står på spill, er det også logisk at han strever for å oppnå gode resultater.

I lys av de problemene Thomas må overvinne, har jeg gjort rede for at hans innsats og særlig hans utholdenhet kan betegnes som stor. Som Covington sier ønsker nederlagsunngående studenter å beskytte sin selvfølelse, til tross for at de har lave forventninger om suksess (jf. kapittel 2.5) Hos Thomas ser det ut om hans bestrebelse for å gjennomføre et studium på høyere nivå ikke bare handler om nåtiden. Det er som om han forsøker å opprette en form for selvfølelse som svar på de nederlagene han har lidd i fortiden. I dette har han vist innsats og utholdenhet. Forholdsvis bruker han kanskje ikke veldig mye tid på studiene hvis man kun tar studietimene hans i betraktning, men hvis man regner med energien leseprosessen og engstelsen krever av ham, kan man snakke om en betraktelig innsats, selv om denne energien ikke er rettet mot selve studiestoffet. Ettersom det ikke er noen tvil om at han forsøker å oppnå gode resultater, må man kanskje hos Thomas ikke tolke innsatsen i lys av tiden han bruker med studien, men heller i lys av energi han bruker til dette.

#### **4.4.2 Sammenheng mellom Karis målorientering og hennes arbeidsinnsats/utholdenhet**

I kapittel 4.3.3. har jeg gjort rede for at Karis målorientering er rettet mot suksess, men at hun har en tendens til å overstrebe for mye.

#### **Karis arbeidsinnsats og utholdenhet**

Kari har i det siste året brukt mindre tid til studiene sine siden hun fikk barn, men hun føler at man aldri vet at man har lært nok. Hun bruker mye tid til å skrive av bøkene (jf. kapittel 4.3.2.) og avskriftene leser hun mellom 60 til 80 ganger. Da kjenner hun det utenat. Hun selv mener at hun er langsom til å lære, og tror at det har med dysleksien hennes å gjøre.

*«For det første, når jeg leser en tekst så bruker jeg lang tid for å skjønne den. Og så går det tregt inn i. Ja jeg lærer seint også. Men når jeg har lært det, så kan jeg det» (fra første intervju).*

At det å lese nye tekster er en langsom prosess er ikke uvanlig for personer med dysleksi, men Kari sier også:

*«Så med pugging, så går det veldig seint inn hvis det er nye ord og sånn. Og jeg tror det har med dysleksien å gjøre» (fra andre intervju).*

Problemene Kari beskriver med å pugge nye ord er et typisk problem for en med dysleksi, og er forståelig ut ifra vansker dyslektikeren har med å gjenkjenne og bearbeide ordenes lydstruktur, slik at de gjenkjenner rekkefølge av fonemene i et ord. (Thygesen og Daal, 2009, jf kapittel 2.2) Ut i fra dette kan en forvente at lydstrukturer i nye ord ikke klistrer seg av seg selv i studentenes minne, slik at de må arbeide hardt for å huske nye ord. Dette kan betraktes som en ekstra studiebelastning.

Kari har i likhet med Thomas trodd at hun var dum.

*«Jeg trodde veldig mye at jeg var dum. At det bare var så ikke sant. At jeg ikke var flink»  
(fra andre intervju).*

På spørsmål om hun var redd for at andre i klassen hennes skulle tro hun var dum svarer hun med:

*«Men jeg trodde at de trodde det. Jeg likte ikke det, men jeg var ikke redd for at de skulle tro at jeg var dum, for jeg visste at de trodde det» (fra andre intervju).*

Hun ble mobbet sammen med to andre fra den lille gruppen med elever med lese- og lærevansker, som ofte ble tatt ut av klassen for å få spesialundervisning. Dette kan betraktes som en sosial belastning som påvirker elevenes akademiske selvbilde, fordi en av årsakene til mobbing kan være at elever med dysleksi blir oppfattet som mindre kompetente (Bru, 2008, jf. kapittel 2.2.1). Siden Kari sier at hun visste at andre i klassen trodde at hun var dum, er det klart at hun har fanget opp budskapet om at hun var mindre kompetent. Det har påvirket selvtilliten hennes negativt (etter Ingesson 2007, jf. kapittel.2.2.1).

Etter barneskolen kommer Kari stort sett over denne dårlige selvfølelsen. Hun beskriver hva som har bidratt til dette.

*«For jeg tror hvis du ikke kommer over den første knekken, som jeg var bare helt nede på karakteren på barneskolen likevel. Det var ikke karakteren da, men jeg var veldig dårlig. Og hvis jeg ikke hadde kommet opp et visst nivå til da, og kunne falt langt ned. Og ikke tatt...og ikke har gjort mye ting. For da hadde jeg så lite grunnlag. Men på en måte i og med at jeg klarte å legge et grunnlag så klarte jeg å komme opp et nivå. Og da var det lettere å gå videre. Og det grunnlaget har vel lagt mye at min mor var veldig aktiv med å hjelpe meg å lese til prøver, med å hjelpe å skrive oppgaver, høre meg, så jeg fikk et grunnlag i barneskolen, og videre på ungdomsskolen. Hun leste fremdeles*

*høyt for meg på ungdomsskolen. Og da vi hadde prøver så måtte ho høre meg også»  
(fra andre intervju).*

Bru (2009) nevner at foreldre kan motivere barnet veldig positivt (jf. kapittel 2.2.1) og Kari hadde en mor som var i stand til å hjelpe Kari over det hun beskriver som den første knekken. Med hjelp av mor begynner Kari å tro på at hun kan noe.

I den tiden at de intervjuene foregikk hadde Kari et lite barn. Hun strever med at hun har mindre tid til studiene. Å få en god karakter på eksamenene er viktig for henne, men hun klarer ikke lenger så mye hun ønsker. Hun reflektere over det med:

*«Jeg tror at det har noe å gjøre med at jeg føler meg litt dum, og så har vi hjemmefra så sa mamma alltid, men du må gjøre ditt beste, og det har jeg lurt litt på i det siste, jeg må bare jobbe mitt beste, men jeg har ikke stopp når jeg egentlig må slutte å lese. Jeg har lest, og det er veldig viktig for å få en god karakter» (fra andre intervju).*

Hva Kari understreker her er hennes tendens til å fortsette med å lære for å sikre seg en god karakter, til tross for at det for hennes del egentlig var nok. Det kan godt forstås i lys av hennes tendens til å overstrebe.

### **Sammenheng mellom Karis målorientering og hennes arbeidsinnsats/utholdenhet**

Kari mener at hennes innsats leder til bedre resultater, og hun gjør alt hun kan for å oppnå det beste. I lys av hennes bakgrunn kan man forvente at hun har lært seg denne holdningen i barne- og ungdomsskolen, da hun måtte komme seg over den første knekken med mors hjelp. Til tross for det har hun aldri klart å kvitte seg med følelsen av å være dum. Denne tanken har klistret seg i hennes minne, og gjør at hun arbeider stadig for å oppnå gode resultater som kan bevise at hun ikke er dum. Dette ligger så dypt i henne at hun, selv om hun ønsker det, viser tegn på at hun ikke kan ta oppgavene sine mer avslappet. Hun fortsetter derfor med å overstrebe.

#### **4.4.3 Sammenheng mellom Birgits målorientering og hennes arbeidsinnsats/utholdenhet**

Birgits målorientering har blitt betegnet som mestringsorientert (jf. kapittel 4.3.3). Hun har aldri tvilt på sin intelligens, uten at det vil si at hun ikke måtte vise innsats og utholdenhet.

## **Birgits arbeidsinnsats og utholdenhet**

På barneskolen hadde Birgit det forholdsvis lett og fløyt gjennom ved å følge nøye med i timene. Hun trivdes med å lære og var glad i lærere sine. Bru (2008, jf kapittel 2.2.1) fastslår at slike miljømessige forhold som å ha en lærer som kan stimulere elever på en riktig måte, er sterk knyttet til elevenes mestringsforventning og motivasjon.

På gymnas ble det mindre lett for Birgit, for det var ikke lenger mulig å ta alt på hukommelsen. Hennes strategi var å skrive av lærebøkene i alle fag:

*«Ikke for å lese det om igjen, men jeg skjønnte at hvis jeg har en hukommelse av noe jeg hadde lest selv, så måtte jeg ha det på den måten» (fra første intervju).*

I likhet med Thomas slet hun med at noen lærere ikke ville tro på at hennes dårlige resultater skyldtes dysleksien hennes. Hun forsøkte å forstå de doble budskapene hun fikk av lærerne sine. Det gjorde at hun klarte å se diskrepansen mellom hennes vansker med lese- og skriveferdigheter og de evner hun hadde på andre områder:

*«På den ene side sto de og hakket meg ned fordi de mente at jeg ikke prøvde nok, på den andre side så kom de og bare sier at vi har aldri hadde det, en som jobber så mye. Jeg var på dette gymnaset dårligst i norsk, og på den andre siden var jeg best i klassen» (fra første intervju).*

Skaalvik (jf. kapittel 2.3) forventet at en forståelse av en slik diskrepans kunne lede til at mennesker med dysleksi skulle ha håp på å oppnå bedre karakter. Birgit demonstrerer at denne diskrepansen er svært stor. Det resulterer for henne dermed ikke i at hun bare håper på bedre resultater. I stedet bestemmer hun seg for å jobbe et år bare med norsk fordi:

*«Det ikke var noe vits i å bare kunne bestå for da hadde jeg femmer og sekser i andre fagene, så at jeg klarte det bra, men det er ikke noe vits i dette hvis man overhode ikke kan formidle noen ting skriftlig» (fra første intervju).*

Dette året får hun andre lærere i norsk. Hun beskriver hvilken påvirkning lærerens mening har på henne:

*«Jeg tok bare norsk et helt år med helt andre lærere. De så at denne jenta vil jo bare lære. Så da fikk jeg mye bedre karakter. Så i det jeg var veldig nærme til å gi opp, og gi faen også. Det handler nok om at de som misforstått meg, at folk ikke ser at du virkelig vil, at du virkelig, virkelig vil. Så hva det var som fikk meg til å gå videre var vel den tanke at jeg ikke skulle... Det hjelper veldig at folk ser at du virkelig vil. Ingenting om at*

*jeg kan eller sånn. Det at folk gir deg muligheten, og at du da få oppmuntring»(fra andre intervjuet).*

Birgit sier at hun jobbet helt sinnssykt, og satt bare i bøkene for å knekke kodene. Når hun er ferdig med gymnas er resultatene hennes gode nok for å få en studieplass i jus i Oslo. Det klarer hun til det tredje året. Da bestemmer hun seg for å forlate jusstudium på grunn av brevet hun fikk tilbake masse røde streker og kommentar på alle hennes skrivefeil (jf. kapittel 3.7). Hun sier om dette:

*«Da skjønnte jeg, det går ikke an å jobbe som advokat og ha mange skrivefeil. Det går virkelig ikke an. (...) For meg var brevet utslagsgivende for da tenkte jeg 'hver dag skulle jeg være redd for skrivefeil'» (fra første intervju).*

Historien Birgit forteller og motstanden hun har overvunnet vitner om en stor innsats og utholdenhet. Også i hennes nåværende studie er innsatsen og utholdenheten stor. På spørsmålet hvor mye tid hun bruker på studien svare hun:

*«Det er litt dårlig gjort da fordi har jeg noen liv? (ler) En termin tar jo 7 uker, og da var det litt som studiene og migrene, studiene og migrene, studiene og migrene. Jeg hadde tre middager med venninnene helt på slutten, for jeg rakk ikke å se folk liksom. Det er et problem, for det tar meg tid. Jeg er jo plaget veldig av migrene, og da er ikke arbeidsdagene mine lengst, så da er det stå jeg opp, så leser jeg. Så tydelig er for meg nitiden, og så leser jeg fram til fire fem tiden. Og så var jeg ganske garn egentlig. Men så kan jeg godt sitte og tulle med det over kvelden. Leser tillegg litteratur og sånn. Nei det er ikke natte timene» (fra andre intervju).*

### **Sammenheng mellom Birgits målorientering og hennes arbeidsinnsats/ utholdenhet**

På grunn av Birgits enorme arbeidsinnsats og utholdenhet kan man riktignok spørre om det ikke må betraktes som en arbeidsinnsats av noen som overstreber. Dette fordi en av de store forskjellen mellom en student som overstreber og en suksessorientert student ifølge Covington (jf kapittel 2.5) er at en student som overstreber bruker enorme mengder tid på studien sin, og dette gjør også Birgit. Birgits målorientering var betegnet som suksessorientert fordi hun er mestringsorientert, lite engstelig for nederlag, og orientert mot suksess. Spørsmål er dermed hvordan man kan tolke hennes alt for store innsats og utholdenhet. Kanskje kan det forstås i lys av motivasjonen hun benevner for å virkelig lære norsk og engelsk til tross for noen lærere som motarbeidet henne. I forbindelse med dette sier hun:

*«Jeg skulle aldri la noe så fillete stoppe alt andre jeg kunne ha mulighet til i livet»(fra andre intervju).*

Med dette utsagnet viser hun at motivasjonen for å vise innsatsen og utholdenhet delvis kan forstås på bakgrunn av dette. Hun vil ikke gi seg på grunn av andre menneskers sine negative reaksjoner på dysleksien og det hun ikke makter.

#### **4.4.4 Drøfting av likheter og forskjellen mellom de tre informantene**

Thomas, Birgit og Kari viser alle en stor innsats og utholdenhet, mens deres målorientering kan betraktes som ulik. Praktisk sett ytrer disse forskjellene i målorientering seg i engstelsen de har for å mislykkes, sikkerheten de føler for at de kan oppnå gode resultater, og måten de tolker sine tabber eller sine seire på. Jeg sammenlikner i denne delen store trekk det informantene viser i lys av deres ulike målorientering. Til dette bruker jeg også informasjonen jeg har fått fram på bakgrunn av de øvrige forskningsspørsmålene. I neste kapittelet skal jeg drøfte funnene i lys av mitt hovedspørsmål.

Thomas og Kari sine målorienteringer er knyttet til en engstelse for å mislykkes. En tabbe tolker begge to som et tegn på at de ikke er intelligente. Utholdenheten og innsatsen de viser er for å bevise at de er intelligente. For Thomas, som har en nederlagsunngående målorientering, betyr det at han jobber for å få det beste ut av det, men han har lite tro på at han kan lykkes. Det finnes dermed en samsvar mellom hans målorientering og hans nåværende akademiske selvoppfatning som også er lav (jf. kap 4.2.2). Hans dårlige studiestrategi gjør at han er i liten grad klar over hvordan han best kan bruke studietimene (4.3.1.). Hans innsats og utholdenhet er overraskende sterk, tatt i betraktning hva han må overvinne. Dette blir styrt av et veldig sterkt motiv, nemlig at han vil vinne over lærerne som mente at han var dum.

Kari overstreber, mens hun stadig har gode resultater. Hennes studiestrategi gir henne en god oversikt, og hun vet hvordan hun må organisere seg selv for å oppnå gode resultater. Hos henne finnes det også samsvar mellom hennes målorientering og hennes nåværende akademiske selvoppfatning. Hun vet at hun stadig oppnår gode resultater, så hennes engstelse for nederlag er derfor ikke så stor. Likevel gjør hennes oppfatning av egen intelligens at hun ikke kan risikere en tabbe, fordi også for henne blir resultatene en vurdering av egen evner. Selv om hun forsøker å ha en mer avslappet holdning og pugge litt mindre kan hun ikke la det være. Innenfor hennes narrativ finnes det et motiv som kan betegnes som et ønske om å bevise at hun ikke er dum, med forskjellen at hun trenger å bevise det for seg selv (jf kap 4.2.3).

Birgits målorientering blir betegnet som suksessorientert. Hun elsker å studere og finner en glede i dette. Hun har ikke en tendens å tolke en tabbe som en tegn på egen dårlige evner (jf. kapittel 4.2.3.). Hun har en egen studiestrategi, og er ikke veldig glad i at universitetet legger opp til en plan over hennes plan (jf. kapittel 4.3.3.). Hun lærer stort sett gjennom å få en dyp forståelse av selve studieemnet (ibid). Til tross for dette virker også hennes innsats og utholdenhet som litt i meste laget. Særlig høres hennes nåværende studieøkter alt for tunge ut. Det kommer klart fram at hennes store innsats ikke kan tolkes med at hun vil bevise at hun er smart. En mulig motiv som springer fram fra hennes egen utsagn er at hun ikke vil la seg stoppe i de muligheter hun føler hun egentlig skulle ha i livet, og som kom fra en følelse av at hun har blitt hakket ned skikkelig noen ganger i livet.

Når det handler om likheter, er Thomas og Kari mer like hverandre i at de ønsker å bevise sin intelligens. Dette samsvarer med at de begge to har en implisitt teori om egen intelligens som knyttes til en *entity theory*, og deres målorientering er knyttet til en prestasjonsorientert målorientering.

Birgit og Kari likner hverandre i at de har organisert seg selv godt i forhold til studien. Deres nåværende akademiske selvoppfatning kan betraktes som god fordi de er mer sikre på seg selv (jf. kapittel 4.2.2 og 4.2.3). Forskjellen mellom dem er at Kari trenger å bevise for seg selv at hun er intelligent, og Birgit ikke. Dette blir synlig i deres ulike målorienteringen (overstreber og suksessorientert). Det kan forstås i lys av deres ulike implisitte teorier om egen intelligens som knyttes til en *incremental theory* hos Birgit, og en *entity theory* hos Kari (jf kap 4.2.3. og 4.2.4.)

I forhold til et underliggende motiv for å yte stor arbeidsinnsats og utholdenhet er det en likhet mellom Thomas, Birgit og Kari ved at de alle tre har sterke opplevelser av å være hemmet eller nedvurdert, og at de ønsker å motstå dette, og at de alle tre har et motiv for å stride mot noe de tar med fra historiene sine.

## 5 DISKUSJON

---

I dette kapittelet drøfter jeg hovedspørsmålet; Hvordan man kan forstå dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet under studien sin i lys av deres oppfatning av egen intelligens og

målorientering. I kapittel 2.7 har jeg fremmet min forhåndsforventninger på bakgrunn av teoriene. I dette kapittelet drøftes hvorfor disse forventninger ikke blir innfridd av noen av informantene. På bakgrunn av en dialog mellom de teoretiske antakelsene og de empiriske funnene, diskuterer jeg deretter en mulig ny forståelse av studentenes arbeidsinnsats og utholdenhet.

### 5.1 HOVEDSPØRSMÅL I LYS AV FORVENTNINGEN JEG HADDE PÅ GRUNN AV TEORIEN

På bakgrunn av Dweck og Covingtons teoretiske perspektiver (jf. kapittel 2.4 og 2.5), formulerte jeg følgende forventning: Elever med dysleksi skulle på grunn av sin vansker ikke prestere så veldig bra i skolen. Derfor skulle de tilbakemeldingene de fikk av lærerne sine oppmuntre til å yte innsats og utholdenhet for å bli bedre. Ut ifra Dwecks teori er det dermed å vente at nettopp barn med dysleksi utvikler en implisitt teori av egen intelligens som samsvarer med en *incremental theory*. Dette samsvarer også med en stor arbeidsinnsats og utholdenhet som elever med dysleksi viser overfor skoleoppgaven. Samtidig står dyslektikeren overfor store utfordringen som påvirker deres akademiske selvoppfatning negativt, noe som leder til at de ønsker å vise sin kompetanse og gjør deres målorientering mer prestasjonsorientert. Det var med andre ord min forventning at deres selvoppfatning om egen intelligens skulle samstemme med en *incremental theory* som skulle lede til innsats og utholdenhet, men at deres målorientering skulle samsvare med en prestasjonsorientering. Det siste var begrunnet med at studenter med dysleksi har opplevd at de var nedvurdert eller fikk dårligere resultater på grunn av dysleksien på grunn av dette skulle de ha et ønske om å hevde egoet sitt (jf. kapittel 2.7).

På bakgrunn av analysene, konkluderer jeg at denne forventningen ikke holder for noen av mine informanter. Oppfatningene informantene har om egen intelligens samsvarer helt og fullt med den målorientering Dweck knytter til de ulike implisitte teorier av egen intelligens. To av informantene viser, når de reflekterer over intelligens, at de har et tankesett om intelligens som samsvarer med en *entity theory* (jf. kapittel 4.1.2 og 4.1.3). Begge informantenes målorientering kan knyttes til en form for prestasjonsorientering (jf. kapittel 2.5). Thomas sin målorientering kan betegnes som en nederlagsunngående målorientering (jf. kapittel 4.3.1), og Karis målorientering kjennetegnes av en tendens til å overstrebe for å sikre seg gode resultater (jf. kapittel 4.3.2). Dette er i tråd med deres nåværende akademiske selvoppfatning. Denne er noenlunde svak hos Thomas og mye sterkere hos Kari (jf. kapittel 4.2.2; 4.2.3 og 4.3.4). Den tredje informanten, Birgit, har et tankesett om egen intelligens som samsvarer med en *incremental theory* om intelligens. Hennes målorientering kan benevnes som suksess og



mestringsorientert. Likevel ser også hennes arbeidsinnsats ut som for stor til å være til hennes beste (jf. kapittel 4.4.3).

Forventningen jeg formulerte gikk ut fra den tankegang at informantenes lærere på barne- og ungdomskolen skulle ha støttet dem og skulle ha stimulert dem til å vise innsats og utholdenhet for å bli bedre. Innenfor Dwecks teori skulle det lede til en implisitt teori, eller et tankesett om intelligens som forteller elevene at de blir bedre på grunn av sin innsats og utholdenhet. Dessverre viser de historiene informantene forteller at lærere ofte ikke har vært støttende på denne måten (jf. kapittel 4.4). I Thomas sin kasus (jf. kapittel 4.4.1) fikk han klar beskjed av lærere at han var dum, til og med idiot. I tillegg trodde sine foreldre på lærerne hans. Thomas kunne i lys av dette ikke tenke noen annet enn at intelligensen var en fast størrelse og at han var dum. I Kari sin kasus er det ikke noen fortelling om lærere som ga en slik klar beskjed. Hun lærte likevel at hun var dum fordi hun var tatt ut av klassen sammen med andre med lese- og skrivevansker. Hun skjønnte også at hun var mye langsommere enn andre, og hun ble mobbet. Det siste var noe hennes lærere ikke fikk tak i. Sammenheng var likevel nok for Kari for å forstå seg selv som dum. For noen som allerede ser seg selv som dum, er det fort å tenke på intelligens som en fast størrelse, og å tro at vanskene skyldes manglende intelligens. Birgit fikk høre at hun var intelligente allerede i femte klassen (jf. kapittel 4.4.3). Det var klart for henne at hennes vansker skyldes noe annet. Hun hadde ikke store vansker med skoleoppgaver på gymnas, og var glad i lærerne sine (jf. kapittel 4.3.3.), og muligens ble hun på grunn av dette stimulert på en måte som gjorde at hun lærte at hun ville bli smartere gjennom innsats og utholdenhet. Seinere på gymnas er hun likevel nær ved å gi opp (ibid). Også dette kan forstås i lys av hvordan hun ble behandlet av noen lærere som ikke ville tro at hennes vansker skyldes dysleksi (jf. kapittel 3.7). At hun likevel fortsatte har å gjøre med at hun ikke skulle la noe så fillete stoppe alt andre hun kunne ha mulighet til i livet (jf. kapittel 4.4.3), og kjemper for å motstå eller overvinne krenkelsene fra disse lærere.

## **5.2 SAMMENHENG MELLOM MÅLORIENTERING, ARBEIDSINNSATSEN OG UTHOLDENHET OG OPPFATNING AV EGEN INTELLIGENS**

I kapittel 4.3.4 drøfter jeg sammenhengen mellom informantenes målorientering og deres arbeidsinnsats og utholdenhet. Det som kom fram er at informantene har et motiv for å ha stor arbeidsinnsats som går ut over det vanlige ønsket om å oppnå suksess og engstelsen for å lide nederlag. Deres oppfatning av egen intelligens spiller en stor rolle i dette, særlig i de to kasusene hvor informantenes implisitte teori om intelligens knyttes til en *entity theory*. Dweck mener at

disse studenter har en tendens til å vise lite utholdenhet og yte mindre innsats når de møter med motstand (jf. kapittel 2.4.4). Det ser ut som om dette er ikke tilfelle i kasusene Thomas og Kari. De ser ut til å bite seg fast i studiene og yte den innsatsen og utholdenhet de har. Dette kan forstås i lys av deres motiver for å gjennomføre en studie (jf. kapittel 4.3.4). De både ønske å bevise for seg selv og andre at de er intelligente likevel. Med andre ord, de kommer fra en posisjon hvor de allerede har stemplet seg selv som dumme.

Det finnes likevel store forskjeller mellom Thomas og Karis målorientering, noe som trolig har mye å gjøre med deres akademiske selvforståelse. Thomas har veldig liten tro på seg selv og hans målorientering er nederlagsunngående (jf. kapittel 4.3.1.). Han er ikke sikker på om han vil bestå eksamenene, og hans studiestrategi leder heller ikke til at han sikrer seg gode resultater (jf. kapittel 4.3.1.). Han håper bare på gode resultater. Med når det er sagt, vil jeg likevel peke på at håpet er ikke hans motiv for å yte innsats og utholdenhet, som Skaalvik mener (jf. kapittel 3.4). Håp er bare en biprodukt av hans desorganiserte studiestrategi (jf. kapittel 4.3.1.). For Kari ser det annerledes ut. Hennes akademiske selvforståelse har på en måte økt, det er bare som hun sier: «innerst i seg selv» at hun tror at hun er dum (jf. kapittel 4.2.3.og 4.3.2). Denne følelsen av å ikke være sikker på egne evner gjør at hun ikke kan la være å overstrebe selv om hun ønske det (jf. kapittel 4.4.2.). Dette gjør at hun for sikre seg at hun oppnår gode resultater, etter Covington (jf kapittel 2.5). Håp på gode resultater har dermed en redusert rolle.

Birgits historie er ganske ulik de to andre kasusene, ved at hennes forståelse av egen intelligens bygger på *incremental theory* om intelligens. Hun tror at hun gjennom innsats og utholdenhet kan øke intelligensen sin (jf. kapittel 4.2.3). Dette gjør i hennes tilfelle at hun tåler mindre resultater. Hun tviler ikke så mye på egne evner (jf. kapittel 4.2.3.). Birgits målorientering har blitt betegnet som suksessorientert (jf. kapittel 4.3.3.). Likevel ser hennes innsats og utholdenhet ut som litt for stor. Når det gjelder å tolke Birgits oppfatning av egen intelligens og målorientering i forhold til hovedspørsmålet mitt, er det sånn at hennes implisitte teori om intelligens gir et svært godt utgangspunkt for å yte innsats og utholdenhet (jf. kapittel 2.4.4). Også hennes suksessorienterte målorientering kan gi en godt utgangspunkt for en passende innsats og utholdenhet etter Covington (jf. kapittel 2.5) Men det må nevnes her, er at hennes oppfatning av egen intelligens og hennes målorientering muligens er eksepsjonell i lys av vanlige sosiale belastninger elever møter i skolegangen sin (jf. kapittel 2.2.1). Skaalvik viser at de fleste mennesker med dysleksi bære vonde minner om skoleopplevelser med seg (jf. kapittel 2.3). Birgits første år i barne- og ungdomsskole har ikke vært så negative. Hun trivdes godt med å lære, og bærer ikke særlig vonde skoleopplevelser med seg. Kanskje har hun på grunn av dette

vært i stand til å utvikle en så positiv arbeidsholdning. Hennes sterke motiv for å ikke la seg stoppe som jeg nevnte i kapittel 4.4.3., kan muligens ha en sammenheng med seinere vonde skoleopplevelse fra gymnas.

Når det gjelder Thomas og Kari kan analysen gi en alternativ forståelse av dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet under studiene i lys av deres oppfatning av egen intelligens og deres målorientering. Det som stikker seg ut er det sterke motivet begge to har for å bevise intelligensen sin, nettopp fordi de i så stor grad tvilte på intelligensen sin. For dem er studiene en mulighet til å bevise intelligensen sin. Hvis de gir opp, så taper de for seg selv. Dette fordi deres sterkeste motiv for å ta den utfordring som en studie for dem innebærer er å bevise at de er intelligente likevel.

I forhold til målorientering er det imidlertid klart at Karis forutsetning er bedre en Thomas sin, ettersom hennes tendens til å overstrebe er knyttet til en større sikkerhet om at hun kan oppnå gode resultater. Thomas sin nederlagsunngående målorientering knyttes til en mye lavere akademiske selvoppfatning. Det er imidlertid ikke sagt at den ene eller den andre målorientering skulle lede til mer eller mindre arbeidsinnsats og utholdenhet i deres tilfelle.

### **5.3 NOEN KRITISKE REFLEKSJONER KNYTTET TIL RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET AV PROSJEKTET.**

Det som kjennetegner denne kausstudien er at det har vært en liten gruppe som blir undersøkt i dets egen spesifikke kontekst, og at tilnærmingen har vært abduktiv (jf. kapittel 3.4) Min hypotese stemmer ikke med funnene hos informanten mine, men gjennom en analyse av informantenes utsagn, i dialog med de teoretiske perspektivene, har jeg kommet fram til en alternativ forståelse for dyslektiske studenters store arbeidsinnsats. Før jeg i kapittel 6 oppsummerer funnene i denne studien, og beskriver hva disse funnene kan bety i praksis og hvordan man kan tenke veien videre, reflekterer jeg omkring studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Studien kan aldri gjentas slik at man får samme resultat. Dataene jeg fikk gjennom de intervjuene var i høy grad preget av konteksten studentene befant seg i der og da. Thomas sitt ståsted var allerede annerledes mellom første og andre intervju på grunn av at han hadde bestått noen eksamener og følte seg mer tilpass på universitetet på grunn av dette (jf. kapittel 4.2.2). Studien kan bare være pålitelig ved at fortolkningen bør kan forsvares i analysen. Dette knyttes

tett opp med studiens validitet, som omhandler spørsmålet om man måler det man ønsker å måle (Kvale, 2009; Postholm, 2010; jf kap 3.4.1.) I en kvalitativ forskning kan man betrakte analyse som en del av målingen, og bør man unngå å verifisere ens egen idé. Derfor er det viktig å kaste lys på både datainnsamlingsprosessen og framgang i analyse.

Nettopp fordi jeg selv sliter med dyslektiske trekk har det påvirket resultatene mine. Dette er både en ulempe og en styrke. I datainnsamlingsprosessen kan det bety at jeg, til tross for at jeg har forsøkt å utføre intervjuene så nøytralt som mulig, har påvirket noen av informantenes utsagn. Å påvirke en informant kunne ha skjedd gjennom verbale og ikke verbale tegn av gjenkjennelse eller ikke gjenkjennelse. Samtidig kan nettopp denne forståelse også ha ledet til at informantene følte seg trygge og forstått, noe som kan ha ledet til en større tillitt en jeg ellers skulle ha fått. Innenfor analysen min finnes det også en sjanse for at analysen av informantenes utsagn preges av forståelser jeg har på grunnlag av min egne erfaringer og refleksjoner over meg selv. Også her gjelder det at det kan virke på godt og vondt. Det kan lede til en vinkling som noen som ikke selv sliter med dysleksi ikke kommer på, noe som kan være bidra til et nytt perspektiv, men faren for å verifisere ens egen idé er større. I denne studien har jeg forsøkt å klargjøre på hvilke måte jeg analyserte informantenes utsagn, og hva det betydde for fortolkningen av utsagn i lys av de teoriene som ble brukt. Når det gjaldt informantenes målorientering, har jeg forsøkt å styrke utsagn om studentenes målorientering gjennom å se på deres studiestrategi, samt med at jeg tok med meg utsagn om engstelsen for nederlag eller et ønske om å oppnå suksess. Fordelen med dette var at jeg kunne støtte meg mot noe mer saklig enn bare følelsesladde utsagn. I forhold til spørsmålene som skulle avsløre studentenes oppfatning om intelligens har jeg brukt validerte spørsmål. Dette er utsagn hvor Dweck ber informantene sine om å skalere hvor enig de er i utsagn. I det kvalitative intervjuet jeg hadde med informantene mine bad jeg også dem om å reflektere over disse utsagn.

#### **5.4 OM GENERALISERBARHET AV RESULTATENE**

Innenfor denne studien har jeg forsøkt å forstå informantene innenfor sin lokale kontekst. Generalisering er altså ikke mulig på bakgrunn av de enkelte kasusene. Dette man kan forsøke isteden er å lære noe som kan ha overføringsverdi for andre personer og situasjoner (Kvale 2009 jf. kapittel 3.4.1.). Informantene beskriver hvordan deres akademiske selvbilde har blitt påvirket negativt særlig gjennom lærerens og andre elevenes kommentarer. Dette er som Bru (2008 jf.

kapittel 2.2.1) beskriver, en nokså vanlig erfaring for elever med dysleksi. På grunn av dette er det å forvente at den konteksten som har påvirket informantene mine også gjelder andre studenter med dysleksi, og derfor kan denne oppgaven ha overføringsverdi for andre studenter med dysleksi. Det kan også virke som om informantene mine er unntak. Mot dette kan man hevde at elever med dysleksi i utgangspunktet er utenfor den normale ramme.

## 6 KONKLUSJONER UT IFRA STUDIENS HOVEDSPØRSMÅL

---

I denne oppgaven har jeg søkt en forståelse av dyslektiske studenters arbeidsinnsats og utholdenhet. Jeg har rettet oppmerksomheten mot spørsmål om hvordan dyslektiske studenters oppfatning av egen intelligens fører til en bestemt målorientering, som igjen har konsekvenser for en bestemt arbeidsinnsats og utholdenhet. Hovedspørsmål i denne oppgave har jeg belyst gjennom svarene på de tre forskningsspørsmålene.

Dyslektiske studenters oppfatning av egen intelligens innenfor de tre kasesene, ser ut til å ha en avgjørende betydning for både studentenes nåværende akademiske selvoppfatning og deres målorientering. De utvikler en selvforståelse og en forståelse av deres egen intelligens på bakgrunn av tilbakemeldinger de får fra lærere og gjennom andre elever i klassen sin. Dyslektiske studenter som oppfatter sin egen intelligens som en fast størrelse, som ikke kan vokse gjennom å lære og yte innsats og utholdenhet, er tilbøyelige til å utvikle en underliggende følelse av at de er dumme. Denne følelse av å være dum kan forstås på bakgrunn av deres skole erfaringer og negative tilbakemeldinger de ofte får. Denne følelsen av å være dum fungerer som en underliggende ild på deres motivasjon. Det har effekt på deres målorientering for den retter seg mot å bevise at de ikke er dumme. Det siste er uavhengig av resultatene. Forskjellen mellom å ha gode resultater eller dårlige resultater utgjør en nyanseforskjell i deres målorientering. Forskjellene finnes i graden av engstelsen for nederlag og ønske om og forventning om å oppnå suksess. Men om de er mer nederlagsunngående, eller mer suksessorienterte utgjør ikke noen stor forskjell, fordi det bunner i en trang til å bevise for seg selv. Jo større angsten er, jo vanskeligere og mer anspent ser deres innsats og utholdenhet ut til å være. Etersom disse studentene bruker sin studie til å bevise at de likevel er intelligent, ser det ut om det å gi opp, som Dweck forventet, ikke er en opsjon for dem. Etersom de bare ønsker å motbevise at de er dumme, har de ikke en stor selvfølelse akademisk sett som må beskyttes. Deres motiv for å forsøke et akademisk studium, er nettopp en forsøk til å utvikle en følelse av egenverdi gjennom

å kunne klare dette. Ettersom deres motiv for å studere gir lite rom for å gjøre en tabbe uten at det føles katastrofalt, gir det en forståelse av disse studentenes arbeidsinnsats og utholdenhet

En person i de tre kasesene jeg studerte, oppfatter sin egen intelligens som noe som vokser gjennom å lære, og gjennom å yte innsats og utholdenhet. Innstillingen denne student har overfor læring er veldig mestringsorientert og suksessorientert. Selv om denne person ikke klarer å få høye karakter, er det ikke noe som plager henne. Det som motiverer mest er den glede hun får ut av å mestre. Teoretisk sett er det til å forvente at studenter med en slik innstilling skal yte innsats og utholdenhet. Innenfor min studie nevner jeg at det også hos henne det muligens finnes et motiv som gjør at hun yter nesten en alt for stor innsats. Dette motivet knyttes til hennes ønske for å ikke la seg hemme, og kan også ha sin røtter i et ønske om å bekjempe negative reaksjoner hun fikk fra lærere sine. En analyse av dette fører likevel litt utenfor de perspektivene jeg har behandlet i denne oppgaven, ettersom det går ut over spørsmålet hva ens oppfatning av intelligens har betydning for dyslektikerens målorientering. Derfor vil jeg bare nevne at arbeidsinnsatsen og utholdenhet hos denne person ble positivt styrt av hennes oppfatning av egen intelligens. Hun ble ikke styrt av engstelsen for et nederlag på grunn av hennes oppfatning av egen intelligens. I diskusjonen nevnte jeg at hennes oppfatning av egen intelligens og hennes målorientering muligens er eksepsjonell i lys av vanlige sosiale belastninger elever møter i skolegangen sin. Sjansen for at studenter med dysleksi har en oppfatning av intelligens som noe de ønsker å bevise, er større.

## **6.1 HVA FUNN I DENNE OPPGAVE KAN BETY I PRAKSIS**

En mulig alternativ forståelse kan være at de fleste studenter med dysleksi ikke kan tillate seg å ikke klare studiene sine. Dette skulle nemlig bety at de for seg selv konkludere med at de er dumme likevel.

Denne sterke interesse for å bevise at en ikke er dum fører til en prestasjonsorientering, og til arbeidsinnsats og utholdenhet som retter seg mot å ikke oppleve å stryke på eksamener. Problemer kan oppstå når denne innsats og utholdenhet blir så anspent at den blir kontraproduktiv. I så tilfelle taper noen studenter energien sin med å kontrollere spenningen sin. I tillegg har ikke alle voksne studenter en studiestrategi som er hensiktsmessig. Muligens

kommer forholdsvis mange voksne studenter med dysleksi fra en yrkesutdanning, eller yrkeslivet. De kan derfor rett og slett ha fått mindre trening i å studere.

Praktiske tiltak som kan hjelpe voksne studenter med dysleksi kan være å få innsikt i hvordan de selv oppfatter sin egen intelligens og hva de strever etter. Deres egen fornemmelse av begrepet intelligens kan kanskje nyanseres med en forståelse av begrepet intelligens som noe som kan vokse av læring og et bedre kunnskapsgrunnlag. Hensikten med en slik selvinnsett, og arbeid mot en forståelse av intelligensbegrepet som tilsvarer en *incremental theory*, er at det kan hjelpe studenter å selvregulere de spenningene som henger sammen med å bevise at man er intelligent likevel.

Det kan også legges til rette for veiledning som kan hjelpe studenter på et praktisk plan med studiestrategien sine hvis ønskelig. Det handler særlig om hvordan man studerer effektivt, og hvordan man kan gå til verks for å utvikle en egen oversikt over stoffet man skal lære.

## 6.2 VEIEN VIDERE

Resultatene fra dette prosjektet demonstrerer at oppfatninger om intelligens fremdeles påvirker disse studentene i voksen alder. Dweck (jf kapittel 2.5) viser hvordan denne idéene om intelligens oppstår på en ung alder, så forskning på hvilke idéer om intelligens barn og ungdommer utvikler i den norske skolen kan være aktuell og interessant. De mest viktige spørsmål som kommer etter, er om det er mulig å utvikle tiltak som retter seg mot å forandre oppfatninger av egen intelligens, og om det kan hjelpe å forebygge at så mange ungdommer med dysleksi bortvelger skolen.

Et annet emne som kan være aktuelt henger sammen med idéen om at muligens flere studenter med dysleksi ikke har gode studiestrategier på grunn av at de kanskje kommer fra yrkesskolen. Dette er en hypotese på grunn av erfaringen jeg hadde med at det ikke var lett å få tak i unge studenter med dysleksi. Tilretteleggingskontoret hadde nesten ingen unge studenter med dysleksi i oversikten sin, og det fantes heller ikke noen eksakte tall om hvor mange studenter som har dysleksi. Å vite mer om hvor mange mennesker med dysleksi studerer, på hvilke aldre de starter studiene sine, og hvor de kommer fra kan være aktuell for å kunne kartlegge deres spesielle behov, som muligens kan benyttes til å utvikle hensiktsmessige studiestrategier.

## BIBLIOGRAFIE

- Alvesson, M. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2nd ed. ed.). London: Sage.
- Ames, C. (1992). Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. doi: 10.1037/h0043445
- Beery, R. G. (1975). Special Feature: Fear of Failure in the Student Experience. (cover story). *Personnel & Guidance Journal*, 54(4), 190-203.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bru, E. (2008). Å leve med lese- og skrivevansker i barne- og ungdomsalderen (pp. S. 121-133). Stavanger: Hertervig akademisk.
- Bru, E., Boyesen, M., Munthe, E., & Roland, E. (1998). Perceived Social Support at School and Emotional and Musculoskeletal Complaints among Norwegian 8th Grade Students. *Scandinavian journal of educational research*, 42(4), 339-356. doi: 10.1080/0031383980420402
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bø, I. (2013). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforl.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2007). A motivational analysis of academic life in college *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 661-729): Springer.



- Covington, M. V. (2009). Self Worth Theory, Retrospection and Prospects. In A. Wigfield & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. book). New York: Routledge.
- Covington, M. V., & Elliot, A. (2001). Approach and avoidance motivation in achievement settings (vol 13, pg 73, 2001). *Educ. Psychol. Rev.*, 13(4), 465-465.
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. V. (2013). Unmotivated or Motivated to Fail? A Cross-Cultural Study of Achievement Motivation, Fear of Failure, and Student Disengagement. *J. Educ. Psychol.*, 105(3), 861-880. doi: 10.1037/a0032464
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation. Students believes about intelligens. In A. Wigfield & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. book). New York: Routledge.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediation Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5.
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning *Learning strategies and learning styles* (pp. 21-51): Springer.
- Eurostudent IV Database, Norway (2013). Time budget by field of study and study programme [www.eurostudent.his.de](http://www.eurostudent.his.de)
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1984, 2000). From Structures Questions to Negotiated Text. In I. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitativ research* (pp. 361-376, 645-672). Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Helland, T. (2012). *Språk og dysleksi*. Bergen: Fagbokforl.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education*, 21(4), 227-239.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Research section: Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196-203.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing Up with Dyslexia Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International*, 28(5), 574-591.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Low, J., & Perner, J. (2012). Implicit and explicit theory of mind: State of the art. *Br. J. Dev. Psychol.*, 30(1), 1-13. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02074.x

- Maerh, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory, The Past, Present and Future. In A. Wigfield & K. R. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. book). New York: Routledge.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382. doi: 10.1037/a0023311
- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review, 12*(3), 269-293.
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: John Willey.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Sideridis, G. D. (2011). Exploring the Presence of Matthew Effects in Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 399-401. doi: 10.1177/0022219411410041
- Skaalvik, S. (1994). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt, Trondheim.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Thygesen, R., & Daal, V. v. (2006). Problemet med å definere dysleksi. *Utdanning*(Nr 13), 66, 68-69 : port.
- UIA, n. (2009). Hvor mye skal studentene jobbe?
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed (Vol. 47, pp. 302-314).
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. 117-130.

## Vedlegg 1

1. Hva slags kunnskap blir forventet av deg i forhold til eksamener du har?
2. Forbereder du deg til forelesninger og i så fall hvordan?
3. Kan du beskrive hvilke(n) strategi(er) du bruker for å lære?
  - i. Leser du alt i pensum litteraturen?
  - ii. Spiller forelesninger en rolle for deg for å forstå pensumlitteraturen?
4. Tror du at dysleksien din har noe å si for hvordan du lærer?
5. Hvilke eksamener gjennomgikk du dette året og hvordan har du forberedt deg på eksamener?
6. Planlegger du hva og hvordan du skal studere for eksamene?
7. Kan du beskrive beskrive hvor mye tid du bruker til på studiene dine?
8. Når vet du at du har lært nok?
  
9. Når, hvor og hvordan ble du første gang klar over at du hadde vansker med å lese og skrive?
10. Hva trodde du den gangen årsaken til vanskene var?
  - i. Hvorfor?
11. Hva trodde du den gangen at lærere og klassekamerater mente var årsaken?
  - i. Hvorfor trodde du dette?
12. Var du noen ganger redd for at andre skulle tro du var dum?
  - i. I tilfelle ja, hva gjorde du?
13. Hendte det noen ganger at andre (lærere, klassekamerater, venner gav uttrykk for at de syntes du var dum?
  - i. - I tilfelle ja, når og hvordan?
  
14. Hva motiverte deg til å begynne på et studium?
15. Har dysleksien din noe å si for at du nå som voksen begynner å studere?
16. Opplever du konkurranse i studiegruppen din?
  - i. I tilfelle ja, hvem legger opp til det?
17. Hvordan arter konkurransen seg?
18. Deltar du i konkurransen?
  - i. I tilfelle ja, greier du å hevde deg?
  - ii. I tilfelle nei, hvordan unngår du konkurranse?

19. Er eksamensresultater viktig for deg?
20. Med hvilke eksamensresultater er du tilfreds?
21. Skjuler du eksamensresultatene dine for andre hvis de er mindre gode eller dårlige?
  
22. Hvilke egenskaper er viktig for mennesker med dysleksi for å kunne utvikle seg faglig i skolen
23. Hva har bidratt til at du har utviklet denne egenskaper
24. Hvilke rolle har intelligens for at elever med dysleksi kan utvikler seg faglig i skolen
25. Tror du at alle mennesker med dysleksi har potensialet for å utvikler seg faglig i skolen?
  
26. Kan du ta stilling til følgende utsagn?
  1. Intelligensen din er noe grunnleggende ved deg som du ikke kan forandre noe særlig på.
  2. Du kan lære nye ting, men egentlig kan du ikke påvirke hvor intelligent du er.
  3. Uansett hvor høy intelligens du har, kan du alltid forandre den ene del.
  4. Du kan alltid forandre hvor intelligent du er, og i betydelig grad.

Ragnar Thygesen  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 04.02.2014

Vår ref: 37343 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <i>37343</i>                | <i>Dysleksi en begrensning eller en utfordring</i>             |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Ragnar Thygesen</i>   |
| <i>Student</i>              | <i>Johanna van der Goes</i>                                    |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Johanna van der Goes [grevenstuk@online.no](mailto:grevenstuk@online.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 37343

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet godt utformet, men forutsetter at prosjektslutt rettes til 15.05.2015 i tråd med opplysninger gitt i meldeskjemaet. Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes personvernombudet@nsd.uib.no før det tas kontakt med utvalget (merk eposten med prosjektnummer).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2015 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.