

Et utdanningsløp med dysleksi

En kvalitativ studie som utforsker mennesker med dysleksi sin motivasjon til å ta en mastergradsutdannelse og hvordan omgivelsene deres har påvirket reisen deres.

Kristoffer Schrøder

VEILEDER

Velibor Bobo Kovac

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

Forord

Jeg vil gjerne starte med å takke min veileder Velibor Bobo Kovac for å ha motivert meg til å stole på skriveprosessen og for hans tålmodigheten med alle mine spørsmål.

Jeg vil gjerne takke Håkon Reinertsen & Marianne Tønnesen for gode samtaler om min dysleksi og hjelp med skriving og strategier for å komme i mål.

Takk til alle informantene som har deltatt i studiet. Dette ville ikke vært mulig uten dere. Det er ikke ofte jeg møter andre med dysleksi som tar eller har tatt en mastergrad. Deres historier har vært veldig interessante og informative.

Takk til Miki Kimura for god forståelse for at jeg ikke alltid har vært til stede og tilgjengelig under denne prosessen. Din tålmodighet og hvordan du alltid er der for å motivere meg, har vært utrolig viktig.

Takk til min far Fredrik Richard Schrøder og spesielt min mor Merete Røsland Schrøder som har kommet inn på siste innsjutt med korrekturlesing, i en veldig stressende periode. Jeg har kunnet ringe døgnet rundt for å prate og diskutere oppgaven.

Takk til Kristian Evensen som tross nyfødt barn har bidratt med mye god innsikt i hvordan skrive en masteroppgave. Takk for at du leser oppgaven min, selv når du egentlig vil sove.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter som jeg har hatt flere zoomsamtaler med når jeg var usikker eller bare trengte noen å prate med, og da spesielt takk til Alexander og Kristin.

Samtalene jeg har hatt med dere har vært til stor hjelp.

Sammendrag

Norge er et samfunn med et voksende kompetansekrav i forskjellige yrker (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med et voksende kompetansekrav, vil det være nødvendig for flere å ta høyere utdanning for å sikre en jobb, men noen mennesker føler at høyere utdanning er for vanskelig (Kahn et al., 2011; Madriaga, 2007; Mortimore & Crozier, 2006). Spesielt for mennesker med dysleksi og andre spesifikke lærevansker, kan en universitets utdanning være mer utfordrende (Jamieson & Morgan, 2008; MacCullagh et al., 2017). Over 5% av studenter ved universitet har en diagnose som kan påvirke deres akademiske prestasjoner, som ADHD, Dysleksi, Dyskalkuli (Keaute, 2018). Mennesker med dysleksi har utfordringer med avkoding og dekodeing av tekst til meningsfullt språk (Kraft et al., 2016). Mennesker med dysleksi opplever ofte akademiske utfordringer gjennom deres utdanningsløp

(Humphrey & Mullins, 2002; Singer, 2008). Dette kan medføre utfordringer under hele utdanningsløpet og ikke minst under en universitetsutdannelse. Derfor har dette studiet til hensikt å se på hva det er som motiverer mennesker med dysleksi, til å ta en mastergrad til tross for utfordringene. Følgende problemstilling vil belyses gjennom dette studiet:

«Hvorfor tar mennesker med dysleksi en mastergrad, og hvordan har deres erfaringer gjennom utdanningsløpet påvirket deres motivasjon?»

For å få svar på denne problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

FS1: Hvilke fortellinger om motivasjon i lys av indre og ytre motivasjon, har informantene?

FS2: Hvilke opplevelser av kompetanse og mestringstro forteller informantene om?

FS3: Hvilke fortellinger har informantene om betydningen av akademisk og emosjonell støtte?

Studiet benytter seg av kvalitativ metode og narrative intervjuer for innsamling av data. Ved hjelp av metoden forsøker studiet og få en bedre innsikt i hvorfor mennesker med dysleksi tar en mastergrad. Studiet benytter seg av selvbestemmelses teori (Ryan & Deci, 2000b), self efficacy (mestringstro) (Bandura, 1977), og hvordan samfunnet fra et makro til et mikro nivå påvirker normer, holdninger og verdier som ytre reguleringsprosesser for studiets informanter (Burr, 2015; Ryan et al., 2019). Studiets informanter gir indikasjoner på å ha opplevd flere emosjonelle og akademiske utfordringer i løpet av deres utdanningsløp. Samtidig forteller alle informantene om å oppleve mestring på noen områder i skolen eller gjennom fritidsaktiviteter. Informantenes historier indikerer at deres familie har vært pådrivere og støttespillere i form av akademisk og emosjonell støtte gjennom utdanningsløpet. Studiets funn antyder at mennesker med dysleksi velger å ta en mastergrad på bakgrunn av indre reguleringsprosesser som interesse og selvutvikling, sammen med ytre reguleringsprosesser som arbeidsmuligheter og arbeidstrygghet. Samtidig som studiets informanter indikerer å være interessert i et spesielt yrke eller retning og håper på å finne trivsel i arbeid, føler de også på en del utfordringer knyttet til deres diagnose, i løpet av mastergradsstudiet. Konklusjon peker på at når de grunnleggende behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse er dekket og de støttes av deres signifikante andre, viser informantene til stor grad av velvære, en sterkere motivasjon og pågangsmot til å jobbe med studiene sine.

Abstrakt

Norway is a society with a growing qualifications requirement in various professions (Kunnskapsdepartementet, 2017). With an increasing qualification requirement is becoming a necessity for people to take higher education to secure a job. Certain people may find that taking up higher education is more difficult than others (Kahn et al., 2011; Madriaga, 2007; Mortimore & Crozier, 2006). This applies especially for people with dyslexia and other specific learning disabilities in which university education can be more challenging (Jamieson & Morgan, 2008; MacCullagh et al., 2017). Over 5% of university students have a diagnosis that can affect their academic performance such as ADHD, Dyslexia, Dyscalculia (Keaute, 2018). People with dyslexia have challenges with decoding and decoding text into meaningful language (Kraft et al., 2016). People with Dyslexia often experience academic challenges throughout their educational careers (Humphrey & Mullins, 2002; Singer, 2008). This can lead to challenges during their entire educational process and not least during a university education. Therefore, this study aims to find out what motivates people with dyslexia to take up higher education despite their predicaments. The following issues will be elucidated through this study:

"Why do people with dyslexia take a master's degree, and how have their experiences throughout their education influenced their motivation?"

To get an answer to this problem, three research questions have been prepared:

FS1: What narratives about motivation in light of internal and external motivation, do the informants have?

FS2: What experiences of competency and mastery belief do the informants tell about?

FS3: What narratives do the informants have about the importance of academic and emotional support?

The study uses qualitative methods and narrative interviews for data collection. Using the method, the study attempts to gain a better insight as to why people with dyslexia take a master's degree. The study uses the self-determination theory (Ryan & Deci, 2000b), self-efficacy (Bandura, 1977), and how society from a macro to a micro level influences norms, attitudes and values as external regulatory processes for the study's informants (Burr, 2015; Ryan et al., 2019). The study's informants give indications of having experienced several emotional and academic challenges during their educational career. At the same time, all the informants tell about experiencing mastery in some areas of the school or through leisure

activities. The informants' stories indicate that their family has been the driving force and supporters in the form of academic and emotional support, throughout the educational process. The study findings suggest that people with dyslexia choose to take a master's degree on the basis of internal regulatory processes such as interest and self-development, along with external regulatory processes such as job opportunities and job security. At the same time as the study's informants indicate that they are interested in a particular profession or direction and hope to find job satisfaction, they also feel a number of challenges related to their diagnosis, during the master's degree program. Conclusion points to the results of the study provide a basis for concluding that when the basic needs for autonomy, belonging and competence are met and they are supported by their significant others, the informants show a great degree of well-being, a stronger motivation and courage to work with their studies.

Innhold

1. Innledning.....	7
1.1. Oppgavens struktur.....	10
2. Teoretisk rammeverk.....	11
2.1. Motivasjonsteori.....	12
2.1.1. Organismic Intergrated Theory	13
2.2. Ytre motivasjon	16
2.3. Indre motivasjon.....	19
2.4. Self efficacy-mestringstro	20
2.5. Målorientert Motivasjon.....	22
2.6. Selvtillit og selvfølelses betydning av å oppleve mestring.....	23
2.7. Sosial påvirkning.....	24
2.8. Utfordringer knyttet til sosiale relasjoner.....	27
2.9. Studiens kontekst.....	28
3. Metode.....	29
3.1. Metodevalg: kvalitativt narrativt intervju.....	29
3.2. Utvelgelses strategi.....	31
3.3. Presentasjon av informantene	32
3.4. Hvordan datainnsamlingen foregikk	34
3.5. Hvordan anvendes data grunnlaget	35
3.6. Analyse.....	36
3.7. Etisk vurdering	37
3.7.1. Personvern	37

3.7.2. Etikk i narrativ forskning.....	38
3.8. Forforståelse	38
3.9. Studiens kvalitet og svakheter.....	39
4. Presentasjon av funn.....	40
4.1. Knuts historie	41
4.2. Celine sin historie.....	48
4.3. Peder sin historie	53
4.4. Benjamin sin historie.....	60
5. Diskusjon.....	65
5.1. Opplevelse av mestring og forholdet mellom indre og ytre motivasjon	65
5.1.1. Mestringsopplevelse	65
5.1.2. Forholdet mellom indre og ytre motivasjon	67
5.2. Sosiale relasjoner sin påvirkning av motivasjon	69
5.3. Informantenes eget syn på motivasjon til utdanning.....	73
5.4. Studiets begrensninger og bidrag	73
6. Konklusjon	74
7. Litteraturliste	79
Vedlegg 1 Vurdering	84
Vedlegg 2	86

1. Innledning

Nevrologiske lidelser er ofte livslange tilstander som kan komme til syne tidlig i oppveksten. Tilstandene er i høy grad arvelige (Snowling et al., 2020). Dysleksi er en nevrologisk lidelse som påvirker ens evne til å avkode, å stave og ofte opplever individet fonologiske utfordringer (Adlof & Hogan, 2018; Shaywitz, 1998; Snowling et al., 2020; Soriano-Ferrer & Morte-Soriano, 2017). Forskningen indikerer at dysleksi kan ses på som en moderat til høy arvelig diagnose (Kraft et al., 2016; Lyytinen et al., 2004; Pennington & Lefly, 2001). Komorbiditet mellom dysleksi og andre diagnoser er et mye omtalt tema i internasjonal og nasjonal litteratur med henvisning til tilstander som blant annet ADHD og dyskalkuli (Adlof & Hogan, 2019; Moll et al., 2020; Snowling et al., 2020). Tvillingstudier antyder at komorbiditeten mellom dysleksi og ADHD er lav, men det forekommer at noen har begge diagnosene (Gilger et al., 1992). Forskning tyder på at diagnosene er uavhengig, men kan forekomme samtidig på grunn av delte genetiske etiologi og at en genetisk mediert komorbid subtype kan eksistere (Germanò et al., 2010; Gilger et al., 1992; Vellutino et al., 2004). Forskning på dysleksi hadde sin begynnelse tidlig på 70-tallet. Ved introduksjon av Magnetic resonance imagin (MRI) på 90-tallet økte forskningen på hjernen i det nevroanatomiske feltet betraktelig. Ved hjelp av MRI fikk vi også en større forståelse av hvordan hjernen til de med dysleksi skiller seg fra de uten dysleksi (Ramus et al., 2018).

Tidligere var dysleksi sett på som en generell læringsvanske, hvor elever med dysleksi ville ha problemer med å tilegne seg kunnskap på generell basis. Den tidligere forståelsen av dysleksi har bidratt til at det fins misoppfatninger om sentrale elementer som inngår i dysleksis definisjonen, da i hvilken utfordringer mennesker med dysleksi møter og hvilke muligheter de har til å ta til seg kunnskap (Vellutino et al. (2004, s. 8). Dette gjør at noen mennesker med dysleksi opplever fordommer og diskriminering, som å bli sett på som mindre smarte på bakgrunn av lese- og skrive prestasjoner (Juvonen et al., 2011; Pino & Mortari, 2014). I dag ses dysleksi som en uventet utfordring med lesing og skriving. Den er uventet grunnet personens intelligens og ferdigheter innenfor andre områder, på bakgrunn av gitt opplæring, så har personen allikevel problemer med avkodning av skrift til meningsfylt språk (Kraft et al., 2016; Lyytinen et al., 2004; Pennington & Lefly, 2001). Med andre ord påvirker dysleksis leseforståelse og leseavkodning, som igjen gjør det vanskelig og krevende for barn å tilegne seg formell kunnskap basert på lange tekster (Smythe, 2005). På bakgrunn av dette, er det lett å forstå hvorfor elever med dysleksi opplever fagrelaterte utfordringer på skolen i større grad enn andre elever når det kommer til lesing og skriving, og etter hvert har utfordringer med

prestasjoner som påvirker hele skolegangen. I tillegg viser undersøkelser at elever med dysleksi har større fare for å bli mobbet, oppleve lavere selvtillit, ensomhet, depresjon og dårlige relasjoner til jevnaldrende (Singer, 2005, s. 411). Studiens funn viser til forskjellige utfordringer som mennesker med dysleksi kan møte i form av mobbing og utfordringer med fagrelatert kunnskap som skaper hinder gjennom utdanningsløpet.

Likevel fins det mennesker med dysleksi som tar høyere utdanning. I likhet med andre, opplever mennesker med dysleksi forskjellige krefter som kan påvirke motivasjon positivt eller negativt, og med det også ønsket om å ta høyere utdanning. Motivatorene for høyere utdanning som gjør seg gjeldende for alle mennesker, kan blant annet være interesse for læring, penger, status og arbeidstrygghet (Próspero & Vohra-Gupta, 2007). Sosiale og kulturelle normer virker inn på alle individer og gir en forestilling om hvilke belønninger som følger høyere utdanning (Gornitzka, 1999; Hoffmann, 2010). Samfunnet, politikere, nyheter, sosiale medier, venner og familie spiller alle en rolle i hvilke holdninger og verdier et menneske tilegner seg gjennom livet. (Burr, 2015; Yaniv, 2004). Disse ytre kreftene forteller oss hva vi burde gjøre, kan og ikke kan gjøre. De påvirker individets tro på egen mestring og prestasjoner (Deci, 1971; Margolis & McCabe, 2006; Weinstein, 2014). Grunnen til at det er viktig å se på dem med diagnosen dysleksi er for å få innsikt i deres refleksjoner rundt deres motivasjon til å ta høyere utdanning vel vitende om deres utfordringer. Det vil være nødvendig for mennesker med dysleksi, å utvikle strategier for å håndtere de akademiske utfordringene de møter på grunn av deres diagnose.

Forskning indikerer tre faktorer som påvirker mennesker med dysleksi positivt eller negativt i det å leve med diagnosen (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000; Mishna, 2003; Riddick, 2012; Spekman et al., 1992). Temperamentelle og personlige egenskaper til å søke støtte fra omgivelsene sine er en av faktorene. Emosjonell og akademisk støtte fra foreldre og lærere, samt individets forståelse av sin egen diagnose, er de to andre. (Singer, 2005, s. 412). Studiets funn og diskusjon vil se på hvilke strategier informantene benytter seg av i løpet av deres utdanningsløp. Studiet vil også benytte seg av blant annet Bandura (1977) syn på opplevelse av mestring og Ryan og Deci (2000b) selvbestemmelses teori. Disse teoriene viser hvordan akademiske prestasjoner og nederlagserfaringer gjennom utdanningsløpet kan påvirke motivasjon til å høyere utdanning. Teoriene ser også på sammenhengen mellom motivasjon og de grunnleggende behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse. Studiet vil presentere hvordan disse faktorene virker inn på informantenes motivasjon.

Tidligere studier av motivasjonen til mennesker med dysleksi for utdanning, peker på at arbeidsmuligheter er en viktig faktor for motivasjon (Madriaga, 2007, s. 404-406). Studiet viser hvordan noen føler høyere utdanning som et krav og har en avskrekkende effekt. Flere opplever karrieredager som stressende og demotiverende. I et samfunn med et voksende kompetansekrav er det mulig at mennesker med forskjellige akademiske utfordringer som dysleksi oppleve at høyere utdanning kan bli overveldende. Annen forskning som ser på motivasjon til høyere utdanning, reflekterer en overvekt av bekymringer for de akademiske utfordringene blant videregående elever med dysleksi (Donato et al., 2022). Mye av forskningen på universitets studenter med dysleksi omhandler deres utfordringer og hvordan de håndterer dem (Jamieson & Morgan, 2008; MacCullagh et al., 2017; Mortimore & Crozier, 2006).

Over 5,1% av de som studerer høyere utdanning i Norge, har en lærevanske som for eksempel dysleksi. Norge er det landet i Europa som har nest flest studenter med funksjonsnedsettelse, hvor Sverige har flest med 5,8% (Keaute, 2018). I England økte dette tallet fra 1996-1997 fra 0,7% til 2,7% i 2003-2004 (Mortimore & Crozier, 2006, s. 236). Svenske studier viser til at 20% av studentene med dysleksi trenger mer tid enn normalt studieforløp for å fullføre sine studier (Olofsson et al., 2015). Samtidig ser en at studenter med dysleksi viser til lavere grad av tro på egen mestring ved universitetet enn sine med studenter (Stagg et al., 2018, s. 27). Det er anerkjent blant professorer ved universiteter at studenters tro på egne akademiske ferdigheter spiller en essensiell rolle i deres motivasjon til studiet (Zimmerman, 2000).

Hensikten med dette studiet er å utforske ulike aspekter som kan påvirke motivasjonen til å ta høyere utdanning på masternivået, blant studenter med dysleksi. Utfordringene ved å ta en mastergrad, når studenten har lese- og skrive vansker er definitivt til stede. Så hvorfor velger studenter å gå i «motvind», hva er det som motiverer informantene?

Gjennom dette studiet vil det presenteres fire narrative. Med narrative refereres det til informantens personlige opplevelse av deres reise gjennom utdanningsløpet i Norge. Metoden som er benyttet er kvalitativt narrativt intervju, med et utvalg på fire informanter. Historiene baserer seg på de fire informantene som har deltatt i studiet. Historiene omhandler deres opplevelser gjennom utdanningsløpet, helt fra barneskolen og til universitet. Historiene deres gir et bilde av hvilke utfordringer de møtte relasjonelt, psykisk og akademisk, men også hvilke positive erfaringer og prestasjoner de har opplevd. Studiet ønsker også å undersøke informantens holdninger til høyere utdanning og hvordan de overordnede strukturene i samfunnet er med på å påvirke deres ønske om å ta en mastergrad, gjennom kultur, økonomi

arbeidsmuligheter og normer (Ryan et al., 2019). På bakgrunn av dette er studiets problemstilling formulert slik:

«Hvorfor tar mennesker med dysleksi en mastergrad, og hvordan har deres erfaringer gjennom utdanningsløpet påvirket deres motivasjon?»

For å få svar på denne problemstillingen er det utarbeidet noen forskningsspørsmål:

FS1: Hvilke fortellinger om motivasjon i lys av indre og ytre motivasjon, har informantene?

FS2: Hvilke opplevelser av kompetanse og mestringstro forteller informantene om?

FS3: Hvilke fortellinger har informantene om betydningen av akademisk og emosjonell støtte?

1.1. Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp med en teoretisk del, metode del, presentasjon av funn og til slutt en diskusjon. I den teoretiske delen redegjøres det for motivasjonsteori. Forholdet mellom indre og ytre motivasjons og de psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse, belyses. Oppgaven beskriver også troen på egen mestring (self efficacy) og hvordan det kan påvirke motivasjon over tid. Til slutt i teoridelen tas det opp hvordan samfunnet og sosiale relasjoner kan påvirke et menneske med dysleksi i form av ytre motivasjon og hvordan mennesker med dysleksi kan oppleve utfordringer i sosiale relasjoner.

Oppgavens metodedel beskriver valg av metode i studiet og begrunnelse for valg av kvalitativ narrativ metode som grunnlag for innhenting av data. Videre beskrives hvordan informantene ble rekruttert og hvilke etiske retningslinjer som ble fulgt for å ivareta studiens informanter. Metodekapitlet tar videre for seg hvordan data har blitt innhentet, oppbevart, transkribert, kodet og analysert samt hvilken analysemetode som er benyttet. Til slutt i metodedelen blir studiens kvalitet diskutert, hvor temaer som reliabilitet, validitet og begrensninger av studiet, tas opp.

Studiets funn vil bli presentert gjennom en gjengivelse av store deler av hver enkelt informants historie. Historiene presenteres i kronologisk form fordi studiet ønsker å belyse hver enkelt informants reise gjennom deres utdanningsløp. I løpet av dette kapitlet vil leseren få et inntrykk av de opplevelsene som et menneske med dysleksi kan ha. Studiets data og funn vil danne utgangspunktet for diskusjonskapitlet.

Avslutningsvis i oppgaven diskuteres informantenes historie opp mot teorien som har blitt presentert. Her settes det søkelys på informantens, opplevelse av kompetanse, mestring, sosiale relasjoners betydning og motivasjon og deres psykologiske behov: tilhørighet, autonomi og kompetanse. Avslutningsvis oppsummeres studiets konklusjoner ved å forsøke å besvare studiets forskningsspørsmål og studiets problemstilling. Det sees også på hvordan dette studiet reiser flere spørsmål og behov for videre forskning på emnet.

2. Teoretisk rammeverk

Motivasjon referer generelt til hva som får et menneske til å handle. Motivasjon omhandler energi, retning, utholdenhet og ekvifinalitet (avslutning/mål), som eksistere i alle aspekter av aktivering og intensjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 69). Motivasjon er det som må til for at en handling skal iverksettes og vedlikeholdes over tid for å oppnå et mål. Motivasjon er derfor viktig for hvert enkelt menneske som ønsker å oppnå et mål. Motivasjonsteori er også en viktig ressurs for alle mennesker som ønsker å mobilisere andre til å handle inkludert lærere, ledere, trenere og foreldre (Ryan & Deci, 2000b, s. 69).

Mennesker som har dysleksi, og som til tross for dette bestemmer seg for å ta høyere utdanning, kan være motivert ut ifra ulike grunner. De motiveres på samme måte som andre mennesker, men har gjennom sitt utdanningsløp utfordringer som følge av sin dysleksi diagnose, som kan ha påvirket deres motivasjon positivt eller negativt.

I dette studiet er det grunnleggende å ha en forståelse av hva motivasjon er. Dette for å kunne se hvordan motivasjonen til et menneske med dysleksi blir påvirket av forskjellige faktorer.

Hendelser som påvirker motivasjon, vil ikke alltid være konkrete og åpenbare. Det kan også være signaler, forståelse, tolkning, relasjoner og erfaringer som er underliggende og over tid påvirker motivasjonsprosesser. Hendelser som skjer gjennom et menneskes liv vil ha en innflytelse på oss som igjen kan påvirke motivasjonen for en handling eller atferd (Próspero & Vohra-Gupta, 2007; Ryan & Deci, 2017; Ryan et al., 2019; Wigfield & Wentzel, 2007).

Et menneskes motivasjon kan ikke forstås isolert fra den kontekst det befinner seg i. Derfor vil teorien se på ulike kontekstuelle forhold som kan ha betydning for valg om å ta høyere utdanning. Sosiokulturelle konstruksjoner, normer, og verdier i samfunnet om hva som er riktig eller nødvendig for et godt liv, er eksempler på ytre faktorer som alle individer blir påvirket av når det kommer til valg av utdanningsløp (Gornitzka, 1999; Hoffmann, 2010; Kahn et al., 2011). Samfunnsutvikling, politikk og sosiale medier gir en konstant strøm av

informasjon om hva som er riktig eller begrunner hvorfor en masterutdannelse er nødvendig. Begrunnelser som arbeidsmuligheter, økonomisk trygghet, status og livskvalitet kan bli brukt som motiverende begrunnelser for å ta høyere utdanning.

2.1. Motivasjonsteori

Motivasjonsteori er et mye omdiskutert tema gjennom tidene, det har vært i en stadig utvikling. Baumeister og Leary (1995) redegjør for menneskes behov for selvtillit og tilhørighet som et grunnleggende behov i motivasjons teorien. Elliot (2005) vektlegger at motivasjon drives av menneskets ønske om mestring og å nå sine mål. Vohs et al. (2014) ser på betydningen av selvregulering og dets effekt på motivasjon. Csikszentmihalyi et al. (2014) redegjør for menneskes behov for optimale utfordringer og hvordan dette kan føre mennesket inn i en flytsone hvor de er autonome i deres motivasjon og glemmer tid og sted. Dette studiet vil ta utgangspunkt i Deci og Ryan (1985) sin redegjørelse for motivasjon. Deres selvbestemmelsesteori med fokus på menneskets behov for å oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil studiet komme nærmere inn på.

Uten motivasjon vil det ikke være noe handling. Motivasjonsteori har fått en sentral plass i psykologiens forskning nettopp av den grunnen, motivasjon produserer handling (Csikszentmihalyi et al., 2014; Deci & Ryan, 1985; Margolis & McCabe, 2006; Ryan & Deci, 2017; Weinstein, 2014). For en elev vil motivasjon for eksempel være det som får eleven til å komme på skolen, gjøre lekser og jobbe med å forbedre karakterene sine. Uten motivasjon vil eleven kunne slutte å komme på skolen, slurve med leksene og ikke bry seg om karakterer.

Vi kan se på ulike typer motivasjon gjennom å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre består av den medfødte, naturlige, tilbøyeligheten til å engasjere ens interesser og utøve ens evner, og på den måten søke optimale utfordringer (Deci & Ryan, 1985, s. 43). Ytre motivasjon referer til å handle fordi det leder til et spesifikt utfall eller belønning. Handlingen i seg selv er derfor ikke nødvendigvis interessant eller engasjerende, men det er hva handlingen fører til, som er motivasjonen (Ryan & Deci, 2000a). Eksempler på slike ytre motivasjonsfaktorer kan være penger, karakterer og oppmerksomhet, men også å unngå straff. Studiet velger å hente inspirasjon fra Deci og Ryan (1985) selvbestemmelsesteori som et utgangspunkt for å forstå motivasjon, hvordan det påvirker oss og for å beskrive ulike typer

motivasjon. Selvbestemmelsesteori kan betraktes som en paraply for mange mindre teorier, Ryan og Deci (2017) bygger opp selvbestemmelsesteori med blant annet 6 miniteorier som er med på å forklare motivasjon i forskjellig kontekst. Studiet vil benytte seg av noen av disse.

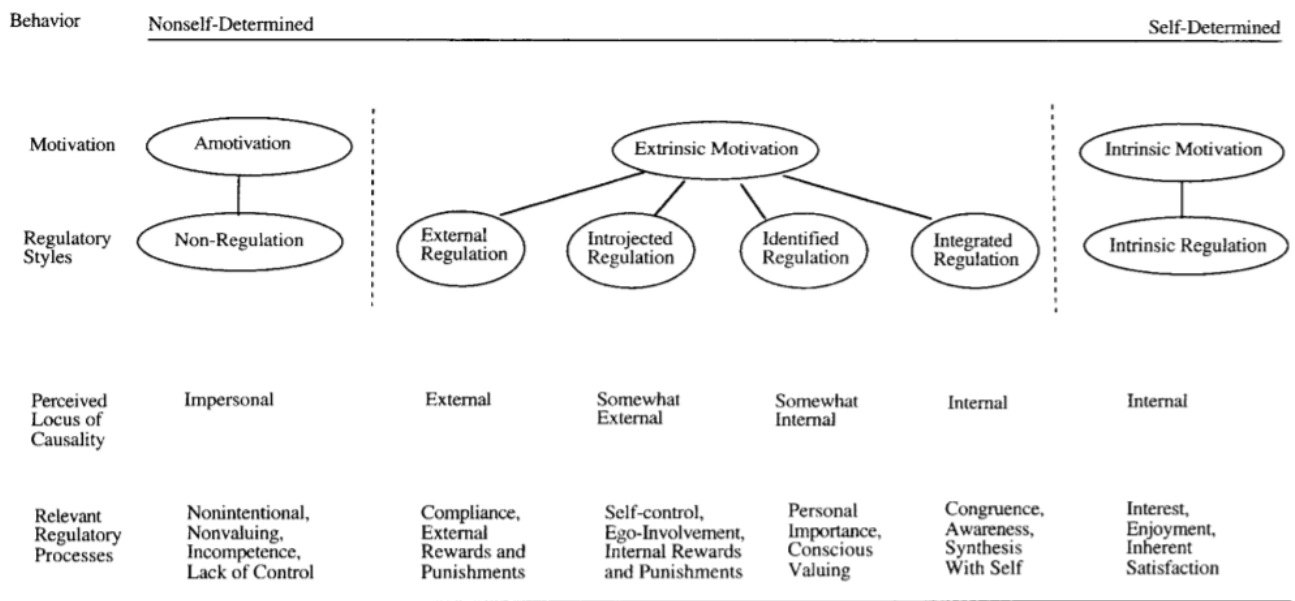
I selvbestemmelsesteori slik Deci og Ryan (1985) beskriver det, har mennesker noen grunnleggende psykologiske behov, som å oppleve kompetanse, autonomi og tilhørighet til andre. Oppleve kompetanse kan bety å føle at sine handlinger har betydning, føle mestring i en aktivitet eller handling og at deres ferdigheter er tilpasset oppgaven de er satt til.

Opplevelse av autonomi kan betegnes som at et individ opplever sine handlinger som deres egne, handlingen kommer ut fra personens egne interesser og verdier. For eksempel frihet til å velge egen studieretning basert på egne interesser. Opplevelse av tilhørighet betyr å føle tilhørighet til en gruppe, et samfunn, eller en institusjon. De føler seg ønsket (Ryan & Deci, 2017; Vallerand et al., 1997; Weinstein, 2014).

Ved å tilfredsstille disse grunnleggende behovene legger det til rette for autonomi i handling og opplevelse av personlig velvære. Medvirkende årsaker til misnøye vil være mangel på opplevelse av at behovene er dekket (Ryan et al., 2019). Tidligere forskning innenfor selvbestemmelsesteori har sett på proksimale (nærmeste) relasjoner som familier, klasserom, venner ol. Nyere forskninger har utvidet selvbestemmelsesteori til også å se på hvordan de overordnede strukturene i samfunnet påvirker gjennom kultur, økonomi, normer, og hvordan disse direkte og indirekte påvirker behov og motivasjon, og derved har innflytelse på menneskers utvikling og velvære (Ryan et al., 2019). Disse dimensjonene i forskningen er viktig for å forstå hvordan samfunnet i dag påvirker studenters valg innen utdanningsløp.

2.1.1. Organismic Intergrated Theory

Innenfor selvbestemmelsesteorien eksisterer Organismic Intergrated Theory (organismisk integrert teori) eller OIT. Teorien forklarer selvbestemmelseskontinuumet og typene motivasjon med deres reguleringsstiler, kausalitetssteder og tilhørende prosesser (Ryan & Deci, 2000b, s. 72). I dette studiet har jeg valgt å ta utgangspunkt i OIT-modellen til Ryan og Deci (2000b) for å forstå hvordan motivasjon er og forandres (se figur 1).



(figur 1 (Ryan & Deci, 2000b, s. 72)).

Figuren tar for seg 3 forskjellige typer motivasjon, Amotivtion (umotivert), Extrinsic Motivation (ytre motivasjon) og Intrinsic Motivation (indre motivasjon). Modellen vektlegger spesielt ytre motivasjon og kontinuumet mellom de 2 ytterpunktene, umotivert og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 72)

Modellen som er vist, knytter motivasjon til forskjellige reguleringsstiler. Reguleringsstiler gir en indikasjon på hvordan et menneskes atferd reguleres, altså om et menneske reguleres fordi mennesket identifiserer seg med atferden eller om atferden reguleres på bakgrunn av ytre faktorer. Fra venstre til høyre side vises det til Non-Regulation (ikke regulerende), External Regulation (ytre regulerende), Introjected Regulation (internalisert regulerende), Identified Regulerende (identifisert regulerende), Intergrated Regulation (intergret regulerende) og Intrinsic (indre regulerende). Disse begrepene forteller om hvilken type regulering et menneske benytter seg av i handling (Ryan & Deci, 2000b, s. 72). Det vil si at et menneske regulerer sin atferd avhengig av hvordan de identifiserer seg selv med handlingen (Hagger & Chatzisarantis, 2011; Ryan & Deci, 2000b). Mennesker som reguleres etter identifisert regulering handler på bakgrunn personlig betydning, bevissthet og/eller at de verdsetter atferden. For eksempel kan et menneskes atferd være regulert etter at hva de personlig synes er viktig. Et menneskes motivasjon og hvilken reguleringsstil som er mest fremtredende, kan forandres, da dette i stor grad handler om holdninger og verdier til den gitte atferden (Ryan & Deci, 2000b).

Perceived locus of causality (oppfattet kausalitetssted) i modellen beskriver hvor atferden har sitt utspring fra, utenfor selvet eller inne i individet selv (Ryan & Deci, 2000b, s. 72).

Modellen deler kausalitetsstedene opp i Impersonal (upersonlig), External (ytre), Somewhat External (delvis ytre), Somewhat Internal (delvis indre), Internal (indre). Motivasjon til en gitt atferd kan derfor komme fra ytre krefter, som Hagger og Chatzisarantis (2011, s. 486) beskriver som kontrollerende kausalitetsoppfatning eller fra indre prosesser som beskrives som å ha en autonom kausalitetsoppfatning. Når ordet kontroll brukes i denne sammenhengen her, kan det bety at menneske føler at andre styrer deres atferd, som når en lærer ber elever lese en bok, elever som ikke vil lese kan føle at de er kontrollert av lærer til å lese. De bestemmer ikke over sine egne handlinger, men leser boken kanskje for å unngå skyldfølelse dersom de ikke gjør det, eller for å kunne være stolt over å ha gjort det. Mennesker som har en kontrollert kausalitetsoppfatning handler da på bakgrunn av for eksempel å unngå skyldfølelse eller angst, eller for å oppnå ego forsterkere som stolthet (Ryan & Deci, 2000b, s. 72).

Mennesker som har en autonom kausalitetsorientering vil derimot betrakte beskjeden om å lese en bok, som informasjon om at de nå kan lese. Det er fortsatt lærer som bestemmer, men handlingen lærer ber om er også noe eleven ønsker å gjøre. Når et menneske handler ut ifra egne interesser uten en følelse av ansvar eller påvirkning av andre, vil en handling være helt autonom (Ryan & Deci, 2000b, s. 72-73).

Relevante reguleringsprosesser beskriver hvorfor en atferd skjer (Ryan & Deci, 2000b, s. 72-73). For eksempel at en atferd skjer fordi mennesket ønsker å oppnå en ytre belønning som f.eks. penger eller karakterer. Motivasjon vil ofte være såpass sammensatt at det er flere reguleringsprosesser som virker inn samtidig (Ryan & Deci, 2000b, s. 72). For eksempel vil ytre belønninger som karakterer være en reguleringsprosess for mange studenter, men de kan samtidig ha en interesse og glede av studiene sine. Det kan derfor være mange reguleringsprosesser som er med på å påvirke motivasjonen til et menneske.

Hagger og Chatzisarantis (2011, s. 488) argumenterer for at i hvilken grad mennesker opplever sine egne handlinger som selvbestemte (autonome), har stor betydning for motivasjonen. Ryan og Deci (2000b) argumenterer for at når motivasjon kommer fra mer indre regulerende prosesser vil atferden være sterkere, vedvare lengre og blir mindre påvirket av ytre faktorer som belønning og straff. Hagger og Chatzisarantis (2011, s. 487) viser til at når en opplevd kausalitets-orientering er kontrollert vil atferden bare vedvare så lenge de ytre faktorene er til stede.

Studiet vil benytte seg av forståelsen av hvordan et menneske med dysleksi påvirkes i forhold til denne modellen. Begrepene som tilhørighet, autonomi, kompetanse vil bli benyttet gjennomgående i studiet, samt hvilken reguleringsform informantene synes å ha og hvordan det kan gjenkjennes gjennom relevante reguleringsprosesser.

2.2. Ytre motivasjon

Ytre motivasjon påvirker mennesker på forskjellige måter, Ryan og Deci (2000b, s. 71-72) deler ytre motivasjon inn i et spektrum som beskrevet i OIT modellen i det kapitlet før. Ytre motivasjon omfatter et spekter der motivasjon kan bevege seg fra å være ytre motivasjon med et sterkt preg av ytre regulering til ytre motivasjon med indre regulering av atferd.

Motivasjonen forandres i henhold til hvordan den reguleres av individet. For eksempel kan en elev med dysleksi sin motivasjon til å lese bevege seg fra ytre regulert atferd til mer indre regulert atferd. Eleven får beskjed om å lese en bok fra læreren sin. Eleven regulerer atferden sin da etter hva lærer ønsker. Over tid kan eleven utvikle en interesse eller se verdien av å lese generelt eller lese en spesiell bok. Eleven begynner å se verdien av å lese, og begynner å regulere seg selv mer og mer. Motivasjonen har derfor gått fra å være ytre regulert til noe mer indre regulert. Dette er et eksempel på Ryan og Deci (2000b) sin forståelse av hvordan ytre motivasjon kan bevege seg fra ytre motivasjon med ytre regulering til indre regulering.

Ryan og Deci (2000b, s. 71) argumenterer for at all handling ikke kan defineres av en type motivasjon, men snarer at motivasjonen til et menneske innehar flere forskjellige reguleringsprosesser. Derimot påpeker de at ytre belønninger kan være med på å ødelegge for at indre motivasjon skal forekomme. I en skole kan karakterer være en form for ytre belønning som forhindrer at indre motivasjon er til stede hos elevene. Fokuset til eleven kan gå fra at faget er interessant til at de må få gode karakterer. På denne måten kan ytre belønning svekke interesse og nysgjerrighet. Forskningen til Hagger og Chatzisarantis (2011) indikerer at mennesker som har en kausalitetsorientering som er mer autonom versus kontrollert vil ha en grad av beskyttelse mot den negative effekten ytre belønning kan ha på motivasjon. Individuer som derfor opplever sine egne handlinger som autonome og har en genuin interesse for handlingene sine vil i mindre grad bli påvirket av ytre faktorer som belønninger, straff, tilbakemeldinger og oppmerksomhet.

Mennesker som opplever sine handlinger som autonome vil kunne oppleve ytre faktor mer som informasjon. Dette kan være informasjon om prestasjonsnivå, som de forstår som informasjon til hvordan de kan forbedre seg selv. Derimot mennesker som opplever sine

handlinger som kontrollerte kan oppleve ytre faktorer som kontrollerende. Hvor prestasjonsnivå blir mer sett på som hvordan de må forandre seg for å få bedre tilbakemelding. Forskjellen ligger i hvordan de leser tilbakemelding og hvilke tanker de gjør seg opp mot det. Dette kan gjenspeiles gjennom karakterer, og andre prestasjoner, eller valg av utdanningsløp (Hagger & Chatzisarantis, 2011, s. 486).

Når et menneske med dysleksi blir anbefalt eller føler seg presset til en studieretning kan de oppleve at deres valg ikke er autonome. Det kan ha konsekvenser for deres motivasjon og utholdenhet til å gjennomføre utdanningsløpet. Over tid kan motivasjonen svekkes og innsatsen for å nå målene de har fått av andre, minker. Burns og Bell (2010) argumenterer derfor for at mennesker med dysleksi ikke må frarådes høyere utdanning på bakgrunn av deres utfordringer i skolen. Pew (2007) mener at studenter sin motivasjon til høyere utdanning må komme fra selvet. Da studenter som er avhengig av ytre regulerende prosesser som professorer, venner og foreldre for deres motivasjon, vil utvikle en avhengighet til ytre regulatorer for deres motivasjon som støtte, oppmerksomhet, oppmuntring eller penger for å vedlikeholde deres motivasjon.

Forskning på elever med dysleksi og deres motivasjon for innlæring av språk, viste at det i stor grad det handlet om ytre regulert motivasjon (Csizér et al., 2010). Ønsket var å nå en spesifikk grad av forståelse til å øke deres arbeidsmulighet eller bestå en test. Avhengig av hvilket språk en skal lære, så kan en med dysleksi oppleve større eller mindre utfordringer, da språklæring er direkte knyttet til utfordringene som de med dysleksi har (Adlof & Hogan, 2018; Catts et al., 2005). På bakgrunn av dette, er det forståelig at mennesker med dysleksi kan oppleve å bli anbefalt utdanningsretninger som ikke inkluderer å lære seg flere språk. Disse anbefalingene kan påvirke hvor selvbestemte mennesker med dysleksi føler seg i sine utdanningsvalg.

Mennesker kan påvirkes gjennom sosialt press til å utføre aktiviteter eller ta ansvar som i utgangspunktet ikke er interessant eller ønsket av personen selv. Betydningen av den ytre motivasjonen hviler derfor på i hvilken grad handlingen har blitt internalisert i mennesket (Ryan & Deci, 2000b, s. 72). Hvilke verdier de har gjort til sine egne og hvor mye de stritter imot de sosiale anbefalingene. For en elev med en dysleksidiagnose kan mye av skolen oppleves som tung og preget av ytre reguleringsprosesser, da elevene føler de ikke mestrer det som er forventet av dem. Singer (2008, s. 315) redegjør for hvorfor mennesker med dysleksi ofte føler skam, skuffelse, oppgitthet, sinne og flauhet over deres akademiske prestasjoner. Studiet vil senere komme nærmere inn på hvordan opplevelse av kompetanse og mestring av

akademiske prestasjoner har en betydning for studentens mestringstro, og dets betydning i utdanningsløpet. Utfordringene som en med dysleksi møter kan gjøre det vanskeligere for dem å se verdien av det de faktisk rent kunnskapsmessig lærer på skolen. På grunn av deres generelle utfordringer med å tilegne seg kunnskap gjennom å lese og skrive, kan de oppleve lavere grad av motivasjon til å fortsette å jobbe med skoleoppgaver over lengre perioder (Smythe, 2005).

Behovet for tilhørighet er en sterk drivkraft for å skape mer indre regulert motivasjon. Atferd som blir sett på som positiv atferd av barnets signifikante andre vil bli anerkjent og belønnet, som igjen gjør at atferd har større sjanse for å gjenta seg (Weinstein, 2014). Signifikante andre kan blant annet være foreldre, venner eller andre barnet ser opp til (Andersen & Cole, 1990). Over tid kan behovet for tilhørighet påvirke barnets verdier, som fører til at atferd som blir sett på som positive av deres signifikante andre, også blir sett på som positiv atferd i seg selv og barnet vil være mer indre regulert til å fortsette med denne atferden. For eksempel vil barn som opplever oppmerksomhet og ros for skolearbeid fra sine signifikante andre, ofte være mer indre regulert til å fortsette med denne atferden. Elever som er mer indre styrt med positiv skoleatferd viser seg å ha en bedre relasjon til lærere og foreldre (Ryan et al., 1994). For å opprettholde god motivasjon til barn med dysleksi eller andre utfordringer, blir derfor relasjonen barnet har til lærere eller foreldre et viktig aspekt (Singer, 2005, 2008). Imidlertid mener (Singer, 2008) at relasjonen mellom barn og foreldre er mer viktig, da flere barn i deres studium ikke opplevde lærere som trygge personer. Elever med dysleksi møter utfordringer i skolen på flere måter og det blir derfor desto viktigere for deres motivasjon at de har trygge relasjoner hvor de får hjelp og føler seg akseptert. Uten denne gode relasjonen kan atferd som skolevegring og manglende leksearbeid, bli mer fremtredende.

Behovet for tilhørighet kan påvirke et menneske med dysleksi til å handle etter visse normer for å oppnå aksept og tilhørighet til en gruppe (Kahn et al., 2011). I utdanning kan elever oppleve å bli ekskludert fra sitt sosiale nettverk hvis de ikke retter seg etter normene til deres gruppe (Burr, 2015, s. 123-124). Hva som blir sett på som kult, anerkjent, akseptert og riktig avhenger av gruppen. Det kan for eksempel være atferd som å ikke gjøre lekser, få gode karakterer eller mobbe, valg av utdanningsretning eller idrett eller hvilke prestasjoner som får anerkjennelse. Det vil derfor ikke være overraskende hvis elever velger videregående etter hva vennene deres gjør og at noen til og med kanskje velger høyere utdanning for å følge sine venner. Dette kan skape en konflikt mellom tilhørighet og autonomi hvis individet føler seg

tvunget til å ta valg som ikke samstemmer med egne verdier eller interesser (Weinstein, 2014, s. 14).

Når vi snakker om hvem som påvirker motivasjonen til en med dysleksi, så er det vanlig å tenke familie, venner og lærere. Dette kan refereres til som den proksimale sosiale kontekst. Grunnen til at vi ser på den som den proksimale er at mennesker har en direkte sosial interaksjon med disse menneskene. Proksimal kan derfor beskrives som de nærmeste (Ryan & Deci, 2017, s. 561). Ser vi utenfor denne vil det være den gjennomgripende konteksten som representeres av overordnede systemer som kultur, religion, politikk og økonomi. Disse systemene handler ikke direkte med individet, men påvirker lover og regler. Disse lovene og reglene kan medvirke til økonomiske- eller utdanningsfaktorer som er med på å skape et samfunn og normene i samfunnet (Ryan & Deci, 2017, s. 562). For eksempel kan det lages nye kompetansekrav til forskjellige yrker som gjør at et individ trenger en bestemt utdannelse for å jobbe i det yrket. Mennesker har sjelden en direkte interaksjon med de overordnede systemene samfunnet, men lover, regler, og lærerplaner blir overholdt av samfunnet og gjennom den proksimale sosiale konteksten blir det til en virkelighet for individet.

2.3. Indre motivasjon

Nakamura og Csikszentmihalyi (2014, s. 65) beskriver en sammenheng mellom indre motivasjon og frihet. Frihet til å gjøre det du ønsker og å fortsette med det. Ryan og Deci (2017, s. 102) gir en lignende forklaring på det som kan bindes opp mot hva indre motivasjon er. De beskriver det som at vi i vår friskeste tilstand er nysgjerrige og lekne skapninger som utforsker vår indre og ytre verden. Referer tilbake til (figur 1) hvor Ryan og Deci (2000b, s. 71) beskriver det som kjennetegner indre motivasjon som interesse, fornøyelse og iboende tilfredsstillende. Hagger og Chatzisarantis (2011) beskriver indre motivasjon som en atferd som tilfredsstiller behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Deci og Ryan (1985) argumenter også for at indre motivasjon kan være den beste formen for motivasjon, fordi når noe er interessant så holdes oppmerksomheten lengre. Nakamura og Csikszentmihalyi (2014) trekker dette enda lenger og introduserer begrepet (flow) flyt. Flyt begrepet er knyttet til indre motivasjon. Flyt kan forklares som en tilstand som kan oppstå ved å gjøre en aktivitet man er interessert i, kompetent i og utfordringen er tilpasset ditt nivå. Da kan en oppnå en "flyt" tilstand hvor følelsen av tid kan opphøre. For eksempel kan det å lese en bok være et eksempel på "flyt", dersom historien er interessant og leseferdigheten på et nivå som gjør leseopplevelsen uproblematisk. Da kan en oppleve å glemme hvordan tiden går.

En er da indre motivert til å fortsette med denne aktiviteten. En slik flyt tilstand er ikke vedvarende overtid, men heller noe et menneske beveger seg inn og ut av kontinuerlig (Csikszentmihalyi et al., 2014). Nakamura og Csikszentmihalyi (2014) forskning viser til at å oppleve flyt og indre motiverte aktiviteter kan være med på å gi mer velvære og styrke motivasjon til andre aktiviteter. For eksempel vil studenter som opplever flyt eller indre motiverte aktiverer i og utenfor studier ha mindre behov for emosjonell støtte og viser mer glede og motivasjon til studier, da deres psykologiske behov blir tilfredsstilt gjennom forskjellige aktiviteter. Det kan derfor være betydningsfullt for mennesker med dysleksi å følge et utdanningsløp de er indre motivert for, og som tilfredsstiller deres behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse gjennom utdanningsløpet.

På skolen er det mange med dysleksi som ikke opplever å ha indre motivasjon til å lese (Soriano-Ferrer & Morte-Soriano, 2017). Soriano-Ferrer og Morte-Soriano (2017, s. 55) forsket på lese-motivasjon til elever med dysleksi i forhold til andre barn. Resultatet viser at barn med dysleksi viser både mindre grad av indre motivasjon og ytre motivasjon, men synes heller mer umotiverte enn andre elever. Stanovich (2009, s. 23) argumenterer for at dette skyldes gjentagende dårlige opplevelser og erfaring med å mislykkes i å tilegne seg leseferdigheter. Over tid kan elevene søke vekk fra leseaktiviteter, som fører til at det blir en selvoppfyllende profeti at de som synes skole er vanskelig blir det enda vanskeligere for. Elever som opplever at det er vanskelig å lese, kan oppleve det mindre interessant å lese (Pennington & Lefly, 2001). De vil derfor ha behov for en del oppmuntring fra lærere for å lese i skolen. Dette kan igjen ha konsekvenser for elever med dysleksi sin følelse av kompetanse eller virke inn på deres opplevelse av egen mestring.

2.4. Self efficacy-mestringstro

Bandura (1977), forsket på menneskers tro på egen mestring eller self-efficacy. Opplevelse av mestring og mestringstro henger tett sammen med kompetansebegrepet til Ryan og Deci (2000b). Leseforståelse, språk og skriveferdigheter er viktig for innlæring, noe som gjør at mennesker med dysleksi ofte opplever mye akademiske nederlag (Humphrey & Mullins, 2002; Singer, 2008; Smythe, 2005). Opplevelse av akademiske nederlag påvirker opplevelsen av kompetanse hos mennesket. Utfordringene til elever med dysleksi, gjør at de kan oppleve lavere grad av tro på egne mestringmuligheter (Mortimore & Crozier, 2006; Singer, 2008).

Bandura (1977) gir et forslag til hvordan vi kan forstå implikasjonene som troen på egen mestring kan ha. På bakgrunn av tidligere erfaringer opplever elever større eller mindre grad

av tro på egen mestring. Utfallet av liten tro på egen mestring har direkte påvirkning på motivasjonen til elevene til å arbeide med skole (Margolis & McCabe, 2006, s. 219). Lav tro på egne mestringsmuligheter kan bli til et hinder for akademiske prestasjoner og over tid skape selvoppfyllende profetier om å mislykkes, som kan være destruktivt for et menneskes velvære (Margolis & McCabe, 2006, s. 219). Elever med og uten dysleksi som opplever gjentagende nederlag, kan over tid utvikle en unnvikelses atferd (Humphrey & Mullins, 2002, s. 196; Juvonen et al., 2011, s. 162; Singer, 2008). Elevene kan begynne å skulke skolen, sluntre unna oppgaver og slutte å spørre om hjelp fra lærere. Dette vil igjen skape en ond sirkel hvor elevene ikke oppnår mestringsfølelsen og unngår arenaer som kan gi mestring på grunn av frykten for å fortsette å feile. Når dette skjer kan elevene få frykt for høyere utdanning, som medfører at de ikke søker seg inn på universitet eller høyskole.

Bandura (1977, s. 193) benytter seg av begrepet «self-motivation» for å vise til hvordan mennesker regulerer egen atferd ved å konstruere en selvpålagt standard til prestasjon. Ved å vurdere seg selv opp mot disse selvpålagte standardene, gir man seg selv en oppmuntring for at en atferd skal fortsette, til en har nådd den standarden. Opplevelse av å ikke nå standarden gir en utilfredshet som kan oppmuntre til korreksjon og et insentiv for handling. Etter å ha oppnådd et tilfredsstillende prestasjonsnivå vil ikke lenger standarden fungere som en motivasjonsfaktor og prestasjonsnivået blir ikke lenger tilfredsstillende på samme måte. Dette krever derfor at det er en konstant utvikling hvor standarden blir høyere og vi ønsker mer av oss selv. Mennesker kan i noen tilfeller ha en tendens til å unngå arenaer hvor de føler at de er i fare for å mislykkes. Frykten for å mislykkes eller ikke strekke til kan motvirke motivasjon til progresjon. Gjentagende opplevelse av å ikke strekke til kan skape en frykt for handlingen, men på den annen side kan gjentagende opplevelse av mestring og oppnåelse av ønsket prestasjonsnivå gjøre at et nederlag i ny og ned ikke har den samme destruktive effekten på motivasjonen.

(Bandura, 1977, s. 195) viser til fire primære kilder som påvirker utviklingen av self-efficacy, tidligere prestasjoner (mestringserfaring), stedfortreder erfaringer (vicarious experiences), sosial overtalelse og psykologisk tilstand. Når en ser på tidligere prestasjoner i en akademisk sammenheng så kan det tilsvare resultater på prøver. For en med dysleksi vil de sannsynlig oppleve mye motgang i akademisk prestasjon som kan gjøre troen på egen mestring til lignende eller større akademiske utfordringer, lav og som igjen kan påvirke motivasjonen negativt til å gjennomføre større akademiske prestasjoner.

Stedfortredererfaringer kan for eksempel bestå av å møte andre dyslektikere som har nådd langt innenfor et fagfelt. Denne personen kan fremstå som et forbilde eller en rollemodell. Elever generelt opplever stedfortredererfaringer daglig gjennom sine medelever, brødre og søstre. Avhengig av hvilken relasjon eleven har til den andre, kan stedfortreder ha en betydelig effekt på elevens self-efficacy. Sosial overtalelse kan være en faktor som hjelper motivasjonen til elevene. Hindre dem i å gi opp, eller gjøre flere forsøk på å oppnå ønsket resultat (Bandura, 1977, s. 196-197). Den psykologiske tilstanden er det viktigste når det kommer til mestringstro, da dagsform og mental helse kan overdøve de andre faktorene nevnt tidligere. For eksempel vil et menneske som lider av depresjon, angst, og frykt for å mislykkes, ha store utfordringer med opplevelse av egen mestring (Bandura, 1977, s. 194-195). Betydningen av å ivareta elevens mentale helse vil ha betydning for barnets prestasjon og motivasjon. Mener personen at de har fått et godt forventet resultat, kan selvtilliten til lignende oppgaver øke. Har de fått et dårligere resultat enn forventet, kan det ha en negativ effekt på selvtilliten (Usher & Pajares, 2008, s. 752).

Britner og Pajares (2006, s. 495) viser til hvordan en kan forbedre elevens tro på egen mestring innenfor vitenskapsfag. Her trekkes blant annet frem stedfortredererfaringer som en betydelig faktor for minoriteter og jenter. Det å se jenter/kvinner oppnå suksess innenfor fagfeltet kan virke som en gnist i tro på egen mestring. Slike stedfortredererfaringer vil også være nyttig for barn med dysleksi. Møte, se og høre om mennesker med dysleksi som har nådd langt i livet, opplevd suksess innen flere fagfelt kan øke barnets tro på egne mestringsmuligheter. For eksempel vil søsken med dysleksi som har klart seg fint på skolen fungerer som en stedfortreder for sine yngre søsken som også har en dysleksidiagnose. Andre former for stedfortredererfaringer kan være å høre om andre med dysleksidiagnoser gjennom forskjellige medier. Det å møte medelever på lik alder med samme diagnose som en selv, kan fungere som en motivator. Hvis derimot det eneste et menneske med dysleksi hører om er hva de ikke kan eller hvem som har gjort det dårlig med dysleksi, kan dette svekke deres tro på egen mestring.

2.5. Målorientert Motivasjon

Innenfor selvbestemmelsesteori finner vi mål-innhold-teori (Goal Content Theory). Teorien tematiserer at et menneskes mål og ambisjoner styres av indre og ytre faktorer. Hvorav mål som inneholder rikdom, berømmelse og image faller innunder eksterne eller ytre mål, mens mål som inneholder personlig vekst, relasjoner og bidra til samfunnet sees på som indre mål (Ryan & Deci, 2017, s. 272). Selv om mål om berømmelse kan samsvare med et menneskes

indre verdier og ha personlig betydning, og følgelig kan ses på som indre regulering/motivasjon, argumenter Ryan og Deci (2017, s. 273-274) for at disse målene ikke vil tilfredsstille menneskets grunnleggende psykologiske behov i samme grad, som det de definerer som indre mål. Dette kan føre til at mennesker med eksterne mål kan oppleve mer misnøye i livet eller manglede tilfredshet med seg selv.

I motsetning til indre mål, er ytre mål ofte preget av å være mer kontrollerende enn autonome, da ytre mål ofte inneholder ytre regulerende prosesser (Ryan & Deci, 2017, s. 274). Ved å se på hvordan mennesker med dysleksi forteller om sine mål, kan vi bedre forstå de regulerende prosessene de har og hvilke implikasjoner det vil ha for deres liv. For eksempel vil en med dysleksi som kjemper seg gjennom et masterstudium for å få en godt betalt jobb eller bli rik, kunne oppleve et tomrom eller lavere grad av velvære og studieveien kan føles tung, da de kan være mindre interessert i studiets innhold. Slik Ryan og Deci (2017) legger det frem, kan veien også være preget av å bli kontrollert i motsetning til større grad av autonomi, som er grunnen til at Ryan og Deci (2017) mener det kan føre til lavere grad av velvære. Ordet kontrollert i denne sammenhengen her, betyr at for å oppnå deres mål vil veien og handlingene de må gjennomføre for å nå målet, være preget av ytre faktorer. Det kan for eksempel være krav om gode karakterer for å komme inn på riktig studium og for å få riktig jobb.

2.6. [Selvtillit og selvfølelses betydning av å oppleve mestring.](#)

Elever med dysleksi kan oppleve liten grad av mestring og glede i barneskolen (Singer, 2008). Csikszentmihalyi (1978); (Csikszentmihalyi et al., 2014) peker på at glede og velvære i hverdagslivet har en direkte sammenheng med å oppleve daglig indre motiverte aktiviteter. Kruglanski (1978) viser også til at det sammen med indre belønninger følger med en positiv effekt som kan gjøre at en person føler mer glede, høyere selvtillit og selvforfyllelse. Det vil derfor være viktig for mennesker med dysleksi og oppleve mestring, glede og indre motivasjon. Både Csikszentmihalyi et al. (2014) og Ryan og Deci (2000b) viser til hvordan indre motivasjon i hverdagen er en pådriver på et menneskets velvære mens ytre belønninger kan medføre en følelse av tomhet. For eksempel kan mennesker som bruker mye tid på å studere for å få gode karakterer, oppleve at karakterene ikke var verdt tid og innsats, da det kostet dem tid med venner og familie. Gjennom en større del av autonomi i hverdagen og følge en yrkesvei som interesserer dem, kan mennesker oppleve en høyere grad av velvære eller livskvalitet hvor hverdagen føles mer givende (Csikszentmihalyi et al., 2014).

Det kan derfor være viktig at mennesker med dysleksi opplever indre motivasjon og glede gjennom andre aspekter en skole for å bevare troen på seg selv (Carns et al., 1995). For mennesker med dysleksi som står i fare for å oppleve å mislykkes i skolen, vil det være viktig at de opplever mestring, kompetanse og tilhørighet på andre arenaer, for å ivareta troen på seg selv (Csikszentmihalyi et al., 2014; Singer, 2005). Betydningen av å ha en fritidsaktivitet som en føler at en mestrer, kan ha stor betydning for mennesker med dysleksi. Bandura (1977) argumenter for at det å oppleve mestring har en beskyttende effekt i møte med nye utfordringer. Ved å oppleve å mestre noe vil et menneske være mer rustet for utfordringer senere i livet. For eksempel vil barn som opplever å mestre aktiviteter utenfor skolen som å spille instrumenter eller idrett, ha opplevd at innsats og trening over tid kan gi gode resultater. Det kan være med på å styrke deres følelse av kompetanse. Mennesker med dysleksi vil derfor ha nytte av å oppleve mestring både i skolen og på andre arenaer. Erfaringene med at utfordringer med tid og innsats kan overkommes, kan være nyttig for mennesker med dysleksi og kunne virke forebyggende i håndteringen av de akademiske utfordringen de trolig vil møte i utdanningsløpet sitt.

2.7. Sosial påvirkning

For mennesker med dysleksi har personlige relasjoner en direkte innvirkning på deres selvtillit og motivasjon til skole (Singer, 2005, s. 420). Barn kan gå til foreldrene sine når de opplever noe vondt på skolen, noe som gjør at foreldres forståelse og aksept av barnets diagnose blir veldig viktig for barnets skolegang (Singer, 2005, s. 421). Singer (2005, s. 421-422) vektlegger hvordan barn som har trygge rammer hjemme, men fortsatt opplever akademiske nederlag eller mobbing av sine medelever, har større oppmøte og trivsel i skolen da forelderens omsorg er med på å gjenoppbygge barnets selvtillit.

Selvtillit anses ikke som en av de grunnleggende behovene i mennesket av Ryan og Brown (2003), men heller som et bi-produkt når menneskets behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse tilfredsstilles. Barn med dysleksi går til foreldrene sine for å gjenvinne selvtilliten etter en dårlig dag på skolen (Singer, 2005). For eksempel kan denne gjenvinnes ved å oppleve tilhørighet i familien, oppmuntring til deres autonomi eller oppleve kompetanse i samhandling med familien.

Gjennom et utdanningsløp knytter elever mange relasjoner til forskjellige lærere, enhver ny relasjon er med på å skape forventinger til deres neste relasjon. Weinstein (2014, s. 4-5) presiserer derfor betydningen av barns tidlige relasjoner til foreldre, omsorgspersoner og

lærere. Opplever barn negative relasjoner eller en serie av negative relasjoner kan det påvirke barnets motivasjon og videre relasjoner til andre. For en med dysleksi kan dårlige relasjoner være med på å skape et mønster hvor skolen oppleves som en negativ plass. Dette kan skape utfordringer for barnets motivasjon til skole generelt og i noen tilfeller utvikle unnvikelses atferd, som igjen kan ha konsekvenser for barnets voksne liv (Chang & Romero, 2008; Mallett, 2016).

Gjennom relasjoner skapes verdier og holdninger som over tid kan bli internalisert. Sosiale relasjoner og interaksjoner bidrar i utviklingen av et menneskes verdigrunnlag (Weinstein, 2014, s. 4-5). Burr (2015, s. 123-124) argumenterer for at menneskers identitet blir påvirket og skapt avhengig av våre interaksjoner og hvilken kultur vi er oppvokst i. Alle mennesker blir påvirket gjennom interaksjon med andre. Landet, samfunnet og rommet et menneske interagerer i, former deres verdier og holdninger.

Behovet for tilhørighet er en sterk drivkraft for å skape mer indre regulert motivasjon. Atferd som blir sett på som positiv atferd av barnets signifikante andre vil bli anerkjent og belønnet, som igjen gjør at atferd har større sjanse for å gjenta seg (Weinstein, 2014). Signifikante andre kan blant annet være foreldre, venner eller andre barnet ser opp til (Andersen & Cole, 1990). Over tid kan behovet for tilhørighet påvirke barnets verdier, som fører til at atferd som blir sett på som positive av deres signifikante andre, også blir sett på som positiv atferd i seg selv og barnet vil være mer indre regulert til å fortsette med denne atferden. For eksempel vil barn som opplever oppmerksomhet og ros for skolearbeid fra sine signifikante andre, ofte være mer indre regulert til å fortsette med denne atferden. Elever som er mer indre styrt med positiv skoleatferd viser seg å ha en bedre relasjon til lærere og foreldre (Ryan et al., 1994). For å opprettholde god motivasjon til barn med dysleksi eller andre utfordringer blir derfor relasjonen barnet har til lærere eller foreldre et viktig aspekt (Singer, 2005, 2008). Imidlertid mener (Singer, 2008) at relasjonen mellom barn og foreldre er mer viktig, da flere barn i deres studium ikke opplevde lærere som trygge personer. Elever med dysleksi møter utfordringer i skolen på flere måter og det blir derfor desto viktigere for deres motivasjon at de har trygge relasjoner hvor de får hjelp og føler seg akseptert. Uten denne gode relasjonen kan atferd som skolevegring og manglende leksearbeid, bli mer fremtredende.

Behovet for tilhørighet kan påvirke et menneske med dysleksi til å handle etter visse normer for å oppnå aksept og tilhørighet til en gruppe (Kahn et al., 2011). I utdanning kan elever oppleve å bli ekskludert fra sitt sosiale nettverk hvis de ikke retter seg etter normene til deres gruppe (Burr, 2015, s. 123-124). Hva som blir sett på som kult, anerkjent, akseptert og riktig

atferd avhenger av gruppen. Det kan for eksempel være atferd som å ikke gjøre lekser, få gode karakterer eller mobbe, valg av utdanningsretning eller idrett eller hvilke prestasjoner som får anerkjennelse. Det vil derfor ikke være overraskende hvis elever velger videregående etter hva vennene deres gjør og at noen til og med kanskje velger høyere utdanning for å følge sine venner. Dette kan skape en konflikt mellom tilhørighet og autonomi hvis individet føler seg tvunget til å ta valg som ikke samstemmer med egne verdier eller interesser (Weinstein, 2014, s. 14).

Mennesker med dysleksi kan også søke tilhørighet til klasserommet med å for eksempel være klassens klovn (Bogdanowicz, 2006, s. 24-25). Denne atferden kan være destruktiv for elevens akademiske prestasjon, men kan bli en måte å høste oppmerksomhet på. Barn med dysleksi som opplever utfordringer i skolen og søker tilhørighet til andre barn som for eksempel anser ugagn, bråk og tøys som positiv atferd, påvirker barnets holdninger til slik atferd. Dette kan bety at barnet føler seg akseptert av denne gruppen elever som gir en følelse av tilhørighet (Singer, 2008).

Studiet har tidligere presentert de tre grunnleggende prinsippene for motivasjon som Deci og Ryan (1985); Ryan og Deci (2000a) mener er fundamentet i forståelse av all menneskelig motivasjon, kompetanse, tilhørighet og autonomi. Weinstein (2014, s. 8) beskriver hvordan det sosiale rommet kan støtte opp om et menneskes kompetanse gjennom å presentere verdige utfordringer og gi positive og konstruktive tilbakemeldinger. Autonomi støttes gjennom oppmuntring til handling som er i tråd med mennesket genuine interesser og holdninger og hvem de virkelig er, i motsetning til å oppmuntre til ønsket atferd eller hvis handlingen tjener andre for å møte ønsker og forventninger. Det sosiale rommet støtter behovet for tilhørighet gjennom å kunne relatere seg til andre på en åpen og autentisk måte. Elever med dysleksi er ekstra sårbare for å oppleve lavere grad av kompetanse, autonomi og tilhørighet på bakgrunn av deres akademiske utfordringer (Singer, 2008; Soriano-Ferrer & Morte-Soriano, 2017). Riddick (2012, s. 129) sin forskning indikerer at barn med dysleksi som kjenner på flere negative følelser grunnet deres akademiske prestasjoner ofte unngår sine medelever. Dette er for å beskytte seg selv for mobbing og at andre skal finne ut om deres utfordringer.

Empirisk forskning antyder at effekten av de grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet er mer tydelig i det negative når disse behovene ikke tilfredsstilles versus når de tilfredsstilles (Patrick et al., 2007; Reinboth et al., 2004). Ved en undertrykkelse av de psykologiske behovene kan konsekvensene være større grad av angst, depresjon, ansvarsfraskrivelse, utbrenthet og sosial distansering. For elever med dysleksi som allerede er

mer utsatt, vil de støttende relasjonene rundt være et essensielt verktøy for elevens velvære og mentale helse. Ved å oppleve lavere grad av tilfredsstillelse av disse behovene over lengre perioder kan det få konsekvenser for utdanningsløpet til ikke bare elever med dysleksi, men også elever generelt.

Gjennom denne tiden vil et menneske ha en rekke med livslange relasjoner med foreldre og venner. Samtidig vil de også ha flere kontekstspesifikke, men viktige relasjoner. Disse relasjonene er med på å forme et menneske og erfaringer de har med disse relasjonene er med på å tilfredsstille deres psykologiske behov (Weinstein, 2014, s. 12). I likhet med andre mennesker, vil mennesker med dysleksi ha daglige interaksjoner med bekjente og fremmede som kan påvirke deres helhetlige opplevelser. Disse små og store interaksjonene påvirker et menneskes motivasjon i større og mindre grad ved å tilfredsstille eller undertrykkelse av deres behov. For eksempel kan rådgivere, psykologer og andre helsetjenester som skoler og universiteter tilbyr, være kortvarige relasjoner som kan være med å motivere et menneske i sitt utdanningsløp. Dette kan innebære å hjelpe dem med å ha tro på egne mestringmuligheter samt oppmuntre til autonomi i studievalg.

Weinstein (2014, s. 14) argumenterer også for at relasjoner kan muligens være det farligste mot et menneskes autonomi. Dette begrunnes i at autonomien kan komme i konflikt med behovet for tilhørighet. Sosiale normer i vennegjenger, oppmuntring til atferd, interesser og veivalg av nære relasjoner kan være i strid med individets autonomi (Deci & Ryan, 2008; Ng et al., 2014). For eksempel kan en elev søke seg inn på en spesifikk videregående skole for å følge vennene sine, selv om de personlig ikke er interessert i den studieretningen. Foreldre kan legge press på hva du burde bli eller ikke burde bli, for å påvirke individets studievalg. Venner kan oppmuntre til å begynne eller slutte på en fritidsaktivitet. Begrunnet i deres akademiske utfordringer, kan mennesker med dysleksi oppleve å bli anbefalt utdanningsløp som skal være lettere for dem. Å anbefale dem til ikke å ta høyere utdanning er et eksempel, da det kan bli veldig krevende med tanke på mengden pensum som skal leses og utfordringer med å skrive. I noen tilfeller tar disse anbefalingene ikke hensyn til individets interesser og autonomi, som kan bety at de blir oppmuntret til å ta en studieretning som de i senere tid er misfornøyd med.

2.8. Utfordringer knyttet til sosiale relasjoner

Sosiale relasjoner kan være kilde til motivasjon, men det finnes også utfordringer knyttet til relasjoner. Forskning gjennomført av Singer (2005) viser at blant de 51 barna de undersøkte

opplevde 85% og bli plaget eller mobbet grunnet dysleksi og 25% opplevde å ofte bli mobbet og bare så få som 14% var positive til skolen. Det er derfor stor grunn til å tro at elever med dysleksi er spesielt utsatt for mobbing. Mobbing kan ha store konsekvenser for barns følelse av tilhørighet til sine medelever (Juvonen et al., 2011; Lam et al., 2015). Over tid kan mobbing og mindre grad av velvære på skolen føre til unnvikelsesatferd og mindre motivasjon til skolegang generelt.

Lam et al. (2015) viser til at skoler med mye mobbing eller mange mobbeofre, ofte er knyttet til skoler med høyt konkurransepress. Undervisningen er ikke tilrettelagt til elevenes kunnskapsnivå og relasjonen mellom lærere og elever er av lavere kvalitet. Videre argumenterer Lam et al. (2015, s. 85) for at emosjonell støtte fra lærere kan motvirke mobbing. Mennesker med dysleksi kan derfor ha nytte av å ha gode relasjoner til lærere for ikke bare å motvirke mobbing, men også for at de skal ha en trygghet til å møte lærere med deres akademiske utfordringer. Singer (2008) viser til hvordan elever med dysleksi opplever at dårlige skoleprestasjoner svekker deres egen tro på kompetanse. Konsekvensene vil være at de er mer utsatt for mobbing da de føler seg annerledes i forhold til de andre elevene.

Elever med dysleksi kan ha utfordringer med selvtillit som igjen har en direkte kobling opp mot akademiske prestasjoner (Humphrey & Mullins, 2002, s. 196; Juvonen et al., 2011, s. 162). Forskning tyder på at følelsen av å ikke høre til på skolen, lave skoleprestasjoner og det å føle seg utrygg på skolen gir en signifikant større sjanse for å oppleve mobbing i skole hverdagen (Glew et al., 2005, s. 1030).

2.9. Studiens kontekst

Når vi ser på forskjellige mulige vinklinger på motivasjon, blir det nødvendig og se på omgivelsene som er rundt. Norge som samfunn har flere institusjoner som er med på å forme Norge som et land. Kunnskapsdepartementet er med på å bestemme kompetansekravene til forskjellige yrker som for eksempel lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 2013 ble det innført integrert fem-årig utdanning for lektor utdanningen fra 8.-13.trinn. Så i 2017 begynte grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, første studenter på den fem-årige utdanningsplanen og i 2023 vil det begynne med fem-årig utdanning for praktiske og etiske fag (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette er et rammeverk som Norge har bestemt seg for. Et rammeverk som kan virke positivt eller negativt inn på mennesker som søker å ta disse utdannelsene. Dette er bare et eksempel

på hvordan samfunnet legger føringer som innbyggere må rette seg etter. Dette kan igjen påvirke lønn, kompetanse og status til yrket (Ryan & Deci, 2017, s. 592). Dette medfører at flere yrker kan få mastergrad som et kompetansekrav. Det kan bety at når flere yrker får høynet kompetansekrav, fører det til at mennesker som synes skolen er utfordrende, opplever å ha færre valg av yrker og begrensede arbeidsmuligheter. Mennesker med dysleksi kan derfor oppleve å bli tvunget til å ta en mastergradsutdanning dersom de ønsker å jobbe innenfor noen spesifikke yrker.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg av metode, fremgangsmåte og refleksjoner over studiets kvalitetsvurderinger, og de etiske retningslinjene som er tatt hensyn til for å ivareta ta deltagerne i studiet. Kvalitativ metode har blitt vurdert som en logisk tilnærming for å svare på problemstillingen. Studiet benytter seg av kvalitative, personlig, narrative intervjuer for å innhente data. Denne metoden ble valgt for å besvare problemstillingen til denne oppgaven som lyder slik.

«Hvorfor tar mennesker med dysleksi en mastergrad, og hvordan har deres erfaringer gjennom utdanningsløpet påvirket deres motivasjon?»

Studiet benytter seg også av 3 forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen

FS1: Hvilke fortellinger om motivasjon i lys av indre og ytre motivasjon, har informantene?

FS2: Hvilke opplevelser av kompetanse og mestringstro forteller informantene om?

FS3: Hvilke fortellinger har informantene om betydningen av akademisk og emosjonell støtte?

3.1. Metodevalg: kvalitativt narrativt intervju

Narrativt intervju som metode for innhenting av data er valgt i dettes studiet, da narrativt intervju setter søkelys på den opplevde erfaringen til informantene, og skaper mening og betydning ut ifra informantens historie (Bell, 2002, s. 209). Ettersom studiet er ute etter å se på motivasjonen til informantene og hvordan de har blitt påvirket gjennom skoleårene, ble det viktig å høre deres historie. Målet ble å gjennomføre en åpen og utforskende undersøkelse. Vurderingen ble gjort på bakgrunn av at det finnes få studier innenfor det valgte emne, men

det finnes mye forskning på dysleksi og motivasjon separat. Når det kommer til motivasjon for høyere utdanning nærmere bestemt motivasjon til mastergrad er det lite forskning. Hammersley (2020, s. 714) anbefaler å gjennomføre et utforskende og åpent kvalitative intervju når det er lite tidligere forskning på emnet, som narrativt.

Studiet har brukt en hermeneutisk tilnærming til data. Hermeneutikken gjennom Gadamer (2004), har redegjort for at vi kun kan forstå verden ut fra vår forforståelse, og denne forkunnskapen tas med som et utgangspunkt når forsker møter ny informasjon i datainnsamlingsprosessen. Brinkmann og Tanggaard (2020, s. 43) argumenterer for at de beste intervjuene lages av intervjuere, med stor kunnskap om emnet, da de kan stille de beste og mest relevante spørsmål. På bakgrunn av at jeg personlig har levd med dysleksi hele livet, vil jeg ha en forforståelse om emnet. Dette kan være en fordel når jeg stiller oppfølgingsspørsmål under datainnsamlingsprosessen. Ved en hermeneutisk framgangsmåte til analysen av intervjuene, er det mulig å oppnå en forståelse av informantenes handlinger, som informantene selv ikke har reflektert over. (Bell, 2002, s. 209). Bruken av narrativ metode vil derfor gi muligheten til å se inn i informantens liv og prøve å forstå hvordan deres motivasjon til høyere utdanning har blitt forsterket eller svekket gjennom livet deres.

I motsetning til å se på et fenomen vil livshistoriene til informantene gi innsyn til å forstå hva som har påvirket informantene gjennom livet. Hensikten med metodevalget vil være å gå dypt inn i informantenes opplevelser og erfaringer, tolke dette for å forstå hvorfor de har gjort sine valg, og hvordan de har opprettholdt motivasjonen til å gjennomføre utdanningsløpet (Bell, 2002, s. 208).

Narrativ metode vil også åpne opp for innsyn til sosiokulturelle, sosiohistoriske og retoriske påvirkere som er med på å forme de narrative konstruksjonene vi ser i samfunnet i dag (Pavlenko, 2002, s. 216). Det blir derimot også viktig å anerkjenne at de narrative historiene som deles av informantene ikke må tas som personlig fakta. Informantenes liv er påvirket av de sosiale, kulturelle og historiske sammensetningene, på samme måte som informantene kan bli påvirket under intervjuet. Som forsker finner vi ikke narrative, men vi deltar i produksjonen av narrative, både under intervjuet og under transkripsjonen (Pavlenko, 2002, s. 2014; Riessman, 2008, s. 21-22). Narrativ fremgangsmåte har derfor et stort potensial til å gi innsyn til normer som er konstruert i samfunnet i motsetning til fakta uttalelser (Pavlenko, 2002, s. 216-217). Funnene vil derfor være preget av hvor informantene er født og oppvokst, kulturelle normer og verdi preger livshistorien og holdningene deres. Studiet vil derfor ikke kunne garantere at funnene er universelle, men det vil være større sannsynlighet for å finne

lignende funn, i lignende kulturer. Derimot er også dette et av formålene med studiet. Det å se på at informantene er i Norge. Hvordan har det norske samfunnet i sin helhet vært med på å påvirke deres ønske om å ta en utdanning på mastergradsnivå.

3.2. Utvelgelses strategi

Utvalget til dette studiet ble gjort gjennom tredjepersoner som hjalp til med å finne frivillige informanter. Dette var et samarbeid med to tilretteleggingskontor ved to forskjellige universiteter og gjennom e-post og videomøte ble det avtalt riktig fremgangsmåte for å komme i kontakt med mulige informanter. Tilretteleggingskontorene har taushetsplikt og kan ikke gi ut kontaktinformasjon til studenter eller tidligere studenter med dysleksi. Studiet var da avhengig av at tilretteleggingskontorene kontaktet mulige kandidater som kunne være til interesse for studiet. Disse kandidatene fikk et informasjonsskriv av tilretteleggingskontoret om studiets formål, og hva som var ønsket av informantene. Under denne prosessen ble jeg spurt om jeg var villig til å ta inn informanter som ikke hadde begynt på en master, eventuelle bachelor studenter. Jeg ønsket ikke å ta inn noen som ikke hadde begynt på en master, da jeg ønsket å se på motivasjonen på de som hadde valgt å begynne eller fullført en master. Vi ble enige om at de kunne kontakte dem som eventuelt hadde lese- og skrive vansker også. Dette valget ble nøye gjennomtenkt, men ettersom det viste seg å være vanskelig å finne frivillige informanter ble dette vurdert som fortsatt aktuelle informanter da mange av utfordringene som en med dysleksi møter, opplever også de med kun lese- og skrive vansker (Snowling et al., 2020; Vellutino et al., 2004).

Det må derfor nevnes at en av informantene som er med i studiet, ikke har diagnosen dysleksi, men har da istedenfor fått diagnosen lese- og skrive vansker. Begge diagnosene opplever utfordringer med å lese og skrive (Snowling et al., 2020; Vellutino et al., 2004). Disse utfordringene kan påvirke deres opplevelse av mestringstro (Stagg et al., 2018). Noen opplever større utfordringer med lesing, mens andre har større problemer med skriving. På tross av dette vil studiet fortsatt ha relevante funn for å bedre forstå problemstillingen og dens overføringsverdi til andre mennesker med forskjellige utfordringer i utdanningsløpet.

I samarbeidet med de 2 tilretteleggingskontorene ble utvalgsriterier valgt. Informantenes alder var ønsket å være mellom 23 og 35 år. Grunnlaget for dette var at de kan representere generasjonen som vurderer å ta mastergrad utdanning nå. De representerer utdanningskulturen, normene og verdiene som eksisterer blant deres generasjon.

Gjennom dette studiet var det til slutt 4 informantene som meldte seg frivillige til å delta i studiet. Det var ingen kriterier på når informantene hadde fått diagnosen sin, dette var ikke viktig for studiet ettersom de eventuelle utfordringene de opplevde er virkelig uavhengig av når de fikk diagnosen sin. Studiet har fått informanter hvor 2 var diagnostisert før videregående skole og 2 var diagnostisert etter fullført videregående. Dette betyr at de informantene som ble sent diagnostisert, har ikke hatt en kyndig begrunnelse for sine eventuelle utfordringer i skolen. De opplevde derfor å bli behandlet av lærere, foreldre og andre som om de ikke har dysleksi eller lese- og skrivevansker, og eventuelle utfordringer de skulle ha skyldes ikke en dysleksi diagnose. Dette gir dem et perspektiv på utdanningspresset som alle elever opplever. De to som ble diagnostisert tidlig har fått oppleve tilrettelegning, og råd, veiledning på bakgrunn av deres diagnose. Ved å sammenligne informantenes opplevelser av utdanningsløpet kan en få innblikk i presset som elever med spesifikke utfordringer opplever samt elever uten spesielle utfordringer. Dette begrunnes med at mange elever opplever akademiske utfordringer uavhengig om de har en diagnose. Atferds utfordringer, motivasjon og trivsel virker inn på alle mennesker (Ryan & Deci, 2017; Weinstein, 2014).

3.3. Presentasjon av informantene

(Knut) er en mann i slutten av 20 årene. Han tar utdannelsen statsvitenskap og ledelse. Knut kommer fra en familie med innvandrers bakgrunn, men er selv født og oppvokst i Norge. Grunnet utfordringer i familien byttet han skole mange ganger. Knut opplevde mobbing over flere år på barneskolen, ungdomskolen og noe på videregående. Han fikk ikke diagnosen dysleksi før han fullførte videregående. Det ble vurdert på barneskolen, men han fikk kommentarer som at han var for smart til å ha dysleksi. Knut opplevde store utfordringer i sitt personlige liv gjennom selvmordstanker og depresjon etter gjennomført videregående. Han måtte ta opp studielån for å ta opp fag for å få studiekompetanse. Knut prøvde å ta masterutdanning i Danmark, men måtte avbryte og tar masterutdanning i Norge istedenfor.

(Celine) er en barnehagekunnskap masterstudent i midten av 20-årene. Hun har ikke diagnosen dysleksi, men har lese- og skrive vansker. Hun sier selv hun at hun bare fikk utslag på to av tre av utfordringene som kreves for å få diagnosen dysleksi. Hun fikk diagnosen sin etter at hun begynte på masterstudiet og er den første i familien hennes som fikk diagnosen. Hun er også den første i familien som tar høyere utdanning. Celine opplevde seg selv som noe tregere enn sine medelever i de fleste oppgaver gjennom skoleårene. Hun gikk på en veldig

liten skole hvor hun klarte seg ok, men hadde noen utfordringer med leseforståelsen (avkodning) og hastighet. Siden utfordringene ikke var for store, og at hun ellers klarte seg ok fikk hun ingen ekstra hjelp. Celine sier selv at hun opplevde å bli mobbet på mellomtrinnet. Hun var tidlig bevisst på at hun ville jobbe med barn, så hun valgte yrkesfaget helse- og sosial og tok fagbrev som barne- og ungdomsarbeider før hun tok studieforbereende.

(Peder) er en mann i starten av 30 årene. Han har tatt en master i religionshistorie, praktisk pedagogisk utdanning (PPU) og studerer idrett ved siden av jobben som lærer. Peder ble testet for dysleksi 2 ganger i sitt utdanningsløp. Første gang på barneskolen hvor det var mistanke om dysleksi. Han fikk beskjed om at han var for smart til å ha dysleksi selv om testen de gjennomførte tilsa at han skulle ha dysleksi. Senere fikk han dysleksi og løpsk tale bekreftet på ungdomskolen. Gjennom skoleårene opplevde han mobbing for utseendet, og opplevde lite mestringstro på barneskolen. Informanten beskriver familien sin som fantastisk støttende og en søster som har stilt opp for han og hjulpet han med alle utfordringene han har møtt. Han tok vanlig studiespesialiserende noe som viste seg å gå greit til han ble trukket opp i spansk hvor den nedovergående spiralen startet. Spansk strøyk han i 3 ganger. Det gjorde at han måtte vente med å studere til han oppfylte 23/5 kravet, som tilsier 23 år og 5 års erfaring. Da kunne han søke på bakgrunn av de 6 studiefagene, norsk, engelsk, matte, samfunnsfag, historie og naturfag (Samordna opptak, 2013). I denne perioden beskriver han selv at han hadde depresjon.

(Benjamin) en mann i slutten av 20 årene. Han tok lektorutdanning og jobber nå som lærer ved en videregående skole og trives med det. Han fikk diagnosen dysleksi midt i barneskoleårene, men ikke fordi skolen oppdaget det. Skolen avviste at han kunne ha dysleksi, så foreldrene hans måtte kjempe for å få diagnosen ettersom de hadde mistanke om det og kontaktet PPT på eget initiativ. I likhet med de andre informantene ble han også mobbet på barneskolen og litt på ungdomskolen. Skolevegring var et problem fra barneskolen helt opp til slutten av videregående da han tok påbygning for å få studiekompetanse. Foreldre, lærere og rådgivere anbefalte han å ta yrkesfag, da de mente det ville være lettere for han samt at han ville slippe unna å måtte lære et 3.språk. Yrkesfag gikk ganske dårlig da motivasjon og interessen var lav.

3.4. Hvordan datainnsamlingen foregikk

I forkant av data innsamling, forberedte jeg meg ved å lese om narrativt intervju som datametode (Bell, 2002; Clandinin, 2006; Pavlenko, 2002; Riessman, 2008). Jeg valgte et bredt utvalgt av metodeteori om emnet ettersom jeg aldri hadde gjennomført et narrativt intervju før. I samtalen med veileder diskuterte vi spørsmål og om det var behov for en intervjuguide. Ettersom det skulle være et åpent intervju innenfor et spesifikt tema om informantenes utdanningsreise, ble det bestemt å ikke benytte en intervjuguide. I stedet hadde jeg et notat med temaer av interesse, som jeg kunne benytte meg av, dersom informantene skulle stå fast i sin fortelling. Notatet inneholdt 4 ord som representerte temaer i løpet av utdanningsløpet: Familie, venner, lærere, mestring i og utenfor skole. I de fleste intervjuene trengte jeg ikke benytte meg av disse temaene da intervjuene naturlig berørte de forskjellige temaene.

Informantene var blitt informert tidlig i utvelgelsesprosessen om at jeg var ute etter deres utdanningshistorie og deres motivasjon for å ta en mastergrad. Intervjuene varte mellom 45-70 minutter. Grunnet koronasituasjon ble informantene tilbudt å gjennomføre intervjuet digitalt eller ved universitetet på et grupperom. 3 av 4 informanter ønsket å ha intervjuet på universitetet. Her booket jeg et rom i 2 timer. I disse 2 timene var det satt av tid til praktisk informasjon om studiet og eventuelle spørsmål. Før intervjuet startet ble det formidlet til informantene om deres rettigheter gjennom studiet. Etter intervjuet var det satt av tid til å snakke om eventuell sensitiv informasjon eller temaer som hadde dukket opp gjennom intervjuet.

I møte med informantene tilbød jeg kaffe og vann. Dette ble gjort med hensikt for å normalisere omgivelsene og fjerne følelsen av klinisk observasjon, og heller gi en følelse av at dette skulle være en mer naturlig samtale (Tjora, 2021, s. 132). Det digitale intervjuet ble gjennomført så likt som de andre som mulig, hvor jeg benyttet meg av grupperom med diktafonen mellom informant og meg selv. Møtet ble satt opp gjennom universitetets egen zoom løsning hvor møte var passordbeskyttet.

Intervjuene startet med noen oppstartsspørsmål som hva de hadde tatt/tar master i, alder og når de fikk diagnosen sin. Samtalen omfattet kort også omstendigheten rundt diagnosen deres. Etter dette begynte en åpen samtale om livet, opplevelsene og erfaringene fra barneskole til ungdomskolen, og deretter til videregående, bachelor og universitetet. Avhengig av hvor mye informantene husket av de forskjellige tidsepokene de hadde vært elever og studenter, stilte

jeg i noen tilfeller oppfølgingsspørsmål for å få en mer helhetlig historie. Dette kunne for eksempel være, relasjoner til lærere, venner og familie, opplevelser av akademisk mestring og feiling, eller om livet utenfor skolen. Det var stor variasjon i hvor mye informantene husket fra sine tidligere skoleår. Dette gjorde at intervjuene opplevdes litt forskjellig. Noen informanter kunne fint fortelle om sine livs historier i 20+ minutter uten avbrytelser eller spørsmål, mens andre informanter hadde behov for flere spørsmål for at historien deres skulle bli sammenhengende. Dette er forståelig ettersom jeg stilte spørsmål helt fra tiden på barneskolen og ikke alle husker like godt hvordan det var da. Informantene hadde forskjellig kjønn, kulturell avstamning, utdanningsløp og alder ved diagnostisering av dysleksi eller lese- og skrive vansker.

Intervjuene ble tatt opp gjennom en diktafon uten internetttilgang. Etter at intervjuene var gjennomført, flyttet jeg dataen inn på en passordbeskyttet ekstern harddisk og slettet dem fra diktafonen. Harddisken ble låst inn i et skap når det ikke ble benyttet. Det ble også laget en kopi på en minnepenn, som forble innelåst i tilfelle harddisken skulle feile. Disse dataene vil bli slettet etter avslutning av studiet.

3.5. Hvordan anvendes data grunnlaget

Ettersom det var usikkert hvilke interesseområder som ville bli funnet i transkripsjonsprosessen av intervjuene, ble det valgt å gjennomføre en fullstendig transkripsjon. Gjennom denne prosessen vil det ikke være umiddelbart tydelig hva som har stor betydning. Tjora (2021, s. 185) anbefaler en fullstendig transkribering av materialet i forhold til bare det som vurderes som nyttig til den konkrete situasjonen, spesielt i tilfeller hvor det utføres utforskende intervjuer som kan ha flere interesseområder. Uten dette kunne det være at viktige detaljer falt bort under den hermeneutiske prosessen av og tolke de gitte historiene. Siden intervjuene ble transkribert av samme person som intervjuet vil det nonverbale språket bli bedre ivaretatt enn om transkripsjonen og analysen var gjennomført av en annen part. På denne måten ivaretas informantens bekymringer, engasjement og usikkert som kan ha betydning for analysen i etterkant (Tjora, 2021, s. 186-187).

Transkripsjonsarbeidet ble påbegynt umiddelbart i etterkant av intervjuene, da var det fortsatt nytt og inntrykkene gjennom intervjuene var friske. Dette gjorde at jeg husket bedre følelsene som var knyttet til hver enkelt informants historie.

Gjennom presentasjonen av studiets funn vil det i flere tilfeller ses direkte sitater fra deltakere etterfulgt av prikker (...). Innenfor hermeneutikkens tilnærming er det sentralt med slik

meningsfortetting for å redusere større tekstsegmenter til meningshendelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 55-56). Dette har blitt gjort ettersom informantene ved flere anledninger sporet av til et annet tema eller snakket om det samme temaet i forskjellige deler av intervjuet. Dette har blitt gjort for å skape en sammenhengende historie hvor informantens opplevelser blir delt på en måte som leservennlig.

Det var flere valg når datagrunnlaget skulle anvendes og hvordan studiets funn kunne presenteres på en oversiktlig og konkret måte. Funnen kunne presenteres i temaer som knyttes tett opp mot enkelte forskningsspørsmål, kronologiske tidsepoker hvor det deles opp i de forskjellige skoleårene, eller hver enkelt informants historie kronologisk. Det sistnevnte ble valgt. Presentasjon i tidsepoker ble også forsøkt, men frafalt da essensen av hver enkelt informants historie forsvant, noe som ikke egner seg godt for narrative intervjuer (Riessman, 2008). Hensikten med metoden er å vise til hver enkelt informants historie på en slik måte at det blir tydelig hvilke utfordringer de møtte, og hvordan livshendelser kan ha påvirket deres utdanningsløp. På denne måten vil relevansen mellom teori og funn komme tydeligere fram og diskusjonen mellom funn og teori samsvare på en mer forståelig måte.

3.6. Analyse

Etter fullført transkribering ble informantene informert om muligheten til å se gjennom sine intervjuer for eventuelle feil i transkripsjonen og at de var fornøyde med anonymiseringen av identifiserbare detaljer (Tjora, 2021, s. 190-191). Informantene kjente seg igjen og så ingen problemer med transkripsjonene. I etterkant av dette ble analysen av intervjuene påbegynt.

For å skape en forståelse av intervjuene kan analysen best beskrives som en hermeneutisk prosess. Dette arbeidet besto av at jeg vekslet mellom å lese gjennom hele intervjuet til å lese de delene av intervjuet som vekket min interesse. Gjennom dette arbeidet utviklet jeg en dypere forståelse for sammenhengen mellom informantenes opplevde erfaringer og teorien (Gadamer, 2004).

Jeg benyttet meg av programmet Nvivo for å kode intervjuene og skape en oversikt. Prosessen begynte med at jeg leste gjennom et og et intervju, under lesingen av intervjuene markerte jeg ned sitater som fanget min interesse. Denne prosessen kan beskrives som en tematisk analyse av datamaterialet (Riessman, 2008). I løpet av den tematiske analysen produserte jeg koder innenfor de temaene som informantene tok opp og førte dem opp i en kronologisk biografisk sammensetning (Riessman, 2008, s. 57). På denne måten var det lettere å se og analysere spesifikke temaer ved og kunne lese den spesifikke delen om et spesifikt tema som mestrings

opplevelse (Riessman, 2008, s. 57; Tjora, 2021, s. 218-219). På denne måten fikk jeg muligheten til å lese om hver enkel informants mestringsopplevelser i kronologisk rekkefølge og analysere hvordan den forandret seg gjennom utdanningsløpet deres.

Prosessen besto av å lage relativt brede koder og underkategorier. Underkategoriene ble benyttet som er verktøy for å skape en kronologisk forståelse av informantenes opplevelser. Her delte jeg historieelementene inn i barneskole, ungdomsskole, videregående og universitet. Det ble innlysende at data kommer klarer frem når den er organisert gjennom tidsepoker. For eksempel informantenes opplevelse av akademisk mestring og feiling innenfor barneskolen. Dette gjorde den hermeneutiske prosessen av analysen av intervjuene mer håndgripelig, ettersom jeg kunne lese bestemte temaer og utviklingen av for eksempel mestringsopplevelse, gjennom skoleårene, flere ganger. Målet med den tematiske analysen og den narrative metoden ble å beholde informantenes historie intakt, Riessman (2008, s. 74) argumenterer for viktigheten av å holde historiene intakt og hvordan dette fører til at narrativ metode kan ha et case preg over seg.

3.7. Etisk vurdering

Noe av det første jeg gjorde gjennom dette studiet var å søke om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av studiet, se vedlegg nr 1. Alle informantene i studiet ble informert i forkant om hensikten ved studiet gjennom et informasjonsskriv og ble spurt om å skrive under på et samtykkeskjema, se vedlegg nr 2. Før noe intervju ble gjennomført ble informantene forsikret med at deres anonymitet skulle ivaretas gjennom at navn, skoler og byer ville bli anonymisert. Deltagerne ble også tildelt nye navn. Informantene ble informert med hvordan data ville bli oppbevart, hvem som hadde tilgang på det samt hva som ville skje når studiet var over. Informantene ble informert om deres rettigheter til å trekke seg fra studiet om de skulle ønske det. Det var viktig for meg at informantene var klar over at de kunne trekke seg, før intervjuet, underveis og etter. Deltagelsen av studiet skulle være frivillig.

3.7.1. Personvern

For å ivareta deltagerne i studier er det tydelige retningslinjer som ligger til grunn for personvern i all forskning (De nasjonale Forskningsetiske Komiteer, 2016). På grunn av studiets metodevalg for innhenting av data, var muligheten for at sensitive temaer dukket opp. Gjennom intervjuene viste det seg at det var flere sensitive temaer som dukket opp og noen av

temaene ønsket informantene ikke å utdype. Det ble derfor viktig å vise hensyn og respektere informantenes ønske om dette og gå videre til andre spørsmål. I løpet av studiet ble temaer som mobbing og selvmordstanker tatt opp uoppfordret av informantene.

Siden studiet arbeider tett på informantene blir det derfor viktig å opprettholde etiske retningslinjer for å ivareta de involverte. Naturen av den narrative metoden for innhenting av data, gjør at en kommer tett på informantenes liv på et subjektivt og intimt plan. Ivaretagelse av anonymiteten til informantene var en viktig del av behandlingen av datamaterialet. Ettersom flere av informantene delte navn, skoler og byer, har disse blitt anonymisert i bearbeidingen av dataen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 581).

3.7.2. Etikk i narrativ forskning

Jeg har valgt å følge advarselen til Clandinin (2006, s. 52-53) om at etikk i narrativ forskning omhandler forhandlinger, respekt, gjensidighet og åpenhet til flere stemmer. Narrativene som hentes inn skal respekteres for å opprettholde validiteten til funnene som presenteres. For å unngå at funn blir komprimert, har jeg måttet trå varsomt i behandlingen av innhentet data. Ved å tolke gjennom en hermeneutisk prosess plasserer jeg informantenes opplevde erfaringer inn i et større narrativ. Gjennom denne prosessen skapes en mening av informantenes opplevde erfaringer. Det vil derfor være god praksis at forsker deler de narrative konstruksjoner med informantene slik at de kan bekrefte om forsker har et riktig bilde av deres erfaringer. Informantene vil derfor aldri bli helt frie fra hvordan forsker tolker deres liv (Bell, 2002, s. 210). Min rolle som forsker preges derfor av min forforståelse, som tillater meg å danne mening av informantenes historie og opplevelser. Jeg vil aldri bli helt fri fra min forforståelse, det er derfor viktig at jeg redegjør for min forforståelse, sånn at det blir tydelig hvilken forkunnskaper jeg tar med meg inn i studiet (Gadamer, 2004). På denne måten kan studiets validitet bli ivarettatt da min forforståelse for emnet ligger åpen for kritikk.

3.8. Forforståelse

Ettersom jeg også har dysleksi som ble påvist på barneskolen har jeg en forforståelse innenfor dette emnet som må redegjøres for. For å være transparent vil jeg redegjøre for noen av likhetstrekkene jeg ser i min egen historie til studiets informanter. Da referer jeg spesielt til akademiske og relasjonelle utfordringer til medelever. På videregående anbefalte lærere og foreldre at yrkesfag var en trygg vei å gå. Valget ble da for meg å ta elektro på videregående, men det ble aldri fagbrev. I stedet ble det påbygg fordi jeg ønsket å få studiekompetanse. Etter

videregående visste jeg ikke hva jeg ville, så jeg gikk et år på folkehøyskole. Det var her jeg fant ut hvilket studium jeg ønsket å gå videre på. Etter å ha fullført bachelor innenfor pedagogikk hadde jeg utfordringer med å få en fast stilling. Motivasjonen min for å ta en masterutdanning var blandet, ettersom jeg fryktet det å skrive masteroppgave. Når jeg var mellom jobb og Covid pandemien kom, så ble masterstudiet mer attraktivt for meg. Jeg hadde en forståelse av at det kunne bidra til bedre jobbmuligheter.

Basert på mine egne erfaringer har jeg derfor en forforståelse av at personer med dysleksi kan oppleve å bli dyttet på i forskjellige retning. Dette baserer jeg på det å ha dysleksi selv, samt diskusjoner jeg har hatt med andre med dysleksi. Gjennom studiet og møte med andre med lik diagnose, har det blitt tydelig hvor forskjellige vi alle er. Utfordringene som en med dysleksi møter er også forskjellige, selv om diagnosen er den samme. Personlig jobbet foreldrene mine veldig med at jeg skulle bli glad i å lese bøker. Når vi endelig fant noe jeg likte, så leste jeg alt, hele tiden. Andre mennesker med dysleksi har fortalt meg at de har unngått å lese, og aldri i livet lest en hel skjønnlitterær bok. De opplever fortsatt at de er veldig dårlig til å lese. Det er min oppfatning at det er et bredt spekter når det gjelder hvordan mennesker med dysleksi fungerer og forholder seg til sine utfordringer, og at mye av hvordan vi er i dag, avhenger av våre livserfaringer og våre interesser.

3.9. Studiens kvalitet og svakheter.

Data samlet inn gjennom narrative historier anses som legitime data i tradisjonell hermeneutisk tekning og analyse som komplimenterer mer tradisjonell empirisk fremgangsmåte (Pavlenko, 2002, s. 213). Den største feilkilden i denne forskningen ligger hos forskeren selv, og hvordan han eller hun tolker innhentet data. I studiets kapitel 3.4&3.5 ble det beskrevet hvordan datamaterialet ble innhentet og bearbeidet og hvordan validiteten sikres, samt samtale med informantene for å kvalitet sikre at transkripsjonene er i tråd med deres egen oppfatning av samtalen. Jeg har fulgt Riessman (2008, s. 184-186) sine råd om hvordan data kan fremkomme som troverdig, dette gjøres ved å følge metodiske og etiske retningslinjer. På denne måten vil jeg forsøke å presentere en forståelse av mennesker med dysleksi sin motivasjon til masterutdanning.

Hensikten med studiet er at den skal ha en overføringsverdi til andre mennesker som opplever skolen som vanskelig. Studiet ønsker å belyse faktorer som kan være nyttig for et flertall av mennesker. Opplevelse av mestring, autonomi i utdanningsretning og nytteverdien av

emosjonell og akademisk støtte fra andre vil studiens drøfting og konklusjon komme nærmere inn på.

I likhet med andre studier er også dette utfordret av samtiden. Over tid kan samfunnet og hvordan utdanning fungerer forandres. Lønnsforskjeller mellom yrker og utdanninger kan spille en rolle i hvordan utdanning ses på i Norge. Vi er inne i en digitalisert verden hvor muligheten for å tjene et levebrød har drastisk forandret seg. Avhengig av hvordan samfunnet utvikler seg er dette studiets relevans usikkert. Skulle utdanningspresset fra samfunnet vokse vil dette studiets aktualitet bli styrket da det taler om mennesker som har opplevd akademiske utfordringer. Antallet mennesker med akademiske utfordringer som ønsker å ta høyere utdanning kan derfor vokse.

Narrativ forsknings åpenhet har potensiale til å oppdage nye temaer og få et bedre bilde av hvordan utdanningspresset er i dagens samfunn (Pavlenko, 2002, s. 216). Ved å analysere informantenes historie kan denne forskningen åpne opp for nye spørsmål til ny forskning. Gjennom analysen av transkripsjonene har det dukket opp flere temaer som jeg fant interessante som kan være temaer for videre undersøkelse. Disse temaene vil bli tatt opp i konklusjonen av studiet.

4. Presentasjon av funn

I denne delen av studiet vil jeg presentere funnene som ble gjort gjennom analyseprosessen av datamaterialet. Funnene vil bli presentert som 4 forskjellige historier knyttet opp mot hver enkelt informant. Historien følger deres kronologiske reise gjennom utdanningsløpet, som vil belyse forskningsspørsmålene og helhetlig prøve å gi et svar på studiets problemstilling. Dette viser hvordan informantenes historie utviklet seg, utfordringene de opplevde, samt informantenes vendepunkt hvor de opplevde større grad av mestring, tilhørighet, kompetanse og støtte. Funnene som presenteres prøver å vise til en helhetlig historie til hver enkelt informant (Riessman, 2008, s. 74). Det er forsøkt og ikke ta opp for mange gjentakende lignende sitater for å presisere enighet, med mindre det har relevans for den personens historie. Et eksempel er at alle informantene sier å ha opplevd mobbing, men det vil ikke bli gjentatt hvis det ikke har relevans for deres historie.

Noe som er gjennomgående i funnene i historiene, er det mangfoldet av negative hendelser som noen av informantene har opplevd. Studiets funn vil beskrive hvilke positive og negative

opplevelser informantene har opplevd i løpet av sitt utdanningsløp.

4.1. Knuts historie

Knut fikk sin diagnose først etter fullført videregående, så hans historie bærer preg av at foreldre og lærere ikke tok hans diagnose i betraktning når de prøvde å hjelpe eller gi han råd. På barneskolen opplevde Knut at det ble satt spørsmålsteget ved om han hadde dysleksi, men skolen mente at han var for faglig sterk. Han hadde utfordringer i noen fag, noe Knut mente lærerne trodde skyldtes hans flerkulturelle bakgrunn, enda han er født og oppvokst i Norge.

«Mamma sa jo at lærerne sa at jeg var faglig sterk, men jeg bare lurte på hva mente dem med faglig sterk? Hu viste jo ikke det, jeg gjorde det jo ganske bra sånn sett. Så fikk jeg vite at det var noe jeg slo litt lavere på og kanskje det hadde en antagelse på at jeg var tospråklig eller noe sånt, men mamma sa jeg aldri var tospråklig. Så dem hadde jo den oppfatningen på at jeg aldri var tospråklig, men jeg tror det fortsatt lå noe der.» Knut

Knut viser til en usikkerhet ovenfor hva det betyr å være faglig sterk. Hvilken sammenheng har det med dysleksi. Det tyder på at Knut opplevde fordommer mot sin flerkulturelle bakgrunn. Denne mistanken blir forsterket videre gjennom barneskoleårene.

«Så jeg vanka med noen folk som ikke var typisk norske og som kanskje var bråkmakere, utlendinger og dermed tenkte de at han var slask og ikke jobbet så mye fordi han var utlending. Dette er sånne paranoiaer som antagelser som jeg har hatt, men jeg tror definitivt, men du skal ta det med en liten klype salt. Men jeg tror definitivt det var kanskje noe med at en har hatt en kulturell bakgrunn, med at en ikke klarte å fange opp dysleksien»

Knut forteller om at han fant tilhørighet til andre elever som likte å lage litt bråk. Han trodde dette var en av grunnene til at hans lærere ikke trodde han kunne ha dysleksi. Han var bare en elev som lagde styr, gadd ikke jobbe med skole og derfor ble ikke hans utfordringer plukket opp. Tankene til Knut preget hans relasjoner til flere av lærerne han hadde gjennom barneskolen.

«Jeg følte at hu var ekstra streng mot meg. Sånn når hu skulle få meg til å stave f.eks. en bok, så spurte hun meg med en streng tone, så jeg følte meg kanskje litt forskjellsbehandlet da og så var det et øyeblikk, jeg husker jeg fikk et inntrykk av at hun ikke gjorde det for å

forskjellsbehandle meg, men gjorde det for å disiplinere meg. Om det var fordi jeg var mørk er vanskelig å si. Samtidig så må du huske på at dette er ganske tidlig i fasen i hvordan Norge så på folk med utenlandsk bakgrunn, så det kan ha vært noe der. Men hu smilte jo og til meg og klappet meg på kinnet, så hun så ikke på meg med forakt, hvis du skjønner.» Knut

Knut opplevde trolig å være annerledes grunnet hans kulturelle bakgrunn, noe som preget hans opplevelser av tilhørighet til skolen og hvordan han oppfattet at andre så på han. Knut byttet skole mange ganger. Det kan ha gjort det vanskelig å knytte gode relasjoner til lærere, men det var ikke alle lærerne han hadde disse tankene om. Han opplevde også å få noen gode relasjoner til lærere.

«Også kom jeg til [skole] og jeg likte meg veldig der. Å hu læreren min hu, hu var streng med meg, men hu var ikke streng slem. Hu var streng fordi hu ville jeg skulle gjøre en innsats. Så hu var jeg veldig glad i. Jeg husker jeg møtte hu flere ganger og hu ringte meg når jeg måtte bytte skole igjen, og spurte om jeg ville være med på leirskole og sånne ting. Jeg hadde et veldig godt forhold til den læreren der. Hu var streng god.» Knut

Knut hadde forskjellige oppfatninger av hva en streng lærer var. Knut beskriver hvordan den ene læreren var streng på en noe mer negativ måte, mens på den andre siden er sistnevnte lærer streng god. Hun stilte krav og forventinger til Knut. I stedet for å bli irettesatt, ble han presset til å prøve å jobbe og prestere, noe Knut likte. Handlingene til denne læreren gjorde trolig slik at Knut følte seg både sett og ønsket i klasserommet.

Dessverre opplevde Knut en del mobbing gjennom barneskolen og ungdomskolen. Dette utviklet seg til at han begynte å unngå å møte opp på skolen. Samtidig var han opptatt av at foreldre ikke skulle oppdage det.

«Det var vel der mobbingen startet skikkelig, i 6. og 7. klasse. Da var mobbingen for fullt ... Så kom jeg til ungdomskolen og det ble verre der og jeg husker det var en periode at jeg var så nedfor at jeg ikke turte å prate, jeg var stum og folk trodde jeg var i en periode en skulker. For jeg kom sjeldent på skolen ... Jeg gjemte meg inne garasjer og sånt. For at mamma skulle ikke tro jeg skulket skolen.» Knut

Knuts opplevelse av å bli mobbet utviklet seg over tid. Etter hvert utviklet han en unnvikelsesatferd. Han kommuniserte ikke med medelever eller lærere, og begynte å skulke

skolen. Han skjulte også skulkingen fra sin mor. Heldigvis for Knut hadde han gode relasjoner til lærerne som hjalp han med mobbingen.

«Også tror jeg fra 10. ble det gradvis bedre. Igjen jeg hadde kjempegodt forhold til lærerne mine. jeg hadde [lærer] som jeg så på som en robust, streng kar, men han var kjernekar. Han var streng ikke sant, men riktig streng. Så hadde jeg [lærer]. Hu hadde fransk bakgrunn og hu var jo kjempesnill. Hu var også streng, Også var det han [lærer] som også var kjempehyggelig. Hu var sånn rett fram behandlet alle likt. Alle lærerne behandlet alle likt. Så jeg hadde godt forhold til lærerne og når lærerne tok det opp. Så var det med mobbing så gikk det gradvis bedre.» Knut

Igjen kommer det fram at Knut foretrekker en streng lærer. En streng lærer som behandler alle likt. I beskrivelsen hans så kan det se ut som at det han prøver å beskrive er et strengt, robust menneske som han ville følt seg trygg på å møte, i motsetning til en lærer som ville feid han vekk, men heller en lærer som ser han, lytter og er en trygg lærer.

Etter hvert begynner Knut å tenke på hva han skal gjøre etter ungdomskolen. I noen tilfeller har ikke alltid ungdommer et klart bilde over hva de skal bli eller hva de skal gjøre. Motivasjon til handling kommer derfor ofte utenifra gjennom oppmuntring og mål fra foreldre, venner og lærere.

«Vi hadde jo et mål, men det var ikke mine mål. Det var noe foreldrene mine ville jeg skulle bli. Advokat og sånne ting og det var jo sånne generelle ting. Sånn type ting jeg også hadde lyst til å bli, men jeg var på den alderen der, var ikke det i tankene mine.» Knut

Knut opplevde at foreldrene la press på at han skulle ta høyere utdanning. Autonomien til Knut blir svekket av foreldrenes mål om hans fremtid, for det var ikke hans mål. Det var noe som han var interessert i også, men det var ikke det som sto fremst i tankene hans på den tiden. Selv om foreldrene til Knut hadde noen mål for han, så var skolen fortsatt vanskelig og foreldrene ble skuffet over hans manglende innsats.

«Nei jeg ble sett på som slæsk ... De var ungdommer de visste ikke noe bedre selv, men dem hadde bare en plan på at du må jobbe på og du kan bli det og det og det var det eneste klisje

rådet eller hva jeg skal kalle det, men jeg jobbet ikke så mye, jeg fikk aldri motivasjon nei.»

Knut

Her ser vi hvordan det knyttes lite forståelse til Knuts utfordringer som svekker hans opplevelse av kompetanse. Istedenfor opplever han skuffelse fra foreldrene sine og flere forventinger om prestasjon. Knut slet med å finne motivasjon til å følge foreldrenes råd.

Når Knut skulle velge linje til videregående, kommer det fram at han ikke har noe ønske om å holde på med yrkesfag. Han føler ikke det er noe han mestrer eller er interessert i.

«Jeg tror egentlig jeg visste hva jeg var flink til. Det var jo noe der, i de fagene jeg var flink til derfor ville jeg ta allmennfag, men sånn som byggfag og yrkesfag slo meg ikke, jeg var jo ikke flink praktisk. Bygg, elektro, jeg kunne jo ikke det der, det interesserte meg aldri.» Knut

Selv om skolen av og til var tung og vanskelig, hadde Knut en god forståelse for hva han var flink til og hva han var interessert i. Det følte derfor ikke riktig for Knut og gå en yrkesfaglig retning hvor hans tro på egen mestringsmulighet var lav.

Selv om Knut hadde en veldig klar tanke på hva han ville bli, ble starten på videregående, veldig vanskelig. Problemene han trodde han kanskje hadde lagt bak seg på ungdomskolen, begynte å komme tilbake igjen.

«Jeg kom mye i starten i førsteklasse, men jeg gjorde det dårligere og dårligere. Jeg skulket mer og mer og mer, jeg var sliten mer og mer og mer, deppa mer og mer. Også var det mye mobbing og erting, som kom på videregående, spesielt mot utseendet og utseendemessig. Var ikke komfortabel med meg selv, definitivt følte meg veldig stygg og ulik. Så jeg hadde jo en helt annen farge enn andre ... Jeg ikke klarte å fatte og skjønnte hva problemet var før jeg ble større og ser tilbake, jeg hadde et identitetsproblem. Og det gikk jo fra selvmordstanker og opp.» Knut

Det tydet på at Knut hadde problemer med å finne sin plass i klasserommet, behovet for tilhørighet ble ikke tilfredsstillt. Han følte seg annerledes enn de andre og trolig spilte hans kulturelle bakgrunn en rolle i hvorfor han følte at han ikke passet inn. Dette hjalp ikke for hans unnvikelsesatferd, som gjorde at han var mer og mer borte fra skolen. Knut prøvde å snu

den nedovergående spiralen som han var fanget i. Han gjorde en innsats for å få gode karakterer igjen og vise at han kunne få dette til, men hva som er gode resultater er subjektivt.

«Jeg gjorde mitt beste, jeg leste så mye jeg kunne. Jeg leste så mye engang at jeg fikk 4. Når jeg husker det der. Gjorde så mye innsats og arbeid og ikke fikk en tilfredsstillende karakter. Det gikk inn på meg og det på en måte ga meg den mentaliteten «hva er vitsen egentlig». Hva faen er vitsen. Over den tiden så var den mentalitet også da en faktor til at jeg på en måte dreit litt mere i skolen da. Så etter videregående da, mørkeste tiden i livet mitt. Jeg skal ikke gå så mye i detaljene, men jeg kan bare hinte om at jeg hadde selvmordstanker. Det var veldig ille.» Knut

Her ser vi hvordan Knut lagde egne standarder for prestasjon for å motivere til innsats. Da Knut ikke nådde opp til sine egne mål hadde dette negative konsekvenser. Han trodde han burde oppnådd en bedre karakter, noe som virket destruktivt på hans motivasjon for skole. Knut avsluttet videregående uten vitnemål.

Over noen år prøvde Knut å ta opp igjen fag fra videregående. Studielånet økte, og det ble en mørk tid for Knut. Vendepunktet for Knut begynte da Knut fikk dysleksi bekreftet. Da fikk han fritak fra noen fag og plutselig sto han der med vitnemål og var klar for å studere.

«Å når jeg fant ut at jeg hadde dysleksi og så fikk jeg beskjed om hva jeg hadde rett til og hva jeg ikke hadde rett til, så så jeg at jeg hadde rett til å fjerne nynorsken og jeg gikk til en rådgiver som drev med det fag og vitnemål og så igjennom det. Når jeg hadde tatt RLE spansk, sosiologi. så dem, men du kan bytte engelsken der og du får fritak fra nynorsk. oi ja nå har du vitnemålet ... Rett etter jeg fikk vitnemål. Så ville jeg studere» Knut

Tilrettelegging som de med dysleksi har krav på, gjorde slik at han fikk vitnemålet sitt. Det var et vendepunkt for Knut å få diagnosen sin, en diagnose han burde ha fått på barneskolen. Han forteller selv hvordan oppfatningen og støtten fra familien endret seg fra skuffelse og at han var slæsk, til en større forståelse for hans utfordringer, etter at han fikk diagnosen og hadde begynt på universitet.

«Da var det mange situasjoner hvor jeg ble oppmuntret til å ikke slutte, fortsett stå på, fra både lærere og rådgiver og foreldre. De så jo at jeg hadde en interesse i det» Knut

Menneskene rundt Knut viste en ny forståelse for hans utfordringer etter at han hadde fått sin diagnose. Han benyttet seg av både lærer, rådgivere og foreldre som emosjonell støtte under utdannelsen. Selv om han syntes noe var vanskelig, fikk han stadig oppmuntring om og stå på. Første semester fikk han kjenne på hvor vanskelig det kan være å studere på universitetet.

«Første semester var det sånn D C D på mine første karakterer, men gradvis ble det mye bedre.» Knut

Etter å ha utarbeidet nye lesestrategier og investerte i studiene sine, gikk karakterene opp, men det kostet også så å si hans sosiale liv.

«Resultatet ble jo at jeg fikk 2 B-er og to A-er og en C. Det var et helt stort vendepunkt i livet mitt. Da skjønte jeg faen meg at jeg ikke var dum. Jeg hadde faen meg en fukings jeg hadde funnet meg en helsikes bra lesemetode, men det var i senere tid ikke bra. Fordi jeg leste alt i pensum, det tok mye tid. Det tok så mye tid jeg kunne ikke sosialisere meg, kunne ikke drikke» Knut

Gjennom intervjuet ble det tydelig at selv om han var veldig fornøyd med disse resultatene, var det en skygge bak dette. Han følte at det kostet han, det sosiale livet sitt. Det var tungt for han å finne motivasjonen til å fortsette med studiet, når det eneste han gjorde var å lese pensum. Det belastet hans mentale helse, så han benyttet seg derfor av universitets helsetilbud for studenter.

«Så har jeg snakket med studentprest. Ikke om religion, men om ting, han har vært veldig flink. Jeg husker ga meg et sånt jæklig bra kompliment, har bare tatt det veldig til meg, nå er jeg en person som er sånn slutt ikke si sånn, men den kommentaren var veldig hyggelig. Jeg må bare si en ting, i de pratingene vi har hatt alle de pratingene vi har hatt, så har jeg bare synes sånn. Hvis du hadde vært politiker, så hadde jeg settet meg ned og hørt på deg.» Så det var veldig koselig, måten han sa det på var veldig koselig.» Knut

Det at det var en prest var ikke viktig for Knut, men derimot at presten lyttet og så han. Han følte seg anerkjent og komplimentet han fikk, styrket hans egen tro på seg selv. Knut benyttet seg også av ekstra økonomisk støtte fra lånekassen, noe han ble overrasket over at flere med dysleksi ikke var klar over at de hadde rett på.

«ja det er litt interessant, mange dyslektikere som jeg møtte som bare ikke visste om det lånet. jeg bare hæ, vet du ikke om det?» Knut

Knut viste til å være overasket over hvor få mennesker med dysleksi som er klar over hvilke rettigheter de har. Selv med ekstra hjelp fra lånekassen fikk Knut økonomisk støtte fra foreldre, men studiestøtte lente han seg mer på universitetet og vennene sine.

«For familie veit jo ikke helt, de er litt redde for å gi meg dårlig råd. Og dem visste jo at dem var unge ikke sant, dem ville bare gi meg de riktige tingene. pc og alt det der, økonomisk med leilighet og sånne ting skulle dem hjelpe meg. Når det kom til sånne råd var det mest egnet for medstudenter, med venner og sånne ting. Snakket mye med de. Og de valgene jeg har tatt, fått mye støtte av de gjennom årene.» Knut

Ettersom foreldrene til Knut var unge var det vanskelig å gi råd når det kom til studieretning, så det er tydelig at de heller ønsket å fjerne økonomiske hindringer slik at Knut ikke måtte bekymre seg om det også. Knut benyttet seg derfor av venner som akademisk støtte og foreldre som emosjonell støtte og noen ganger økonomisk støtte. Knut var veldig fornøyd med universitetet han studerte ved i Norge.

«Når det kom til universitet i Norge så var administrasjonen veldig kontakt, tok kontakt med en gang, gode helse tilbud» Knut

Knut sine opplevelser av å studere i Norge var positive, men han følte seg ofte begrenset av dysleksi og knytter en del negative tanker rundt diagnosen. Han var derfor veldig usikker om han kom til å kunne fullføre studiet sitt.

«Jeg var bekymret for det jeg var veldig nervøs. men jeg tror mye av de karakterene jeg hadde på bachelor ga meg litt den boosten. men så skjedde det noe når jeg tok bachelor da fikk jeg E på bachelor oppgaven min. Jeg husker det var en sånn realitycheck. men da visste

jeg at ting kom til å bli vanskeligere og spesielt på master og når jeg ikke fikk disse toppkarakterene mine på master. Da følte jeg det gikk mer og mer nedover. Det har vært perioder da jeg har tenkt at det har vært håpløst å for dyslektikere å ta en master. At det er håpløst for dyslektikere å ta visse yrker som krever så, så mye av deg.» Knut

Knuts tro på egen mestrings mulighet, kompetanse og begrensninger på grunn av hans diagnose kommer frem gjennom intervjuet.

Knut sitt utdanningsløp har vært preget av oppturer, nedturer og foreldre som har hatt store planer og mål for han. Knut har hatt utfordringer med å dekke hans tilhørighetsbehov da han ofte har følt seg utenfor og annerledes, som har ledet til blant annet unnvikelsesatferd og mobbing. Knut sine opplevelser ved universitetet inneholdt mange oppturer og nedturer. Med sine utfordringer med dysleksi mistet han nesten troen på seg selv og sine muligheter til å fullføre masterløpet. Knut viser også til en indre konflikt mellom det sosiale aspektet av å være student og studere for å få gode karakterer.

4.2. Celine sin historie

Celine fikk sin diagnose først etter at hun begynte på masterløpet sitt. Hennes historie bærer preg av utfordringer hun har møtt uten at hun har fått noe spesiell tilrettelegning og forståelse fra foreldre og lærere.

Celine vokste opp med en far som var mye borte og en mor som gjorde sitt beste for å hjelpe til. Celine tror at mor også har de samme utfordringene som henne selv. Dette gjorde det sånn at mor også synes det var litt vanskelig å hjelpe til med skolearbeidet.

«Pappa har alltid vært mye ute og reist, så vært veldig lite hjemme. Eh og mamma har jo prøvd å støtte der hu kan, men jeg tror hu har noe lese og skrivevansker, mormor var jo tyskerbarn så hu fikk jo nesten ikke skole, hu har jo lært seg å lese i ettertid. Så mamma har jo sikkert heller ikke fått den støtten. Så har den gått videre til oss igjen. Så når det kom opp til mellomtrinnet, så tror jeg hu begynte å skjønne at her var det litt vanskelig for hu og følge med på læreplanen eller det vi skulle lære, men ... ja hu prøvde jo å få meg til å gjøre disse leksene» Celine

Celine har en mistanke om at grunnet hennes familiehistorie så har det vært vanskelig for familien og gi den akademiske hjelpen som hun har hatt behov for, men de har prøvd å stille opp så godt de kan. Siden det ikke var noe familiehistorie med læringsvansker uttrykte mor noe frustrasjon over Celines holdning til lekser.

«Jeg tror nok hun ble nok litt oppgitt. For jeg var veldig sånn "jeg klarer det ikke for det er så vanskelig". Også var hu sånn " du klarer det jo og du er jo egentlig ganske god", men at jeg kanskje ikke relaterte meg selv til den beskrivelsen, som hu så da.» Celine

Celine snakker om hvordan hun ikke kunne identifisere seg med rosen som hun fikk fra sin mor. Celine uttrykker videre hvordan hun klarte seg ok på skolen, noe som gjorde at hun ikke ble undersøkt for dysleksi, men hun følte fortsatt at hun kanskje ikke fikk den akademiske støtten hun trengte.

«Har jo alltid lest seint, men har kanskje fått med meg nok til at det ikke har vært noe veldig til at folk har tatt tak i det, men så har jeg jo strevd med å lese pensum alltid ... Det var jo en i klassen min som fikk diagnosen veldig tidlig. Da har du på en måte en forklaring på hvorfor du synes det er vanskelig ... Jeg føler, jeg følte jeg ble sett, men kanskje ikke på den måten jeg trengte da, faglig da de har kanskje vært litt, kanskje ikke klart på en måte å legge til rette for enkelt personer da. At det blir mer der hvor flesteparten ligger. Så de som ikke klare å henge med, de vil liksom alltid slite litt.» Celine

Celine følte nok at hun klarte seg akkurat godt nok, men tror også at hvis hun hadde fått diagnosen sin tidligere ville hun fått hjelp og forståelse for utfordringene sine. Hun synes selv det tok lang tid å lese, grunnet hennes lesehastighet ble hun derfor alltid hengende litt bak de andre.

«Bare sånne klikkeprøver, har alltid brukt dritlang tid på, så er lissom alle andre ferdig for lenge sia, så sitter jeg igjen å prøver å lese dette.» Celine

Leseforståelsen og avkoding slet Celine med og det ser vi gjennom hennes opplevelser av for eksempel klikkeprøver (flervalgs prøver). Selv om hun ikke opplevde mestring i stor grad i skolen, opplevde hun mestring på andre areaer. Hun drev blant annet med fløytespilling hvor hun fikk muligheten til å kjenne på mestringsfølelsen utenfor skolen.

«Jeg mestret jo å spille fløyte, men etter hvert synes jeg det ble kjedelig å øve he,he, men ja jeg fikk nok litt mestringsfølelse der, jeg ble spurt om å spille for kommunen på et sånt rådhusmøte og da fikk jeg blomster og sånn etterpå. Det synes jeg var veldig stas, men så kommer en opp på ungdomskolen, da var det ikke like stas lenger.» Celine

Fløytespilling ble kanskje ikke Celine sin lidenskap, men hun opplevde kompetanse, mestring og resultater for timer med øving. Fløytespilling ble etter hvert valgt bort for andre interesser som hest som hun drev med i mange år. Når valget om yrkesfag eller studiespesialiserende kom var Celine allerede ganske bestemt på hva hun ville gjøre.

«Jeg valgte yrkesfag. Av en eller annen grunn tenkte jeg alltid at barnehage var arbeidsplassen for meg. Det var det jeg ville jobbe med, barn. Så da var det helse og sosial, og barn og ungdom etterpå. Så var det ut i lære, også tenkte jeg sikkert litt sånn det var litt greiere, da har jeg praksis. Så var jeg jo heller ikke så glad i skole ehh, men ja det var vel ingen som egentlig sa til meg hva jeg burde gjøre, men så hadde jeg jo det veldig klart for meg, hva jeg ville gjøre da.» Celine

Celine har vært selvbestemt i valgt av sitt studieløp. Hun opplevde heller ingen særlige innvendinger fra venner og familie på valgene sine. Når hun referer til at det ville være greiere, kom det fram gjennom intervjuet at utfordringene hun hadde med lesing av pensum, var det hun søkte vekk fra.

«Videregående synes jeg egentlig gikk veldig greit, for der hadde jeg litt mer helsefag som jeg synes var litt mer interessant. Det var jo mye sånn refleksjonsoppgaver og det har egentlig gått greit ... så lenge antall ord ikke var for høyt. For da kunne jeg synse så mye jeg ville, og det var veldig greit.» Celine

Inntrykket som sitter igjen etter intervjuet av Celine er at hun er glad i å reflektere og diskutere med andre og kjente på mer kompetanse i løpet av årene på yrkesfag. Hun har derimot utfordringer med å skrive lengre faktabaserte tekster. Hun opplevde å bli anbefalt å få seg studiekompetanse av sin mor for å ha muligheten til å gå videre hvis hun skulle ønske det.

«Jeg har tatt fagbrev, så tok jeg studiekompetanse etterpå ... mamma oppfordret til å ta studiekompetanse uansett. For da har du den, vil du gå videre så har du den til senere, så kan

du det. For det hadde ikke hun tatt. Så da var jeg litt sånn, den er greit å ha. Ta den når du er ung og inne i den skole ja.» Celine

Oppfordringen fra mor er å gjøre seg ferdig med det skolerelaterte mens du fortsatt er inne i «skoleboblen». Celine bestemte seg for å gå rett videre på universitetet etter studiekompetanse. Selv om hun var bekymret for noen av utfordringene hun kom til å møte ved universitetet.

«Jeg har jo alltid gruet meg til å ja skrive bacheloren fra første året på bachelor og når jeg kom på master gruet jeg meg å skrive masteren når jeg begynte der Jeg har jo alltid synes det er gøy å lære, men det er jo bare disse eksamenene og det er det som er noe styr. Ellers er det jo veldig, mye som er interessant.» Celine

Celine har alltid hatt en frykt mot de større skriftlige eksamenene, og kjenner på en tvilende tro på egne mestringsmuligheter. Hun vet hun bruker lang tid på dem og at det kommer til å være vanskelig, men hun viser også en genuin interesse for å lære og for faget i seg selv. Hun fikk jo først diagnosen sin når hun begynte på masterløpet. Det var en lettelse fordi hun da fikk tilgang på tilrettelegning.

«Når kom på masternivå så ble det liksom, da kjente jeg at det ble veldig mye, at da måtte jeg liksom teste om det kunne være noe ... Det var litt det at jeg synes det var litt vanskelig å henge med av og til i forelesninger og vanskelig å skrive ned notater. Jeg glemte jo det jeg skulle skrive hvis jeg også fulgte med. Bruker jo så mye energi på å få ned riktig. Også det at jeg skulle lese alt dette pensumet, gjerne på en dag også. Det går jo så seint og lese ... Det ble litt lettelse når jeg kunne søke om ekstra tid på eksamen. Jeg har jo alltid vært den som har sitti der helt til slutt, på eksamener og sånt, og ihvertfall på vitenskapseksamen som jeg aldri klarte, men nå har jeg klart den.» Celine

Hun hadde alltid klart seg akkurat godt nok, men på masterstudiet økte pensumsmengden. Det gjorde at hun selv begynte å merke at noe kanskje ikke stemte. For Celine ble det et vendepunkt i livet når hun fikk diagnosen sin. Hun kunne søke om ekstra tid og hun forsto også bedre sine egne utfordringer.

«Litt det at det jeg ikke klarte å lese alt pensum at det ikke var fordi jeg var helt dum, men fordi.. hva skal jeg si? At det var en gyldig grunn ihvertfall... at det gikk litt seint» Celine

Som hun sier selv, fikk hun en gyldig grunn til å lese sakte. Hun tenkte ikke lenger at hun kunne være dum, men forståelsen av hennes egen diagnose ga henne innsikt i utfordringene hennes som virket betryggende, selv om hun føler at masterløp ikke er helt tilrettelagt for dem som sliter litt med skole. Når hun har syntes det har vært vanskelig, og da søkt støtte fra hjemmet, føler hun ikke at hun har fått den støtten hun kanskje trengte.

«Jeg tenker noen ganger, du veit ikke hvordan det er. Du har ikke vært der selv, og så noen ganger har det kanskje lagt litt ekstra press på det. Om det har vært bra eller dårlig, kan jo tolkes på ulike måter.» Celine

Moren har prøvd å støtte Celine, men noen ganger føler hun kanskje på at mor ikke skjønner presset Celine opplever. Utsagn som "Du klarer dette," har ikke fungert som støtte for Celine, men istedenfor lagt press på henne og at hun må klare det. Selv om Celine tenker at alle burde ta en mastergrad så mener hun også at det vil være vanskelig, fordi universitetet ikke er tilrettelagt for alle.

«Jeg føler at gjennom en høyere utdanning så får du en større, eller at du utvikler deg selv veldig mye. Og i dag tenker jeg jo alle burde ta en master, hahah selv om det er drit hardt. Du vokser så mye på det, men det er jo ikke tilrettelagt for de som sliter med skole eller synes det har vært vanskelig. Det å ta en master er ... du rekker det ikke engang, du er liksom ikke, du får ikke tak på det. Det er jo samfunnet som har lagt opp til det, igjen så blir du presset til å ta høyere utdanning ellers får du ikke jobb. Nå er det vel nesten sånn at du får ikke jobb med mindre du har minst fagbrev, så nesten uansett.» Celine

Celine gir uttrykk for at du burde ta en masterutdanning, samt at kompetansekravet fra samfunnet ber deg om og ta fagbrev eller høyere utdanning for å sikre arbeidsmuligheter. Mulighetene dine blir veldig få hvis du ikke har det. Frustrasjonen og stresset som Celine kjenner når det kommer til å fullføre mastergraden sin, kommer tydelig frem.

Universitetstiden har vært preget av at hun føler hun ikke strekker til eller har tid til å fullføre på normaltid. Motivasjonen til Celine fremkommer tydelig i hennes egne valg, hvor

arbeidsmuligheter kommer fram som en av de viktigste faktorene.

«Jeg står nok ganske stødig i de valgene jeg tar og jeg gjør det for min del og ikke for noen andre. I forhold til å fullføre denne masteren så har hovedmotivasjonen, jeg får veldig mye mer jobbmuligheter gjennom masteren i forhold til bare bachelor. Så det har jo ikke vært pengene, var jo bare 10 000 ikke en tusenlapp i mnd. engang. Det å kunne jobbe på flere enn en institusjon, har vært min motivasjon.» Celine

Celine viser til en del autonomi i sine valg og hennes oppfattet kausalitetsorientering kommer frem som mer autonom. De økonomiske fordelene av å ta en master har ikke vært en stor pådriver for at Celine tar en mastergrad, men heller arbeidsmulighetene det åpner opp for.

Celine kommer i sin historie frem som et menneske som har følt at hun alltid ligger litt bakpå i forhold til sine medelever, relativt selvstendig i sine valg og en familie som noen ganger har forsøkt å stille opp som akademisk og emosjonell støtte som Celine ikke alltid har tatt til seg, men heller følt på manglende forståelse fra sine foreldre. Først når Celine begynte på universitet og på mastergradsutdanning begynte det akademiske å bli veldig krevende å gjennomføre, slik at hun da forsto at hun måtte finne ut om noe var galt med henne. Det var det initiativet som førte til at hun fikk sin diagnose og fikk forståelse og nødvendig tilrettelegging.

4.3. Peder sin historie

Peder kommer fra en familie hvor flere familiemedlemmer har dysleksi og det er en stor forståelse rundt diagnosen i familien. Han fikk også diagnosen bekreftet på ungdomskolen, men hadde tilrettelegging allerede fra barneskolen på mellomtrinnet.

Peder følte at barneskolen var vanskelig, det var lite han var flink til.

«Barneskole jeg sleit mye. Jeg var svak skolemessig. Jeg hadde egentlig ingen mestringsarealer. Var skikkelig dårlig, jeg er generelt en sånn. Jeg er en intelligent person generelt. Jeg har ikke problemer, men på barneskolen hadde jeg ingen av disse følelsene med at jeg var flink, på noen som helst måte, skolemessig.» Peder

Det at Peder slet med å finne mestring på barneskolen, og ikke fikk tilfredsstilt sitt kompetansebehov, påvirket hans eget selvbilde på den tiden. Selv om han mener selv han er en intelligent person, så ble ikke det gjenspeilet på barneskolen. Han tror selv at mange med dysleksi vil oppleve utfordringer og lite mestring på barneskolen.

«Men det er jo tøft som jeg tipper de fleste med dysleksi opplever. Det å få i fleisen hele tiden. Du prøver og prøver og jobber og jobber. Og så skjer det ikke noe egentlig. Jeg kan huske på barneskolen hvor jeg skulle pugge på gloser. Jeg kunne sitte i tre- fire timer å pugge på gloser, for å huske fire når jeg kom på skolen dagen etter. Og det var sånn, jeg orker ikke det her lenger. Var nok det jeg sleit mest med da, var den motivasjonen. bare den motivasjonen til å fortsette å drille på det.» Peder

Gjennom å stadig oppleve nederlag i skolehverdagen svekkes motivasjonen til Peder. Det virker som at Peder sin oppfatning av skolen inneholder mange utfordringer som en med dysleksi vil ha vanskelig med å overkomme. Lære å lese, skrive og pugge gloser virker som å være utfordringer som spesielt hindrer dem med dysleksi sine opplevelser av mestring og kompetanse de første skoleårene. Peder hadde mange utfordringer på barneskolen, fra mobbing til voldelige lærere.

«Ble mobbet, spesielt fra første til sjette. Så opererte jeg ørene mine, jeg hadde utstående ører ... Ikke mobbet akademisk, var mange dumme folk i klassen. Så vi var ... jeg var godt dekket der, men jeg hadde utstående ører Barneskolen var rimelig skitt egentlig ... min første lærer på barneskolen var horribel sånn helt forferdelig, og burde egentlig ha vært i fengsel for lenge siden for det han har holdt på med. Ehh jeg har en venn som skiftet skole fordi han slo han. Jeg har selv opplevd, at hver gang vi gikk opp til han, jeg må forklare hva jeg gjør siden jeg løfter armene og skuldrene sånn at han ikke skulle ta meg og klemme meg over armene eller nakken. Sånn fysisk vold mot elever ved jevnlig basis.» Peder

Det tyder på at barneskolen for Peder var preget av mye vonde minner. Fysisk vold mot elever og mobbing. Peder benyttet seg av sin familie som emosjonell støtte og viste gjennom hele intervjuet en veldig god relasjon til sin familie.

«Jeg vokste derimot opp i en familie som er fantastisk. Min far har dysleksi. Min bror han er i grenseland. Min onkel har det, Min kusine har det. it is about, men jeg har hatt en fantastisk

familie som har vært helt nydelig på alle måter. Og det gjorde egentlig, selv om barneskolen var tung. Det var mange ganger jeg hadde vondt i mage, og vondt i magen fordi jeg bare ikke ville på skolen.» Peder

Peder forteller om hvordan hans familie alltid var der. Selv om skolen kunne være tung sånn at han fikk vondt i magen ved tanken av å gå på skolen. Derimot tyder det på at han hadde veldig trygge rammer hjemme. Når det kom til hjelp med lekser forsøkte foreldre å hjelpe, men han var ikke like villig til å ta imot hjelp fra mor og far, men søsteren hadde et helt annet utgangspunkt.

«Min søster har jo.. kan jo nevne min søster for hun har vært en reddende engel gjennom hele min skolegang. Hu kan fem språk og lærer nå norsk til innvandrerbarn og litt sånn alltid vært sånn utrolig flink. Jeg har nok vært veldig konfronterende mot mine foreldre når de har prøvd å hjelpe meg. For jeg følte meg dum og du blir litt sånn ekstra, «bare la meg være. jeg veit jeg er dum, du trenger ikke lære meg det». Men med hun har jeg aldri hatt den relasjonen i det hele tatt. Så alltid vært veldig sånn hu kan fortelle meg det her og det her, uten at jeg ble sur over det. Til mine foreldres store frustrasjon, for de kunne ikke gjøre det.» Peder

Her vises det tydelig hvordan relasjoner kan være forskjellige og hvordan han kan ta imot emosjonell og akademisk støtte fra familie forskjellig. Relasjonen han har til sin søster, og hvordan søsteren i motsetning til foreldrene, støtter opp under han, oppleves forskjellig. Det er trolig mange faktorer som spiller inn og påvirker hvorfor hans foreldre ikke kan hjelpe, mens hans søster kan. Hun kan være et forbilde samt vise en annen forståelse og empati for det han synes er vanskelig, som ikke blir opplevd likt når foreldrene forsøker å hjelpe.

Ungdomskolen var også stedet hvor Peder fikk en ordentlig følelse av mestring. Muntlig var noe han han mestret. Dette ga han tro på sine akademiske ferdigheter.

«Så hadde jeg en veldig god lærer på ungdomskolen. som var, han var hard men rettferdig. Jeg hadde mye energi, og ville vise meg på andre måter og jeg tok mye plass. Han lot meg ta plass og sånn, men tok meg rettferdig. Han var en god lærer. Veldig takknemlig for det han bidro med på ungdomskolen. Husker han sa "du er den beste samfunnsfageleven jeg noen gang har hatt», og for meg var det bare sånn. Jeg fant et eller annet som jeg kunne være flink i, så det betydde mye. Så på ungdomskolen der hadde jeg min første opplevelse av mestring i

forhold til akademisk ... jeg ligger på en klar femmer i alt som er muntlig. og så lå jeg på en toer til treer i alt som er skriftlig.» Peder

Ikke bare opplevde han mestring for første gang, men også en god lærer som så han og støtte opp under hans tilhørighet i klasse rommet ved å la han ta plassen han trengte. Å høre flotte anerkjennende ord fra noen du ser opp til eller tenker høyt om, er spesielt og sitter i deg over lengre tid. Ikke bare fikk han bekreftelse på at han var flink, men han ble også sett og akseptert. Denne hendelsen kan være blant de første opplevelsene som startet hans motivasjon til å studere videre innenfor samfunnsfag feltet. Hans interesse for feltet er blitt oppmuntret og en ser videre i hans historie, at samfunnsfag og politikk ble en stor del av livet hans.

Når han skulle velge videregående så sto han mellom valget å følge venne sine, eller det han kanskje mest hadde lyst til, som var en spesiell elektrolinje over 4 år.

«Alle mine venner dro på allmennfag, så det er ingen tvil på at det har påvirket at jeg har lyst til å være med venne mine. Det vil jeg tippe har vært hovedargumentasjonen i mitt eget hode uten at jeg egentlig har vært bevisst på det... for det var en elektrolinje, men ikke elektro, men som en 4 studieår, hvor det er tyngre og du blir sånn halvveis ingeniør når du er ferdig. Og det var en ting jeg vurderte, og det var som dette tror jeg at jeg kan klare liksom. Men snittet var for høyt, så jeg kom ikke inn. Så det var mitt første valg faktisk.» Peder

Peder legger ikke skjul på at dragingen mot det å gå videre på skolen sammen med venner hadde en stor betydning, men han valgte likevel å søke på en annen linje. Det viser at Peder hadde en indre konflikt mellom autonomi og tilhørighetsbehovet. Som Peder også påpeker, så var han kanskje ikke helt klar over beveggrunnene hans der og da, men i etterkant har hans motivasjon blitt mer tydelig for han. Han fikk også råd og ble trolig skjøvet litt i retningen av studiekompetanse, og deretter universitet, av familien.

«Jeg er en person som liker intellektuelle samtaler og diskusjoner og tenker rundt ting. Min søster har alltid pushet på det. Hu bare "jeg er så sykt glad for at du ikke tok snekkerlinje eller noe sånt. Du hadde ikke vært lykkelig. Du må utfordre dine tanker og du må være ekspandere". Hu har egentlig vært en «pusher» siden videregående. Du har en intellektuell hjerne, du har en akademisk hjerne. Det er veien du burde gå.» Peder

Peder mener trolig at intellektuelle samtaler og diskusjoner er større og mer kompliserte tanker, nesten filosofiske eller politiske ideer, som også kommer fram i intervjuet rundt familien. Han viser også til hans søsters glede over hvilken vei han endte opp med å gå, og trolig mener han med å ekspandere at hans søster ville at han skulle utvikle seg selv eller tankene sine. Hans søster så at han var «en tenker». Selv om han hadde noen akademiske problemer så ville det ikke være riktig for han, å ikke utfordre hodet sitt.

Peder identifiserer seg selv slik og det gjenspeiles gjennom hele hans narrativ. Det var allikevel ikke en enkel vei for Peder å gå. Hele verden gikk i knus for Peder når han i eksamen kom opp i spansk.

«Det er eneste gangen jeg har grini på videregående skole. Jeg åpenlyst grein, jeg bare grein. jeg viste 100% hva det betydde. jeg var 100% klar over at jeg stryker, det betyr at alt har forandret seg fra det tidspunktet der. Jeg var 100% klar over det. Det var ikke en hyggelig følelse Jeg gikk inn i en dyp depresjon, mellom 20 og 21 år. Jeg la på meg, jeg var opp i 106 kg. Hadde egentlig ingen identitet. Følte meg skikkelig, ja jeg var deprimert. Sånn klinisk sett, drakk mye. Hadde det veldig dårlig med meg selv, for jeg har bygget opp at identiteten min er at jeg er smart Så ble jeg slått i fjeset med at du kan ikke studere på universitetet. for du er ikke flink nok. du har ikke engang en jobb. Du tar opp spansk og du stryker igjen og igjen jeg følte meg som en taper. For i realiteten var jeg en taper.» Peder

Det at Peder var smart og intelligent var noe han påpekte selv mange ganger i løpet av intervjuet. Det var noe han identifiserte seg selv med. Det tyder på at denne ene eksamen som gjorde at han ikke kunne begynne å studere, bidro til å ødelegge det selvbildet som han hadde skapt rundt seg selv. Å bli trukket opp i akkurat det emnet han viste han ikke ville klare gjorde at han følte at han mistet litt kontroll over livet sitt. Det virker som at Peder mistet litt målet og meningen med livet sitt. Hva skulle han gjøre nå som han ikke kunne studere? Han følte seg som en taper, en tanke som ser ut til å stamme fra hvordan han føler samfunnet ser på dem som ikke fullførte videregående eller gikk videre på universitet.

«Det er ingen tvil om at samfunnet har påvirket valgene mine. Det ehhh, bare det at samfunnet ser litte gran ned på de som ikke har høy utdanning. Hvis du bare har allmennfaglig, og jeg vil ikke være en taper. Jeg hadde ikke lyst til å være en taper. Det er brutalt å si, jeg sier ikke at de som ikke har en universitets utdanning er tapere, men

perspektivet som blir lagt ut fra, spesielt for folk som bare har allmennfag og så slutter du. Så er det veldig mange, hvis du ser rent tallmessig, de som ikke fullfører videregående sliter resten av livet i mye større grad enn de som har en ferdig universitetsutdannelse. Bare rent sånn økonomisk og sosialt, skillsmisserate, hele spekteret er bare dårligere blant personer uten utdannelse.» Peder

Dette sitatet tyder på at Peder har fått det for seg at samfunnet mener dårligere om dem som ikke gjør noe etter allmennfag. Da ikke nødvendigvis bare ut fra hvordan det oppleves, men også utsiktene økonomisk, sosialt og i kjærlighet. Det var et bilde av mennesker han ikke identifiserte seg med. Da han ikke fikk studere, følte han at han var en taper og hans selvbilde ble forandret.

Første semester på universitetet var en overgang for Peder. Han hadde ikke gjort noe skolearbeid på flere år og han fikk kjenne på hvilke krav som stilles på høyere utdanning.

«Når jeg begynte på universitet, så var jeg ikke en flink student i starten. Jeg var ikke en flink student. Jeg hadde ikke lest på 3 -4 år og jeg leste kanskje 1/3 av pensumet kanskje. Det var ikke fordi jeg ikke ville, men jeg leste bare så seint at jeg, men jeg fikk C i alle fagene.» Peder

Peder var selv klar over at han ikke var en flink student, men han virker heller ikke spesielt skuffet over C som karakter. Etter noen justeringer i holdning og hjelp fra hans søster til blant annet akademisk skriving, begynte han å forbedre karakterene sine.

«Da gikk jeg og min søster og da brukte vi de 2 første årene ved universitet, så brukte jeg halvparten av tia på hjemmeleveringene bare på å gå gjennom oppgaven med søsteren min, hvor hu gikk igjennom, vi gikk igjennom hver eneste setning. Åssen skal den her setningen skrives åssen skal den her setningen skrives. Det var det vi gjorde på så å si hver eneste innlevering. Hu var en utrolig snill storesøster» Peder

Han var klar over sine egne utfordringer med dysleksi og manglende kunnskap om akademisk skriving. Han var derfor så heldig at han kunne benytte sin søster som akademisk støtte som hjalp han med å forstå hvordan han skulle formulere seg skriftlig. Peder var ikke flink til å ta imot hjelp fra sine foreldre når han var yngre, men når hans søster ble stadig mer opptatt med sitt eget liv og Peders mor var pensjonist, begynte han å lene seg på henne istedenfor.

«Min relasjon til mine foreldre, hadde en dårlig relasjon til det å få hjelp av de i mange år. I dag så bruker jeg de når jeg jobber med oppgaver og vil ha feeback. Så har min søster veldig mye jobb og min mor er nå pensjonist så jeg har brukt min mor nå i veldig stor grad til å hjelpe meg til å rette ting. Hvis jeg trenger retting og sånne ting. Masteren så hadde ikke søsteren min tid til å se gjennom noen ting, og da var det min mor jeg lente meg på for å få feeback og jobbe gjennom språket og sånne type ting. For selv om jeg ligger på et nivå sånn skriftlig så har jeg, jeg blir blind på mine egne feil av og til.» Peder

Selv om Peder etter hvert følte seg trygg på akademisk skriving så trengte han fortsatt støtte og feedback. Det ser ut som utfordringene han tidligere hadde hatt med å spørre foreldre om hjelp, endret seg og var gjenstand for en modningsprosess. Nå som han var eldre var han mer villig til å gå til foreldrene for hjelp.

Peder viste til mindre grad av interesse for penger som en motivator for høyere utdanning, men viser heller til at Norge er et land hvor det ikke er vanskelig å leve ok.

«Jeg har alltid hatt et fint forhold til penger. Og reflektert forhold til det, men penger er ikke lykkelighet. Fraværet av å tenke på penger det gjør det lettere å være lykkelig. men du trenger ikke mye penger i Norge for å ikke tenke på hver regning du får. Så for meg, så lenge jeg har nok penger til at jeg ikke trenger å tenke på regningene fra hver mnd, at jeg kan bare leve livet og jobbe, så er jeg fornøyd.» Peder

Det tydet på at Peder er komfortable med sin egen økonomi. Peder fremstår som et menneske som er tilfreds med det han har. Noe som derimot var viktig for Peder var å utfylle sitt potensiale. Det kommer frem når vi snakker om hvorfor han ikke ville gå yrkesfag.

«Det er visse fordeler med å ta disse tingene også, men for meg, jeg hadde aldri vært lykkelig da. Jeg hadde ikke vært fornøyd med meg selv. For meg var det litt, å forfylle mitt potensiale. Jeg hater å gå i subttential. Jeg vet ikke om du ser på fotball, men John Carew, som ikke trente en dritt gjennom hele karrieren sin. Hvis han hadde bare jobbet 10% hardere så hadde han vært i verdenstoppen. Og da mener jeg virkelig sånn en av topp 5 beste spillere i verden. men han jobbet ikke en jævlign dritt. Han hadde avtale med alle trenere sine at han trengte ikke gå

på treningene omtrent. Jeg hater sånt. Jeg hater når folk har potensiale og ikke fullfører det. Så hadde jeg valgt det med meg selv. Jeg hadde ikke klart og levd med meg selv. Jeg hadde aldri vært lykkelig med det, og det har vært en viktig motivator for meg. Følelsen av at jeg må gjøre det beste jeg kan. Så lenge jeg gjør det beste jeg kan, ingen kan spørre om noe mer av meg, men jeg skal faen meg gjøre det beste jeg kan.» Peder

Det virket som det var viktig for Peder å utfordre seg selv, gjøre sitt beste og irritasjonen han hadde over det han kalte late mennesker ble tydelig. For Peder var det også veldig viktig å vise at dysleksi ikke holdt han tilbake.

«Det er det som gjør at jeg vet ikke om jeg ville byttet det hvis jeg kunne fjerne dysleksi som ung. Det er mange ting som er negativ på grunn av det, men det er så mange ting som jeg har fått som er en gave gjennom de utfordringene jeg har fått. At jeg der på skolen i dag på grunn av det. Og jeg liker hvem jeg er den dag i dag.» Peder.

Peder er fullt bevisst på alt det negative i livet sitt som kan skyldes dysleksi, men han valgte å se på det positive som dette ledet til. Peder har benyttet seg av familie i stor grad som akademisk og emosjonell støtte gjennom hele sitt utdanningsløp. Selv om Peder har hatt vonde opplevelser og perioder, er han kommet igjennom og står i dag fram som en person som er godt tilfreds med sin egen tilværelse.

4.4. Benjamin sin historie

Benjamin fikk diagnosen sin tidlig på barneskolen ved at foreldrene hans tok han med til PPT på eget initiativ. Hans historie bærer preg av at lærere, foreldre og andre involverte i hans liv, vet om diagnosen.

Benjamin opplevde i likhet med de andre informantene å bli mobbet, men han sier selv at han ikke følte skolen var så ille, selv om han skulket en del. Han begrunner dette med gode relasjoner til lærere.

«Jeg ble mobbet ganske mye fra rundt 5. og oppover, men jeg trivdes egentlig helt ok på barneskolen utenom det. Ble jo noe skulking på grunn av det, men jeg likte lærerne. Var

spesielt to lærere jeg likte, for de så meg, smilte, var snille og trøstende i alt det som var vondt. Og spesielt han ene, for han så mitt potensiale i kreativt arbeid og han beskyttet meg litt mot mobberne mine. Fikk kanskje et nærmere bånd til dem, fordi de hjalp meg litt ekstra fordi jeg fikk tilrettelegning når jeg fikk diagnosen dysleksi i 4. eller 5. tror jeg.» Benjamin

Benjamin søkte trygghet hos lærerne. Akademisk støtte og tilrettelegning kan ha vært betydningsfullt for at han følte seg sett av lærerne. I hans beskrivelser kommer det frem informasjon som tyder på at ikke alt var så greit, ettersom at han utviklet en unnvikelsesatferd. Videre i intervjuet kommer det fram at selv om han følte seg både smart og flink, så var relasjonen til medelever et problem for han.

«Jeg har vel følt meg kanskje litt annerledes enn mange andre. Så på ting annerledes, mer oppmerksom på det rundt meg, så sleit litt med å få venner... Var egentlig veldig flink i det meste av idrett. Kanskje litt cocky også, men følte meg ofte flinkere og bedre enn mange andre i veldig mye, utenom skrijving da, forferdelig håndskrift og måtte jukse på alle gloseprøver.»

Benjamin

Inntrykket av Benjamin blir at han kanskje ikke var så flink i det akademiske, men heller følte på en del mestring gjennom annen aktivitet. Hans fortelling tyder på at han kan ha hatt opplevelse av kompetanse utenfor skolen, men utfordringer med tilhørighet i det å finne venner. Når det kom til skole opplevde Benjamin å bli anbefalt skole valg som fag og retning fra tidlig ungdomskolen på bakgrunn av hans dysleksidiagnose.

«Mamma og pappa anbefalte først engelsk fordypning på ungdomskolen. Bare fordi jeg hadde dysleksi og det å lære andre språk skulle være vanskelig for meg, senere viste jeg ikke helt hva jeg ville bli når jeg skulle søke videregående, da ble jeg sterkt anbefalt yrkesfag fordi igjen da slapp jeg språk.» Benjamin

Rådene om veivalg er trolig godt ment, og det er tydelig at på bakgrunn av diagnosen så anbefales en vei der han unngår en del av de akademiske kravene i studieløpet som er utfordrende pga dysleksien. Benjamin viser derfor til lite autonomi i hans valg av språk valg og utdanningsretning. Benjamin visste ikke selv hva han ville bli, men det kommer fram i intervjuene at han følte seg som «en tenker».

«Når jeg ser tilbake på ungdomsskoleåra, så var det jo mye som var litt ymse, ja jeg var fortsatt veldig flink med hendene mine og i idrett, men jeg var også spesielt glad i å tenke på større ting. Ikke helt meninga med livet, men jeg likte å forstå ting og likte å diskutere vanskelige spørsmål. Jeg var smart og rask til å bruke hode. Bare ikke så interessert i skole.»

Benjamin

Det som kommer fram i intervjuet til Benjamin er at han fremstår som veldig reflekter over sin egen identitet, han knytter identiteten sin til at han er smart og liker å bruke hodet. Selv om skolen kanskje ikke var hans favorittsted så likte han å lære, han var nysgjerrig.

«Har ofte hengt meg opp i forskjellige fag som jeg synes var gøy, men for eksempel så synes jeg historie er veldig gøy, men da bare gammel historie, sånn vikinginger, romere osv, mens nyere historie med verdenskrigene og den driten der, sorry, men er ikke interessant what so ever. Jeg tar lissom alltid et dypdykk ned i det jeg synes er spennende. Er det ikke spennende så sliter jeg med å holde meg motivert til det... Da jeg fant ut at yrkesfag ikke var noe for meg og bare bestemte meg for å pushe på, ta påbygg, null fagbrev. Da mistet jeg all motivasjon, sleit med å gå på skolen, da jeg viste jeg ikke kom til å bruk for noe av det etter videregående. Jeg skulle jo kanskje studere, visste bare ikke hva enda.» Benjamin

Benjamin gir inntrykk av å være veldig styrt av sine egne interesser, mens når noe blir kjedelig forsvinner motivasjonen til å følge med. Det virket som Benjamin hadde utfordringer med å finne ut av hva han skulle gjøre etter videregående. Han sier selv at uten foreldrene så hadde han kanskje ikke kommet seg gjennom videregående.

«Jeg hadde nok ikke kommet meg gjennom videregående uten foreldrene mine, jeg gikk gjennom en tung periode i livet mitt hvor jeg holdt på å droppe ut av videregående. Har kanskje ikke følt så mye på den kjærligheten fra foreldrene mine, men de var alltid der. Når ting gikk galt, stilte de opp. Liker å si at de er krykkene mine hvis jeg brekker et bein, kanskje det er det som er kjærlighet ha ha. Benjamin

Foreldrene til Benjamin har vært emosjonelt støttende for han. Den støtten som Benjamin forteller at foreldrene viser, har kanskje vært akkurat det han trengte for å komme seg gjennom videregående. Situasjonen hans bedret seg da han begynte på påbygg for å få

studiekompetanse.

«Påbygg var egentlig mye bedre enn jeg hadde trodd, alle sa det skulle være så tungt, men fagene var ok, folka var mye bedre. De jeg gikk yrkesfag med var, ikke helt min type folk. Interessene var veldig forskjellig der, mens på påbygg var jeg med mer likesinnede folk som gjorde det veldig greit egentlig.» Benjamin

Det kommer fram at Benjamin trivdes bra på påbygg og følte på mer tilhørighet til sine medelever der. Han kunne relatere seg bedre til sine medelever i motsetning til da han tok yrkesfag. Benjamin har alltid klart seg godt nok til å ikke måtte ta opp noe fag, men viste ikke hva han skulle gjøre etter videregående så han jobbet et år først.

«Når jeg var ferdig med videregående, så fikk jeg jobb på et treningssenter, jobbet der ca et år. Var greit det, men jeg ble aldri helt klok på hva jeg ville gjøre videre med livet, men jeg viste jeg ikke kunne fortsette å jobbe morgen, ettermiddag og kveld i hulter i bulter... Hadde en kompis som studerte lektor, hadde hørt veldig mye bra om det, så jeg tenkte at jeg kunne jo prøve jeg også.» Benjamin

Gjennom intervjuet av Benjamin kommer det fram hvor usikker han var på hva han skulle gjøre videre. Han valgte tilslutt å prøve noe han ble anbefalt av en venn. Benjamin merket overgangen til universitet. De største utfordringene var det skriftlige prøvene, men det ble bedre.

«De første årene var utrolig tunge og jeg fikk vel ikke sååå gode karakterer på det skriftlige, men jeg har fått en A skriftlig og et par muntlig og det føles utrolig godt. Alltid brukt unnskyldning på at jeg er en dyslektiker når jeg får dårlige karakterer skriftlig, så var ekstra godt med den Aen skriftlig.» Benjamin

Han viser til hvordan dysleksi har vært en unnskyldning over lengre tid, for dårlige akademisk prestasjoner. Opplevelse av kompetanse og mestringsfølelsen ved å kunne vise til at selv med dysleksi, kan han også få gode karakterer, er noe Benjamin er stolt av. Ettersom han selv føler det er et område som han synes er vanskelig så ser det ut til at den karakteren betyr mer enn de muntlige karakterene, ettersom han beskriver at det er hans sterke side.

«Føler litt at universitetstia bare fløy forbi, var noen tunge og lange perioder, men jeg er storfornøyd, aldri stryket en eksamen hele livet. Det er litt creds for en med dysleksi, men det skal sies at masteroppgaven det var et stort slit. Vil aldri skrive det igjen. Holdt jo på å bli sprø og spesielt takk til min mor og kompisen min som hjalp meg med korrekturlesinga. Hadde kanskje ikke gått uten dem ass.» Benjamin

Inntrykket etter intervjuet av Benjamin var at selv om mye har vært vanskelig, så har det alltid gått bra. Han har også benyttet seg av de rundt seg for akademisk og emosjonell støtte til det han synes selv var vanskelig. Når det kommer til hans syn på utdanning generelt så har Benjamin medlidenhet og ser litt ned på de som ikke gjør noe etter videregående skole.

«Jeg merker nok det at jeg ser litt ned på de som ikke har gjort noe etter videregående. Selv de som har prøvd et årstudium, flere av de jeg kjenner jobber nå 30% et sted og 50% et annet sted. Jobber uregelmessig, lav lønn, og liten fritid. De, de bare virker litt triste. Jeg synes synd på dem, om det er fordi de mangler motivasjon eller aldri klart å finne sin greie, det veit jeg ikke ass, glad jeg fant noe jeg trives med, tok litt tid, men jeg er glad nå.» Benjamin

Det tyder på at Benjamin ønsker at folk skal finne noe de trives med. Det var et gjentakende tema at Benjamin fulgte sine interesser. Det virker som han ser litt ned på de som ikke prøver, men håper at de som prøver finner noe de kan trives med.

Benjamin sin historie bærer preg av at skole har vært vanskelig, men samtidig har han aldri møtt på større akademiske nederlag som å stryke eksamener. Han synes som styrt av sine egne interesser og forteller at han sliter litt med å holde konsentrasjonen når han ikke er interessert. I hans historie fremkommer det informasjon som tyder på at han har hatt god hjelp fra foreldre og venner som har støttet ham akademisk og emosjonell ved behov. Benjamins fortelling tyder også på at han kan ha kjent på mer tilhørighet senere i utdanningsløpet, når han møtte mennesker som var mer likesinnet han selv.

5. Diskusjon

5.1. Opplevelse av mestring og forholdet mellom indre og ytre motivasjon

I denne delen av studiet vil funn og teorien diskuteres opp mot hverandre. Kapitlet deles opp i 4 deler hvor de første 3 tar for seg informantens opplevelse av mestring, motivasjon i form av indre og ytre og hvordan deres tanker om utdanning har påvirket dem. Avslutningsvis vil det være en oppsummering hvor trådene samles til et helhetlig bilde som vil prøve å gi svar på studiets problemstilling.

Det teoretiske ståstedet som oppgaven har presentert, beskriver hvordan opplevelse av mestring, kan påvirke troen på videre mestringmuligheter senere i livet og kan påvirke et menneskes motivasjon til å utforske nye utfordringer. Motivasjon er sammensatt av flere faktorer, men med utgangspunkt i Ryan og Deci (2000b) om at all motivasjon kan spores tilbake til behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi, vil denne delen av studiet se på hvordan studiets informanter har blitt påvirket av opplevelse av mestring og hvordan motivasjonen deres har vært påvirket av behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse.

5.1.1. Mestringsopplevelse

Dette studiets informanter viser gjennom sine historier at de har en rekke negative erfaringer og manglende opplevelse av mestring i sitt utdanningsløp. Informantene gir uttrykk for å ha tvilt på egne mestringmuligheter og om innsatsen de legger ned er verdt det. Data indikerer at lav mestringstro kan forekomme i alle stadier av utdanningsforløpet. Flere av informantene gir uttrykk for å ha utviklet en unnvikelsesatferd på bakgrunn av deres opplevelser av manglende kompetanse og tilhørighet til skolen. Både Ryan og Deci (2000b) & Bandura (1977) argumenterer for at negative opplevelser av kompetanse og mestring kan fremme en unnvikelsesatferd. Unnvikelsesatferd som skolevegring, skulking og lavere grad av deltagelse i undervisning kan være med på å skape hull i skolerelatert kunnskap. Over tid kan slike kunnskapshull gjøre det mer utfordrende og komme a-jour med deres medelever. Stanovich (2009) beskriver det som at de fattige blir fattigere, i den forstand at elever som synes skolen allerede er vanskelig får det enda tøffere. Data gir indikasjoner på at selv mennesker med dysleksi som tar en mastergrad, opplever unnvikelsesatferd og hull i undervisningen på barneskole og ungdomskolen. Dette betyr at informantene ikke skiller seg ut fra tidligere forskning om hva som er vanlig for mennesker med dysleksi, å oppleve i de tidlige skoleårene (Casserly, 2013; Singer, 2008; Soriano-Ferrer & Morte-Soriano, 2017).

Noen av informantene forteller om unnvikelsesatferd over lengre tid, og at dette har påvirket utdanningsløpet i stor grad. Eksempler er bl.a. å ikke fullføre videregående skole med studiekompetanse. Studiets data indikerer at det kan være en sammenheng mellom når kompetansebehovet ikke tilfredsstilles i skolen, så kan et menneske med dysleksi miste troen på egen mestringsmulighet, som igjen kan føre til skolevegring eller unnvikelsesatferd. Så tyder det på at mennesker med dysleksi kan være mer utsatt for å ha negative opplevelser knyttet til akademisk mestring.

Informantenes historier viser at forskjellige akademiske nederlag kan inntreffe med ulik kraft. Det refereres til at to av informantene selv sier å ha opplevd depresjonslignende symptomer da de ikke fullførte videregående med studiekompetanse. Opplevelse av å være en taper ble brukt i informantens narrativ. Beskrivelsen deres indikerer at de føler de hadde mislykkes i deres akademiske reise. Selv om informantene opplevde mestring i andre fag og tidligere hadde opplevd utfordringer i forskjellige fag, så kan det se ut som at det å ikke ha vitnemål var informantenes første virkelig opplevde akademiske nederlag. Data tyder på at det å ikke fullføre videregående med vitnemål, er en stopper for videre progresjon.

Data antyder at større akademiske nederlag kan være destruktivt for ikke bare motivasjon til høyere utdanning, men også til å fullføre videregående generelt, da å oppleve slike nederlag kan gi en følelse av å være inkompetent og svekke tilhørighetsbehovet til skole og samfunnet. Det ser ut til at informantene stempler seg selv som tapere i samfunnsøyemed. En tolkning av data kan være at informantene har overkommet utfordringer uten å føle mestring. Dette begrunnes i at før det akademiske nederlaget hadde informantene en sterk identitet knyttet til seg selv som smart, mens følelsen av å være en taper i samfunnet oppsto etter nederlaget. Data fra dette studiet støtter funn hos Singer (2008) om at mennesker med dysleksi kan føle på skam og skuffelse over egne akademiske prestasjoner. Data tyder på at skammen og skuffelsen kan se ut til å stamme fra informantens behov for å vise at selv med dysleksi så kan de mestre skole og har tilhørighet til skole og samfunnet som intellektuelle personer. Informantene viser til en stolthet av deres intellektuelle ferdigheter og kompetanse innenfor spesielt muntlig og evnen til å diskutere. Når de akademiske resultatene ikke reflekter tankene de har om seg selv, kan det være med på å fremme følelsen av skam og skuffelse over egne prestasjoner. Det virker som at informantenes identitet og selverd får en knekk, noen av informantene beskriver opplevelsene sine som et identitets problem. Det tyder på at opplevelsen av å ikke få studiekompetanse var psykologisk nedbrytende.

Data indikerer at alle informantene opplever skolen som vanskelig, men samtidig har alle informantene noe i eller utenfor skole som de mestrer og føler kompetanse i. Informantene i studiet viser til forskjellige utfordringer gjennom utdanningsløpet, men de opplever også å mestre for eksempel muntlige akademiske utfordringer.. Data i studiet indikerer ikke bare at informantene opplevde mestring i skolen, men også utenfor i form av anerkjennelse som å kunne få spille fløyte på rådhuset. Data antyder derfor muligheten for at det å oppleve kompetanse og mestring i hverdagen kan være en viktig faktor for at mennesker med dysleksi velger en masterutdanning Ryan og Deci (2000b) og Bandura (1977) støtter opp under hvordan kompetanse og opplevelse av mestring på flere arenaer, støtter opp under hverandre og fungerer som et skjold mot kommende nederlag. Flere av informantene gir indikasjoner på at tross alle utfordringene de har møtt på bakgrunn av diagnosen sin, ville de ikke byttet den ut. Utfordringene de har møtt har lært dem strategier som å ikke prokrastinere (utsette gjøremål) og vært karakterbyggende gjennom å lære seg å fortsette når ting er tøft. Dette gjelder ikke alle informantene da en av informantene antyder misnøye til egen diagnose og føler heller at diagnosen holder han tilbake.

Flere av informantene fortalte at de hadde bekymringer knyttet til masterutdanning, spesielt opp mot masteroppgaven og bekymringer for deres egen lesehastighet. Denne bekymringen kan ha sammenheng med tidligere erfaringer med større skriftlige oppgaver gjennom utdanningsløpet. Bandura (1977) argumenterer for at tidligere erfaringer av mestringsopplevelser kan påvirke troen på videre mestringsopplevelser. Selv om informantene har overkommet utfordringene tidligere, indikerer studiets data at de ikke føler at de har mestret skolen, og fortsatt føler en del stress for nye akademiske utfordringer. Det er derfor mulig at masterutdanning kan virke avskrekkende for mennesker med dysleksi, som medfører at færre velger å begynne på en masterutdanning.

5.1.2. Forholdet mellom indre og ytre motivasjon

Data i studiet gir indikasjoner på at flertallet av informantene hadde en overvekt av autonom kausalitetsorientering og at deres motivasjon var styrt av mer indre regulerte prosesser. Det virket som at det var betydningsfullt for informantene å studere noe de var interessert i, fremfor å studere noe som kunne medføre rikdom, status og andre ytre mål. Teori påstår at motivasjon som reguleres av indre prosesser er sterkere, vedvarer lengre og er motstandsdyktig mot ytre påvirkninger som ytre belønning og straff (Hagger & Chatzisarantis, 2011; Ryan & Deci, 2000b). I tråd med Singer (2008) forskning om

akademiske utfordringer hos mennesker med dysleksi på barneskolen, tyder dette studiets funn på at mennesker med dysleksi som tar høyere utdanning også møter akademiske utfordringer gjennom hele utdanningsløpet. Det kan derfor være betydningsfullt for å gjennomføre en mastergrad at motivasjonen har et indre preg og at individet har en indre driv til å gjennomføre.

En av informantene skilte seg noe ut når det kom til indre motivasjon og indre regulerende prosesser. Selv om informanten selv påstår å være interessert i politikk, så var det ikke hans eget mål fra starten av. Data indikerer at informanten styres av ytre regulerende prosesser i større grad enn studiets andre informanter. Informanten hadde tydelige forventinger til egne prestasjoner og karakterer. Selv om han oppnådde disse, så tydet det på at følelsen av glede/mestring ikke vedvarte, men heller var en «tom seier». Dette begrunnes i hvordan hans mastergradstudie påvirket hans sosiale liv. Informantens beskrivelse sett i lys av ulike reguleringsprosesser som ytre belønning og indre belønninger, antyder at informanten kausalitetssted befinner seg innenfor det ytre eller kontrollerende spekteret. Kombinert med lav tro på egne mestringmuligheter tyder det på lavere grad av velvære og en motivasjon som er sårbar for ytre faktorer. Studiets data kan derfor se ut til å støtte Ryan og Deci (2000b) sine påstander rundt effekt av ytre motivasjon og ytre regulerende prosesser.

Data antyder at noen av informantene opplevde svekket motivasjon etter dårlige resultater. De beskriver at resultatene ikke ble gjenspeilet gjennom nedlagt innsats. Data indikerer at noen av informantene beholdt denne holdningen gjennom utdanningsløpet, hvor andre utviklet et annet tankesett. Senere i utdanningsløpet ble målet å gjøre sitt beste. Data antyder at det var flere av informantene som opplevde svekket motivasjon gjennom å oppleve dårligere resultater enn forventet, basert på hva de følte av egeninnsats. Derimot tydet det på at dette tankesettet forandret seg over tid hos flertallet av informantene, hvor uavhengig av resultat ville de være fornøyd så lenge de følte selv at de prøvde sitt beste. Kausalitets orientering benyttet av Ryan og Deci (2000b) og Hagger og Chatzisarantis (2011) trekker frem i hvilken grad informantens handlinger er internalisert. Data indikerer at over tid forandret informantenes regulering til mer indre regulerende prosesser som internalisert regulering (introjected regulation) og/eller identifisert regulering (identified regulation) hvor handlingen oppfattes som viktig for informanten selv, men også en del indre belønning og selvkontroll. Det kommer til uttrykk at informantene har en interesse for sitt fagfelt, men informantene gir også uttrykk for bekymringene sine som de føler ovenfor eksamener. Noen av informantene

føler de ikke har tid eller rekker å gjennomføre studiet på normal tid.

5.2. Sosiale relasjoner sin påvirkning av motivasjon

Burr (2015) argumenterer for at sosiale relasjoner og møte med andre mennesker kan påvirke interesser, holdninger, normer og verdier. Data i dette studiet viser flere tilfeller av hvordan informantenes interaksjoner med andre har vært med på å forme dem som individer og har påvirket deres motivasjon. Weinstein (2014) viser hvordan det sosiale rommet kan støtte opp under de psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse. I denne delen av diskusjonen skal vi se på hvordan informantenes liv har blitt påvirket av andre.

Data indikerer at informantene hadde problemer med å finne tilhørighet til klasserommet. Noen av informantene opplevde dårlige relasjoner til lærere, mens alle opplevde mobbing på barneskolen. I motsetning til Singer (2005) sine funn om at flertallet av barn med dysleksi opplever å bli mobbet på bakgrunn av deres akademiske utfordringer, var det ingen av informantene i dette studiet som fortalte å bli mobbet på grunn av dette. Derimot var utseende og atferd noe som ble trukket frem. Det er mulig at informantene ser tilbake på deres historier og husker spesifikke hendelser. Det er også forskning som tilsier at det å ha diagnoser som gjør deg annerledes andre, gjør deg sårbar for mobbing, selv om diagnosen din er usynlig (Mishna, 2003; Sweeting & West, 2001). Det er derfor mulig at informantenes opplevelse av mestring og kompetanse i skolen har medført en usikkerhet som har gjort dem mer sårbare for å oppleve mobbing.

Data i studiet antyder at informantene har opplevd støtte fra signifikante andre i forskjellig grad. En betydelig forskjell som kommer til syne i narrative er støtten og forståelsen informantene opplever fra foreldre før og etter de fikk sin diagnose. Noen av informantene antyder at foreldrene deres ikke forsto utfordringene deres og var skuffet over deres akademiske prestasjoner. Data indikerer på at informantene som opplevde mer forståelse hos sine foreldre hadde det lettere med å komme til dem når de hadde en vanskelig dag på skolen. Data i dette studiet indikerer at informantene benyttet ulike strategier for å ivareta seg selv, som å søke emosjonell støtte hos foreldre og lærere. I tråd med forskningen til Mishna (2003); Riddick (2012) antyder data at slike strategier er viktig å anvende for elever med dysleksi eller elever med relasjonelle utfordringer. Funn i dette studiet samsvarer med Singer (2005) at i noen tilfeller kan lærere bli sett på som utrygge istedenfor personer elever kan søke støtte hos. Hvor data indikerer at informantene hadde lærere de var redde for, samtidig som noen av

informantene opplevde lærere som trygge personer. Studiets data antyder at flere av informantene har opplevd relasjoner til lærere i varierende kvalitet.

Informantene viser til å huske spesielt gode og dårlige relasjoner til lærere. Dårlige relasjoner ser ut til å ha vært med på å skape avstand og lavere grad av tilhørighet til klasserommet, gjennom opplevd forskjellsbehandling og erfaring med å bli satt alene. Gode relasjoner antyder å bedre tilfredsstillende tilhørighet, kompetanse og autonomi behovet. Informantenes historier tyder på at gode relasjoner blir beskrevet gjennom opplevelser av hvordan lærere oppmuntrer til interesser, atferd, kommunikasjon og tillater informantene å ta den plassen de trenger for å være seg selv. Informantenes historier tyder på at de lærerne de anså som gode, var strenge lærere som stilte krav til dem samtidig som de så og støttet opp under informantenes behov. Data tyder på at slike lærerrelasjoner har vært med på å oppmuntre til interesser som informantene har utviklet og i noen tilfeller valg av studieretning som en del av deres mastergrad. Data viser i likhet med Weinstein (2014) hvordan det sosiale rommet som lærere, kan støtte opp under menneskes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Informantene indikerer å ha følt seg sett, utfordret og oppmuntret av noen av lærerne sine. Gode relasjoner til lærere kan være med på å støtte opp under mennesker med dysleksi sine behov, og være en pådriver for nye interesser og oppmuntre til å forfølge sine interesser inn mot høyere utdanning.

Data i dette studiet antyder at elever som gjør det helt ok i skolen, henger med, men synes det er litt vanskelig, blir mer ignorert av lærere. Data indikerer at informantene som hadde disse opplevelsene, opplevde lav grad av kompetanse i skolen, men siden situasjonen ikke var kritisk fikk de lite til ingen akademisk støtte. Informantene indikerer istedenfor å være mer autonome i sine valg om akademiske retninger. Valgene som er tatt er tatt på bakgrunn av orientering mot interesser og unnvikelse. Unnvikelsesatferd i den grad at de har søkt seg vekk fra områder de har følt på lite mestring og kompetanse i. Bandura (1977) viser til hvordan opplevelse av å mislykkes kan få mennesker til å søke vekk fra videre utfordringer, data indikerer at informantene i noen tilfeller har søkt seg vekk fra utdanningsretninger som de hadde lav grad av mestringstro for. På den andre siden tyder data på at en av informantene har opplevd å bli anbefalt studieretninger på bakgrunn av deres utfordringer uten hensyn til informantens egne interesser. Informantens kausalitetsorientering blir i dette tilfellet kontrollert. Informantene beskriver det anbefalte utdanningsløpet som tungt og lite interessant, noe som utviklet seg til unnvikelsesatferd. Hagger og Chatzisarantis (2011) bekrefter at en kontrollert kausalitetsorientering kan medføre lavere grad av motivasjon og

velvære som data i dette studiet antyder. Informanten viser derimot til at gjennom emosjonell støtte fra foreldrene var det mulig å fullføre videregående og bytte over til påbygg for å få studiekompetanse.

Emosjonell og akademisk støtte er noe data tyder på å være viktig for informantenes velvære og prestasjoner i skolen, men data tyder også på at informanter i perioder valgte å skjule sine utfordringer for sine nære relasjoner som kunne gi dem støtte. En informant forteller om at han for eksempel gjemte seg i garasjer når han skulket skolen. Data indikerer at informanten opplevd press og forventinger til skoleprestasjoner fra foreldrene sine. Det er nok en kobling mellom foreldrenes forventinger og hvorfor informanten valgte å skjule skolevegringen fra sine foreldre. Data antyder at forventningene fra foreldre avtok over tid, men basert på informantens egne uttalelser og holdninger til studie og egne forventinger, er det mulig at foreldrenes forventinger til prestasjoner har blitt videreført til informanten selv. Dette kommer spesielt til syne i informantens holdninger og forventinger til egne prestasjoner. Burr (2015) påstår at mennesker tar til seg kulturer, normer, holdninger og verdier fra menneskene rundt oss. Data tyder på at informanten har gjort nettopp dette. Det kan synes som informanten har tatt til seg foreldrenes mål som sine egne, forventinger om prestasjoner og dermed skuffelsen over å ikke få toppkarakterer. Ved flere tilfeller antyder data at slike holdninger som kan ses på som ytre mål fra Ryan og Deci (2017) har ført til lavere grad av velvære hos informanten og en motivasjon som er lett påvirkelig av ytre krefter som belønning og straff i form av for eksempel karakterer. I noen tilfeller kan det tyde på at informantene benytter seg av andre for å regulere egen motivasjon. Data indikerer dette når informanten søker oppmuntring gjennom rådgivere, venner og familie. behovet for en konstant oppmuntring til å ikke gi opp kan tyde på at det ikke bare er utfordrende å studere, men trekker også informantens indre regulerende motivasjon i tvil. Studiet referer tilbake til Pew (2007) om hvordan mennesker med ytre regulerende motivasjon kan utvikle en avhengighet til ytre faktorer for å holde motivasjonen. Dette kan være gjennom oppmuntring, og ytre mål som.

Data viser at informantene har opplevd å få forskjellig anbefaling av utdanningsløp. På den ene siden som nevnt over, ble informanten anbefalt en enklere utvei på bakgrunn av sin diagnose. Studiets funn viser også til informanter som ble anbefalt studieretning på bakgrunn av hvordan familiemedlemmer opplevde informantens interesser. En av informantenes beskrivelse tyder på at informanten kan ha blitt skjøvet inn i en studieretning gjennom press og forventinger av foreldre. Forskjellene mellom informantenes kausalitetsorientering kommer til syne i hvordan de presenterer valgene sine. Noen av informantene viser til å bli

anbefalt retninger som står i tråd med hvordan de identifiserer seg selv, mens andre presenterer det som foreldrenes mål først. Data antyder at informantene som har hatt en mer autonom kausalitetsorientering viser til større grad av velvære og en sterkere motivasjon til studiene deres. Sterkere i den forståelsen at deres motivasjon ikke blir påvirket av negative ytre faktorer som dårlige karakterer. Hvor som Hagger og Chatzisarantis (2011) beskriver kan ytre faktorer lettere påvirke mennesker som har en kontrollert kausalitetsorientering og gi en svakere motivasjon, og en motivasjon som kan opphøre når yrefaktorer ikke lenger oppleves som positive.

Data antyder at informanten som ble sett av familien og anbefalt utdanningsretning på bakgrunn av hvordan familie opplevde dem som person og hva som var deres interesser, viser til større grad av velvære, en autonom kausalitets orientering og større grad av indre regulerings prosesser. De to andre informantene viser til forskjellig, men lik kontrollert kausalitets orientering og ytre regulerings prosesser som lydighet (compliance), hadde et større behov for emosjonell støtte gjennom videregående og noe på universitet. Data indikerer ikke bare å støtte Ryan og Deci (2000b), men data viser også betydningen av families emosjonelle støtte og hvordan et menneskets relasjoner kan støtte når det opplever motgang.

Akademisk støtte fra familie antyder data i dette studiet, at kan være en faktor for motivasjon og opplevelse av mestring ved høyere utdanning. Informantene som forteller om akademisk støtte fra familie viser ikke bare til høy grad av mestringsopplevelse, men også stor grad av velvære. Informantene bekrefter behovet for akademisk støtte og emosjonell støtte i løpet av mastergrads løpet. Det tyder på at strategier som Mishna (2003); Riddick (2012) viser til ikke bare er nødvendig for mennesker med dysleksi i de tidligere skoleårene, men også en nødvendighet senere ved høyere utdanning. Informantene viser til god kunnskap om egne utfordringer og hvordan de kan benytte seg av menneskene og systemene rundt seg for å få støtten de trenger gjennom studieløpet. Data indikerer at informantene over tid har lært seg å ta imot hjelp fra venner og familie, selv om det var utfordrende tidligere. Det er derfor mulig at å utarbeide forskjellige strategier på bakgrunn av utfordringer og behov er en viktig del for å gjennomføre en mastergrad.

Data beskriver hvilken innflytelse venner har hatt gjennom utdanningsløpet, informanter har kjent på en indre konflikt mellom de grunnleggende behovene for autonomi og tilhørighet ved valg av videregående. Behovet for tilhørighet har også vært med på å påvirke informantene til spesifikke atferdsmønstre som har trolig hatt dårlig innflytelse på informantene

skoleprestasjoner da disse venne har oppmuntret til bråk og lagt mindre verdi på akademiske prestasjoner.

5.3. Informantenes eget syn på motivasjon til utdanning.

Informantene delte forskjellige meninger om hva som kunne defineres som deres motivasjon til å ta en mastergrad. Noe som flere informanter trakk frem som mindre viktig var ytre faktorer som penger og status, mens arbeidsmuligheter og trygg jobb var en større faktor. Informantene ga uttrykk for hvordan samfunnet har påvirket deres holdninger til utdanning. Data indikerer at informantene kjente på et press for å måtte ta universitetsutdanning eller fagbrev for å sikre jobb. Samtidig som informantene ga indikasjoner på arbeidsmuligheter som en viktig del av motivasjonsgrunnlaget deres, var det også indikasjoner til at selvutvikling og det å utforske sitt potensiale, også har hatt betydning. Teori viser til at slike reguleringsprosesser kommer fra et indre regulerende perspektiv (Ryan & Deci, 2000b). Informantene som viser til disse indre reguleringsprosessene, gir indikasjoner på generell større grad av velvære og positivitet over deres utfordringer og muligheter som mennesker med dysleksi.

Data indikerer at selv om informantene mente man kunne leve greit på lønnen fra for eksempel en butikkjobb eller annen jobb som ikke krever en høyere akademisk utdanning, så var det viktig for informantene å gjøre noe som ga dem mening, var utfordrende, noe de trodde de kunne mestre og var interessert i. Det antydes at informantene ønsket å tilfredsstille deres behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Noe de følte de ikke ville få tilfredsstilt ved å jobbe innenfor yrkesfag eller på andre jobber som hadde en lavere kompetansekrav da de ønsket å utfordre seg, med en krevende og varierende hverdag.

5.4. Studiets begrensninger og bidrag

Studiets bidrag til det pedagogiske feltet kommer til syne gjennom motivasjons aspektet som mennesker med dysleksi har og hvilken strategi studentene har benyttet gjennom deres utdanningsløp. De narrative intervjuene produserer ikke fakta, men kan gi innsyn til normer og forståelse av samfunnet, Studiet viser til at det kan være et voksende press på å ta en utdanning ved universitet for å sikre jobb, og hvordan vi skal støtte oppunder autonome prosesser for å bevare motivasjon hos studenter med akademiske utfordringer. Studiet forsterker Ryan og Deci (2000b) sin forskning om betydningen av indre regulering og dets effekt, da gjennom å vise til dette studiets data. Data i dette studiet viser til hvordan

mennesker med dysleksi opplever utfordringer gjennom sitt studieløp. Betydningen av indre regulert atferd kommer spesielt til syne for mennesker som opplever akademiske utfordringer. Betydningen av å følge en studieretning som er i tråd med ens interesser, kan være en motivator som gjør at studenter opplever mer velvære og en sterkere motivasjon til studiene sine. Studiet er relativt lite, og tar bare for seg livet til tre mennesker med dysleksi og en med lese- og skrivevansker. Studiets informanter har fått diagnosen sin på veldig forskjellige tidspunkter. Data tyder på at tidspunkt for diagnose har hatt innvirkning på foreldrenes forståelse av deres utfordringer. Samtidig som studiet har gitt innsikt i hvordan foreldres forventninger til prestasjoner kan legge stress på mennesker med dysleksi, og undertrykke kompetansebehovet deres. Da jeg aldri har gjennomført narrative intervjuer tidligere og mine manglende erfaringer kan ha påvirket innsamlet data. På tross av dette mener jeg at jeg har klart å presentere informantenes opplevde erfaringer og gi et svar på hvorfor mennesker med dysleksi kan velge å ta en mastergrad.

6. Konklusjon

Studiet har hatt i hensikt og belyse hvorfor mennesker med dysleksi tar en mastergrad og hvordan deres erfaringer har påvirket deres utdanningsløp. Studiets forskningsspørsmål har hatt fokus på å undersøke indre og ytre motivasjonsprosesser, opplevelse av mestring og kompetanse, samt erfaringer med støtte gjennom sosiale relasjoner. Studiet har tatt for seg narrativer til fire forskjellige mennesker. Narrativene fremstår som fire forskjellige historier, men allikevel med noen felles temaer og likhetstrekk, som ble tydelig gjennom analyseprosessen i studiet. Studiets resultater vises gjennom de hermeneutisk analyse av de åpne narrative intervjuene som studiet har gjennomført. Studiet har gitt innsikt om forskjellige erfaringer som kan påvirke motivasjon til høyere utdanning, for mennesker med dysleksi.

Et av forskningsspørsmålene omhandler betydningen av akademisk og emosjonell støtte. Resultatene viser at alle har hatt behov for og fått slik støtte i sitt utdanningsløp. Imidlertid er det forskjell på fra hvem de har opplevd å få støtte og om det kun har vært akademisk støtte eller også emosjonell støtte. Et av likhetstrekkene er at noen av informantene har tydelig opplevd både emosjonell og akademisk støtte fra sine familier gjennom hele utdanningsløpet. Det kommer fram at støtten fra familie og venner har lettet på byrden ved de akademiske utfordringene, spesielt akademisk støtte opplevdes som veldig nyttig blant informantene som erfarte dette. Noen av informantene opplevde imidlertid emosjonell støtte i varierende grad. Varierende i den grad at tidlig i utdanningsløpet indikerer data at informantene ikke følte seg møtt med sine utfordringer og i noen tilfeller møtt med skuffelse og frustrasjon. Informantene

som forteller om å ha opplevde både akademisk og emosjonell støtte hadde fått sin dysleksi diagnoser på barne- og ungdomskolen. Data tydet på at de opplevde mer forståelse fra sine foreldre på bakgrunn av deres diagnose. Data tyder på at å få en diagnose for skoleutfordringer tidlig kan ha betydning for opplevelse av emosjonell og spesielt akademisk støtte fra familie. Det antydes også at det å ikke få en diagnose også kan ha påvirkning på hvilken støtte du får fra lærere. Denne støtten kan forekomme i form av tilrettelegning eller ekstra oppmerksomhet, da lærere er klar over utfordringene til eleven.

Opplevelse av kompetanse og mestringstro var det andre forskningsspørsmålet i studiet. Her viser resultatene i studiet at det er en sammenheng mellom informantenes opplevelse av akademiske nederlag og opplevelse av kompetanse. Erfaringene deres synes også å påvirke deres mestringstro. Funnene viser at bare noen av informantene opplevde å stryke på eksamener eller ikke fullføre videregående med studiekompetanse. Selv om noen så positivt på disse erfaringene tyder data på at slike erfaringer kan være ødeleggende for motivasjon om videre utdanning. De opplevde akademiske nederlagene synes også å ha betydning for deres syn på seg selv og opplevelse av velvære. Informantene antyder at under tidsperioden de ikke hadde studiekompetanse utviklet depresjonslignende atferd. Resultatet fra studiet viser at alle har hatt utfordringer på skolen, men at erfaringer med akademiske utfordringer har vært like omfattende for alle. Noen av informantene har ikke erfaringen med å stryke på eksamener eller ikke fullført videregående, men allikevel opplevd faglig strev. Resultatet fra studiet viser at mennesker med dysleksi som motiveres for et mastergradsstudie, har opplevd både mindre og større akademiske nederlag, men har overkommet disse. Data tyder også på at for noen så har disse erfaringene bidratt til at de har utviklet strategier for å håndtere sine utfordringer som følge av diagnosen. Data fra studiet viser også at informantene har opplevd mestring i og utenfor skolen og at det har hatt betydning for dem. Resultatene i studiet viser data som tyder på at deres tidligere erfaringer preger deres mestringstro og at informantene også som masterstudenter opplevde stress og nervøsitet spesielt til masteroppgaven.

Studiet har hatt gjennomgående hatt fokus motivasjon i lys av indre og ytre motivasjon og reguleringsprosesser. Resultater fra studiet viser at informantenes kausalitetsorientering har betydning for motivasjonsprosessene. Noen av informantene viste til en mer autonom kausalitetsorientering, med oppmuntring fra foreldre og venner om å følge sine interesser. Noen av informantene viser til mer kontrollert kausalitetsorientering i den form at familiene deres enten hadde lagt press på at de måtte ta studiespesialiserende for å få en god jobb til slutt. Hvor andre fikk anbefalinger om å velge en lettere utdanningsretning på bakgrunn av

deres diagnose. Data indikerer at informantene som ble støttet i deres autonome valg av utdanningsretning, viser til en sterkere motivasjon til å fullføre selv om det kan bety at utdanningsretningen er krevende. Resultater tyder på at de med en mer autonom kausalitetsorientering viser til større grad av velvære og indre regulerende motivasjonsprosesser i utdanningsløpet.

Studiets data tyder på at mennesker med dysleksi tar en mastergrad på grunn av deres interesser og styres i stor grad av indre regulerende prosesser i deres motivasjon. Samtidig viser data at informantenes motivasjon er kompleks og at data viser til både indre og ytre reguleringsprosesser. Derimot virker det som at informantene har en autonom kausalitetsorientering og at de ytre reguleringsprosessene ikke har like stor betydning for deres motivasjon. Ytre reguleringsprosesser som kommer til syne, er ønsket om arbeidsmulighet og arbeidstrygghet. Derimot er ønsket om arbeidsmulighet og arbeidstrygghet også koblet sammen med ønske om å jobbe innenfor deres interessefelt. Informantene viser til et behov for å arbeide i en spennende og varierende arbeidsdag, som de tror de ikke kan oppleve innenfor yrker med lavere kompetansekrav. Studiets informanter indikerer å være mindre motivert at ytre reguleringsprosesser som økonomi, status og berømmelse, men føler på at samfunnet de lever i, ikke bare oppmuntrer, men også presser til høyere utdanning på grunn av kompetansekravene arbeidsmarkedet har.

Resultatene viser at mennesker med dysleksi benytter seg av forskjellige strategier for å oppnå akademisk kompetanse og vedlikeholde deres motivasjon gjennom utdanningsløpet.

Informantene viser til innsikt i egen diagnose og utfordringer det kan medføre. På bakgrunn av deres innsikt benytter informantene seg av familie og venner som emosjonell og spesielt akademisk støtte i krevende situasjoner gjennom studiene. Informantene som viser til mindre akademisk støtte fra familie og venner, viser istedenfor til å benytte seg av samfunnssystemer som tilrettelegning, lærere og rådgivere som støtte gjennom studiene deres.

På den andre siden viser resultatene at informantene som tyder på å være mer ytre regulerende av deres motivasjon, at de har et behov av andre for å vedlikeholde sin egen motivasjon. De benytter seg av venner, rådgivere og helsetjenester for å bli oppmuntret til å fortsette å studere.

Resultatene indikerer at mennesker med dysleksi som tar en mastergrad har opplevd utfordringer på skolen, men også opplevd kompetanse og mestring i skolen. De forteller om å kjenne på kompetanse i muntlige fag og gode akademiske prestasjoner, men samtidig relativt

lave prestasjoner i skriftlige fag. De viser også til at deres opplevelse av kompetanse og mestring blir støttet gjennom interaksjoner med andre. Resultater, oppmuntring og komplimenter om deres fagkompetanse ser ut til å ha vært en positiv motivator gjennom utdanningsløpet. Samtidig viser også resultatene hvordan opplevelsene av akademisk nederlag kan fremme en følelse av inkompetent som kan virke negativt inn på motivasjon om videre utdanning.

Tilhørighet ser ut til å kunne påvirke utdanningsvalg: Mobbing og det å føle at en ikke kan relatere seg til klassekameratene sine, ser ut til å fremme unnvikelsesatferd som skolevegring og lavere arbeidslyst til skolearbeid. Informantene som viser til å ikke ha tid til å dekke tilhørighets behovet deres i hverdagen grunnet studering, viser også til lav grad av velvære og svakere motivasjon. Opplevelse av kompetanse indikeres å være en motivator i form av at den skaper og støtter interesser. Informantene som opplever kompetanse innenfor ett interessefelt, viser til at opplevelse av kompetanse er med på å motivere dem til å fortsette å utvikle deres interesse.

Resultater fra studiet viser til at de grunnleggende behovene for motivasjon: autonomi, tilhørighet og kompetanse, har spilt en vesentlig rolle inn i informantenes utdanningsløp. I situasjoner hvor informantenes autonomi har blitt undertrykket, viser de til lavere motivasjon og større avhengighet av andre for å vedlikeholde deres motivasjon. De opplever også lavere grad av velvære.

Studiets resultater gir grunnlag for å kunne konkludere med at når de grunnleggende behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse er dekket og de støttes av deres signifikante andre, viser informantene til stor grad av velvære, en sterkere motivasjon og pågangsmot til å jobbe med studiene sine.

Etter å ha gjennomført studiet er det noen nye spørsmål som har blitt avdekket. Studiet ønsker derfor avslutningsvis å rette oppmerksomheten mot noen av disse temaene. Det ville vært interessant med en dypere forståelse av om det er en sammenheng med når i utdanningsløpet mennesker med dysleksi som tar høyere utdanning, fikk påvist sin diagnose, deres opplevelse av akademisk og emosjonell støtte gjennom utdanningsløpet, hvordan de har prestert akademisk og eventuell forskjell mellom muntlig og skriftlige karakterer. Ved å svare på disse spørsmålene kan en få en bedre forståelse av strategier mennesker med dysleksi benytter seg av og om den strategien er forskjellig avhengig av om de har blitt diagnostisert i tidlig eller

mer voksen alder. Det vil også være interessant og se på forskjell mellom ulike grupper, for eksempel studenter uten en diagnose, og hvordan de benytter seg av familie og venner for emosjonell og akademisk støtte. Dette studiet konkluderer med at akademisk og emosjonell støtte har hatt en stor betydning for utdanningsløpet til informantene og deres opplevelse av velvære gjennom studiene.

7. Litteraturliste

- Adlof, S. M. & Hogan, T. P. (2018). Understanding dyslexia in the context of developmental language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-773.
https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0049
- Adlof, S. M. & Hogan, T. P. (2019). If We Don't Look, We Won't See: Measuring Language Development to Inform Literacy Instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217. <https://doi.org/10.1177/2372732219839075>
- Andersen, S. M. & Cole, S. W. (1990). "Do I know you?": The role of significant others in general social perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 384.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.384>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. *TESOL Quarterly*, 36(2), 207-213. <https://doi.org/10.2307/3588331>
- Bogdanowicz, K. (2006). A short introduction to dyslexia. *The teacher*, 2(36), 22-28.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Burns, E. & Bell, S. (2010). Voices of teachers with dyslexia in Finnish and English further and higher educational settings. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 529-543.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507964>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (Third edition. utg.). Routledge.
- Carns, A. W., Carns, M. R., Wooten, H. R., Jones, L., Raffield, P. & Heitkamp, J. (1995). Extracurricular activities: Are they beneficial? *TCA Journal*, 23(2), 37-45.
- Casserly, A. M. (2013). The socio-emotional needs of children with dyslexia in different educational settings in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 79-91.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01227.x>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378-1396.
- Chang, H. N. & Romero, M. (2008). Present, Engaged, and Accounted for: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades. Report. *National Center for Children in Poverty*.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44-54. <https://doi.org/10.1177/1321103x060270010301>
- Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*, 24(3), 205-216.
- Csikszentmihalyi, M., Graef, R. & Gianinno, S. M. (2014). Measuring Intrinsic Motivation in Everyday Life. I *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (s. 113-125). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_8
- Csizér, K., Kormos, J. & Sarkadi, A. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94(3), 470-487. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01054.x>
- De nasjonale Forskningsetiske Komiteer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske

- komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Deci, E. L. (1971). Effect of External Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1971-22190-001.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Donato, A., Muscolo, M., Arias Romero, M., Caprì, T., Calarese, T. & Olmedo Moreno, E. M. (2022). Students with dyslexia between school and university: Post-diploma choices and the reasons that determine them. An Italian study. *Dyslexia*, 28(1), 110-127. <https://doi.org/10.1002/dys.1692>
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2 revidert oversettelse. utg.). Continuum.
- Germanò, E., Gagliano, A. & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494748>
- Gilger, J. W., Pennington, B. F. & DeFRIES, J. C. (1992). A twin study of the etiology of comorbidity: attention-deficit hyperactivity disorder and dyslexia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(2), 343-348.
- Glew, G. M., Fan, M.-Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.11.1026>
- Gornitzka, Å. (1999). Governmental policies and organisational change in higher education. *Higher education*, 38(1), 5-31. <https://doi.org/10.1023/A:1003703214848>
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 485-489. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.10.010>
- Hammersley, M. (2020). Hva er kvalitativ forskning, og hvordan bør den være? I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (3. udg. utg., s. 707-718). Hans Reitzel.
- Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education*, 21(4), 227-239. <https://doi.org/10.1177/074193250002100405>
- Hoffmann, M. J. (2010). Norms and social constructivism in international relations. I *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.60>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00269>
- Jamieson, C. & Morgan, E. (2008). *Managing dyslexia at university: a resource for students, academic and support staff*. Routledge.
- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kahn, J. S., Brett, B. L. & Holmes, J. R. (2011). Concerns with Men's Academic Motivation in Higher Education: An Exploratory Investigation of the Role of Masculinity. *The Journal of Men's Studies*, 19(1), 65-82. <https://doi.org/10.3149/jms.1901.65>
- Keaute, A.-L. (2018). *Hver fjerde student har en funksjonsnedsettelse*. Statistisk sentralbyrå, . <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hver-fjerde-student-har-en-funksjonsnedsettelse>
- Kraft, I., Schreiber, J., Cafiero, R., Metere, R., Schaadt, G., Brauer, J., Neef, N. E., Müller, B., Kirsten, H. & Wilcke, A. (2016). Predicting early signs of dyslexia at a preliterate age by combining

- behavioral assessment with structural MRI. *Neuroimage*, 143, 378-386.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.09.004>
- Kruglanski, A. W. (1978). Endogenous attribution and intrinsic motivation. I M. R. Lepper & D. Greene (Red.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (s. 85-107). Psychology Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet,.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Lam, S.-f., Law, W., Chan, C.-K., Wong, B. P. & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: the self-determination theory perspective. *School psychology quarterly*, 30(1), 75. <https://doi.org/10.1037/spq0000067>
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K., Erskine, J., Guttorm, T., Laakso, M.-L., Leppänen, P. H., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M. & Richardson, U. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: Birth to early school age. *Annals of dyslexia*, 54(2), 184-220.
<https://doi.org/10.1007/s11881-004-0010-3>
- MacCullagh, L., Bosanquet, A. & Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>
- Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, 22(4), 399-412.
<https://doi.org/10.1080/09687590701337942>
- Mallett, C. A. (2016). Truancy: It's not about skipping school. *Child and adolescent social work Journal*, 33(4), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
<https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Moll, K., Snowling, M. J. & Hulme, C. (2020). Introduction to the special issue "comorbidities between reading disorders and other developmental disorders". I(Bd. 24, s. 1-6). Taylor & Francis.
- Mortimore, T. & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in higher education*, 31(2), 235-251. <https://doi.org/10.1080/03075070600572173>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. I *Flow and the foundations of positive psychology* (s. 239-263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2014). Autonomy support and control in weight management: What important others do and say matters. *British Journal of Health Psychology*, 19(3), 540-552. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12054>
- Olofsson, Å., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338-349. <https://doi.org/10.1002/dys.1517>
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A. & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: a self-determination theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 434.
- Pavlenko, A. (2002). Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, 36(2), 213-218.
<https://doi.org/10.2307/3588332>
- Pennington, B. F. & Lefly, D. L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child development*, 72(3), 816-833. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00317>
- Pew, S. (2007). Andragogy and pedagogy as foundational theory for student motivation in higher education. *InSight: a collection of faculty scholarship*, 2, 14-25.
- Pino, M. & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education: A systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346-369.
<https://doi.org/10.1002/dys.1484>

- Próspero, M. & Vohra-Gupta, S. (2007). First generation college students: Motivation, integration, and academic achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(12), 963-975. <https://doi.org/10.1080/10668920600902051>
- Ramus, F., Altarelli, I., Jednoróg, K., Zhao, J. & Di Covella, L. S. (2018). Neuroanatomy of developmental dyslexia: Pitfalls and promise. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 84, 434-452. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.08.001>
- Reinboth, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28(3), 297-313. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8>
- Riddick, B. (2012). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Ryan, R. M. & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I. & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing. *The Oxford handbook of human motivation*.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Samordna opptak. (2013, 10 nov 2021). *Universitet og høyskole - 23/5-regelen*. Samordna opptak. <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/opptak-uhg/generell-studiekompetanse/23-5-regelen/>
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801293380507>
- Singer, E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of learning disabilities*, 38(5), 411-423. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050401>
- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333. <https://doi.org/10.1002/dys.352>
- Sjåstad, H. & Baumeister, R. F. (2018). The future and the will: Planning requires self-control, and ego depletion leads to planning aversion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 127-141. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.01.005>
- Smythe, I. (2005). Provision and Use of Information Technology with Dyslexic Students in University in Europe.
- Snowling, M. J., Hulme, C. & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Soriano-Ferrer, M. & Morte-Soriano, M. (2017). Teacher perceptions of reading motivation in children with developmental dyslexia and average readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.012>
- Spekman, N. J., Goldberg, R. J. & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Stagg, S. D., Eaton, E. & Sjoblom, A. M. (2018). Self-efficacy in undergraduate students with dyslexia: A mixed methods investigation. *British Journal of Special Education*, 45(1), 26-42. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12200>

- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of education*, 189(1-2), 23-55.
<https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Sweeting, H. & West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225-246.
<https://doi.org/10.1080/02671520110058679>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796.
<https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M. & Tice, D. M. (2014). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. *Motivation Science*, 1(S), 19-42.
<https://doi.org/10.1037/2333-8113.1.S.19>
- Weinstein, N. (2014). Human motivation and interpersonal relationships. *Department of Psychology*, 1-335.
- Wigfield, A. & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>
- Yaniv, I. (2004). Receiving other people's advice: Influence and benefit. *Organizational behavior and human decision processes*, 93(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2003.08.002>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Vedlegg 1

Vurdering

Skriv ut

Referansenummer

759450

Prosjekttittel

Et helt liv.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Velibor Bobo Kovac, bobo.kovac@uia.no, tlf: 4738142374

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristoffer Schrøder, spinn_kristoffer@hotmail.com, tlf: 95461676

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

08.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2)

PERSONVERNPRINSIPPER Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: • om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen • formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger

samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål • dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet • lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

[Et Helt Liv]

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå motivasjonen og hvilken påvirkning familie, venner og samfunnet har å si for at en student med dysleksi velger å ta en master. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne master oppgaven er å forstå bedre hvorfor studenter med dysleksi velger å ta en master. For noen kan det å ta en master ses på som å gå i motbakke. Hvilke krefter påvirker disse studentene. Ligger det i en interesse grunnlag, økonomi, status, eller press fra nære relasjon? Samfunnet/Staten har gjort lærer utdanning til master og nå kommer muligens krav om master for barnehage også. For de som ikke kan ta høyere utdanning krymper jobbmarkedet. Hva betyr dette for studenter med utfordringer som kan ha utfordringer med mengden lesing og skriving som et master løp krever.

Dette er formålet med min master oppgave innenfor humaniora og pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til denne oppgaven har noen kriterier. Deltageren må ha diagnosen dysleksi, påbegynt eller fullført master innenfor de siste 5 årene. Deltagerne skal være mellom 23 og 35 år. Dette er kriterier som har blitt vurdert som aktuelle for å få et utvalg som er spisset inn mot samfunnet nåværende utvikling og deltagere som vokste opp under «utdanningspresset» som eksisterer i dag. Det vil være 5-6 deltagere i dette prosjektet

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet vil det innebære et intervju på rundt 45-60 min. hvor det vil gjøres lydopptak av samtalen. Det er mulig at intervjuer noterer noe underveis, men i større grad vil dette være en naturlig samtale hvor vi skal se på dine erfaringer med det å ha dysleksi og ta en master. Her vil du få spørsmål som: hva er grunnen til at du tar en master? Har du opplevd press fra andre om å ta høyere utdanning? Ble du dyttet i andre retninger grunnet din diagnose? Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert før det lagres på en bærbar pc som bare jeg har tilgang til.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil bare være meg og min veileder Velibor Bobo Kovac som har tilgang til å se igjennom den innsamlede dataen.*
- *Lydopptakene vil være lagret på en bærbar enhet som vil være innelåst til enhver tid utenom da den er i bruk for transkribering. Navn og kontakt opplysninger vil være skjult gjennom anonymisering separat fra andre kilder som kan identifisere dere som deltagere i dette prosjektet.*
- *Den ferdige publikasjonen av materialet vil være anonymisert i den grad at andre vil ikke kunne gjenkjenne dere eller deres utsagn. Personopplysninger som blir publisert vil være alder, kjønn og studiet.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15 mai 2022. da vil alle personopplysninger slettes og lyd opptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Agder ved
Velibor Bobo Kovac: Epost bobo.kovac@uia.no telefon +47 38 14 23 74
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold Personvernombud@uia.no

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

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

Med vennlig hilsen

Velibor Bobo Kovac
(Forsker/veileder)

Kristoffer Schrøder
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Invervjue hvor jeg deler fra egne erfaringer med dysleksi*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)