



Þó vindar blási á móti
Reynsla góðra námsmanna með dyslexíu af skólagöngu

Emilía Björg Kofoed-Hansen

Lokaverkefni til MA-gráðu í Náms- og starfsráðgjöf

Félags- og mannvísindadeild

Félagsvísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Þó vindar blási á móti
Reynsla góðra námsmanna með dyslexíu af skólagöngu

Emilía Björg Kofoed-Hansen

Lokaverkefni til MA-gráðu í Náms- og starfsráðgjöf

Leiðbeinandi: Kristjana Stella Blöndal
Meðleiðbeinandi: Hrafnhildur V. Kjartansdóttir

Félags- og mannvísindadeild

Félagsvísindasvið

Ritgerð þessi er lokaverkefni til MA-gráðu í Náms- og starfsráðgjöf og er óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Emilía Björg Kofoed-Hansen. 2016

Reykjavík, Ísland 2016

Útdráttur

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að kanna reynslu ungs fólks af skólagöngu, sem náð hefur árangri í háskólanámi þrátt fyrir að vera með dyslexíu. Sjónum var beint að því hvaða umhverfispáttum og/eða persónulegum eiginleikum þetta unga fólk þakkar velgengni sína í námi. Rannsóknin var eigindleg. Opín viðtöl voru tekin við sjö þátttakendur sem höfðu nýverið lokið eða voru komnir vel á veg með háskólanám. Viðmælendurnir höfðu allir þurft að hafa mikið fyrir námi, sérstaklega á framhaldsskólastigi. Þegar í háskóla var komið höfðu allir viðmælendur tekið meðvitaða ákvörðun um að tileinka sér jákvætt viðhorf til náms. Allir töldu þó stuðning foreldra forsendu fyrir velgengi sinni í námi. Einnig kom fram hjá þeim sem fengu greiningu seint að það hafi valdið þeim erfiðleikum í námi því þeir hefðu ekki fengið nauðsynlegan stuðning frá skólanum. Þeir sem greindir voru snemma og fengu stuðning strax frá upphafi skólagöngu og töldu það mikilvægan þátt í árangri sínum. Þessi hópur þurfti minni stuðning eftir því sem leið á námið en þeir sem fengu greiningu seint og stríddu síður við skerta sjálfsmynd. Þátttakendur töldu flestir að dyslexían hafi að mörgu leiti haft áhrif á það hvaða háskólanám varð fyrir valinu. Þá kom fram að þátttakendum þótti skorta þekkingu á hinum ýmsu einkennum dyslexíunnar meðal kennara, náms- og starfsráðgjafa og foreldra svo sem hvernig hún getur birst á annan hátt en í erfiðleikum með lestur. Einnig þótti þeim skorta fjölbreytt úrræði fyrir nemendur með dyslexíu á öllum stigum náms. Með rannsókninni er vonast til að auka skilning, bæði innan skólasamfélagsins og hjá fjölskyldum á því hvað það er sem fleytir nemendum með dyslexíu áfram í námi.

Abstract

The main objective of this research was to explore the school experience of young people who have succeeded in studies at a university level despite having dyslexia. Using a qualitative approach this study emphasizes on the environmental and/or personal factors that have led to participant's success. Seven individuals who had recently completed a university degree or were reaching their final year of studies were interviewed. All participants had experienced difficulties with their studies, especially at the upper secondary level. Once they reached the university level they had all committed to a positive outlook of their studies. Interviewees considered the support of their parents' to be the foundation of their success. It was also noted among those who received a late diagnosis of dyslexia that they did not receive necessary support from their school which hindered them in their studies. However those who were diagnosed early considered the support they received from their school to be significant in their success and needed less support later in their studies. These students were less likely to have a negative self-image than those who received a later diagnosis. Most participants believed that their dyslexia had affected their choice of studies at the university level. They considered teachers, career and guidance counselors and parents lack knowledge of various symptoms of dyslexia other than reading difficulties. Interviewees also considered students with dyslexia lack various resources. This study is expected to increase the understanding of school communities and families of what propels students with dyslexia.

Formáli

Rannsókn þessi er 30 eininga lokaverkefni til meistaragráðu í náms- og starfsráðgjöf við Félags- og mannvísindadeild Háskóla Íslands. Verkefnið ber heitið „Þó vindar blási á móti“. Áhersla var lögð á að kynnast reynslu ungs fólks af skólagöngu sem náð hafði árangri í háskólanámi þrátt fyrir að vera með dyslexíu. Hugmyndin að rannsókninni kviknaði þegar höfundur var að velta fyrir sér viðfangsefnum sem vöktu áhuga hans. Í fyrstu var erfitt að skilgreina verkefnið nákvæmlega en hugurinn reikaði ávallt að einhverskonar umfjöllun um dyslexíu. Sjálfur var höfundur greindur með dyslexíu 15 ára og hefur meðal annars þess vegna haft mikinn áhuga á námserfiðleikum nemenda. Var það ein ástæða þess að höfundur valdi meistaranám í náms- og starfsráðgjöf, til þess að geta nýtt reynslu sína til að aðstoða nemendur sem eiga erfitt með nám, hjálpa þeim að fóta sig í skólakerfinu og að ná góðum árangri með því að styrkja trú þeirra á eigin getu.

Höfundur hefur kynnst því hvernig það er að vera með dyslexíu í íslensku skólakerfi og hvernig það að glíma námserfiðleika getur haft áhrif á svo margt í daglegu lífi. Það er stundum sagt að dyslexía sé náðargáfa og að þeir sem búa yfir henni séu útsjónasamir, listrænir og jafnvel mjög klárir á öðrum sviðum en í hefðbundnu bóknámi. Það einkennir þó yfirleitt einstaklinga sem greindir eru með dyslexíu og komast langt í námi og starfi að þeir hafa þurft að leggja mikið á sig til þess að standa jafnfætis þeim sem ekki glíma við þennan námserfiðleika. Það að komast langt í lífinu og að vera stoltur af því sem maður hefur náð að afreka þrátt fyrir mótlæti gæti því verið birtingarmynd trúar á eigin getu. Höfundur þykir áhugavert að velta þessu fyrir sér og telur það forréttindi að fá að skyggast inn í reynsluheim þeirra einstaklinga sem taka þátt í rannsókninni.

Verkefnið er unnið undir leiðsögn dr. Kristjönu Stellu Blöndal dósents og meðleiðbeinandi er Hrafnhildur V. Kjartansdóttir náms- og starfsráðgjafi við Háskóla Íslands og vil ég þakka þeim kærlega fyrir samvinnuna og uppbyggjandi gagnrýni. Sérstakar þakkir fær Rósa Jónsdóttir fyrir mikla hvatningu og aðstoð á endasprenntinum. Einnig vil ég þakka föður mínum fyrir gagnlegar ábendingar og yfirlestur, auk þess þakka ég fyrir þá þolinmæði og stuðning sem fjölskyldan hefur sýnt mér í gegnum þetta ferli.

Efnisyfirlit

| | |
|---|-----------|
| Útdráttur | 3 |
| Abstract | 4 |
| Formáli | 5 |
| Efnisyfirlit | 6 |
| 1 Inngangur | 8 |
| 1.1 Hvað er dyslexía? | 10 |
| 1.2 Dyslexía og framhaldsnám | 12 |
| 1.3 Dyslexía og seigla | 15 |
| 1.3.1 Umhverfispættir | 16 |
| 1.3.2 Stuðningur foreldra | 17 |
| 1.3.3 Persónulegir styrkleikar..... | 18 |
| 1.4 Rannsóknarspurningar | 20 |
| 2 Aðferð | 21 |
| 2.1 Þátttakendur | 22 |
| 2.2 Framkvæmd | 24 |
| 2.3 Úrvinnsla gagna..... | 25 |
| 3 Niðurstöður | 26 |
| 3.1 Bakgrunnur þátttakenda | 26 |
| 3.1.1 Dyslexían | 26 |
| 3.1.2 Stuðningur og hvatning foreldra | 31 |
| 3.1.3 Líðan | 32 |
| 3.2 Skólaganga og námsval viðmælenda | 33 |
| 3.2.1 Námsferill | 33 |
| 3.2.2 Námsval | 36 |
| 3.2.3 Námsstækni | 40 |
| 3.2.4 Hindranir í námi..... | 41 |
| 3.2.5 Stuðningur í námi | 43 |
| 3.3 Þættir sem þátttakendur töldu að hefðu hjálpað þeim í námi..... | 45 |
| 3.3.1 Skuldbinding til náms | 45 |
| 3.3.2 Seigla | 45 |
| 3.3.3 Greining | 47 |

| | |
|---|-----------|
| 4 Umræður | 50 |
| 4.1 Greining á dyslexíu, því fyrr því betra | 51 |
| 4.2 Trú á eigin getu | 53 |
| 4.3 Stuðningur..... | 54 |
| 4.4 Það sem betur mætti fara hjá skólum | 55 |
| 4.5 Lærdómur sem draga má af rannsókninni..... | 59 |
| Heimildaskrá | 62 |
| Viðauki I | 69 |
| Viðauki II | 70 |
| Viðauki III | 71 |
| Viðauki IIII | 72 |

1 Inngangur

Við fæðumst ekki læs og börn læra ekki að lesa af sjálfu sér, það þarf að kenna þeim að lesa og flest börn læra það á fyrstu árum skólagöngu sinnar (Beitchman og Young, 1997; Lovett, 1992; Jónas G. Halldórsson, 1999). Það að vera illa læs getur haft mikil áhrif á líf fólks. Í vestrænum heimi er ætlast til að allir fullorðnir einstaklingar geti lesið sér til gagns og gamans (Gerður G. Óskarsdóttir, 2000; Savickas, 1996, 2000). Læsi hefur verið skilgreint sem sú færni að geta notfært sér og skilið ritað mál (lesvefurinn, e.d.). Það veitir okkur frelsi og eykur lífsgæði okkar að geta lesið og skrifað, öll almenn þátttaka í nútíma samfélagi er háð því að fólk geti lesið. Margt nám, bæði formlegt og óformlegt fer fram með lestri og þau störf sem unnin eru í samfélaginu krefjast flest öll einhverra lestrarhæfileika. Því er mikilvægt að styðja vel þá einstaklinga sem eiga erfitt með að læra að lesa og skrifa á hefðbundinn hátt. Þessir einstaklingar eru oft með sértækan námserfiðleika sem kallaður er dyslexía eða lesblinda. Flestir einstaklingar með dyslexíu eiga það sameiginlegt að vera með skerta hljóðkerfisvitund og eiga erfitt með að finna bein tengsl á milli hljóðs og þess tákns sem er notað þegar við skrifum. Því getur verið mjög erfitt fyrir lesblinda einstaklinga að læra að lesa (American Psychiatric Association, 1994; Beitchman og Young, 1997; Lovett, 1992; Jónas G. Halldórsson, 1999). Það að geta lært að tala er meðfæddur eiginleiki, en ritmál var fundið upp fyrir rúmlega 4000 árum síðan og ætti því ekki að koma á óvart að hæfni til að nýta sér það sé einstaklingsbundin (Pind, 1998).

Sumir einstaklingar sem glíma við dyslexíu ná aldrei fullum tókum á lestri og stafsetningu. Þeir eiga erfitt með að tjá sig skriflega, ná ekki að fylgjast vel með þjóðmálum og glíma oft við skerta sjálfsmýnd og ýmis önnur vandamál er dyslexíunni tengjast, svo sem skerta rýmisgreind (Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir, 2007-2008; Glazzard, 2010; Westby, 2012).

Talið er að 15-20% einstaklinga glími við lestrarerfiðleika og að 85% þeirra séu með dyslexíu (International dyslexia association, 2002). Íslenskar og erlendar rannsóknir hafa sýnt að í langflestum tilfellum er greining á dyslexíu og það að kynnast öðrum einstaklingum sem einnig glíma við þennan námserfiðleika mikilvægur þáttur í því ferli

að taka dyslexíuna í sátt. Þær hafa einnig sýnt að ef einstaklingar greinast seint eigi þeir jafnvel enn erfiðara með að sætta sig við dyslexíuna en þeir sem greindir eru snemma og hætta á skerðingu sjálfsmyndar sé meiri. Þessir einstaklingar finna einnig oft fyrir mikilli vanlíðan meðan á skólagöngu stendur og eiga í stanslausri baráttu við að ná betri árangri í námi. Einstaklingar sem fá ekki greiningu eru þar að auki líklegri til þess að flosna upp úr námi sem getur aukið líkur á því að fá ekki vinnu við hæfi eða jafnvel að þurfa að takast á við langtímaatvinnuleysi. „National Center for Education Statistics“ hefur fylgst með brottfalli úr námi hjá einstaklingum sem glíma við námserfiðleika og er talið að um 36% nemenda með námserfiðleika af einhverju tagi hætti í skóla á aldrinum 16 – 18 ára, en vissulega fer hluti þessara nemenda aftur í skóla síðar á lífsleiðinni (Marjatta Ísberg, 2002; McNulty, 2003; National joint committee on learning disabilities, 2015; Reid og Kirk, 2001; Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006).

Einstaklingar sem glíma við lestrarerfiðleika þurfa að fá skýringu á því af hverju þeim gengur verr að lesa en hinum sem ekki glíma við slíkan erfiðleika. Þegar einstaklingar vita að þeir eru með dyslexíu er líklegra að þeir sætti sig við námserfiðleikann og læri að takast á við hann, oft með nýjum og breyttum aðferðum í stað þess að reyna að nota sömu aðferðir og hinir sem ekki eru með dyslexíu. Algengar, almennar námsaðferðir henta þessum einstaklingum kannski alls ekki. Það að reyna að tileinka sér aðferðir sem ekki henta getur valdið niðurrifshugsunum og skert sjálfsmyndina, auk þess sem einstaklingar með dyslexíu eru sífellt að leita skýringa á því hvers vegna þeir eiga erfitt með hluti sem reynast öðrum auðveldir (Falzon og Camilleri, 2010; Glazzard, 2010).

Meginmarkmið rannsóknarinnar er að kanna reynslu af skólagöngu hjá ungu fólki sem náð hefur árangri í háskólanámi þrátt fyrir að vera með dyslexíu. Sjónum er beint að því hvaða þáttum þetta unga fólk þakkar velgengni sína í námi og hvernig nýta megi reynslu þeirra við að aðstoða aðra sem eru í svipuðum sporum.

Rannsókninni er ætlað að auka þekkingu náms- og starfsráðgjafa, kennara og forráðamanna einstaklinga sem glíma við dyslexíu á þessum sértæka námserfiðleika. Einnig að benda á þá þætti í tengslum við úrræði og fræðslu sem viðmælendum þótti skorta og hvað það var helst sem hvatti þessa einstaklinga áfram í námi.

1.1 Hvað er dyslexía?

Dyslexia er enskt heiti yfir sértækan námserfiðleika og hefur verið yfirfært á íslensku sem lesblinda. Enska orðið hefur þó mun víðtækari merkingu en bara erfiðleika við lestur. Þess vegna hafa íslenskir fræðimenn íslenskað hugtakið með kvenkyns nafnorðinu dyslexía. Í ritgerðinni verður orðið dyslexía notað vegna þess að orðið lesblinda þrengir merkinguna niður í erfiðleika sem tengjast einungis lestri en það er ekki raunin, því hér er um sértækan námserfiðleika að ræða sem veldur aðallega erfiðleikum í hefðbundnu bóknámi (International dyslexia association, 1996-2007).

Ein fyrsta lýsingin á dyslexíu er frá árinu 1895 og kom fram í *British Medical Journal* er læknir að nafni W. Pringle Morgan reyndi að greina vandamál 14 ára drengs sem var illa læs en samt sem áður mjög vel gefinn. Morgan kallaði þetta „meðfædda orðblindu“ en hann hélt að erfiðleikarnir tengdust sjón og svo var lengi talið. Enda var fyrsta bókin sem gefin var út um lesblindu skrifuð af breskum augnlækni árið 1917. Síðar setti bandarískur taugalæknir fram þá tilgátu árið 1940 að um væri að ræða truflun í samskiptum heilahvelanna hjá einstaklingum með lesraskanir (Restak, 2001). Síðastliðin þrjátíu ár hefur athygli fræðimanna einkum beinst að mállegum orsökum lesraskana og þegar Isabelle Liberman og Donald Shankweiler (1992) komust að því að skert hljóðkerfisvitund fylgdi lestrarerfiðleikum var það stórt framfaraskref í rannsóknum á lesröskunum. Rannsóknir þeirra gjörbreyttu skilningi manna á eðli þessa námserfiðleika. Þrátt fyrir að í dag sé almennt talið að hljóðkerfisvitund skipti höfuðmáli við framvindu lestrarnáms og að hún sé frumorsök lestrarerfiðleika, er margt ennþá óljóst um orsakir lesraskana. Nýjustu rannsóknir sýna að erfðir tengjast dyslexíu og að töluverðar líkur eru á því að barn foreldra með dyslexíu greinist einnig með röskunina. Dyslexíu er ekki hægt að lækna, en margt er þó hægt að gera til að auðvelda einstaklingum að takast á við hana og jafnvel yfirvinna hana að einhverju leyti (Pind 1998; Liberman og Shankweiler, 1992).

Alþjóðlegu dyslexíusamtökin (International Dyslexia Association, 2002) hafa skilgreint námserfiðleikann á eftirfarandi hátt:

Dyslexía er sértækur námsörðugleiki af taugalíffræðilegum uppruna. Einkennin birtast í erfiðleikum með nákvæman, sjálfvirkan lestur og slakri færni í stafsetningu og umskráningu. Erfiðleikana má í flestum tilfellum rekja til vanda við úrvinnslu máhljóða

sem er ekki í samræmi við aðra vitsmunalega hæfni einstaklingsins og koma fram þrátt fyrir vandaða lestrarkennslu. Dyslexía getur leitt til erfiðleika með lesskilning og ónógrar lestrarreynslu, sem aftur getur komið niður á þróun orðaforða og öflun þekkingar í gegnum lestur.

Þessi skilgreining var samþykkt af nefnd á vegum Alþjóðlegu dyslexíusamtakanna (International Dyslexia Association/ IDA) þann 12. nóvember 2002 en það eru samtök fræðimanna og áhugafólks um dyslexíu. Margar heilbrigðisstofnanir í heiminum styðjast við þessa skilgreiningu (Lyon, Shaywitz og Shaywitz, 2003). Orðið sjálf, dyslexía er í raun tvö samsett grísk orð „dys“ sem merkir ófullnægjandi og „lexis“ sem merkir tungumál. Því má segja að saman þýði orðin tungumálaerfiðleikar (Catts og Kamhi, 2005).

Erfiðleikar við að ná tókum á lestri, stafsetningu og skrift eru meðal algengustu einkenna dyslexíu, en einnig er nokkuð algengt að einstaklingar sem glíma við dyslexíu víxli táknum og á það ekki einungis við um bókstafi og tölur, heldur öll tákn. Einkennin geta verið ólík milli daga hjá sama einstaklingi og enn ólíkari milli einstaklinga (Elín Vilhelmsdóttir, 2007). Mörgum þeirra sem greindir eru með dyslexíu finnst vanta stafi í orð, að heilu orðin hverfi oft úr setningum og jafnvel að setningar vanti í texta. Einnig kemur það fyrir þegar einstaklingur með dyslexíu les texta að orðin virðast hoppa á milli lína, færast til í setningum, textinn getur litið út fyrir að vera speglaður og jafnvel getur textinn litið út fyrir að vera á hreyfingu. Auk framangreindra einkenna er algengt að fyrsti stafur orðanna sé mjög greinilegur en restin af orðinu dofni og hverfi jafnvel alveg (American Psychiatric Association, 1994; Beitchman og Young, 1997; Lovett, 1992; Jónas G. Halldórsson, 1999; World Health Organization, 1992). Önnur dæmi um einkenni geta verið slakt tímaskyn, lítil rýmisgreind, skertir skipulagshæfileikar og að eiga erfitt með að skilja hluti sem eru öðrum auðskiljanlegir (Davis, 1997).

Alþjóðlegu dyslexíusamtökin (2002) telja að tíðni lestrarerfiðleika sé um 15-20% og að 85% þeirra stafi af dyslexíu. Á Norðurlöndunum er yfirleitt talað um að tíðni lestrarerfiðleika sé í kringum 10% (Höien og Lundberg, 2000) og ekki ólíklegt að svipuð hlutföll eigi við um Ísland.

Það er orðið nokkuð áberandi í dag að margir einstaklingar glíma við bæði lestrar- og stafsetningarerfiðleika sem valda því að þeir eiga erfitt með að læra að lesa og skrifa. Þegar fólk hugsar um dyslexíu tengist það oftast erfiðleikum nemenda í tengslum við

lestur, skrift, stafsetningu og stærðfræði. Fólk tengir hugtökin oft við ýmis orða- eða stafavíxl og einhverjum detta í hug miklir námserfiðleikar. Í flestum tilvikum telur fólk dyslexíu vera einhvers konar námserfiðleika en það sem er ekki almennt vitað er að námserfiðleikarnir eru aðeins ein birtingarmynd dyslexíunnar (Davis, 2003). Dyslexía hrjáir einstaklinga á öllum aldri og getur haft víðtæk áhrif á líf þeirra, þá sérstaklega ef viðeigandi stuðningur fæst ekki. Algengt er að nemendur sem greindir eru með dyslexíu þrói með sér lélega sjálfsmynd þegar þeir ná ekki að fylgja jafnöldrunum eftir í námi og kröfur skólans, foreldra eða jafnvel umhverfisins verða þeim ofviða (Falzon og Camilleri, 2010; Glazzard, 2010; Humphrey og Mullins, 2002).

1.2 Dyslexía og framhaldsnám

Sumir nemendur með dyslexíu greinast ekki fyrr en í framhaldsskóla eða jafnvel háskóla. Þeir einstaklingar sem greinast svo seint á námsferlinum þurfa jafnvel meiri stuðning en þeir sem hafa vitað af námserfiðleikanum alla sína skólagöngu. Þeir sem greindir eru á unglingsárum eða síðar þurfa gjarnan fræðslu um hvernig sé best að takast á við námið svo þeir gefist ekki upp. Einnig er ekki óalgengt að þeir þurfi sálfræðiaðstoð því sumum getur reynst erfitt að sætta sig við þessa röskun sem getur haft neikvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra (Glazzard, 2010; Taylor, Duffy og England, 2009; Thambirajah, 2010).

Enn hefur ekki tekist að hanna samræmd mælitæki til að greina dyslexíu hjá unglingum og fullorðnum einstaklingum. Notuð eru mismunandi próf og greiningartæki milli landa og jafnvel milli sérfræðinga innan hvers lands. Það er þó verið að vinna að því að hanna próf til að mæla dyslexíu og skilgreina hvaða stuðningur sé nauðsynlegur fyrir nemendur sem glíma við hana á samræmdan hátt (Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees og Brysbaert, 2012).

Íslenska menntakerfið reynir samt sem áður, þrátt fyrir skort á samræmdum greiningartækjum, að veita nemendum sem glíma við námserfiðleika einstaklingsmiðaðan stuðning. Í Aðalnámsskrá framhaldsskóla (2011) er meðal annars tekið fram að:

Framhaldsskólum ber að veita nemendum þjónustu svo nám þeirra geti orðið sem árangursríkast. Þjónustan skal taka mið af mismunandi þörfum nemenda og taka til aðgangs að upplýsingum og gögnum, umsjónar, námsaðstöðu og þjónustu fyrir nemendur með sérþarfir.

Jafnframt kemur þar fram að nemendur sem eiga erfitt með nám vegna sértækra námserfiðleika eigi rétt á sérstökum stuðningi í námi í samræmi við metnar sérþarfir (Aðalnámsskrá framhaldsskóla/Mennta og menningarmálaráðuneytið, 2011). Þetta á við um nemendur í framhaldsskóla en þegar komið er á háskólastig má einnig finna lög um rétt á úrræðum til dæmis í reglum um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands (nr. 481/2010). Þar segir að nemendur við Háskóla Íslands, sem eru með sértæka námserfiðleika sem á einhvern hátt geta verið hindrun í háskólanámi, eigi rétt á að njóta sértækra úrræða samkvæmt lögum. Þar kemur einnig fram að tilgangur reglnanna sé að tryggja nemendum með sértæka námserfiðleika innan háskólans jafnrétti á við aðra og gera þeim kleift að stunda nám án mismununar og að þeir fái sömu tækifæri og aðrir til þess að nýta hæfileika sína til náms til fulls (Háskóli Íslands, nr. 481/2010).

Það er á ábyrgð skóla að vera búnir þeim tækjum og tólum sem auðvelda nemendum með dyslexíu námið. Í háskóla er gert ráð fyrir að nemendur lesi og skrifi margfalt meira en gert er ráð fyrir í framhaldsskólum og því er nauðsynlegt að nemendur með dyslexíu geti nálgast hljóðbækur eða forrit sem geta lesið upp texta og leiðréttingarforrit í tölvum (Björklund, 2011; Fletcher, 2009; Taylor, Duffy og England, 2009). Rannsókn Mariu Björklund (2011) á stuðningi fyrir háskólanema með dyslexíu sýndi að það hjálpaði nemendum að finnast þeir hafa stjórn á námi sínu og fyllti þá sjálfsöryggi ef úrræði voru til staðar í líkingu við þau sem nefnd eru hér að ofan, til dæmis hljóðbækur, talgervlar og leiðréttingarforrit og að þeir hefðu greiðan aðgang að þeim. Einnig skiptir miklu máli að í lærdómsumhverfi þeirra sem eru með dyslexíu sé gott næði til þess að auðveldara sé að einbeita sér (Björklund, 2011; Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006).

Náms- og starfsráðgjafar hafa tækifæri til þess að ná til nemenda, kennara og forráðamanna og geta veitt þeim aðstoð og leiðbeiningar varðandi þá sérfræðiaðstoð sem í boði er. Því er afar mikilvægt að náms- og starfsráðgjafar þekki dyslexíu vel, einkenni hennar og hvaða áhrif hún getur haft á náms- og starfsferil einstaklinga sem glíma við hana (Menntamálaráðuneytið, 2007; Guðbjörg Vilhjálmsdóttir, 2008).

Það hefur einnig komið í ljós að sumir sem greinst hafa með dyslexíu kæra sig ekki um að láta skólann vita af greiningunni af ótta við að verða litnir hornauga og sjálfkrafa stimplaðir sem getuminni nemendur. Aðrir vilja láta skólann vita og þiggja aðstoð en

vilja helst ekki tala opinskátt um að þeir séu með dyslexíu. Enn aðrir taka þessu létt og þiggja alla aðstoð sem þeim býðst (Olofsson, Ahl og Taube, 2012).

Í sænskri rannsókn Olofsson, Ahl og Taube (2012) þar sem lögð var áhersla á nám og námstækni háskólanema með dyslexíu “learning and study strategies in university students with dyslexia” kom fram að háskólanemar með dyslexíu höfðu oft en ekki náð upp ágætum leshraða, en að í flestum tilfellum vantaði mikið upp á hljóðkerfisfærni. Margir brúuðu bilið og komust vel af með því að reiða sig á samhengi í textanum og giskuðu í eyðurnar þegar ekki tókst að lesa í gegnum textann á eðlilegum hraða. Lesskilningurinn var líka oft ekki nógu góður. Stafsetningin var í flestum tilfellum frekar slök og kom það niður á nemendum með þennan námserfiðleika ef kennarar tóku ekki tillit til hans og gerðu sömu kröfur til þessara nemanda og annarra hvað þetta varðar.

Í enskri rannsókn sem gerð var árið 2010 var rætt við ungmenni sem nýverið höfðu lokið háskólanámi og voru öll greind með dyslexíu. Sérstaklega var skoðað hvernig tengingu milli skóla og vinnumarkaðar var háttað og hvernig ungmennunum gekk að fóta sig á vinnumarkaði að námi loknu. Í ljós kom að þeir einstaklingar sem höfðu átt erfitt uppdráttar í námi og höfðu frekar neikvæða reynslu af skólagöngu voru mun feimnari við að sækja um ýmis störf þrátt fyrir að vera fullfærir um að sinna þeim og uppfylla þær kröfur sem gerðar voru um menntun. Þeir sóttu frekar um störf sem kröfðust lítillar eða jafnvel engrar menntunar og voru líklegri til að vanmeta eigin möguleika og hæfni. Þeir einstaklingarnir sem hins vegar áttu góðar minningar frá skólagöngu sinni og náðu að uppfylla þau námsmarkmið sem skólinn, samfélagið og foreldrar þeirra settu þeim þrátt fyrir dyslexíuna og erfiðleika sem tengdust henni, voru líklegri til að sækja um störf sem þeir höfðu áhuga á og nýta sína menntun og færni (Basic skills Agency, 1999). Í niðurstöðum rannsóknarinnar var því haldið fram að halda þurfi áfram að styðja einstaklinga sem greindir eru með dyslexíu að námi loknu. Til dæmis væri æskilegt að þessir einstaklingar gætu leitað eftir stuðningi á starfsvettvangi þegar kemur að því að biðja um stöðuhækkun, launahækkun eða frí. Oft en ekki virtust þeir forðast að biðja um til dæmis stöðuhækkun vegna hræðslu við höfnun og það að verða sér til skammar (Basic skills Agency, 1999; Bell, 2010).

Þátttakendur í rannsókn höfundar hafa allir nýverið lokið eða voru að ljúka sínu háskólanámi og því ekki komnir með mikla reynslu af þátttöku á vinnumarkaði, en hugsanlega njóta þeir þess stuðnings sem þeir fengu í sínu námi og eru því betur færir um að takast á við slíkar aðstæður.

1.3 Dyslexía og seigla

Það hafa ávallt verið til börn sem spjara sig nokkuð vel þrátt fyrir mótlæti. Áður en fræðimenn fóru að nota orðið seigla (e. resilience) yfir börn sem sýna þennan eiginleika notuðu þeir orð eins og „ósærandi“ (e. invulnerable) en að vera ósærandi er villandi orð og gefur í skyn að hæfnin til þess að komast yfir erfiðleika sé alger og óbreytanleg. Orðið seigla var því tekið upp til að lýsa ákveðnu atferli einstaklinga á viðeigandi hátt og tengist langtímaferli við að komast yfir erfiðleika og standa sig vel þrátt fyrir andstreymi (Ager, 2013; Toland og Carrigan, 2011).

Hugtakið seigla er (resilience) dregið af latnesku orðunum „salire“ og „resilire“, sem eru íslenskuð sem að hoppa eða stökkva og að rísa upp með krafti. Þegar einstaklingur getur dafnað þrátt fyrir erfiðleika og mótlæti er það kallað að sýna seiglu, en í íslensku er einnig talað um þolgæði, þol, elju og það að gefast ekki upp þótt á móti blási (Íslensk orðabók, 2007; Íslensk samheitaorðabók, 1998). Í þessu verkefni verður talað um seiglu.

Fræðimenn skilgreina hugtakið seiglu á mismunandi hátt, en það er samt sem áður ljóst að þeir telja allir að hugtakið þýði að um sé að ræða ákveðinn eiginleika sem tengist hæfni, þrótti eða þroskaferli einstaklings (Davis, Cook og Cohen, 2005; Luthar, Sawyer og Brown, 2006). Toland og Carrigan (2011) tala um að seigla sé til staðar þegar jákvæð aðlögun einstaklings á sér stað þrátt fyrir mótlæti eða ógnir.

Flestar nýlegar rannsóknir sýna að seigla er afleiðing af samspili einstaklinga við umhverfi sitt, sem annað hvort stuðlar að velferð hans eða verndar hann gegn yfirgnæfandi áhrifum áhættuþátta (Daniel, 2006; Liebenberg, Ungar og Van de Vijver, 2012; Rutter, 2009; Ungar, 2008). Seigla byrjar að þróast í barnæsku í samspili við áhættuþætti (e. risk factors) sem eru þættir í lífi einstaklings sem auka líkur á neikvæðri útkomu og verndandi þætti (e. protective factors) sem eru þættir í lífi einstaklings sem draga úr líkum á neikvæðri útkomu. Seigla stuðlar að jákvæðri útkomu og andlegu heilbrigði einstaklingsins, þrátt fyrir að til dæmis uppeldisaðstæður hafi verið mjög slæmar. Þannig veldur seigla jákvæðri aðlögun þrátt fyrir að áhættuþættir hafi verið til staðar (Luthar, Sawyer og Brown, 2006).

Í bókinni *The Resilience Factor* eftir Karen Reivich og Andrew Shatté (2003) er því haldið fram að stærsti þáttur seiglu sé hvernig einstaklingar hugsa og vinna sig út úr erfiðleikum og mótlæti og er þar lýst aðferðum sem einstaklingar geta tileinkað sér til að

auka sína seiglu. Allir þurfa á seiglu að halda til að geta lifað eðlilegu lífi og ná sér á strik eftir áföll í lífinu og til þess að geta tekist á við daglegar hindranir. Við höfum tilhneigingu til að nota ákveðna aðferð til að útskýra það sem gerist í okkar lífi og hvers vegna það gerist. Þennan hugsunarstíl byrjum við að þróa í æsku og við höldum okkur við hann alla ævi nema við tökum meðvitaða ákvörðun um að breyta honum. Hugsunarstíllinn virkar eins og viðmið sem við notum til að útskýra fyrir okkur sjálfum hvers vegna góðir eða slæmir hlutir henda okkur, er glasið til dæmis hálfþómt eða hálfullt? Því er einnig haldið fram að hægt sé að auka seigluna með því að breyta hugsunarstíl sínum, það er hægt að læra að takast á við erfiðleika, þrífast og jafnvel blómstra (Reivich og Shatté, 2003).

Einstaklingsbundnir þættir sem taldir eru mikilvægir til að stuðla að seiglu eru meðal annars lífsvilji, húmor, jákvæðni, sjálfstraust, greind og þrjóska. Einnig hefur verið sýnt fram á að almennt heilbrigði, lausnamiðað hugarfar, félagslyndi og skapandi hugsun séu mikilvægir þættir og geti allir stuðlað að seiglu. Ytri þættir skipta líka máli og virðast mikilvægustu þættirnir vera uppeldisaðferðir foreldra, samskipti innan fjölskyldunnar, félagslegur stuðningur, og möguleikar einstaklinga til að taka þátt í því sem samfélagið hefur upp á að bjóða líkt og námi, íþróttum, heilsugæslu, félagsþjónustu og tómstundum (Boon, Cottrell, King, Stevenson og Millar, 2012; Toland og Carrigan, 2011).

Þegar einstaklingar búa yfir seiglu í námi er átt við að þrátt fyrir að þeir eigi við mikla erfiðleika að stríða í námi líkt og dyslexíu eða aðra námserfiðleika, mótlæti og skort á skilningi frá skólastarfsmönnum nái þeir samt góðum árangri og gefist ekki upp.

1.3.1 Umhverfisþættir

Dæmi um seiglu í vestrænum heimi er að geta lokið námi, haldið góðum tengslum við fjölskyldu, haldist í vinnu, vera ekki í óreglu og geta haldið í vinasambönd þrátt fyrir alvarlegt mótlæti. Fjölbreytt viðmið eru grunnur að skilgreiningu hugtaksins, þó er mikilvægt að hafa í huga að skilgreining seiglu ræðst ávallt af þeim menningarheimi sem einstaklingar búa í. Urie Bronfenbrenners (1975) hefur sett fram kenningu þar sem sérstakur rammi er settur upp sem greinir seiglu með fjölbreyttri aðferð (Bronfenbrenner, 1975; Boon, Cottrell, King, Stevenson og Millar, 2012).

Í kenningum Bronfenbrenner ræðir hann um félagsleg vistkerfi og að hægt sé að skipta umhverfi í ákveðin kerfi þar sem hvert kerfi hefur áhrif á annað kerfi. Það kerfi

sem stendur einstaklingum næst er fjölskyldan, þar á eftir koma vinirnir, skólinn og kunningjarnir. Kerfi innan samfélagsins til dæmis fjölmiðlar, heilbrigðisstofnanir og þjónusta sveitarfélaga hafa einnig áhrif á andlega líðan og þroska einstaklinga og geta stuðlað að seiglu með ákjósanlegu hlutfalli verndandi þátta og áhættuþátta (Bronfenbrenner, 1975; Masten, Herbers, Cutuli og Lafavor, 2008; Toland og Carrigan, 2011).

Allir fæðast með þann eiginleika að geta þróað með sér seiglu. Hún þróast síðan fyrir tilstilli margra samspilandi þátta. Hægt er að finna bæði áhættuþætti og verndandi þætti hjá einstaklingunum sjálfum, fjölskyldum þeirra og þeim félagslegu vistkerfum sem þeir tilheyra. Eftir því sem einstaklingur býr yfir og hefur í kringum sig fleiri verndandi þætti aukast líkur á að hann þrói með sér seiglu. Líkur á neikvæðri aðlögun aukast hins vegar ef áhættuþættirnir verða of margir (Erikson, Carter, Andershed og Andershed, 2011; Herrman, Stewart, Diaz-Granados, Phil, Jacson og Yuen, 2011; Mash og Wolfe, 2010; Naglieri, Goldstein og LeBuffe, 2010).

1.3.2 Stuðningur foreldra

Stuðningur foreldra í umhverfi einstaklinga og uppeldisaðferðir þeirra geta haft mikil áhrif á jákvæða aðlögun einstaklinga. Aðferðir sem foreldrar nota við uppeldi barna sinna leggja grunn að velferð þeirra og geta aukið hæfni þeirra til að takast á við erfiðleika (Steinberg, 2001) svo sem sértækan námserfiðleika eins og dyslexíu. Diana Baumrind (1971) hefur sett fram kenningu um uppeldisaðferðir foreldra. Hugmyndafræðilegur grunnur hennar byggir á því að einstaklingar sem alast upp hjá foreldrum sem beita leiðandi uppeldisaðferðum séu líklegri til að fara eftir leiðbeiningum foreldra sinna og að félagsmótun þeirra verði auðveldari heldur en hjá einstaklingum sem alast upp við aðrar aðstæður og upplifa aðrar uppeldisaðferðir (Baumrind, 1971; Baumrind, Larzelere og Owens, 2010; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2005; Steinberg, 2001).

Leiðandi uppeldisaðferðir einkennast af umhyggju, hlýju, viðurkenningu og stuðningi frá foreldrum. Leiðandi foreldrar leggja áherslu á að fá fram skoðanir og sjónarhorn barna sinna og ræða við þau. Einnig stýra leiðandi foreldrar hegðun barna sinna með skýrum mörkum og framfylgja settum reglum (Baumrind, 1991). Einstaklingar sem alast upp við leiðandi uppeldisaðferðir eru líklegri til að sýna seiglu en þeir

einstaklingar sem upplifa aðrar uppeldisaðferðir. Það er því hægt að segja að leiðandi uppeldisaðferðir séu verndandi þáttur í lífi einstaklinga og auki líkur á að þeir þrói með sér seiglu (Wyman o.fl., 1999; Zaekri o.fl., 2010). Fram hefur komið í rannsóknum Baumrind (1971) að þegar foreldrar styðja við bakið á börnum sínum og beita leiðandi uppeldisaðferðum nái börnin auknum vitsmunabroska, góðri félagslegri hæfni og fái sterkari sjálfsmynd en önnur börn. Einnig sýndu rannsóknir Baumrind að börnin hefðu jákvæðara viðhorf til náms og mikla trú á eigin getu, sem leiddi til betri námsárangurs. Í íslenskum rannsóknum hefur þar að auki komið fram að börn leiðandi foreldra búi við betri andlega heilsu (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Garðarsdóttir, 2004). Það er því hægt að segja að leiðandi foreldrar stuðli að aukinni hæfni barna sinna sem gerir þeim fært að þróast með sér seiglu.

1.3.3 Persónulegir styrkleikar

Persónulegir styrkleikar eru innri styrkleikar sem einstaklingar þurfa að hafa til þess að geta tekist á við streituvaldandi atburði í lífinu, svo sem sértækan námserfiðleika. Persónulegir styrkleikar eru einnig nauðsynlegir eðlilegum þroska og velgengni almennt. Þessir persónulegu styrkleikar auka seiglu einstaklinga og stuðla jafnvel að henni í samspili við umhverfið. Þessir styrkleikar eru jafn mikilvægir fyrir alla óháð stöðu og stétt því þeir virðast ganga þvert á menningu, kyn, stétt, landamæri og kynþætti (Benard, 2004; Werner og Smith, 2001). Persónulegir styrkleikar sem nýtast einstaklingum best við að yfirstíga mótlæti á jákvæðan og uppbyggilegan hátt eru fyrst og fremst félagsleg hæfni, hæfni til að leysa úr vandamálum, sterk sjálfsmynd og trú á eigin getu. Talið er að þessir þættir geti spáð fyrir um hvernig einstaklingum tekst að þróast með sér seiglu (Benard, 2004).

Í Aðalnámsskrá grunnskóla (2011) er félagsfærni skilgreind þannig að börn geti átt í jákvæðum og árangursríkum samskiptum við aðra (Mennta og menningarmálaráðuneytið, 2011). Rannsóknir Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) sýndu að samskiptabroski barna dregur úr áhættuhegðun þeirra, til að mynda áfengisneyslu sem telst til áhættuþátta. Því má segja að félagsfærni geti dregið úr áhættuhegðun og minnkað líkur á neikvæðri aðlögun á fullorðinsárum.

Það að búa yfir hæfni til þess að leysa úr vandamálum er mikilvægur eiginleiki sem allir þurfa að búa yfir frá barnsaldri. Það er mikilvægt að geta leyst úr vandamálum og

tekist á við áhættuþætti í lífinu til að forðast neikvæðar afleiðingar. Til þess að einstaklingar geti leyst vandamál þurfa þeir að búa yfir skipulagshæfileikum og geta sett sér markmið (Benard, 1991).

Í sjálfsmynd einstaklinga felst upplifun þeirra á líkamlegum og andlegum eiginleikum sínum og mótast hún af viðurkenningu frá fjölskyldu, skólasamfélagi og félögum. Samkvæmt Lawrence (2006) eru sjálfsmynd og fyrirmyndarsjálfi hluti af sjálfsvitund einstaklinga. Fyrirmyndarsjálfið er það sem einstaklingur vill vera og metur hann sig út frá því. Sjálfsmynd einstaklings er því háð því hversu mikill munur er á milli fyrirmyndarsjálfsins og eigin sjálfsmyndar. Ef bilið er langt er sjálfsmyndin veik og ef bilið er stutt er sjálfsmyndin sterkari. Lawrence (2006) tekur fram að unglingar séu sérstaklega viðkvæmir fyrir sveiflum í sjálfsmynd og beri sig frekar saman við aðra en fullorðnir og börn. Einstaklingar sem glíma við námserfiðleika eru einnig líklegri til að hafa veika sjálfsmynd. Það er því öflugur verndandi þáttur að vera með sterka sjálfsmynd. Sá sem telst vera með sterka sjálfsmynd hefur raunsæja mynd af sjálfum sér og getu sinni og er öruggur í eigin skinni (Lawrence, 2006).

Trú á eigin getu (e. self-efficacy) er hugtak sem Bandura (1986) skilgreinir sem mat fólks á eigin færni til þess að geta skipulagt og framfylgt ákveðnum verkefnum eða athöfnum. Það hefur áhrif á námsval, starfsval og fleiri mikilvægar ákvarðanir hvernig einstaklingar meta getu sínu á þessu sviði. Þeir sem hafa litla trú á eigin getu forðast erfið verkefni og hjá þeim eru niðurrifshugsanir algengar og gefast þeir því frekar upp eða yfirbugast. Trú á eigin getu er því í raun ekki færni sem einstaklingar búa yfir, heldur mat þeirra á eigin færni, þó að í sumum tilfellum hafi undirliggjandi færni þeirra áhrif á árangur. Fyrri árangur einstaklinga hefur einatt áhrif á trú á eigin getu og trú á eigin getu hefur áhrif á frammistöðu þeirra, því tengir trú á eigin getu saman getu og frammistöðu og er eiginlega samhengið á milli þeirra. Það er þó ekki alltaf þannig að undirliggjandi færni hafi áhrif og hafa rannsóknir sýnt að trú á eigin getu vegi þyngra en fyrri hæfni. Að hafa trú á eigin getu stuðlar að jákvæðri aðlögun. Einstaklingar sem búa yfir þessum eiginleika virðast borða hollari mat, stunda reglulega hreyfingu, neyta síður áfengis og vímuefna og ná betri árangri við streitustjórnun. Allt eru þetta verndandi þættir sem ýta undir seiglu fólks og er því kostur að vera gæddur þessum eiginleikum sem nýtast vel þegar tekist er á við til dæmis námserfiðleika svo sem dyslexíu (Bandura, 1986).

1.4 Rannsóknarspurningar

Markmið umfjöllunarinnar hér að framan hefur verið að útskýra hvaða áhrif námsörðuleikinn dyslexía getur haft á líf einstaklinga sem glíma við hann. Þó sérstaklega á námsferil, námsval, líðan og skólagöngu yfirleitt. Einnig var sjónum beint að því hvaða þættir þurfa að vera til staðar í umhverfi einstaklinga til að styrkja trú þeirra á eigin getu en trú á eigin getu virðist vera mikilvæg forsenda þess að ná árangri í námi. Markmið rannsóknar minnar var að fá innsýn í reynslu og upplifun ungs fólks sem náð hefur góðum árangri í námi þrátt fyrir að vera greindir með námsörðuleikann dyslexíu. Með eigindlegri rannsókn taldi höfundur að hægt væri að fá skýrari mynd af reynslu þessa unga fólks og er tilgangur rannsóknarinnar að skyggjast inn í þeirra hugarheim. Fannst mér fróðlegt að fá að heyra hvernig þessir einstaklingar upplifðu skólagöngu sína, hvaða hindrunum þeir mættu á námsferlinum og hvaða þætti þeir telja að helst hafi stuðlað að árangri þeirra í námi. Þær rannsóknarspurningar sem leitað var svara við eru eftirfarandi:

- Hver er reynsla góðra námsmanna með dyslexíu af skólagöngu sinni?
- Telja þeir að það að vera með dyslexíu hafi á einhvern hátt haft áhrif á námsval þeirra?
- Hvaða þættir telja þeir að hafi helst stuðlað að árangri þeirra í námi?
- Hvaða hindrunum mættu þeir í námi?

2 Aðferð

Tilgangur rannsóknarinnar var að fá fram reynslu og upplifun fólks af skólagöngu, sem á það sameiginlegt að vera greint með dyslexíu, að hafa náð árangri í námi og að stunda nám í háskóla eða að hafa lokið háskólanámi. Lögð var áhersla á að finna sameiginlegan þráð í reynslu viðmælenda af því að stunda nám á öllum skólastigum, þrátt fyrir að vera með röskun sem hefur oft mikil áhrif á námsframvindu. Höfundur hefur ávallt verið hugfanginn af því, hvað það er sem gerir nemendum með dyslexíu kleift að stunda nám á sama hraða og að ná sama árangri og nemendur sem ekki þurfa að glíma við sértækan námserfiðleika. Til að öðlast innsýn inn í hugarheim þessara einstaklinga ákvað höfundur því að vinna rannsóknina út frá eigindlegum rannsóknaraðferðum með fyrirbærafræðilegri nálgun. Eigindlegar rannsóknaraðferðir byggja á heimspekilegum grunni sem felur í sér að fólk hafi mismunandi sýn á veruleikann og að þess vegna sé ekki hægt að mæla hann á kerfisbundinn hátt. Reynsluheimur fólks er mjög mismunandi og því er lögð áhersla á að engin ein upplifun af veruleikanum sé réttari en önnur. Þegar eigindlegar rannsóknir eru annars vegar er markmiðið að kafa djúpt í viðfangsefnið til að öðlast skilning á því hvernig einstaklingar upplifa aðstæður sínar og hvaða skilning þeir leggja í þær (Berg, 2009; Esterberg, 2002).

Þegar unnið er með eigindleg rannsóknargögn er valið úr einni af fimm hefðbundnum aðferðum. Í þessari rannsókn varð fyrirbærafræðileg nálgun fyrir valinu. Hlutverk rannsakenda innan fyrirbærafræðinnar er að leita að því hvaða merkingu og skilning viðmælendur leggja í umhverfi sitt eða ákveðið fyrirbæri, því samkvæmt fyrirbærafræðinni er veruleikinn félagslega skapaður og endurskapaður í félagslegum samskiptum (Creswell, 2007; Taylor og Bogdan, 1998). Sú nálgun leggur áherslu á að fá fram reynslu ákveðins hóps af tilteknu fyrirbæri eða hugtaki og er gagna yfirleitt aflað með viðtölum. Við greiningu gagna leitast rannsakandinn við að finna sameiginlegan þráð í reynslu allra þátttakenda og komast að því hvaða skilning þeir leggja í aðstæður sínar (Creswell, 2007).

Í rannsókninni voru þátttakendur beðnir um að greina frá námsferli sínum og bakgrunni til þess að reyna að meta hversu mikil áhrif dyslexían hefur haft á skólagöngu

þeirra og þeir beðnir um að greina frá því hvaða stuðningi og hindrunum þeir telji sig hafa mætt á námsferlinum. Þátttakendur voru meðal annars spurðir að því hvaða áhrif greining dyslexíunnar hefði haft á sjálfsmynd þeirra, hvaða þættir í eigin fari hefðu haft áhrif á velgengni í námi þrátt fyrir erfiðleika og hvernig þeirra sérþörfum hafi verið mætt í skólakerfinu.

Rannsakendur sem nota eigindlegar aðferðir reyna að átta sig á þeim skilningi sem viðmælendur leggja í líf sitt og aðstæður. Þátttakendur í rannsóknum ráða því ferðinni hverju sinni. Rannsakandi studdist þó við fyrirfram mótaðan viðtalsramma til að leiða viðtölin áfram. Í eigindlegri rannsókn er mikilvægt að rannsakandi setji sjálfan sig, skoðanir sínar og reynslu til hliðar að eins miklu leyti og mögulegt er því það er mikilvægt fyrir niðurstöður rannsóknarinnar að vera hlutlaus og opinn fyrir nýrri þekkingu. (Berg, 2009; Kvale og Brinkman, 2009; Creswell, 2007). Rannsakandinn þarf einnig að hafa í huga að fyrri þekking og reynsla má ekki hafa áhrif á mælitækið í rannsókninni, því mælitækið er hann sjálfur (Hennink, Hutter og Bailey, 2013; Taylor og Bogdan, 1998). Lagði rannsakandi sig fram við að gæta þessa og sýndi hlutleysi að eins miklu marki og unnt var.

2.1 Þátttakendur

Í þessari rannsókn tóku þátt sjö einstaklingar sem eiga það sameiginlegt að vera greindir með dyslexíu og að hafa lokið að minnsta kosti tveimur árum í háskóla. Þetta skilyrði var sett vegna þess að rannsóknir hafa sýnt að brottfall úr háskólanámi er mest á fyrsta námsári (Desjardins o.fl., 2006; Stratton o.fl., 2008). Því taldi höfundur líklegt að nemendur sem greindir eru með dyslexíu og hafa lokið tveimur árum í háskóla hafi sýnt fram á að þeir búi yfir styrkleikum sem hvetja þá áfram í námi og hafi mögulega fleytt þeim áfram hingað til. Viðtölin voru tekin haustið 2014 og á vormánuðum 2015. Úrtakið var valið þannig að þátttakendur bentu á hvern annan, auk þess setti rannsakandi auglýsingu á fésbókarsíðu sína og höfðu þátttakendur samband í gegnum tölvupóst. Þetta kallast markmiðsúrtak (e. purposive sampling), en þá eru þátttakendur valdir sérstaklega vegna þess að þeir endurspeglar þann hóp sem til stendur að rannsaka og geta gefið mikilvægar upplýsingar um efnið (Creswell, 2007). Viðmælendur voru sex konur og einn karl á aldrinum 26-33 ára sem öll stunda eða hafa lokið háskólanámi. Tveir þátttakendur höfðu lokið meistaranámi á síðasta ári, einn var í þann mund að ljúka

meistaránámi, tveir höfðu nýverið lokið grunnnámi, einn hafði lokið við tvö ár í grunnnámi og hugðist ljúka við gráðuna á komandi ári og sá síðasti hafði lokið hálfu ári í meistaránámi og var staðráðinn í því að ljúka því sem fyrst. Misjafnt var hvenær þátttakendur voru greindir með dyslexíu, fjórir viðmælendur voru greindir á unglingsárum og þrír á fyrsta stigi grunnskóla.

Hér er nánari kynning á þátttakendum í rannsókninni en þeim voru gefin gervinöfn til að tryggja nafnleynd og trúnað við þá.

Tinna Guðmundsdóttir er að nálgast þrítugt og útskrifaðist með BA gráðu í þroskaþjálfrafræðum frá Háskóla Íslands fyrir tæpum tveimur árum. Áður en hún hóf það nám hafði hún prófað sig áfram í öðrum deildum háskólans í eitt og hálfu ár. Hún var greind með dyslexíu 16 ára gömul í framhaldsskóla og ADHD (Athyglisbrestur með ofvirkni) í háskólanámi. Hún ólst upp á höfuðborgarsvæðinu hjá háskólamenntuðum foreldrum.

Anna Gunnarsdóttir er rúmlega þrítug og lauk meistaránámi fyrir tæpu ári. Hún hafði reynt við annað nám áður en hún loksins fann það sem hentaði henni og vakti áhuga hennar. Hún var greind með dyslexíu átta ára gömul, ólst upp að hluta til á Norðurlandi, en fjölskyldan flutti á höfuðborgarsvæðið þegar hún var átta ára. Anna ólst upp hjá báðum foreldrum til sextán ára aldurs en þá skildu þau. Móðir hennar er háskólamenntuð og faðir með sveinspróf.

Sigrún Agnarsdóttir er rúmlega þrítug og hefur lokið tveimur árum í grunnnámi í uppeldis- og menntunarfræði og stundar það nám enn af krafti. Hún prófaði sig áfram í fjölmörgu áður en hún fann rétta námið fyrir sig. Hún greindist með dyslexíu átján ára gömul. Sigrún ólst upp hjá báðum foreldrum sínum á höfuðborgarsvæðinu, þau eru hvorugt háskólamenntuð en faðir Sigrúnar er með iðnpróf.

Lilja Sævarsdóttir er að nálgast þrítugt og þegar við ræddum saman var hún nýbúin að skila lokaritgerð í meistaránámi sínu. Áhugi hennar á náminu kviknaði strax eftir menntaskóla og valdi hún sér því nám við hæfi í fyrstu tilraun. Hún ólst upp á Norðurlandi hjá báðum foreldrum en fluttist til Reykjavíkur þegar grunnskóla lauk. Hún var átta ára þegar hún var greind með dyslexíu. Foreldrar hennar eru ekki með háskólapróf.

Kári Jóhannsson er á þrítugsaldri og stundar meistaranám við háskóla í Skotlandi. Hann lauk sveinsprófi áður en hann hóf háskólanám. Kári ólst upp á höfuðborgarsvæðinu hjá báðum foreldrum. Hann var greindur með dyslexíu átta ára gamall. Foreldrar Kára eru bæði framhaldsskólagentin en hvorugt með háskólapróf.

Sunna Jakobsdóttir er rúmlega þrítug og lauk grunnnámi í háskóla fyrir þremur árum. Hún hafði sterkar skoðanir á því hvaða nám væri draumanámið, en gat ekki valið það af ástæðum sem sagt verður frá síðar. Eftir að hafa prófað sig áfram í nokkrum námsgreinum, áttaði sig hún loks á því hvað það var sem hentaði henni best. Hún vann með námi á leikskóla og líkaði það starf mjög vel og ákvað því að láta reyna á leikskólakennaranám, sem hentaði henni mjög vel að eigin sögn og hún er ánægð með valið. Hún ólst upp á höfuðborgarsvæðinu hjá báðum foreldrum og eru þau bæði háskólamenntuð. Hún var greind með dyslexíu átta ára gömul.

Elma Sindradóttir er rúmlega þrítug og hefur lokið grunnnámi í grunnskólakennarafræðum og er að ljúka meistaranámi í félagsráðgjöf. Hún ólst upp á höfuðborgarsvæðinu með báðum foreldrum til fimmtán ára aldurs, en þá skildu þau. Hún var greind með dyslexíu 15 ára gömul. Móðir Elmu er með iðnpróf og faðir hennar með háskólapróf.

2.2 Framkvæmd

Formlegur undirbúningur fyrir rannsóknina hófst í september 2014 og var rannsóknin tilkynnt til persónuverndar. Til að komast í samband við þátttakendur var útbúin auglýsing og sett á fésbókarsíðu höfundar og vinir og vandamenn beðnir um að dreifa henni. Í auglýsingunni stóð að áhugasamir gætu haft samband með tölvupósti og að fyllsta trúnaðar yrði gætt, auk þess sem þátttakendum yrðu gefin gervinöfn (viðauki I).

Viðtölin fóru fram á tímabilinu september 2014 til janúar 2015. Þátttakendum var ávallt gefinn kostur á að velja hvort viðtöl væru tekin í heimahúsi eða á kaffihúsi og í flestum tilvikum varð heimahús fyrir valinu. Í viðtölunum var tekið fram að viðmælendur gætu hætt þátttöku hvenær sem væri á rannsóknarferlinu án útskýringa og að þeim væri ekki skylt að svara einstökum spurningum ef þeir treystu sér ekki til. Einnig var mikilvægi trúnaðar og nafnleyndar ítrekað. Höfundur kynnti fyrir viðmælendunum allar upplýsingar sem komu fram bæði í auglýsingunni og í kynningarbréfi fyrir rannsóknina til þess að tryggja að allar upplýsingar kæmust til skila. Að því loknu voru þátttakendur

beðnir um að skrifa undir upplýst samþykki sem höfundur hafði útbúið (viðauki III) og samþykki þeirra fengið fyrir stafrænni upptöku.

Gagna var aflað með því að taka opin einstaklingsviðtöl, en opin viðtöl eru ein af megin aðferðunum við gagnasöfnun í eigindlegum rannsóknum. Þeim er oft lýst sem einhverskonar samtalsformi eða samtali sem hefur vissan tilgang. Að taka opið viðtal er þó ekki eins og að ræða við vinkonu um allt og ekkert heldur gegnir rannsakandi ákveðnu hlutverki og þarf að varast leiðandi spurningar og að vera var um sig og gæta að sinni líkamlegu tjáningu til þess að fá sem mest frá viðmælendum. Stundum er talað um tvo valkosti í opnum viðtölum, „námugrafarann“ (miner) og „ferðalanginn“ (traveler). Að þessu sinni var notast við „ferðalanginn“, en með honum er átt við að rannsakandi ferðist með viðmælenda sínum í gegnum upplifun hans og frásagnir, sem þróast síðan þegar rannsakandinn túlkar upplýsingarnar (Legard, Keegan og Ward, 2003).

2.3 Úrvinnsla gagna

Viðtölin voru tekin upp á stafrænt upptökutæki og afrituð orðrétt. Til þess að koma í veg fyrir að hægt væri að rekja gögn til þátttakenda voru þeim gefin gervinöfn við afritun.

Við gagnagreiningu í þessari rannsókn var stuðst við nálgun samkvæmt grundaðri kenningu (e. *Grounded theory approach*). Hún byggist á kerfisbundnum og skipulögðum aðferðum þar sem gagnagreining fer fram bæði samhliða gagnaöflun og eftir að henni er lokið (Charmaz, 2006; Creswell, 2007; Bogdan og Bilken, 2007). Með því að beita aðferðum grundaðrar kenningar skiptust gögnin hægt en örugglega í þemu og styrktist hvert þema þegar leið á greininguna.

Þegar afritun og frumgreiningu gagna var lokið var textinn kóðaður, fyrst með opinni kóðun þar sem leitað var eftir mikilvægum þemum í gögnunum og síðan með markvissri kóðun og að lokum var farið mjög ítarlega í gegnum gögnin með ákveðin þemu í huga (Charmaz, 2006; Bogdan og Bilken, 2007). Þegar gögnin eru greind samhliða gagnaöflun beitir rannsakandi sífelldum lífandi samanburði (constant comparative method) og fær hugmyndir um atriði sem gæti verið gagnlegt að spyrja um í næstu viðtölum (Charmaz, 2006). Allar athugasemdir sem komu upp í hugann á meðan á afritun viðtala stóð voru skráðar og í lok viðtala voru tekin saman þau atriði sem þóttu athyglisverðust auk hugleiðinga rannsakanda.

3 Niðurstöður

Helstu markmið rannsóknarinnar voru að fá að kynnast upplifun fólks með dyslexíu af háskólanámi og fyrri skólagöngu, að kynnast hugsanlegum áhrifum dyslexíu á náms- og starfsval og þeim umhverfispáttum og/eða styrkleikum í fari einstaklinga sem þeir telja að hafi hjálpað þeim að kljást við dyslexíuna. Við gagnasöfnun taldi höfundur þrjú ákveðin meginþemu koma fram og undir hverju þema síðan undirþemu og verður farið yfir niðurstöðurnar með þau að leiðarljósi. Meginþemun reyndust vera félagslegur bakgrunnur þátttakenda, skólaganga og námsval viðmælenda og þættir sem þátttakendur töldu að hefðu hjálpað þeim í námi.

3.1 Bakgrunnur þátttakenda

Þegar félagslegur bakgrunnur þátttakenda var skoðaður og áhrif dyslexíunnar á líf þeirra komu fram þemun, einkenni dyslexíu, stuðningur og hvatning foreldra og síðan líðan. Farið verður yfir þau þemu hér á eftir.

3.1.1 Dyslexían

Viðmælendur voru á nokkuð mismunandi aldri þegar dyslexían greindist. Þrír fengu greiningu frekar seint á unglingsárum og fjórir fengu greiningu á fyrstu árum grunnskóla. Þeir voru allir sammála um að mikilvægt væri að fá greiningu snemma svo hægt væri að grípa inn í áður en vandinn hefði neikvæð áhrif á sjálfsmyndina og hægt væri að stuðning sem fyrst. Einn viðmælendanna sagði: „það er ótrúlegt að þetta eitt geti brotið sjálfsálitið manns algjörlega niður og smám saman fer maður að halda að maður sé bara heimskur“.

Einkenni dyslexíunnar birtust á mismunandi hátt og voru mismikil hjá viðmælendunum. Sumir virtust fá fjölmörg einkenni á meðan aðeins fá komu í ljós hjá öðrum. Einnig virtust einkennin koma missterkt fram. Kári minntist þess að þegar hann var að byrja að læra að lesa víxlaði hann yfirleitt fremsta og aftasta staf orðanna og reyndi að lesa þau þannig. Hjá Sunnu hefur dyslexían ávallt haft meiri áhrif á stafsetningu og skrift heldur en lestur. Sunna vandi sig á að skrifa allt á tölvu og finnst hún ekki getað handskrifað langan texta. Tinna átti erfitt með að átta sig almennilega á því hvernig dyslexían birtist hjá henni, henni fannst hún hafa áhrif á allt, til dæmis skildi

hún mjög sjaldan samhengið í textum sem hún las sjálf, en ef þeir textar voru lesnir upphátt fyrir hana náði hún samhenginu strax. Það sama má segja um Elmu. Hún skildi ekki samhengi í texta þegar hún las hann sjálf, en hún var mjög hæglæs og stafsetningin mjög slök. Lilja segist aftur á móti lítið hafa fundið fyrir því að vera með dyslexíu. Vandinn kom aðallega fram í því að hún var lengur með heimavinnuna en jafnaldrar hennar. Að öðru leyti sagðist hún varla hafa orðið vör við þessa röskun. Sigrúnu fannst dyslexían hafa áhrif á allt nám. Í upphafi skólagöngunnar gekk námið aldrei vel, en henni tókst yfirleitt að ná lágmarksárangri á prófum. Hún var orðin átján ára þegar hún leitaði sjálf til námsráðgjafa því hún var við það að gefast upp á námi, henni leið eins og það væri sama hvað hún reyndi hún næði aldrei árangri í náminu. Það var því mikill léttir fyrir hana að fá það á hreint að hún væri með dyslexíu og því telur hún að dyslexían hafi í raun haft áhrif á nánast allt í lífi hennar.

Viðmælendur í þessari rannsókn voru mjög ólíkir og því viðbúið að einkenni og áhrif dyslexíunnar á líf þeirra væru einnig ólík. Hér verður farið nánar yfir hvernig dyslexían birtist hjá viðmælendum.

Fyrst verður farið yfir sögu Önnu, Lilju, Kára og Sunnu í stuttu máli en þau fjögur fengu öll dyslexíugreiningu 8 ára gömul. Kári og Sunna áttu bæði eldri systkini sem höfðu áður verið greind með dyslexíu en Anna og Lilja vissu ekki til þess að neinn nákominn þeim hefði verið greindur með námserfiðleikann. Öll voru þau sammála um að þau hefðu alltaf þurft að leggja aðeins meira á sig við námið en félagar þeirra virtust gera. Þau tóku það öll fram að dyslexían hefði ekki truflað þau mikið á fyrstu árum skólagöngunnar en þeim var það minnisstætt að þau voru ávallt lengur að læra heima en félagarnir og það fannst þeim erfitt á þessum árum.

Anna varð mest vör við dyslexíuna þegar hún skrifaði texta og það á enn við. Hún hefur þurft að glíma við skerta líkamlega færni alla sína ævi og fékk reglulega hrós fyrir hluti sem henni fannst hún ekki eiga hrós skilið fyrir. Hún lýsti því eins og ef heilbriggt fólk fengi hrós fyrir það hvað það væri duglegt að vera til eða anda. Henni fannst þetta einnig eiga við um námið. Hún sagði meðal annars „þú veist, ef ég skrifaði einn 50 orða stíl rétt, þá var klappað fyrir mér. Mér fannst það niðurlægjandi“. Innantómt hrós fór illa í hana og smám saman fór hún að taka öllu hrósi með fyrirvara. Anna segir þó að það hafi lagast og hún sé opnari fyrir hrósi í dag.

Lilja bjó úti á landi og var í mjög litlum skóla, þau voru aðeins sjö í bekknum. Hún vissi alltaf af dyslexíunni. Það virtist þó ekki hafa mikil áhrif á Lilju þar sem hún var með fínar einkunnir allan grunnskólann og gerði sér vel grein fyrir því að hún þyrfti að leggja hart að sér í náminu. Hún sagðist hafa fengið mikinn stuðning bæði frá kennurum sínum og foreldrum. Lilja sagðist fyrst hafa fundið almennilega fyrir röskuninni þegar hún byrjaði í framhaldsskóla. Hún var þó með ágætis einkunnir í langflestum tilfellum, en féll þó í nokkrum áföngum. Hún var mjög samviskusöm að læra og það kom henni því á óvart þegar hún féll. Lilja taldi það líklega hafa verið eina birtingarmynd dyslexíunnar að þrátt fyrir samviskusemi við lærdóminn hafi hún ekki náð þeim árangri sem hún hafði búist við.

Foreldrar Kára eru bæði með dyslexíu og þekktu því einkennin vel. Þau reyndu eins og þau gátu að fá aðstoð grunnskólans í greiningarferlinu, en það gekk ekki. Fyrir tilviljun kynntist móðir hans sérkennara sem tilheyrði ekki skólanum hans en hún gat hjálpað Kára mikið með námið. Hann mætti til hennar tvisvar í viku og hún benti þeim á hvert þau skyldu leita til að fá greiningu fyrir hann. Kári telur að dyslexían hjá honum birtist aðallega þannig að hann sér allt í þrívídd, einnig sagði hann: „Já og mín lesblinda fólst mest í því að þegar ég sá ný eða mjög löng orð þá var ég voða mikið að víxla aftasta og fremsta stafnum“.

Kári var einnig lélegur í stafsetningu og erlendum tungumálum, öðrum en ensku. Ein systir hans var einnig greind með dyslexíu og auk þess ADHD. Kári talaði um að hans röskun væri bara lítil miðað við það sem systir hans þurfti að kljást við. Kári var mjög jákvæður gagnvart dyslexíunni og sagði meðal annars: „Þetta er ekki veikleiki, þetta er náðargáfa sem þú færð í staðinn og það einmitt sýndi sig strax líka, ég var strax farinn að teikna í þrívídd þegar ég var sjö ára.“

Sunna á eldri bróður sem er líka með dyslexíu og var greindur mjög snemma þegar fjölskyldan var búsett í Svíþjóð. Foreldrar hennar þekktu því ferlið og einkenni dyslexíunnar, en það var bróðir hennar sem benti móður þeirra á að Sunna gæti líka verið með dyslexíu því hún átti svo erfitt með að læra að grípa bolta. Hann hafði lært að það væri ein birtingarmynd dyslexíu og þá fór greiningarferli Sunnu í gang. Sunnu gekk vel í grunnskólanum en fann þó fyrir því að hún þurfti að leggja meira á sig en margir aðrir. Sunna sagðist helst hafa átt í vandræðum með að skrifa texta: „En ég man samt að

Þegar maður var farin að skrifa svona í sögubók og þannig átti að skrifa einhverjar svona smásögur og svona þá fékk ég dálítið lengi einhvern til að skrifa fyrir mig“.

Móðir Sunnu var mjög dugleg að berjast fyrir rétti hennar alla skólagönguna og gerði allt sem hún gat til að börnin kæmust í gegnum námið á sanngjarnan máta. Hjá Sunnu birtist dyslexían mest í skrifuðum texta og vandist hún því á unglingsárum á það að vinna alltaf á tölvu og henni þykir mun þægilegra að skrifa þannig en að handskrifa. Þó svo að hún hafi mætt nokkru mótlæti á skólagöngunni þá var móðir hennar ávallt tilbúin að koma og útskýra fyrir skólustjórnendum hver réttur Sunnu væri.

Þær Elma, Tinna og Sigrún voru orðnar töluvert eldri þegar þær fengu greiningu á dyslexíunni. Þær eiga það allar sameiginlegt að hafa átt erfitt með að halda góðri sjálfsmynd áður en greiningin lá fyrir. Þær áttu einnig erfitt með að skilja hvers vegna námið gekk ekki vel þrátt fyrir að þær væru að reyna sitt allra besta. Elma og Tinna voru báðar með mjög sterkt bakland og töldu þær að vegna þess hafi þær ekki gefist upp og hætt í skóla. Sigrún var ekki eins heppin með bakland og það krafðist mikils sjálfsaga og viljastyrks að koma sér aftur í nám eftir að hafa gefist upp nokkrum sinnum.

Elma var orðin fimmtán ára þegar dyslexían greindist og gekk nokkuð vel með grunnskólanámið þangað til í unglingadeild, en þá fóru einkunnir að lækka í fleiri fögum en lestri, en þær höfðu aldrei verið góðar. Elma þurfti að læra að lesa tvisvar, hún hafði náð nokkuð góðum tókum á lestrinum sex ára gömul en kunnáttan fjaraði út þegar foreldrarnir fóru í sumarfrí og það gleymdist að láta hana lesa í tæpar tvær vikur. Hún var því að eigin sögn ekki orðin læs fyrr en 8 ára gömul. Elma taldi að dyslexían birtist skýrt og greinilega bæði þegar hún las og skrifaði. Þegar hún las texta tóku foreldrar hennar eftir því að hún giskaði oft á orðin ef þau voru löng og slepti gjarnan nokkrum línunum eða las sömu línurnar oft. Elma er einnig greind með ADD (athyglisbrest án ofvirkni) og telur að hún hafi verið ein af þeim stúlkum sem fljóta með í bekknum því þær eru stilltar og þrúðar og námið gengur sæmilega hjá, þó það gangi ekki endilega vel. Elma fann fyrir miklum kvíða þegar ætlast var til að nemendur læsu upphátt fyrir bekkinn í grunnskólanum, en henni fannst lítið mál að fara með ljóð eða syngja fyrir mikinn fjölda vegna þess að þá gat hún lært textann utanbókar. Hún er með mjög gott minni og átti auðvelt með að læra þegar lesið er fyrir hana eða þegar hún hlustar á hljóðbækur.

Það virðist skipta miklu máli á hvaða aldri viðmælendur voru þegar greiningin fékkst. Svo virðist sem dyslexían hafi frekar haft neikvæð áhrif á þá einstaklinga sem greindir voru frekar seint eða ekki fyrr en á unglingsaldri. Elma lýsti reynslu sinni á eftirfarandi hátt.

Þegar ég fer að þæla í því eftir á þá hugsa ég að þetta hafi haft soldið mikil áhrif á mig, ég er kannski viðkvæm manneskja fyrir en ég átti mjög erfitt með að sætta mig við að vera lengi að læra að lesa t.d. ég lærði svona nokkurn veginn að lesa í 1. bekk en í sumarfríinu þá gleymdi ég bara hvernig átti að gera þetta. Mamma og pabbi voru mjög dugleg að láta mig lesa í fríinu en skruppu svo til útlanda í 10 daga og ég bara gat ekki lesið þegar þau komu heim, þannig ég þurfti að læra það upp á nýtt. Ég man að mér fannst það mjög ósanngjarnt. En svo var ég líka með mjög stuttan þráð þegar ég var að læra heima, bæði fyrir og eftir greininguna á lesblindunni. Það fóru rosalega mörg kvöld í brjálæðisköst yfir því að vera heimsk og geta ekki neitt og skilja ekki neitt sérstaklega í stærðfræði, en mamma og pabbi voru svakalega þolinmóð og gáfust aldrei upp á mér.

Tinna fékk seint greiningu eða um sextán ára aldur. Henni gekk ágætlega með námið í grunnskóla og var ekki áberandi lélegust, en alls ekki með hæstu einkunnir heldur. Hún telur að ágætt námsgengi geti verið ástæða fyrir því að fólk hafi ekki velt því fyrir sér hvort hún væri með dyslexíu. Tinnu leið alltaf vel í skólanum „já ég skemmti mér konunglega, ég var bara þarna til að spjalla og hafa gaman, en hafði engan áhuga á því að læra eitthvað“. Félagslega var hún mjög vel stödd, en aftur á móti segist hún ekki muna eftir neinu sem tengist námsefni í grunnskóla. Hún á son sem er á miðstigi í grunnskóla og Tinna talar um að hún þurfi reglulega að fá hjálp til að geta aðstoðað hann við heimanámið. Hún rifjaði upp að hún gat aldrei leitað í orðabók því þar runnu stafirnir sérstaklega mikið saman og henni fannst letrið í þeim óskiljanlegt. Dyslexían birtist einnig þannig að hún átti erfitt með að skilja samhengi í texta sem hún las sjálf og framhaldsskólakennaranum sem benti henni á að fara í greininguna fannst sérstakt að Tinna gæti ekki leitað í orðabókum þar sem þurfti að fara eftir stafrófsröð. Tinna náði heldur aldrei góðum tókum á erlendum tungumálum og stærðfræði.

Sigrún var greind með dyslexíu þegar hún var orðin átján ára og sóttist sjálf eftir því að fá greininguna. Hún var ekki orðin læs fyrr en 8 ára og var mjög hljóðvillt að eigin sögn. Hún var sett í „tossabekk“ og send í heyrnarmælingu. Hún átti sérstaklega erfitt með lestur og stafsetningu.

Svo virðist vera sem námserfiðleikinn hafi haft frekar neikvæð áhrif á sjálfsmynd stúlkanna þriggja sem greindar voru í lok grunnskóla eða eftir að honum lauk. Hin fjögur sem fengu greiningu snemma töldu sig öll hafa fundið mest fyrir óöryggi í námi þegar í framhaldsskóla var komið og í háskólanámi. Sjálfsmynd þeirra sem greind voru snemma virtist einnig betri frá upphafi og kom það fyrir í ljós að þau höfðu mikla trú á eigin getu. Stúlkurnar þrjár hafa þó náð að byggja upp sjálfsmynd sína og hafa í dag einnig mikla trú á eigin getu.

3.1.2 Stuðningur og hvatning foreldra

Viðmælendur töldu nærumhverfið mikilvægan áhrifaþátt þegar námsframvinda og áhrif dyslexíunnar voru skoðuð í tengslum við aðstæður einstaklinganna. Fjölskylduaðstæður þátttakenda voru að mörgu leyti mjög svipaðar. Foreldrar allra viðmælendanna voru giftir fyrstu 15 ár ævi þeirra. Systkinafjöldi viðmælenda var þó misjafn, en í öllum tilvikum nema einu áttu þau systkini sem voru ekki með dyslexíu. Elma talaði um að hún hafi ekki aðeins fengið stuðning frá foreldrum sínum heldur einnig frá föðurömmu sinni. Foreldrar Önnu og Elmu skildu þegar þær voru í kringum 15 ára aldurinn, en þær sögðu að vegna þess hve gamlar þær voru orðnar þegar skilnaður átti sér stað fannst þeim hann ekki hafa áhrif á námið á neinn hátt. Foreldrar hinna fimm þátttakendanna eru enn giftir. Í öllum tilvikum nema einu tóku foreldrar mikinn þátt í námi þátttakenda og sýndu mikinn stuðning í gegnum alla skólagönguna og gera það enn í dag. Það er því hægt að segja að í þessari rannsókn komi það nokkuð skýrt fram hversu mikilvægt það er að eiga gott bakland sem styður mann í gegnum erfiðleika og stappar í mann stálinu þegar illa gengur. Foreldrar viðmælenda í þessari rannsókn hafa sýnt að það margborgar sig að vera þolinmóður og að gefast ekki upp á börnunum sínum. Sigrún var eini þátttakandinn sem ekki fékk slíkan stuðning. Sigrún sagði að eftir að þriðja systirin fæddist hafi athygli foreldra hennar snúist aðallega að henni. Sigrún varð ekki læs fyrr en 8 ára. Hún minnst þess að hafa grátið á hverju kvöldi þegar hún átti að lesa heima. Dyslexía var ekki mikið í umræðunni á þessum tíma og Sigrún taldi að hvorki kennarar hennar né foreldrar hafi þekkt röskunina og þess vegna hafi engum dottið í hug að hún gæti verið með dyslexíu. Sigrún var send í heyrnarmælingu og þegar það kom í ljós að hún hafði góða heyrn var ákveðið að setja hana í „tossabekk“ þar sem hún náði ekki að fylgja jafnöldrum sínum eftir. Dyslexía virðist hafa haft mikil áhrif á nám Sigrúnar. Hún á erfitt með lestur og

stafsetningu og hún segist vera mjög hljóðvillt. Hún taldi að ef hún hefði fengið stuðning í námi hefði hún eflaust ekki hætt og mögulega hefði dyslexían greinst fyrr.

Samskipti innan fjölskyldna þátttakenda virtust að mörgu leyti lík, þau lýstu því öll nema Sigrún að fjölskyldan hafi alltaf rætt saman og þeim var sýnd mikil væntumþykja og ást. Þau töldu að það væri ein af ástæðunum fyrir því að þau hafi öðlast trú á sjálfum sér og styrkt trú þeirra á því að þau gætu klárað krefjandi nám líkt og aðrir. Í tilviki Sigrúnar upplifði hún sig mjög eina og ábyrga fyrir yngri systur sinni, þeim var ekki sýnd mikil hlýja eða augljós væntumþykja þó hún hafi sagt „ég veit alveg að mamma og pabbi elskuðu mig, svoleiðis hlutir voru bara ekkert ræddir á mínu heimili“. Hún bætti því við að henni hafi oft þótt það sárt þegar hún var yngri og reynir því að haga uppeldinu á sínum eigin börnum öðruvísi.

Anna taldi að bæði uppeldisaðferðir foreldra hennar og það að hún hafi verið greind snemma hafi haft þau áhrif að hún hafi ávallt verið með sterka sjálfsmynd þrátt fyrir smá erfiðleika í náminu. Þrátt fyrir að allir viðmælendur ættu systkini nefndi það enginn að þau hefðu tekið mikinn þátt í að veita stuðning eða veitt námi þeirra athygli. Anna minntist þess þó að hún hafi alltaf öfundað eldri systur sína af hennar lestrarhæfileikum og sagði „hún var alltaf að lesa svo stóra doðranta sem litu út fyrir að vera svo spennandi og ég nánast bara með Dúbba dúfu“.

3.1.3 Líðan

Það var aðeins einn viðmælandi sem hélt því fram að dyslexían hefði ekki haft nein áhrif á líðan sína, það var Lilja. Hún fékk greiningu 8 ára gömul og sagði „það var aldrei gert neitt veður útaf þessu, þetta var bara og ég vissi af því og bara ekkert meir“. Hún var eins og áður sagði í mjög litlum skóla og litlum bekk allan grunnskólann og taldi að það gæti verið ástæðan fyrir því að hún hafi aldrei kippt sér upp við þetta. Þau voru þrjú í bekknum hennar með dyslexíu og allir fengu jafna athygli og þau voru alltaf stödd á sama stað í námsbókunum. Allir hinir sex viðmælendurnir sögðu að dyslexían og allt í kringum hana hafi haft þó nokkur áhrif á líðan þeirra í gegnum lífið. Tinna, Sigrún og Elma sögðust hafa fundið sérstaklega mikið fyrir vanlíðan og kvíða áður en greining fékkst en þær fengu allar sínar greiningar frekar seint eða eftir 15 ára aldur. Þær töldu að hefðu þær vitað fyrr hvers vegna þeim gekk illa að læra að lesa, skrifa og fleira að þá

hefðu þær ekki eytt mörgum árum í að brjóta sig niður því þær héldu að þær væru vitlausar, Tinna sagði til dæmis:

Það hefði verið fínt að vita þetta fyrr því þegar ég var að klára grunnskólann þá var ég eiginlega bara orðin viss um að ég væri bara heimsk og löt, ég meina það voru hvort eð er flestir búnir að vera gefa það í skyn.

Tinna telur að hún hafi grafið tilfinningar sínar frekar djúpt gagnvart því erfiði sem hún þurfti að leggja á sig til að halda sér á floti í náminu. Hún faldi þær með því að vera sérstaklega hress og kát í skólanum og gekk yfirburða vel í öllum þeim íþróttum sem hún tók þátt í. Einnig var hún vinamörg og félagslífið var henni afar mikilvægt. Tinnu finnst líklegt að það að halda sér upptekinni við allt annað en lærdóminn sé ein birtingarmynd dyslexíunnar í hennar tilviki. Hún var ekki tilbúin að takast á við námið og þann pirring sem því fylgdi.

Kári sagðist hafa fundið fyrir miklum pirringi gagnvart dyslexíunni, sérstaklega þegar hann var yngri „ég skildi ekki fullkomlega hvað þetta var og af hverju ég þyrfti endilega að vera með þetta“, en hann fann einnig fyrir miklu stolti þegar hann fór að eldast „það var stöðugt verið að tyggja ofaní mig að þetta væri náðargáfa og eitthvað og ég bara tók það til mín“. Líkt og Kári fundu Elma, Sunna, Anna, Tinna og Sigrún allar fyrir því að eftir því sem þær urðu eldri, því stoltari voru þær af sjálfum sér og dyslexíunni og þau sögðu öll að það væri að mestum hluta foreldrum sínum að þakka. Í fyrstu átti Elma mjög erfitt með að sætta sig við þessa greiningu. Hún var bæði fegin að hafa fengið loksins skýringu á því af hverju henni hafi gengið erfiðlega með námið, en sagði einnig „þó ég hafi verið fegin var ég á sama tíma pirruð og vonsvikin að vera svona gölluð, gat ég ekki bara verið eðlileg“. Með tímanum og betri fræðslu um dyslexíu sætti hún sig við greininguna og reyndi að líta á hana sem náðargáfu og leggja áherslu á allt hitt sem hún gæti gert vel.

3.2 Skólaganga og námsval viðmælenda

Þegar námslegur bakgrunnur viðmælenda var skoðaður, komu undirþemun námsferill, námsval, námstækni, hindranir í námi og stuðningur við námið fram.

3.2.1 Námsferill

Námsferill viðmælenda var mjög misjafn, en var þó í flestum tilvikum nokkuð samfelldur. Hjá Sigrúnu var ferillinn hinsvegar mjög slitróttur, en hún taldi að það hafi að

miklu leyti stafað af litlum stuðningi frá fjölskyldu, ásamt óæskilegum félagsskap sem hún sóttist í á unglingsárum. Hún fór að drekka áfengi frekar snemma og fikta við önnur fíkniefni og að hennar mati var hún ekki nógu sterk andlega til að takast á við námið og öll þau vonbrigði sem það olli henni. Einnig var hún mjög óákveðin og prófaði sig áfram í námi hægt og rólega þangað til hún fann það nám sem henni fannst henta sér best. Svona lýsti Sigrún hluta af sínum námsferli:

Ég fór í Borgarholtsskóla en þá var ég byrjuð í sotlu rugli, þannig ég floppa uppúr því og fer að vinna og svo fer ég aftur í skóla, fór í Ármúla þá fór ég að læra tanntækni nánast kláraði það og þá bara nei ég vill vera tannsmiður, þá hætti ég og var ennþá í rugli sko og ætlaði að sækja um tannsmíðina en það var bara eitthvað djók sko, bara halló... og ég fékk nei. Þannig ég fór bara að vinna og svo aftur í skóla þá vildi ég fara í lyfjatækni og svo allt í einu nei mér langar ekki í lyfjatækni mig langar í lyfjafræði, og svo hætti ég og svo bara shitt kannski ekki sniðugt fyrir mig að fara í lyfjafræði útaf því að þá, þúst því ég er svo lesblind og ég fer eitthvað að rugla með stafina þá allt í einu fær einhver vitlaust lyf...nei ég ætla ekki að taka þá ábyrgð á mig, þannig að svo fer ég að vinna og svo er ég í afmæli hjá frænku minni og maður frænku minnar byrjar að tala um frumgreinadeildina, segir að þetta sé svo ógeðslega auðvelt og eitthvað og ég bara okei, var ótrúlega jákvæð með þetta, þannig ég ákvað bara að prufa og ég prufa og kemst inn og svo náttla líka það sem hélt manni gangandi voru námslánin. Þau voru hvati alla leiðina sko, það hélt manni ég ætlaði ekki að gefast upp og sína fram á jú ég ætla að klára alveg sama hvað það kostar skiluru?

Sigrún var eini þátttakandinn sem lauk ekki framhaldsskóla, hún flosnaði upp úr námi um 18 ára aldurinn og var það á sama tíma og dyslexían greindist. Sigrúnu leið mjög illa í skóla á þessum tíma, hún kveið því að mæta, þorði aldrei að spyrja kennara sína spurninga vegna þess að hún hafði mjög slæma reynslu af því. Hún ákvað því að hætta og fara að vinna í smá tíma. Hún reyndi nokkrum sinnum að byrja aftur og prófaði margar leiðir innan framhaldsskólanna en ekkert virtist ganga. Sigrún segir að það hafi einkum verið vegna þess að hún fann ekki viljastyrkinn og var farin að fikta við fíkniefni og var í slæmum félagsskap. Það hjálpaði þó ekki til að henni fannst námið mjög krefjandi og er þarna nýbúin að komast að því að hún hafi verið að glíma við dyslexíu alla sína skólagöngu án þess að vita af því. Það var ekki fyrr en Sigrún var orðin 22 ára gömul og var í sálfræðimeðferð vegna mikils kvíða og þunglyndis að hún tók greindarpróf sem kom að hennar sögn mjög vel út. Sálfræðingurinn taldi henni trú um

að það væri hálfgerð sóun að leyfa þessari greind ekki að njóta sín í námi. Hún er nú á öðru ári í uppeldis- og menntunarfræði.

Fjórir þátttakendur af sjö eða þau Tinna, Anna, Lilja og Kári kláruðu framhaldsskólanám á tilsettum tíma. Sunna og Elma náðu ekki að ljúka skólanum á fjórum árum en kláruðu einu og einu og hálfu ári seinna en ætlast er til. Sigrún kláraði ekki framhaldsskóla, en lauk framhaldsskólanámi með háskólabrú. Flestir þátttakendur höfðu skipt um námsleiðir í háskólanámi vegna þess að námsval þeirra var ekki nógu vel ígrundað í upphafi.

Tinna komst nokkuð greiðlega í gegnum fyrstu stig grunnskóla, en henni fannst framhaldsskólinn mun erfiðari og hún var ekki tilbúin að leggja allt sitt í námið og fórna félagslífinu til þess að fá betri einkunnir. Hún komst þó í gegnum námið á tilsettum tíma og án þess að falla nokkurn tíma. Hún eignaðist sitt fyrsta barn rúmum mánuði eftir útskrift úr framhaldsskóla og því tók við fæðingarorlof næsta árið.

Lilja var ein þeirra sem fór frekar beina leið í gegnum námið. Henni gekk mjög vel í grunnskóla og nokkuð vel framhaldsskóla, flutti til frænda síns sem bjó á höfuðborgarsvæðinu til þess að komast í framhaldsskóla og að hennar sögn stóð hún sig vel, en hafði þó alltaf fyrir náminu. Lilja lærði alltaf heima ólíkt mörgum vinkonum sínum og sagði að hún væri stundum hissa hvaðan allur þessi viljastyrkur og ákveðni kæmi. Hún sagðist ekki hafa getað hugsað sér að koma ólærð í skólann. Samt sem áður féll hún í tveimur áföngum í framhaldsskóla og telur hún að þar hafi dyslexían haft mikil áhrif.

Kára gekk ekki vel í grunnskóla. Hann segist hafa verið kátur og glaður sem barn, en honum var mikið strítt af strákunum í sama árgangi. Kári leitaði þá til stelpnanna og átti alltaf margar vinkonur. Kári segir „ég slefaði bara í gegnum grunnskólann, ég náði öllu eða svona hér um bil, en þetta var töff“.

Sunna og Anna minntust þess ekki að hafa átt erfitt með neitt sérstakt fag í grunnskóla og gekk þeim nokkuð vel. Í framhaldsskóla gekk hinsvegar ekki alveg eins vel, en þær komust þó báðar í gegnum hann. Anna á fjórum árum og Sunna einu ári á eftir áætlun. Sunna og móðir hennar börðust hörðum höndum fyrir því að hún fengi þá aðstoð sem hún ætti rétt á í námi sínu.

Elmu gekk nokkuð vel í grunnskóla. Hún var alltaf með lága einkunn í lestri og stafsetningu, en öll önnur fög gengu vel þangað til í unglingsdeild. Þá fóru

stærðfræðieinkunnir einnig að dala. Hún þurfti að taka tvo áfanga í sumarskóla eftir tíunda bekk til að hækka einkunnirnar og komast inn í þann framhaldsskóla sem hana hafði dreymt um. Hún áttaði sig þó á því nokkuð snemma að þessi skóli hentaði henni alls ekki og ákvað því að skipta yfir í sinn hverfissskóla og þar leið henni vel. Hún var mjög virk í félagslífinu og tók þátt í öllu sem hún hafði áhuga á, þá sérstaklega tengt söngleikjum skólans. Í þeim félagsskap fann hún fyrir öryggi og blómstraði. Það tók hana fimm og hálf ár að ljúka framhaldsskólanáminu en hún tók sér aldrei hlé frá námi. Hún sagðist hafa þurft að leggja sig mjög mikið fram við námið og áhuginn hafi alls ekki verið til staðar.

3.2.2 Námsval

Flestir þátttakendanna voru óvissir um hvert leiðin skildi liggja að loknum framhaldsskóla. Í dag eru þeir allir mjög sáttir við það nám sem þeir völdu sér að lokum, þrátt fyrir að sumir hafi haft augastað á öðru námi til að byrja með, en treystu sér ekki í það vegna dyslexíunnar. Kári var í raun sá eini sem vissi hvert hann stefndi eftir framhaldsskóla. Stúlkurnar prófuðu hinsvegar allar eina eða fleiri námleiðir, áður en þær fundu það sem vakti virkilegan áhuga hjá þeim og þær svo skuldbundu sig til að ljúka.

Áhugi Tinnu á því námi sem hún endaði með að ljúka í háskólanum kviknaði þegar hún sat á biðstofu námsráðgjafans í framhaldskólanum. Þar voru bæklingar sem hægt var að skoða meðan á biðinni stóð og rakst hún þar á draumanámsleiðina og draumastarfið í einum af þessum bæklingum, en það var þroskaþjálfun. Tinna viðraði hugmyndina við foreldra sína, en föður hennar leist ekki vel á hugmyndina og gerði frekar lítið úr starfinu. Tinna afskrifaði því hugmyndina og reyndi að finna sér annað nám sem gæfi möguleika á betra starfi. Hún var þó staðráðin í að hjálpa börnum á einhvern hátt. Hún skráði sig í hjúkrunarfræði og reyndi sitt allra besta, en eftir að hafa þurft að tvítaka fyrsta árið og ná ekki í gegnum samkeppnispróf gafst hún upp og ákvað að sætta sig við að þetta nám hentaði henni ekki. Þarna áttaði Tinna sig á því að hún yrði að leyfa áhuganum að ráða og skráði sig því í þroskaþjálfanámið sem hana hafði alltaf langað í. Tinna kynnti sér vel starfsvettvang þroskaþjálfara og fræddi föður sinn um möguleika sem fylgdu þessu námi og fékk í kjölfarið mikinn stuðning frá fjölskyldu sinni í gegnum háskólanámið. Hún stóð sig betur en nokkurn tíma áður í námi og fylltist sjálfstrausti, Tinna sagði að þarna hafi hún fundið sig.

Anna sagðist hafa verið mjög óviss um hvaða nám hún ætti að velja í háskólanum en ákvað að prófa bókmenntafræði því hún hafði mjög gaman af því að segja sögur og átti auðvelt með það. Fljótlega komst hún þó að því að þetta nám hentaði henni ekki nógu vel og telur að það hafi vantað alvöru áhuga til þess að komast áfram í bókmenntafræðinni. Hún ákvað að hætta í náminu og fór að vinna í rúmt ár. Á þeim tíma fór hún í matarboð hjá tengdafjölskyldu sinni og tók þar þátt í áhugaverðum umræðum. Einn viðstaddra tengdi áhuga Önnu við þjóðfélagsfræði sem viðkomandi stundaði nám í og sagði að Anna ætti svo sannarlega að kynna sér það nám. Anna hafði þá ekki hugmynd um hvað þjóðfélagsfræði var, en ákvað að kynna sér það og þegar hún hafði lesið sér til um námið leið henni eins og hún væri „komin heim“. Þá sótti hún um í háskóla og ákvað að byrja hægt og rólega með því að taka eitt námskeið og halda áfram að vinna samhliða náminu. Á öðru misseri háskólanámsins minnkaði hún við sig vinnuna og skráði sig í fleiri námskeið vegna þess hvað henni þótti þetta fyrsta námskeið áhugavert. Eftir fyrsta námsárið tók hún ákvörðun um að hætta í vinnu og fara í 100% nám. Hún sagðist ekki hafa séð eftir því og sagði „þetta var greinilega námið sem ég var búin að vera að leita að“.

Sigrún þakkar sálfræðingi sínum fyrir það að hafa hvatt sig til að hefja leit að námi enn á ný og frétti hún af háskóla undirbúningsnámi. Hún skráði sig í námið og kláraði það á tilsettum tíma bara á þrjúskunni einni saman. Hún vildi sanna sig en fyrir hverjum var hún ekki viss. Að loknu háskólaundirbúningsnáminu fékk hún hálfgerð taugaáfall að eigin sögn og þurfti að taka sér árs hlé frá námi til þess að ná áttum og ákveða í hvaða háskólanám hana langaði að fara. Þegar rannsóknin var gerð var Sigrún búin með rúmlega helming af grunnnámi á menntavísindasviði og sagði að nú væri hún loks komin á rétta braut. Þegar hún talar um hvatningu af hálfu sálfræðingsins segir hún:

ég meina ég hefði örugglega bara ekkert klárað neitt nám, en víst að svona menntaður einstaklingur var að segja að ég væri klár og var búin að taka próf til að sanna það þá eiginlega varð ég bara að trúa honum og nýta tækifærið, ég fékk alveg smá egóbúst þarna.

Eftir útskrift úr framhaldsskóla var Lilju og nokkrum nemum boðið erlendis á jarðfræðiráðstefnu fyrir ungmenni og þar fengu þau að skoða m.a. eldfjöll, en þessi ferð kveikti mikinn áhuga hjá Lilju á jarðfræði. Einhverra hluta vegna valdi hún þó að skrá sig í lyfjafræði í háskólanum en komst fljótt að því að það nám var ekki að vekja neinn áhuga

hjá henni og skipti því um gír haustið eftir og hóf nám í jarðfræði. Lilja sagði að í raun hafi hún ekki haft hugmynd um af hverju hún valdi að fara fyrst í lyfjafræði og segir „Þetta hefur bara verið einhver della í mér“. Lilju hefur gengið mjög vel í háskólanum og þegar rannsóknin var gerð var hún nýbúin að skila meistaraverkefningu sínu og beið þess að fá að verja það nokkrum dögum síðar. Þegar Lilja var spurð hvort hún héldi að dyslexían hafi haft einhver áhrif á námsval hennar sagði hún: „Nei, þetta hefur aldrei verið eitthvað svona vesen, þúst þetta var alltaf þarna og ég vissi alltaf af þessu en þetta böggði mig ekkert, þetta var aldrei neitt svona issue.“

Kári vissi mjög snemma hvað hann vildi gera í framtíðinni, hann taldi að hann hefði verið 7 ára þegar hann fór að nefna það fyrst að hann vildi verða arkitekt. Þá var hann farinn að teikna flottar myndir í þrívídd og því eldri sem hann varð, því ákveðnari varð hann. Þegar hann hafði lokið grunnskólanámi, sem gekk ekki alveg nógu vel, var hann ekki viss um hvernig hann ætti að komast í gegnum framhaldsskóla til þess að geta svo farið í draumanámið sitt. Hann endaði á því að fara í smíði og tækniteiknun og þar blómstraði hann að eigin sögn. Þar leið honum vel og hann stóð sig með þryði, hann hafði aldrei fengið jafn háar einkunnir og dúxaði meira að segja í nokkrum fögum. Eftir framhaldsskólann lá leið hans í nám í arkitektúr erlendis og þar er hann í dag og var hálfnaður með meistaránám sitt þegar rannsóknin var gerð. Kári flaug inn í mikilsvirtan skóla og er mjög stoltur af því afreki. Hann sagði þannig frá umsóknarferlinu og af hverju hann hafi komist inn í fyrstu lotu:

Ég er sem betur fer búinn með sveinsbréfið og er orðinn fullgildur tækniteiknari líka, þannig ég sendi bara allt sem ég hef nokkurn tíman gert, og svo heyrði ég ekkert frá skólanum og var farinn að vera, af því að fjórða skrefið á að vera að fara í skólann í viðtal, nema útlendingar fá séns og þá er það símaviðtal, nema hvað ég fékk ekki neitt. Þannig ég ákvað bara að hringja út í júlí og ég átti að byrja þá í skólanum ef ég hefði komist inn í september og ég hringi og þá kemur bara “jú jú var ekki búið að láta þig vita, þú komst inn í apríl” og ég bara waaaah? Og þá hafði ég komist inn á einhverju sem heitir unconditional enrollment og þá kemst maður bara beint inn.

Sunna og Elma tóku báðar frí frá námi eftir að framhaldsskólanámi lauk. Sunnu hafði dreymt um að fara í geislafræði í háskólanum en sá draumur fjaraði út þegar hún áttaði sig á að hún gæti ekki fengið vinnu á eina staðnum sem hana langaði að vinna á hér á landi vegna fjölskyldutengsla innan þess fyrirtækis. Hún ákvað því að fara sem *au pair* til

Frakklands og setja námshugleiðingar á ís á meðan. Sunnu fannst skemmtilegt að læra nýtt tungumál og þegar heim var komið ákvað hún að sækja um í frönsku í háskólanum. Eftir nokkrar vikur fann hún þó að frönskunámið átti alls ekki við hana og hætti í náminu. Aftur lagði hún höfuð sitt í bleyti í leit að rétta náminu og fann loks nám sem hentaði henni mjög vel. Sunna hóf nám í leikskólakennarafræðum, en hún tók fram að námið hafi verið mjög krefjandi, sérstaklega þegar hún var í fæðingarorlofi og í námi á sama tíma. Sunna sagði að háskólaganga hennar hafi einkennst af samviskubiti, sem margar nýbakaðar mæður finna fyrir þegar þær hefja nám eftir fæðingarorlof eða meðan á því stendur. Sunna fékk þó mikla hjálp frá foreldrum sínum og manni, hún sagðist ekki hafa getað þetta án þeirra.

Elma var einnig mjög óviss um í hvaða háskólanám hún vildi fara, en var þó alltaf staðráðin í að halda áfram námi. Hún flutti til Danmerkur og fór í lýðháskóla þar, eftir að honum lauk var hún enn mjög óákveðin og ákvað að fara að vinna úti í Danmörku í nokkra mánuði og sótti loks um nám í háskóla þar. Hún lauk einni önn í háskóla í Danmörku og stóð sig ágætlega en þegar leið á aðra önnina fór kvíði gagnvart prófum á dönsku að taka yfir og hún treysti sér ekki til að halda áfram í náminu og ákvað að flytja heim og fara í grunnskólakennaranám á Íslandi. Hún hóf háskólanám á Íslandi haustið eftir að hún flutti heim og sagði:

Það var bara eitthvað sem small, loksins var ég búin að finna eitthvað sem mér fannst í alvörunni skemmtilegt að læra. Ég vissi ekki einu sinni að það væri hægt að finnast gaman í skóla, svo var ég allt í einu að fá bara mega háar einkunnir og allt gekk sjúklega vel. Ég náði öllum fögum allar annirnar og þetta var smá bara eins og eitthvað djók, ég hafði alltaf fallið í einhverju á hverri önn í framhaldsskóla þannig þetta var stórbreyting fyrir mig og ég var mjög stolt af mér.

Þegar hún tók þátt í rannsókninni var hún að skrifa meistararitgerðina sína og stefndi á útskrift um vorið 2015.

Sex af sjö þátttakendum áttu það sameiginlegt að hafa þurft að prófa sig áfram á nokkrum námsbrautum áður en þeir fundu nám sem hentaði þeim. Öll reyndu þau að velja eitthvað sem þau höfðu áhuga á og treystu sér til að skuldbinda sig til að ljúka. Leiðin að því marki var mislöng hjá þátttakendum, en aðeins einn vissi strax hvað hann vildi og tókst að ná því markmiði með því að velja sér leið sem hentaði honum.

3.2.3 Námstækni

Þátttakendur í rannsókninni áttu allir erfitt með að svara þegar spurt var hvaða námstækni þeir hefðu tileinkað sér á skólagöngu sinni. Þeir vissu allir hvað námstækni var og höfðu oft reynt að tileinka sér einhverjar aðferðir en með mismiklum árangri. Aðeins einn þátttakandi af sjö hafði fengið aðstoð frá námsráðgjafa við nýtingu námstæknaaðferða, hinir sex sögðust ekki hafa hugsað út í það að hægt væri að fá hjálp við þetta í skólum. Þeir höfðu einfaldlega ekki ímyndunarafli til að láta sér detta það í hug. Þegar þeir voru beðnir um að lýsa þeim aðferðum sem þeir notuðu til að læra fyrir próf til dæmis, fékk höfundur í langflestum tilfellum þau svör að þátttakendum þætti best að „glósa glósumnar sínar“. Þá áttu þeir við að yfir veturinn sætu þeir í tímum og reyndu að fylgjast eins vel með og þeir gætu, hafa með sér útprentaðar glærur þegar það á við og skrifa niður þau atriði sem þeir telja mikilvæg. Þetta endar síðan oft í hálfum setningum hér og þar vegna skorts á einbeitingu og þess að þeir eru frekar lengi að skrifa. Þegar líða fór að prófum byrjuðu þeir að glósa upp úr tímaglósum sínum. Síðan reyndu þeir að lesa þær glósur sem oftast upphátt og „líma þær inn í hausinn á sér“.

Viðmælendum virðist hafa gengið illa að finna út úr því sjálfir hvaða aðferðir hentuðu þeim best og flestir notuðu sömu aðferðir í grunnskóla, framhaldsskóla og háskóla. Námstæknin þróaðist ekki þrátt fyrir að námið yrði sífellt meira krefjandi. Þátttakendur töldu flestir að erfitt væri að ætlast til þess að nemendur í framhalds- og grunnskólum beri sig sjálfir eftir björginni þegar kemur að námstækni og þeim úrræðum sem í boði eru. Þeir töldu að það gæti verið sniðugt að útbúa sérstaka námstækni- og skipulagsáfanga sem allir nemendur væru skyldugir til að taka á fyrstu önn í framhaldsskóla eða jafnvel undir lok grunnskóla. Einnig stungu þátttakendur upp á því að hægt væri að skipta nemendunum í hópa þannig að þeir sem glíma við námserfiðleika af einhverju tagi séu saman og þeir sem glíma ekki við neitt slíkt í öðrum hópi. Þeim fannst þó mikilvægt að allir nemendur ættu að hafa greiðan aðgang að áfanga sem þessum, þar sem hann ætti að geta nýst öllum.

Þátttakendur lögðu allir áherslu á mikilvægi þess að bæði kennarar og náms- og starfsráðgjafar fengju góða fræðslu í námi sínu um hvaða einkennum dyslexíu þarf að vera vakandi fyrir við upphaf skólagöngu. Þannig mætti greina námserfiðleika fyrr, bjóða uppá viðeigandi úrræði og koma í veg fyrir alls kyns vandamál sem tengst geta sértækum erfiðleikum, bæði námstengd og persónuleg. Einnig kom fram sú hugmynd að

sniðugt væri að koma af stað einhvers konar skráningarferli innan skólakerfisins þannig að hægt væri að rekja sögu hvers nemanda allt frá leiksskólaaldri. Þá gætu kennarar og aðrir fagaðilar sem starfa með barninu komið á framfæri athugasemdum ef grunur leikur á einhvers konar námserfiðleikum og líkur á að greiningarferli komist fyrir af stað aukist.

3.2.4 Hindranir í námi

Allir þátttakendur voru sammála um mikilvægi þess að kennarar og aðrir aðilar sem vinna með nemendum séu vel upplýstir þegar kemur að námserfiðleikum. Námserfiðleikar koma fram með ýmsum hætti og oft er ekki hægt að alhæfa hvernig einkenni birtast hjá hverjum einstaklingi fyrir sig. Viðmælendur í þessari rannsókn urðu mikið varir við skilningsleysi í garð dyslexíunnar og hafði það markviss áhrif á gengi þeirra í námi. Einnig tóku þeir flestir fram að það auðveldar námið verulega ef þekking og skilningur á fyrirbærinu er til staðar. Sigrún sagði frá reynslu sinni af nokkrum kennurum á fyrstu stigum grunnskóla sem höfðu litla sem enga þekkingu á dyslexíu og komu illa fram við hana sem barn. Með árunum þróaði Sigrún með sér mikinn kvíða gagnvart kennurum og þorði aldrei að biðja um hjálp því hún hræddist það að verða niðurlægð fyrir framan allan bekkinn.

Svo þegar ég fer í annan skóla þarna í Selás að þá lendi ég í því sem sagt af því ég er ekki með neina greiningu eða neitt að ég er sett upp á töflu og átti að skrifa eitthvað orð og ég er hljóðvillt, og ég skrifa og hún (kennarinn) segir eitthvað ertu heyrnarlaus? Og hún segir mér aftur og ég næ ekki alveg hvað hún segir, man ekki og yfirleitt veit ég ekki hvernig orð eru skrifuð í gegnum sjónminni. Já og svo hérna já hún eitthvað var bara alveg viss um það að ég væri heyrnarlaus og sendi mig niður til læknis til að athuga hvort ég væri eitthvað heyrnarskert.

Sigrúnu fannst sárt að upplifa þetta. Þegar það kom í ljós hjá læknum að hún var ekki heyrnarskert þá var hún sett í „tossabekk“. Sigrúnu fannst ljóst að enginn millivegur hafi komið til greina hjá þessum kennara. Hún segist enn þann dag í dag hitta kennara sem hafa nánast engan skilning á dyslexíu.

Tinna og Anna höfðu svipaðar sögur að segja þar sem þær voru stimplaðar sem tossar eða letingjar vegna þess að kennarar þeirra þekktu ekki námserfiðleikann. Þær tóku fram að þegar dyslexíunni er sýndur skilningur þá séu þær öruggari og finnist þær skipta máli. Tinna sagði sögu af kennara í tölfræðiáfanga sem var mjög þolinmóður og

skilningsríkur og gafst ekki upp á henni þrátt fyrir að hún hafi verið neikvæð og óþolandi að eigin sögn:

Hún var líka þú veist, hún gafst aldrei upp, maður var aldrei pirrandi óþolandi týpan, þó að ég sé alveg týpan sem að fer í fýlu ef mér gengur ekki vel, en hún var alltaf bara „hættu þessu og gerum þetta“.

Kári sagði að hann og systir hans, sem einnig er með dyslexíu, ræði það oft að allir hafi gott af smá hvatningu og jákvæðum kennurum, sérstaklega þeir sem eru viðkvæmir fyrir og með lítið hjarta, en þá þarf ekki mikið til að heimurinn hrynji. Þess vegna telur hann og allir þátttakendur í rannsókninni það mikilvægt að kennarar og foreldrar öðlist þekkingu á þeim röskunum sem geta verið að hrjá nemendur og börn. Þá sé hægt að koma til móts við þau á sanngjarnan hátt.

Sunna upplifði stöðugt skilningsleysi á dyslexíunni alla sína skólagöngu. Móðir hennar og kunningjakona heimsóttu hvern skólastjórnandann og kennarann á eftir öðrum til að fræða þá um röskunina og gera þeim ljóst að nemendur sem eru greindir með dyslexíu eigi rétt á aðstoð og stuðningi. Sunna sagði frá atviki þar sem skólastjórinn í menntaskólanum sem hún sótti um í hringdi í foreldra hennar og sagði: „Heyrðu viltu ekki bara senda hana í MS, hún hefur ekkert að gera hér. Það eru engin námsúrræði fyrir hana hérna og miklu meiri stuðningur í MS fyrir hana“.

Sunna sagði að móður henni hafi blöskrað þessi uppástunga skólastjórans og sagði honum að hún hefði valið þennan skóla og þarna ætlaði hún að vera. Á menntaskólaárum Sunnu voru haldnir nokkrir fræðslufundir með móður hennar og skólaförsmönnum þar sem farið var yfir hvað dyslexía væri og hvað eigi að vera í boði fyrir þá nemendur sem glíma við hana. Þessi fræðsla var nauðsynleg að mati Sunnu og var henni boðið að taka öll prófin sín munnlega á síðasta árinu í framhaldsskólanum. Hún trúði því varla að það væri sami maðurinn sem væri að bjóða henni þetta og stakk upp á því að hún skyldi skipta um skóla fyrir nokkrum árum fyrr vegna úrræðaleysis.

Elma varð einnig vör við skilningsleysi og úrræðaleysi í fyrri framhaldsskólanum sem hún sótti. Hún fékk greininguna á síðasta ári í grunnskóla og var þetta því frekar nýtt fyrir henni að leita sér aðstoðar vegna námserfiðleika. Elma sagðist hafa fengið lengri tíma í prófum ásamt því að vera í fámennri stofu í lokaprófum í stað þess að vera í stórum sal fullum af nemendum. Það voru reyndar allt að tuttugu nemendur í þessum

fámennu stofum, en Elma sagði að það hefði þó verið skárri en salurinn. Þetta var eina aðstoðin sem hún fékk í fyrri framhaldsskólanum. Hún skipti um skóla eftir tvö ár og í nýja skólanum var henni í langflestum tilvikum sýndur mikill skilningur og úrræðin sem hægt var að velja úr voru fjölbreytt og mörg.

Þegar í háskóla var komið voru aðstæður þátttakenda svolítið mismunandi. Kári taldi sig hafa fengið alla þá aðstoð sem hann þurfti. Þegar hann hóf nám fékk hann afhenda tölvu með talgervli og átti tíma hjá námsráðgjafa nokkrum sinnum á önn þar sem hann fékk ráðgjöf varðandi námstækni og því um líkt. Auk þess hafði hann aðgang að persónulegum aðstoðarmanni þegar kom að ritgerðarsmíð.

Stelpurnar leituðu allar til námsráðgjafa í sínum háskólum og voru spurðar að því hvaða úrræði þær teldu sig þurfa, án þess að útskýrt væri hvaða úrræði væru í boði, nema í einu tilviki þar sem farið var nánar yfir málin. Þær vissu því flestar ekki betur en að ekki væri um að ræða önnur úrræði en þeim höfðu boðist í framhaldsskólanum.

Viðmælendurnir töldu allir að mesta hindrun þeirra í námi væri skortur á þekkingu starfsfólks innan skólanna á dyslexíu og námserfiðleikum almennt. Dyslexían sjálf er eitthvað sem þau hafa lært á og vita hvernig þeim þykir best að takast á við. Þau töldu að efla þyrfti þekkingu starfsfólks á öllum skólastigum á námserfiðleikum og hvernig skuli vinna með nemendum sem glíma við þá.

3.2.5 Stuðningur í námi

Samkvæmt þátttakendum í rannsókninni er stuðningur í námi sem og andlegur stuðningur mjög mikilvægur til þess að árangur náist meðan á skólagöngu stendur. Þeim þótti þó mörgum erfitt að biðja kennara og annað starfsfólk skólanna um aðstoð eða stuðning og fannst oft eins og þeir væru taldir nota dyslexíuna sem afsökun til að komast í gegnum námið á auðveldan hátt.

Í öllum tilvikum nema einu voru það foreldrar þátttakenda sem aðstoðuðu og studdu þau mest í náminu, síðan námsráðgjafar framhaldsskólanna. Lilja sagði að hún skildi vel að kennarar eigi erfitt með að fylgja eftir hverjum og einum sem glímur við námserfiðleika og því væri nauðsynlegt að fá auka starfsmann með faglega þekkingu til þess að hægt sé að aðstoða fleiri og enginn gleymist. Þátttakendur töluðu einnig allir um að erfitt væri að fá hjálp foreldra við nám á háskólastigi bæði vegna þess að aðeins þrír foreldrar af fjórtán voru háskólamenntaðir og þrátt fyrir háskólamenntun var hún aldrei

sú sama og börnin höfðu valið. Elma, Tinna, Kári, Sigrún og Sunna ræddu að líklega væri það árangursríkt og hvetjandi ef gefinn væri kostur á aðgengilegri aðstoð við háskólanámið, Elma stakk upp á:

Það væri snilld ef það væri til dæmis svona hópur innan hversrar deildar sem gæti hist reglulega og þar væru kannski tveir kennarar eða nemar sem eru mjög góðir námsmenn og þau gætu aðstoðað nemendur sem eiga erfitt með verkefni, ritgerðaskrif, eða bara að skipuleggja lestur og bara allt.

Þátttakendurnir nefndu það allir að það væri erfitt að uppfylla þarfir allra og að líklegast væru skólarnir að gera sitt besta. Þeir sögðust vera orðnir vanir því að þurfa að hafa mikið fyrir námi sínu og að stundum væri auðvelt að fá stuðning frá skólunum og að hægt og rólega muni þetta vonandi þróast í rétta átt. Einnig tóku þeir sem enn voru í námi það fram að stuðningur í háskólum fari sífellt batnandi og að með hverju misseri sem líður taki þau eftir jákvæðum breytingum og nýjum úrræðum sem þeir geta nýtt sér. Allir þátttakendur í rannsókninni vildu einnig að það kæmi fram að þeir gerðu sér fulla grein fyrir því að nú á fullorðinsárum þyrftu þeir að bjarga sér sjálfir og biðja um þá aðstoð sem þeir telja sig þurfa bæði í námi og starfi. Það er enginn sem getur gert það fyrir þá og þeir geta ekki ætlast til þess að gengið sé á eftir þeim.

Það kom fram í viðtölunum að viðmælendur væru ekki þeir duglegustu að lesa tölvupósta sem kæmu frá náms- og starfsráðgjöfum háskólanna varðandi alls kyns námskeið og vinnustofur sem kæmu þeim líklega að góðum notum. Sem dæmi um vandamál við upplýsingaflæði milli náms- og starfsráðgjafa og nemenda sem eru með dyslexíu þá birtast langflestar auglýsingar um þessi námskeið annaðhvort á skjáum sem eru nokkuð áberandi í skólunum eða með tölvupósti. Þeir nemendur sem glíma við dyslexíu eru hins vegar ólíklegastir til að lesa þessar upplýsingar vegna þess að þeirra námsvandi tengist fyrst og fremst lestri og oftast en ekki komast þessar auglýsingar ekki nægilega vel til skila. Þetta er vandamál sem getur verið flókið að leysa, en einn viðmælandi lagði til að sett yrði upp einhverskonar kallkerfi þannig að hægt væri að lesa þessar auglýsingar upp.

3.3 Þættir sem þátttakendur töldu að hefðu hjálpað þeim í námi

Þegar skoðað var hvað það væri sem hefði orðið til þess að viðmælendur stóðu sig vel í námi og héldu áfram þrátt fyrir hindranir komu þrjú undirþemu í ljós: skuldbinding til náms, seigla þátttakenda og greining.

3.3.1 Skuldbinding til náms

Þátttakendum í rannsókninni þótti öllum mikilvægt að mennta sig til þess að vegna vel í framtíðinni og öðlast öryggi. Tinnu hefur alltaf langað að hjálpa börnum sem eiga erfitt á einhvern hátt og telur að hún hafi skuldbundið sig því markmiði mjög fljótt og hún endaði í námi og starfi þar sem hún getur uppfyllt það markmið. Tinnu fannst alltaf mjög gaman í skólanum og naut sín félagslega. Hún vildi ekki gefast upp á náminu því að hennar sögn þá hefði hún mögulega misst af félögunum í leiðinni. Elma hafði svipaða sögu að segja, henni leið mjög vel þegar hún hafði skipt um framhaldsskóla og félagslífið var henni mjög mikilvægt. Hún sagði frá því að oft hefði hún þínt sig til að mæta í skólann til þess að hitta vinkonur sína og vini. Hún var þó aldrei alveg ákveðin hvað hún vildi læra í háskóla en það var aldrei spurning um hvort hún ætlaði í háskóla heldur hvað skyldi verða fyrir valinu. Sunna, Lilja og Anna voru einnig á þeirri skoðun að það væri ekki spurning hvort um háskólanám yrði að ræða heldur hvaða nám og þó þær hafi allar skipt um deildir innan háskólans, þá fundu þær sína leið að lokum. Kári var staðráðinn í því mjög ungur að verða arkitekt og hann vissi að það krafðist háskólaprófs, hann sagði „það má alveg segja að ég hafi skuldbundið mig til að verða arkitekt, þetta var bara ákveðið fyrir mig, eða ég trúði því allavega að þetta hafi bara verið *ment to be*“, því kom ekkert annað til greina hjá honum. Sigrún aftur á móti hætti nokkrum sinnum í námi og var ekki viss hvort hún færi í frekara nám vegna þess hversu illa henni gekk að fóta sig í framhaldsskóla. Hún lét þó verða af því eftir að hafa fengið hvatningu og er nú staðráðin í því að klára námið á sínum hraða.

3.3.2 Seigla

Þegar þátttakendur greindu frá því hvers vegna þeir hefður haft gott úthald og aldrei gefist alveg upp á náminu kom í ljós að þeir höfðu allir öðlast mikla trú á eigin getu, en á mjög mismunandi tímabilum á lífsleiðinni. Anna, Sunna og Lilja sögðust allar hafa haft mikla trú á sér námslega nánast frá upphafi en Tinna, Elma, Kári og Sigrún gengu öll í gegnum sveiflur í trú á eigin getu. Þau síðarnefndu töldu að umhverfið, svo sem

kennarar, foreldrar, íþrótt- og tómstundabjálfarar og námsráðgjafar hafi haft mikil áhrif á þau þegar kom að árangri þeirra í námi. Þau áttu það öll sameiginlegt að hafa verið niðurlægð af kennurum fyrir framan alla í bekknum og í einrúmi. Elma nefndi nokkur dæmi sem hún tók mjög nærri sér og átti erfitt með að komast yfir:

Umsjónarkennarinn minn í fimmta og sjötta bekk var soldið spes kelling, hún var voða fín frú og mjög ströng en samt alveg góður kennari og meinti örugglega ekkert illt þegar hún gerði þetta en hún semsagt lét alltaf alla í bekknum lesa nokkrar línur upphátt fyrir bekkinn þegar við vorum til dæmis í samfélagsfræði og eitt skipti þegar ég las tvær eða þrjár línur án þess að hika þá sagði hún hátt og skýrt „Heyrðu þið þetta krakkar, Elma gat lesið án þess að hika! Klöppum fyrir henni!“ og allir klöppuðu, mér fannst þetta svo niðurlægjandi að mig langaði að hverfa.

Elma sagði að sem betur fer eigi hún mjög stuðningsríka foreldra og voru þau dugleg að hughreysta hana í aðstæðum eins og þessum. Að hennar mati komu svona aðstæður of oft fyrir og hún varð líka reglulega vör við það að aðrir nemendur í svipuðum sporum lentu í svipuðum aðstæðum hjá sömu kennurum. Elma telur að þó þessi atvik hafi haft áhrif á sjálfsmynd hennar að þá hafi aldrei komið til greina að gefast upp. Kári og Tinna voru sammála því að þrátt fyrir mikið mótlæti var uppgjöf ekki inn í myndinni. Þau vissu það öll að þau myndu ekkert hagnast á því að skríða út í horn og vorkenna sjálfum sér, þau þyrftu bara að koma sterkari til baka og voru staðráðin í því að sýna þessu fólki sem talaði niður til þeirra að þau hefðu ekki rétt fyrir sér.

Sigrún var hinsvegar lengi að finna seigluna í sjálfri sér, var niðurbrotin eftir erfiða grunnskólagöngu og skildi ekki af hverju henni tækist ekki að standa sig betur, sama hvað hún reyndi að læra. Hún sagði að hún hefði í raun verið búin að gefast upp 18 ára, henni fannst þetta bara of erfitt og hún var farin að leita í slæman félagsskap. Sigrún vildi þó ekki sætta sig við að hún væri bara heimsk, eins og hún orðaði það, hún hafði heyrt talað um dyslexíu og tengdi hana sinni upplifun. Hún fór því sjálf og sóttist eftir greiningu 18 ára gömul. Þá kom í ljós að hún hafði verið að glíma við námserfiðleika alla sína skólagöngu og það skýrði margt fyrir Sigrúnu. Henni var mjög létt að fá loksins að vita að hún þurfti einfaldlega smá aðstoð við námið, hún væri ekki ómöguleg. Það var þó ekki fyrr en fjórum árum seinna sem hún loksins fór að trúna því að hún gæti stefnt á háskólanám og nú er hún búin með rúmlega hálfu BS gráðu og gengur vel og er staðráðin í því að klára. Hún sagði að um leið og hún fann nám sem vakti áhuga hjá

henni, fór henni að ganga vel og það sama má segja um alla viðmælendur rannsóknarinnar. Þegar áhuginn kviknaði varð allt miklu auðveldara.

Líkt og á við um flesta þá fannst viðmælendum auðveldara að læra eitthvað sem þeir höfðu áhuga á, en þegar námið er alltaf erfitt þá er áhuginn enn mikilvægari. Það þarf eitthvað að vera til staðar til þess að viðhalda einbeitingunni og þegar einstaklingar hafa fundið sér nám sem þeim þykir skemmtilegt og áhugavert þá gengur það yfirleitt betur. Viðmælendur í rannsókninni töldu allir að áhugi á efninu hafi átt mikinn þátt í velgengni þeirra í háskólanámi, þeim fór öllum að ganga töluvert betur í námi og fá hærri einkunnir þegar þau fundu sér háskólanám sem þeim fannst áhugavert. Spurð að því hvað það væri sem hafi gert það að verkum að allt í einu fóru einkunnir að hækka var svarið alltaf áhugi:

Já líka áhuga...það er það sem er svona öðruvísi við háskólann en menntaskólann, þú ert búin að velja þér þetta, þú ert að gera þetta fyrir þig ekki bara að reyna að komast í gegnum einhver fjögur ár til þess að geta farið að gera eitthvað sem þig langar, þarna er maður kominn á sitt áhugasvið og hérna já ert bara að gera það sem þú vilt. Þannig að þetta voru langflestir áfangar sem ég hafði virkilegan áhuga á og fannst gaman.

Já hef bara áhuga á þessu og er með þokkalegan bakgrunn í allskonar sem ég get nýtt mér og komin með markmið að mig langar að hjálpa unglingum, ég veit ekki alveg hvernig.

Hér eru tvö dæmi um það hvernig aukinn áhugi og markmiðssetning getur stuðlað að því að sá árangur sem stefnt er að í námi náist. Áhuginn hefur greinilega haft mikil áhrif á gengi viðmælanda í námi og á það við um alla sjö viðmælendurna sem tóku þátt í rannsókninni.

3.3.3 Greining

Hjá fjórum viðmælendum af sjö skipti það sköpum að fá staðfestingu á að þeir væru með dyslexíu, það skýrði svo marga fyrir þeim. Sjálfsmynd þeirra styrktist og nú gátu þeir loksins skilið hvers vegna öll sú vinna sem þeir höfðu lagt á sig í námi, hafði ekki skilað þeim árangri sem þeir bjuggust við. Þrír viðmælendur áttu það sameiginlegt að fá greiningu mjög seint. Þeir voru allir búnir með grunnskóla og komnir ágætlega af stað með framhaldsskóla. Fjórir viðmælendur voru hins vegar aðeins átta ára þegar þeir fengu greiningu og hvort það er vegna þess eða einhvers annars þá var þeirra reynsla aðeins jákvæðari heldur en hinna þriggja. Hjá tveimur af þeim viðmælendum sem fengu

greiningu snemma hafði dyslexían engin augljós áhrif á sjálfsmynd þeirra. Þeir fengu skýringu á fyrirbærinu dyslexíu mjög snemma og vissu því að hún væri möguleg ástæða þess að þeir þurftu að verja meiri tíma en flestir í nám.

Tinna var ein þeirra fjögurra sem upplifði mikinn létti þegar greiningin var komin. Þegar spurt var um stuðningsaðila í framhaldsskólanum svaraði hún til dæmis.

Ég held það hafi verið námsráðgjafinn sko, já af því að hún svona, af því sumir eru hræddir við svona stimpla „ég er með lesblindu“ en mér fannst það alltaf ógeðslega jákvætt, bara JÁ ég er með þetta, sjáðu! Þúst ég er ekki hálfviti. Hún var svo mikið að hjálpa mér að þú veist einmitt að segja kennurunum að ég væri með þetta og hjálpa mér að fá það sem ég á rétt á.

Í framhaldi var spurt hvort Tinna hefði í kjölfarið öðlast meira sjálfstraust og trú á sjálfri sér og hún sagði að það væri hún alveg viss um. Hennar upplifun hafði verið sú að kannski væri hún að misskilja þetta allt og væri í raun mjög löt og ekki að leggja jafn mikið á sig og aðrir. Eftir að hún fékk greininguna og fyrirbærið dyslexía var útskýrt fyrir henni kom annað á daginn. Hún var alls ekki löt en þurfti hreinlega að tileinka sér nýjar aðferðir við námið, greiningin var því mikill léttir fyrir hana. Tinna sagði einnig frá því að vegna þess að sjálfstraustið gagnvart náminu var lítið þegar hún var að velja framhaldsskóla hafi hún endað með að velja hverfisskólann sinn því henni fannst hún ekki nógu klár fyrir hina skólana. Mögulega hefði verið hægt að koma í veg fyrir hugsanir sem þessar ef dyslexían hefði verið greind fyrr.

Sigrún upplifði svipaðar tilfinningar gagnvart greiningunni sinni og Tinna. Sigrún var í mikilli uppgjöf áður en hún var greind. Hún hafði í raun samþykkt að hún væri aumingi, því hún fékk að heyra það reglulega frá föður sínum og fleirum í kringum sig. Eftir að hún fékk greininguna í hendurnar varð viðhorfið annað. „Já mér fannst ég ekki vera þessi aumingi lengur sem allir vildu meina að ég væri, ég er með eitthvað, mig vantar bara hjálp“.

Þegar Sigrún fór í greiningu hafði enginn stungið upp á því að láta athuga hvort að um einhverja námserfiðleika væri að ræða hjá henni. Sigrúnu þótti líklegt að það væri jafnvel vegna þess að hún týndist svolítið í fjölskyldu sinni þar sem hún á yngri systur sem er með mikla geðröskun og þegar Sigrún var á grunnskólaaldri fór mjög mikið fyrir systur hennar, en hún dró sig í hlé. Spurð að því hvers vegna hún hefði sjálf ákveðið að

fara og láta athuga þetta svaraði hún meðal annars „sko mér fannst þetta eitthvað skrítið bara, ég vildi bara hafa trú á því að ég væri ekki bara einhver aumingi“.

Sigrún, Elma og Tinna voru sammála um að þeirra reynsla væri því miður dæmi um algengt vandamál í íslensku skólakerfi. Þeim finnst stúlkur sem láta lítið fyrir sér fara og komast með herkjum í gegnum námsefnið með mikilli vinnu tynast innan um alla hina. Þær nefndu það allar þrjár að þeim þætti sorglegt að stúlkur eins og þær sem hafa getu til að standa sig með þryði í skóla ef þær fengju réttu tækin og tólin, fengju ekki slík tækifæri.

4 Umræður

Markmið þessarar rannsóknar var að kynnast upplifun einstaklinga með dyslexíu af skólagöngu og fá innsýn í hvað það er sem hefur gert það að verkum að þessum einstaklingum hefur vegnað vel í námi þrátt fyrir sértækan námserfiðleika.

Viðmælendur höfðu allir þurft að hafa mikið fyrir námi sínu, sérstaklega þegar komið var í framhaldsskóla. Allir sýndu seiglu í námi þrátt fyrir ýmis konar mótlæti sem þeir röktu til röskunarinnar. Þeir höfðu allir tekið meðvitaða ákvörðun um að tileinka sér jákvætt viðhorf til náms, en gerðu það þó á mismunandi tíma, komnir mislangt á leið í námi. Mikilvægi þess að fá greiningu á dyslexíunni snemma kom glögglega í ljós í rannsókninni. Þeim viðmælendum sem voru greindir með dyslexíu snemma á námsferlinum gekk betur í grunnskóla en þeim sem greindir voru eftir að grunnskólagöngu lauk. Sá hópur taldi að ef greining hefði legið fyrir fyrr hefði þeim líklega gengið mun betur með námið, því þá hefðu þeir líklegast fengið viðeigandi stuðning. Það hefði því mögulega verið hægt að auðvelda þeim námið og jafnvel koma í veg fyrir brotna sjálfsmýnd hjá þeim viðmælendum sem greindir voru seint. En vegna skorts á þekkingu grunnskólakennara á þeim tíma á dyslexíu og einkennum hennar gerðist ekkert í þeirra málum fyrr en þeir höfðu náð unglingsaldri.

Stuðningur foreldra var þátttakendum mjög mikilvægur og efldi þá til náms. Þeir töldu stuðning foreldranna hafa ýtt undir eigin metnað og skuldbindingu til náms. Sex af sjö viðmælendum lögðu áherslu á að stuðningur foreldra hefði verið forsenda fyrir velgengni þeirra í náminu og komið í veg fyrir að þeir hættu í námi.

Þó að flestir kennarar og námsráðgjafar framhaldsskólanna hafi þekkt einkenni dyslexíunnar hjá viðmælendum, þá var það ekki algilt og þurftu nokkrir viðmælendur að berjast fyrir rétti sínum til að fá aðstoð. Allir viðmælendur urðu varir við neikvætt viðhorf kennara á flestum skólastigum gagnvart þeim, það var þó minnst á háskólastigi, en fjórir af sjö viðmælendum urðu þó varir við þetta viðhorf þar. Viðmælendur leituðu aðallega til náms- og starfsráðgjafa í framhaldsskóla. Fram kom að þeim fannst þau úrræði sem í boði voru mjög takmörkuð. Öllum buðust lituð blöð og lengri tími í prófum. Sumir fengu að taka próf í fámennum stofum og einn fékk eftir mikla baráttu að taka

próf á tölvu. Þessi úrræði hjálpuðu auðvitað eitthvað, en unglingar í framhaldsskóla þekkja ekki öll úrræði sem gætu nýst þeim, án þess að þau séu kynnt fyrir þeim. Þarna hefði verið gagnlegt fyrir þau að sækjast eftir aðstoð hjá náms- og starfsráðgjafa, þeir geta í langflestum tilfellum aðstoðað nemendur með bæði skipulag náms og námstækni. Í dag bjóða margir náms- og starfsráðgjafar upp á allskyns námskeið sem standa nemendum til boða nokkrum sinnum á ári, en hafa verður í huga að viðmælendur þessarar rannsóknar eru allir í kringum þrítugt og skólaganga þeirra dreifist á mörg ár. Þátttakendur telja einnig að sú þjónusta sem þeir fá í dag sé mun betri en sú sem þeir fengu fyrir til dæmis tíu árum. Hafa verður í huga með hliðsjón af aldri þátttakenda að þegar þeir eru í grunn- og framhaldsskóla eru greining á dyslexíu og úrræði henni tengd tiltöluleg nýtt viðfangsefni í skólunum.

Einnig kom fram í viðtölunum að þátttakendur gerðu sér grein fyrir því að erfitt er að ætlast til þess að allir kennarar og náms- og starfsráðgjafar séu sérfræðingar í dyslexíu eða öðrum námserfiðleikum, en þeim þótti þó mikilvægt að þessir aðilar þekktu helstu einkenni svo að kannað yrði hvort einhver námstækni henti betur en önnur.

4.1 Greining á dyslexíu, því fyrr því betra

Þátttakendur í rannsókninni mundu vel eftir því að hafa átt í erfiðleikum með að læra að lesa. Þeir fundu allir fyrir minnimáttarkennd þegar kom að því að lesa upphátt og það eitt að þurfa að lesa eina blaðsíðu heima fyrir skólann næsta dag gat kostað tár og mikla reiði. Það getur verið erfitt fyrir ungan einstakling sem er að hefja skólagöngu að skilja af hverju hann getur ekki lært að lesa eins og allir hinir. Foreldrar viðmælenda vissu fæstir hvað dyslexía var þegar börnin þeirra voru að byrja í lestrarkennslu og áttu jafnvel erfitt með að skilja af hverju börnum þeirra gekk ekki eins vel og öðrum með lesturinn.

Foreldrana fór þó fljótt að gruna að ekki væri allt með felldu og flestir reyndu að nálgast aðstoð hjá grunnskólum barna sinna, en með litlum árangri. Allir viðmælendur nema einn upplifðu mikla námserfiðleika og lítinn stuðning í grunnskóla, en vitundarvakning innan skólasamfélagsins á Íslandi er vonandi að breyta þessu.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að því fyrr sem einstaklingur greinist með dyslexíu því minni áhrif hafi hún á námsferil hans og sjálfsmynd. Viðmælendurnir þrír sem greindust með dyslexíu á unglingsárum upplifðu mikinn létti að fá loks

staðfestingu á því að þeir væru ekki latir, vitlausir, kærulausir eða leggðu ekki nógu hart að sér í náminu. Það var sérstök ástæða fyrir því að þeim gekk ekki nógu vel með námið.

Einstaklingur sem skilgreindur er með dyslexíu er með háa greindarvísitölu, hann getur hugsað skýrt og er vel máli farinn, en er slakari í lestri, skrift og stafsetningu en jafnaldrar almennt (lesblind.is, 2015). Þessi skilgreining hjálpaði þeim viðmælendum sem greindir voru seint við að sætta sig við dyslexíuna. Það að vera með dyslexíu þýddi ekki að þau væru eitthvað lélegri en aðrir, bara öðruvísi.

Á vefsíðunni lesblind.is er greint frá algengustu einkennum dyslexíu og því að dæmigerð einkenni þurfi ekki að vera áberandi hjá öllum lesblindum einstaklingum. Það er til dæmis algengt að þeir sem eru með dyslexíu séu, meðal annars vegna góðrar greindar, ekki „nógu langt á eftir“ eða „nógu slakir“ til þess að tekið sé eftir því. Þessar einstaklingar ná hins vegar betri árangri á munnlegum prófum en skriflegum og hafa veika sjálfsmynd en geta falið veikleika sína með snjöllum aðferðum. Einstaklingar með dyslexíu eru oft álitnir latir, óþroskaðir og með hegðunaryvandamál því þeir eiga það til að detta út og gleyma sér í dagdraumum, eiga erfitt með að halda einbeitingu og læra best með því að framkvæma, sjá, gera tilraunir og skoða með sjónrænum áreitum (lesblind.is, 2015).

Talsverða sérþekkingu þarf til þess að koma auga á þessi einkenni og ætti því að leggja mikla áherslu á að kennarar og aðrir starfsmenn skóla fái góða fræðslu um hverju ber að fylgjast með í fari nemenda til þess að hægt sé að greina þessi einkenni sem fyrst. Það hefur komið fram í rannsóknum að snemmtæk íhlutun ber mestan árangur og leggja þarf áherslu á að hafa lestrarkennslu markvissa frá upphafi og aðstoða strax þá sem eiga í erfiðleikum með lesturinn (Torgesen, 2002).

Algengt er að í upphafi grunnskólagöngu fari lestrarnám eðlilega af stað en nemendur dragist svo aftur úr þó svo að engin vísbending hafi komið fram um lestrarerfiðleika á lesskilningsprófum á yngsta stigi. Þetta getur gerst þegar lesefni fer að þyngjast og meiri áhersla er lögð á lesskilning. Því er mikilvægt að lesskilningspróf sem lögð eru fyrir við upphaf skólagöngu séu ekki of létt til þess að hægt sé að koma auga á þá nemendur sem þetta á við um og grípa inn í fyrr en síðar. Þessir nemendur búa oft yfir góðri málfræði- og merkingarfærni og skilja því einfalda texta sem unnið er með á

fyrstu árum skólagöngunnar (Catts, Adolf og Weismer, 2006; Bjarney Sigurðardóttir, 2010).

Ef góð þjálfun er til staðar á þeim þáttum sem lestur byggir á og snemmtækri íhlutun er beitt er hægt að koma í veg fyrir alvarlegar afleiðingar lestrarerfiðleika (Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjarney Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010). Árangursríkast er að þeir nemendur sem eiga í erfiðleikum með lestur fái kerfisbundna og einstaklingsmiðaða kennslu strax frá upphafi og brýnt er að kennarar kynni sér bakgrunnsupplýsingar sem fylgja nemendum frá leikskóla (Ásthildur Bj. Snorradóttir, 2010).

4.2 Trú á eigin getu

Viðmælendur höfðu yfirleitt allir mikla trú á eigin getu og mun líklegra er að einstaklingum með góða trú á eigin getu vegni vel í námi og starfi. Trúin var þó ekki alltaf til staðar hjá öllum viðmælendum en jókst með árunum. Þegar vel tókst til í námi og stuðningur var hæfilegur varð trúin á eigin getu meiri. Trú einstaklinga á eigin getu og hæfni þeirra til að framkvæma hin ýmsu verkefni hefur áhrif á allt sem þeir taka sér fyrir hendur auk þess að hafa áhrif á hegðun þeirra og hvaða ákvarðanir eru teknar þegar vindar blása á móti. Einnig hefur það áhrif á hversu mikið mótlæti einstaklingar þola og í hversu langan tíma þeir halda út. Því sterkari sem trúin á eigin getu er því lengur þrauka einstaklingar í erfiðum aðstæðum. Þeir sem þrauka sem lengst verða að einhverju leyti ónæmir fyrir því áreiti og mótlæti sem hefur herjað á þá á erfiðum stundum, vegna þess að þeir hafa stöðugt haldið áfram og séð að þeir geta tekist á við verkefni sín og staðið sig vel þrátt fyrir mótlæti (Bandura og Adams, 1977; Davis og Braun, 2003). Ef einstaklingar forðast aftur á móti það sem þeir óttast eða kvíða fyrir, eykur það líkur á því að þeir fresti eða hætti við verkefni sem þeir ættu að takast á við og væntingar þeirra til sjálfs síns minnka og afköst þeirra verða þar af leiðandi einnig lítil (Bandura og Adams, 1977).

Ýmsir tilfinningalegir erfiðleikar, líkt og kvíði, ásamt lítilli trú á eigin getu fylgja oft sértækum námserfiðleikum, en þegar hæfilegur stuðningur er veittur eru meiri líkur á því að einstaklingar finni ekki fyrir slíku (Davis og Braun, 2003; McNulty, 2003; Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006). Fjórir viðmælendur glímdu á tímabili við þunglyndi og kvíða sem þeir töldu að hefðu stafað af einhverju leyti af dyslexíunni, þá

sérstaklega kvíðinn. Þeir tóku það fram að af og til hafi kvíðinn gagnvart náminu færst yfir á kennara og þá hafi verið erfitt að leita til þeirra af ótta við að verða illa tekið og að áhyggjum þeirra yrði lítill skilningur sýndur. Einnig varð sú litla trú sem þeir höfðu á eigin getu í námi í upphafi enn minni þegar kennarar komu illa fram og hafði það í nokkrum tilvikum talsverðar afleiðingar. Þrátt fyrir tilfinningalega erfiðleika og ótta við kennara náðu þeir þó allir að byggja upp sína sjálfsmynd og trú á eigin getu með hjálp þeirra einstaklinga sem studdu þá í gegnum námið, sem í flestum tilvikum voru foreldrar, námsráðgjafar og sálfræðingar.

Viðmælendur þessarar rannsóknar eru allir mjög sáttir í dag með það nám sem þeir völdu sér á endanum, þrátt fyrir að sumir hafi haft augastað á öðru námi til að byrja með, en treystu sér ekki í það nám vegna dyslexíunnar. Í Félags- og hugrænni kenningu um starfsferilinn kemur fram að trú á eigin getu sé einn af þeim þáttum sem vegur þyngst þegar kemur að því að taka farsæla ákvörðun varðandi náms- og starfsval (Bandura og Locke, 2003; Sharf, 2009). Þegar höfundur hafði lokið við að taka viðtölin við þátttakendur í rannsókninni var það strax ljóst að þessir einstaklingar hefðu mikla trú á eigin getu. Þó hún hafi ekki verið til staðar frá upphafi hjá þeim öllum þá óx hún og varð sterkari með hverju ári.

4.3 Stuðningur

Stuðningur foreldra við börn sín í námi er afar mikilvægur og til þess að stuðla að velgengni barna í námi er brýnt að samvinna sé á milli heimilis og skóla allt frá upphafi skólagöngu. Nemendur með dyslexíu eiga oftast erfiðast með að ná tókum á tengslum bókstafs og hljóðs vegna lélegrar hljóðkerfisvitundar og stafsetning reynist þeim einnig erfið. Það er því nauðsynlegt að bæði nemendurnir sjálfir og foreldrar þeirra fái ráðgjöf, fræðslu og sérfræðiaðstoð til þess að sem bestur árangur náist. Börn læra best þegar þeim líður vel og sjálfsmynd þeirra er góð (Steinunn Torfadóttir, e.d.). Stuðningur kennara er einnig mjög mikilvægur, það eitt að nemendur finni fyrir stuðningi og velvilja hjá kennurum verður til þess að nemendur skuldbinda sig frekar náminu og langar til að standa sig vel.

Í könnun sem sem lögð var fyrir íslenska nemendur, áttu þeir að meta hvað það væri sem gerði kennara að góðum kennara. Í skilgreining þessara nemenda á góðum kennara, kom meðal annars fram að ef kennarar voru skemmtilegir, sveigjanlegir, útskýrðu

námsefnið vel, héldu uppi aga en væru ekki of strangir og sýndu nemendum virðingu og tillitsemi væru þeir góðir. Aftur á móti þótti nemendum ekki gott að kennarar væru skapvondir, of strangir eða gerðu upp á milli nemenda. Nemendum þótti mikilvægt að kennarinn byggi yfir þeim hæfileika að geta útskýrt námsefni á fjölbreyttan og skiljanlegan hátt. Þar að auki var lögð áhersla á að samskipti milli kennara og nemenda væru hlýleg og opin. Eldri nemendur eru þó ekki eins háðir hlýlegum og opnum samskiptum við kennara sína og þau yngri, en það skemmdi þó ekkert fyrir. Viðmælendur höfundar skilgreindu góðan kennara á sama hátt (Ásdís Hrefna Haraldsdóttir, 2006).

Til að stuðla að því að nemendur finni fyrir stuðningi innan skólasamfélagsins er mikilvægt fyrir skóla að tileinka sér útsjónarsemi, sveigjanleika og að halda siðferðilegum vangaveltum á lofti. Til að mæta þörfum nemenda sem glíma við sértæka námserfiðleika þarf að vera hægt að bjóða upp á aðra kennsluhætti, fjölbreytt námsefni og markmið þurfa að vera sveigjanleg til þess að jöfnuður náist. Kennarar þurfa að vera meðvitaðir og vel upplýstir til þess að gæta hagsmuna nemenda (Lög um grunnskóla nr. 66/2008).

Sex af sjö viðmælendum í rannsókninni héldu því fram að ef þeir hefðu ekki fengið jafn mikinn stuðning og raunin var, hefðu þeir líklegast gefist upp á skólagöngu og öllu sem henni tengdist. Sumir þeirra töldu að þeir hefðu jafnvel ekki náð að klára framhaldsskóla ef ekki hefði verið fyrir stuðning foreldra, náms- og starfsráðgjafa og kennara sem höfðu þekkingu á námserfiðleikanum. Allir þátttakendurnir virtust einnig eiga góða vini sem oftast en ekki höfðu góð áhrif á skólagöngu þeirra og voru yfirleitt tilbúnir til að hjálpast að við heimanám og annað slíkt. Aðeins í einu tilviki kom það fram að félagsskapurinn hefði mögulega ýtt undir brottfall frá skóla. Þeir sex þátttakendur sem sögðu að vinir sínir hefðu líka hjálpað þeim í gegnum námið, töldu eina af ástæðunum vera að þeir voru sjálfir mjög félagslyndir og vildu ekki missa af félagslífinu í skólanum og mættu því frekar í skólann til að hitta vinina, í stað þess að skrópa.

4.4 Það sem betur mætti fara hjá skólum

Hafa þarf í huga að viðmælendur í rannsókninni eru allir fæddir á árunum 1983 – 1989 og því er liðinn nokkuð langur tími frá því þeir luku grunnskóla, en tveir eru enn í háskólanámi. Þegar þeir voru í grunnskóla var dyslexía tiltölulega nýtt fyrirbæri hér á

landi og skólasamfélagið að mörgu leyti öðruvísi en það er í dag. Það er eflaust ennþá margt sem betur má fara á öllum skólastigum, en það tekur tíma og mikla þolinmæði að lagfæra hlutina smátt og smátt. Það er þó mikilvægt að skólasamfélögin einbeiti sér að því að lagfæra fyrst það sem brýnast er og má þar nefna kynningu á úrvali og framboði úrræða fyrir námsmenn með sértæka námserfiðleika. Þau úrræði sem í boði eru þurfa að vera sýnilegri og betur kynnt fyrir þessum námsmönnum. Einnig má auka framboð mismunandi úrræða eins og unnt er. Viðmælendur í rannsókninni sögðu að stundum væri nauðsynlegt að ganga á eftir þeim nemendum sem glíma við sértæka námserfiðleika, sérstaklega á unglingsaldri, því oft væru þeir feimnir við að biðja um aðstoð þrátt fyrir að hún hafi verið boðin í upphafi skólaárs.

Þar sem þessum einstaklingum finnst þeir oft vera taldir nota dyslexíuna sem afsökun og eru hræddir um að vera stimplaðir latir eða vitlausir ef þeir nota þau úrræði sem í boði eru, er mikilvægt að fræða bæði einstaklinga sem líður svona og í raun alla í þeirra nánasta umhverfi um námserfiðleikann svo ekki verði um slíkan misskilning að ræða.

Allir þátttakendur í rannsókninni höfðu leitað til náms- og starfsráðgjafa í náminu, aðallega í framhaldsskóla. Náms- og starfsráðgjafar grunnskólanna komu lítið sem ekkert að þessum málum að mati þátttakenda og vissu fæstir hvar skrifstofur þeirra voru í skólabyggingunni. Í framhaldsskólunum voru námsráðgjafarnir mjög áberandi og frekar duglegir að kynna þjónustu sína og nýttu sex af sjö viðmælendum sér hana. Viðmælendum voru þá boðin einhver úrræði, en þau úrræði sem í boði voru á hverjum stað hentuðu þeim ekki endilega. Það er ekki alltaf nóg að fá lengri próftíma og prófin á lituðum blöðum, sem voru þau úrræði sem oftast voru í boði. Af og til var boðið upp á að taka próf á tölvur, vera í fámennri stofu, fá stækkuð próf og jafnvel munnleg próf. Ekki var þó hægt að ganga út frá neinu sem vísu og því mikil óvissa fyrir viðmælendur að vita ekki nákvæmlega hvað væri í boði fyrir þá í hvert skipti. Auk þess voru þessi úrræði aðeins bundin við próf, en þátttakendur eins og aðrir einstaklingar með dyslexíu hafa hana ekki bara í prófum og þurfa gjarnan einhvers konar úrræði yfir allt skólaárið. Heildstæð úrræði skorti.

Viðmælendur töluðu um að bæði á framhaldsskólastigi og á háskólastigi kæmu náms- og starfsráðgjafar yfirleitt og kynntu hvað væri í boði í upphafi skólaárs, en síðan

heyrðist oft ekkert frá þeim þegar liði á misserið. Þeir töldu einnig skorta hvatningu frá kennurum til þess að auðvelda þeim að stíga skrefið og biðja um aðstoð. Viðmælendum þótti til dæmis merkilegt að heyra um aðgengissetur Náms- og starfsráðgjafar Háskóla Íslands en aðeins einn viðmælandi hafði heyrt af því og notfært sér þá aðstöðu. Þessi aðstaða er sérstaklega ætluð nemendum sem greindir eru með dyslexíu eða hafa mikla sjónskerðingu. Þarna geta nemendur með dyslexíu komið og tekið próf á tölvur, þetta er vinnuaðstaða fyrir þessa einstaklinga ásamt því að vera þjálfunarmiðstöð þar sem nemendur með dyslexíu eða skerta sjón fá tækifæri til að prófa og læra á hugbúnað sem gæti orðið þeim til framdráttar í námi (Háskóli Íslands, e.d.). Aðeins einn viðmælandi af sjö hafði heyrt af þessari aðstöðu þrátt fyrir að allir hinir hefðu farið jafn oft og jafnvel oftar til náms- og starfsráðgjafa. Þeir viðmælendur sem ekki höfðu heyrt af þessari aðstöðu töldu að gott hefði verið að vita af henni og að mögulega hefði þetta getað hjálpað þeim eitthvað með námið. Einn viðmælandi er þó enn í námi og ætlar að kynna sér aðstöðuna og nýta hana eins og hann getur.

Á vefsíðu Náms- og starfsráðgjafar Háskóla Íslands (e.d.) kemur fram að nemendur sem greindir eru með dyslexíu hafi greiðan aðgang að náms- og starfsráðgjöfum og að hjá þeim sé hægt að útbúa sérsniðinn úrræðasamning þar sem kemur fram hvaða úrræði hver einstaklingur á að fá.

Viðmælendum í rannsókninni þótti öllum mjög gagnlegt að geta prentað út glærur fyrir hverja kennslustund til þess að geta einbeitt sér að því að hlusta og skilja í stað þess að einbeita sér að því að skrifa niður það sem sagt er. Einnig þótti þeim gagnlegt að geta hlustað aftur á fyrirlestra heima til upprifjunar því það auðveldaði þeim að tileinka sér námsefnið. Reynsla viðmælenda var hinsvegar sú að einungis sé boðið upp á upptökur af fyrirlesturum í námskeiðum sem kennd eru í fjarnámi og telja óheppilegt að ekki sé gert meira af því að taka upp fyrirlestra. Eitt af mögulegum úrræðum fyrir nemendur með sértæka námserfiðleika er t.d. að nemandi geti fengið leyfi hjá kennara til að taka upp fyrirlestur með eigin upptökutæki.

Margir kennarar hafa þá reglu að setja ekki glærur fyrirlestra á netið fyrir nemendur fyrr en eftir að fyrirlestri er lokið. Viðmælendum í rannsókninni þótti hinsvegar það að hafa glærurnar til hliðsjónar í fyrirlesturum auðvelda þeim að halda athygli, því annars

væru þeir allan fyrirlesturinn að rembast við að glósa eins mikið og þeir geta og næðu því hvorki að hlusta á né skilja það sem verið væri að kenna.

Ekki er hægt að segja að úrræðin í háskólum séu ekki til staðar, en kynning á þeim er nauðsynleg og því meiri kynning því betra. Eftir að hafa rætt þessi mál við viðmælendur kom einnig í ljós að þá skorti frumkvæði og margir þeirra voru ekki vissir um hvar væri best að nálgast upplýsingar um þá aðstoð sem stendur til boða og þeir eiga rétt á.

Ásamt aukinni kynningu á öllum skólastigum á mögulegum úrræðum þarf einnig að breyta viðhorfi margra fagaðila því viðmælendur höfðu allir reglulega orðið varir við neikvæð viðhorf kennara eða skólastjórnenda í sinn garð. Þeim hafði oft liðið líkt og þeir væru lítils virði í augum kennara og í fjórum tilfellum af sjö höfðu viðmælendur upplifað mikla stríðni og niðurlægingu frá kennurum sínum í grunn-, framhalds- og háskóla.

Viðmælendur töldu að andleg líðan þeirra hefði mikil áhrif á námsárangur og oft fannst þeim vanta aukinn stuðning til að takast á við andlega vanlíðan. Það kom fram að misjafnt var eftir skólastigum hversu mikinn andlegan eða tilfinningalegan stuðning náms- og starfsráðgjafar voru tilbúnir að veita og var sá stuðningur mestur á grunn- og framhaldsskólastigi. Þeir viðmælendur sem nýttu sér slíkan stuðning á fyrri árum skólagöngunnar fannst viðmót náms- og starfsráðgjafa í háskóla frekar kalt og stuðningur þeirra einungis felast í því að finna réttu námsúrræðin fyrir hvern og einn.

Sex af sjö viðmælendum sem lokið höfðu að minnsta kosti einni háskólagráðu tóku fram að þeir hefðu tekið á öllu sínu til þess að ná að klára lokaverkefni á réttum tíma og missa ekki trú sína á eigin getu. Þeir töldu að það gæti verið hjálplegt ef hægt væri að leita til einhvers aðila, jafnvel náms- og starfsráðgjafa, til að fá aðstoð við að halda sér við efnið og fá einhverja hvatningu. Í þremur tilvikum af sjö treystu viðmælendur sér ekki í meistaranám vegna þess að álagið við að skrifa lokaritgerð var svo mikið að þeir treystu sér ekki til að takast á við slíkt aftur. Í rannsóknnum Hrafnhildar Kjartansdóttur (2010), á síðbúnu brotthvarfi úr háskólanámi og Ingveldar Höllu Kristjánsdóttur (2012), á reynslu háskólanema með ADHD sem náð hafa árangri í námi, kom í ljós að margir viðmælendur þeirra töldu sig ekki hafa fengið þann stuðning, aðhald og leiðbeiningar frá skólanum við skrif á lokaritgerðum sem þeir þurftu og töldu að mikilvægt væri að bjóða upp á frekari aðstoð við slík verkefni.

4.5 Lærdómur sem draga má af rannsókninni

Þegar meginniðurstöður þessarar rannsóknar eru dregnar saman kemur í ljós að þeir viðmælendur sem greindir voru með dyslexíu á unglingsárum töldu að greining á fyrri skólastigum hefði auðveldað þeim námið og líklega komið í veg fyrir niðurrifshugsanir og lélega sjálfsmynd í grunnskóla.

Ef foreldrar, kennarar, náms- og starfsráðgjafar og aðrir starfsmenn skóla hefðu meiri þekkingu á sértækum námserfiðleikum hefði greiningarferlið hugsanlega farið fyrir af stað, einnig hefði það mögulega komið í veg fyrir það neikvæða viðmót sem viðmælendur urðu reglulega fyrir í gegnum alla sína skólagöngu. Því er brýnt að auka fræðslu fyrir alla sem umgangast börn, unglinga og jafnvel fullorðna einstaklinga með dyslexíu, en fólk sem þekkir ekki röskunina gerir sér oft enga grein fyrir því hvað orð þeirra geta sært einstakling sem glímir við sértækan námserfiðleika og brotið sjálfsmynd hans mikið niður.

Þeir þættir sem viðmælendur telja að hafi orðið til þess að þeim hefur gengið vel í námi og komist í gegnum háskólanám áfallalítið voru helst trú á eigin getu sem byggðist upp smátt og smátt, til dæmis vegna hæfilegrar hvatningar og stuðnings frá foreldrum. Sex af sjö viðmælendum þakka foreldrum sínum fyrir að hafa komist jafn langt í námi og raun ber vitni, en einnig fundu viðmælendur fyrir skuldbindingu til þess að klára eitthvert nám. Þeir voru ekki endilega vissir um hvaða nám skyldi verða fyrir valinu, en eitthvert háskólanám varð það að vera. Viðmælendur töldu einnig að þau úrræði sem þeim var boðið upp á hafi vissulega hjálpað mikið, en allir voru þeir sammála um að þau mætti bæta.

Nokkuð áberandi var að þeir viðmælendur sem höfðu verið greindir með dyslexíu snemma þurftu síður að takast á við brotna sjálfsmynd og öðluðust fyrr trú á eigin getu og í sumum tilvikum var hún til staðar allan tímann. Seigla viðmælenda var greinileg og þrátt fyrir mótlæti frá kennurum, fagaðilum og samnemendum komust þeir ávallt í gegnum þau verkefni sem lögð voru fyrir þá. Helstu verndandi þættir í umhverfi þessara einstaklingana voru fyrst og fremst foreldrar þeirra sem beittu að því ég tel leiðandi uppeldisaðferðum, misstu aldrei trúna á börnum sínum og sýndu þeim mikinn stuðning.

Viðmælendur í rannsókninni töldu að helstu hindranir þeirra í námi væru neikvæð viðhorf og þekkingarleysi kennara og starfsmanna skólanna, skert sjálfsmynd og lítil trú

á eigin getu áður en dyslexían greindist og lítill stuðningur innan skólanna. Viðmælendum fannst þeir heldur ekki fá næga fræðslu sjálfir um dyslexíuna og nánast allt sem þeir vissu um röskunina höfðu þeir fundið út sjálfir með því að leita á netinu og lesa í bókum. Það að vera með dyslexíu og að eina leiðin til að afla sér upplýsinga um þá röskun sé að lesa um hana var að mati viðmælenda „*frekar mótsagnakennt*“. En þau veltu því þó fyrir sér hver ætti að sjá um fræðsluna, því varla væri hægt að krefjast þess að allir kennarar eða náms- og starfsráðgjafar væru sérfræðingar í dyslexíu. Þeim þótti vanta einhvern tengilið/stuðningsaðila sem gæti sinnt slíkri fræðslu og þá væri jafnvel spurning hvort sá aðili þyrfti endilega að vera beintengdur skólanum.

Flestir viðmælendanna virtust ekki meðvitaðir um rétt sinn til sérúrræða fyrr en allt of seint og jafnvel þá vissu þeir einkum um þann rétt sem snéri að lengri próftíma og lituðum blöðum. Þeir sem vissu að mögulegt væri að fá að nota tölvur við próftöku voru feimnir við að biðja um það vegna þess að þeim þótti náms- og starfsráðgjafar gefa í skyn að sú þjónusta væri bara í boði ef einstaklingar gætu með engu móti tekið próf skriflega og að þetta væri „smá vesen“.

Viðmælendur töldu að þeir hefðu tvímælalaust notað fleiri og betri úrræði hefðu þeir vitað af þeim og upplifað að óskir um slíkt þættu sjálfsagðar eða úrræði væru boðin af fyrra bragði. Því mættu náms- og starfsráðgjafar allra skólastiga hafa í huga að nemendur sem glíma við dyslexíu þurfa oft mikið aðhald og þá þarf að minna á þann rétt sem þeir eiga, ásamt því að veita viðeigandi andlegan stuðning. Það gæti til dæmis skipt sköpum að spyrja hvernig nemendum líður þann daginn eða hvernig þeim gangi með námið.

Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að einstaklingar sem greindir eru með dyslexíu og ná langt í námi búi yfir mikilli seiglu og hafi mikla trú á eigin getu. Einnig má ætla að þessi hópur hafi fengið mikinn og góðan stuðning frá foreldrum eða forráðamönnum. Það er þó ekki hægt að alhæfa um þessar niðurstöður þar sem um eiginlega rannsókn er að ræða og úrtakið ekki stórt. Viðmælendur í þessari rannsókn voru sjálfboðaliðar sem svöruðu auglýsingu sem rannsakandi setti á samfélagsmiðil og gæti það haft einhver áhrif á niðurstöðurnar. Rannsakandi varð var við að þrír af sjö viðmælendum höfðu mjög sterka skoðun á málefninu og vildu ólmir koma á framfæri hvernig hægt væri að aðstoða nemendur með dyslexíu á góðan og gagnlegan hátt, auk

Þess sem allir viðmælendur í rannsókninni lögðu áherslu á að mikilvægt væri að fræða skólastarfsmenn, nemendur og foreldra um fyrirbærið dyslexíu til þess að þeim nemendum sem við hana glíma vegni betur í námi.

Að lokum er einnig vert að taka fram að þar sem um eigindlega rannsókn er að ræða fékk rannsakandi að kynna viðmælendum vel og fékk góða innsýn í aðstæður þeirra, upplifun og reynslu af skólagöngu með dyslexíu. Ef rannsaka ætti önnur sjónarhorn tengd þessu efni gæti verið gagnlegt að ræða við náms- og starfsráðgjafa og kennara á öllum skólastigum og fá að heyra hvernig þeir telja að takist til við að aðstoða nemendur með dyslexíu og hvort þeim finnst þeir þekkja röskunina nægilega vel. Einnig væri tilvalið að koma á fót einhverskonar námskeiði fyrir starfsmenn skóla og foreldra nemenda þar sem kynntar eru hugmyndir um aðferðir í námi sem gagnast nemendum með dyslexíu oft vel, hverju þarf að sýna sérstaka athygli og skilning ef illa gengur og hvað er hægt að gera til að ná sem bestum árangri.

Vonast er til að niðurstöður þessarar rannsóknar geti aðstoðað náms- og starfsráðgjafa, kennara og foreldra nemenda sem greindir eru með dyslexíu til að skilja aðstæður þeirra betur svo allir geti gert sitt besta til þess að styðja og hvetja þessa nemendur þannig að þeim gangi vel í námi þrátt fyrir sértækan námserfiðleika.

Mikilvægast virðist vera fyrir nemendur að fá greiningu sem fyrst og að foreldrar, kennarar og náms- og starfsráðgjafar þekki námserfiðleikann, bæði birtingarmyndir hans og þau úrræði sem nemendur eiga rétt á til að auðvelda þeim að takast á við hann nægilega vel. Þar að auki þarf að vanda til verka þegar nemendur eru upplýstir um rétt sinn til aðstoðar ásamt því að vel upplýst skólasamfélag sýni aðstæðum þeirra skilning.

Ýmislegt virðist hafa áunnist á síðustu árum í skólasamfélaginu varðandi stuðning við nemendur með sértæka námserfiðleika eins og til dæmis dyslexíu. Meginniðurstaðan er hins vegar eins og svo oft að lykillinn að árangri felst í aukinni fræðslu, sem þarf að beinast að öllu nærumhverfi nemendanna, foreldrum, kennurum, þjálfurum og öðrum sem starfa með börnum. Því fyrr sem erfiðleikarnir greinast og gripið er til viðeigandi úrræða, þeim mun meiri líkur eru á að þessum einstaklingum farnist vel og takist að ljúka þeim verkefnum sem þeir takast á hendur.

Heimildaskrá

- Ager, A. (2013). Annual research review: Resilience and child well - being public policy implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 488–500.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, (4. Útgáfa) (DSM-IV)*: Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir. (2006). *Meiri kurteisi – meira bros*. (Óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). Að byrja nógu snemma - markviss kennsla fyrir börn sem eiga í erfiðleikum með mál og lestur. *Talfræðingurinn*, 21(1), 20–22.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. og Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310.
- Bandura, A. og Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited [rafræn útgáfa]. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.
- Basic Skills Agency. (1999). *Literacy. Leaving school and jobs: The effect of poor basic skills on employment in different age groups*. London: Höfundur.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103. doi:10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. doi:10.1177/02724316911111004
- Baumrind, D., Larzelere, R. E. og Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(1), 157–201. doi: 10.1080/15295190903290790
- Beitchman J. H og Young A. R. (1997). Learning disorders with special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36(8), 1020–1031.
- Bell, S. (2010). Inclusion for adults with dyslexia: Examining the transition periods of a group of adults in England: “Clever is when you come to a brick wall and you have got to get over it without a ladder”. *Journal of Research in Special Education Needs* 10(3), 216–226.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, Ore.: Western center for drug - free schools and communities.

- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bjartey Sigurðardóttir. (2010). Sérþækir lesskilningserfiðleikar – falinn vandi? *Talfræðingurinn*, 21(1) 17–19.
- Björklund, M. (2011). Dyslexic students: Success factors for support in learning environment. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(5), 423–429. doi:10.1016/j.acalib.2011.06.006
- Bogdan R. C. og Biklen S.K. (2007). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boon, H. J., Cottrell, A., King, D., Stevenson, R. B. og Millar, J. (2012). Bronfenbrenner's bioecological theory for modelling community resilience to natural disasters. *Natural Hazards*, 60(2) 381–408. doi:10.1007/s11069-011-0021-4.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Behavior – alienation: The origins of alienation. *Scientific American*, 8(1), 53–61.
- Catts, H. W. og Kamhi, A. G. (2005). *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson.
- Catts, W. H., Adlof, M. S. og Weismer, E. S. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view and reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 278–293.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publication.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Daniel, B. (2006). Operationalizing the concept of resilience in child neglect: Case study research. *Child, Care, Health and Development*, 32(3), 303–309.
- Davis, R. (1997). *The gift of dyslexia*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Davis, R. (2003). *Davis dyslexia correction program: Nemendahandbók*. Reykjavík: Edda.
- Davis, R. D. og Braun, E. M. (2003). *Náðargáfan lesblinda: Hvernig Davis-kerfið virkjar snilligáfu sem býr að baki námsörðuleikum* (Heimir Hálfánarson og Þuríður Þorbjarnardóttir þýddu). Reykjavík: Lesblind.com.
- Davis, R., Cook, D. og Cohen, L. (2005). A community resilience approach to reducing ethnic and racial disparities in health. *American Journal of Public Health*, 95(12), 2168–2173.

- DesJardins, S. L., Ahlburg, D. A. og McCall, B. P. (2006). The effects of interrupted enrollment on graduation from college: Racial, income and ability differences. *Economics of Education Review*, 25(6), 575–590.
- Elín Vilhelmsdóttir. (2007). *Lesblinda: Dyslexia - fróðleikur og ráðgjöf*. Reykjavík: Félag lesblindra á Íslandi.
- Eriksson, I., Cater, A., Andershed, A. K. og Andershed, H. (2011). What protects youths from externalizing and internalizing problems? A critical review of research findings and implications for practice [rafræn útgáfa]. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 21, 113–125.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill.
- Falzon, R. og Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research* 10(4), 307–315.
- Fletcher, J. M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society* 15(4), 501–508.
- Freyja Birgisdóttir og Steinunn Torfadóttir. (2008). Hvað er læsi?. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/lestur>
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2000). *Frá skóla til atvinnulífs: Rannsóknir á tengslum menntunar og starfs*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for learning*. 25(2), 63–69. doi: 10.1111/j.1467-9604.2010.01442.x
- Guðbjörg Vilhjálmisdóttir. (2008). Habitus íslenskra ungmenna á aldrinum 19–22 ára. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum IX*, 195–202. Félags- og mannvísindadeild. Erindi flutt á ráðstefnu í október 2008. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Háskóli Íslands. (2015, 9. desember). Reglur um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands, nr. 481/2010. Sótt af http://www.hi.is/adalvefur/reglur_nr_481_2010
- Hennink, M., Hutter, I. og Bailey, A. (2013). *Qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Herman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N. D., Phil, E. L. B., Jacson, B. og Yuen, T. (2011). What is resilience? *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258–265. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/873044368/fulltextPDF?accountid=27513>
- Hrafnhildur Kjartansdóttir. (2010). „Ég ætla að klára þetta, það er málið“: Brotthvarf nemenda sem komnir eru vel á veg með að ljúka háskólanámi (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

- Humphrey, N. og Mullins, P. M. (2002). Personal constructs and attributions for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(4), 196–203.
- Høien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dyslexia, from theory to intervention*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Ingveldur Halla Kristjánsdóttir. (2012). „Ég hef einhvern veginn alltaf fundið mér leið“: *Reynsla háskólanema með Ad(h)d sem náð hafa árangri í námi*. (óútféfin meistaraaritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- International dyslexia association. (2002). Definition of Dyslexia. Sótt af <http://eida.org/definition-of-dyslexia/>
- International dyslexia association. (2007). Promoting Literacy Through Research, Education and Advocacy. Sótt af <http://www.interdys.org/FAQ.htm>
- Íslensk orðabók. (2007). Mörður Árnason (ritstjóri), (4. útgáfa). Reykjavík: Edda
- Íslensk samheitaorðabók. (1998). Svavar Sigmundsson (ritstjóri), (2. útgáfa). Reykjavík: Forlagið.
- Jónas G. Halldórsson. (1999). Lesdlinba - Dyslexia - Lesblinda. *Uppeldi*, 12(4), 16–19.
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing self-esteem in the classroom* (3.útgáfa). London: Paul Chapman.
- Legard, R. Keegan, J. Og Ward, K. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Ritchie, J. Og Lewis, J. (Ritstjórar). London: Sage.
- Lesblind. (e.d.). Einkenni lesblindu. Sótt af <http://lesblind.is/einkenni-lesblindu>
- Lesvefurinn. (e.d.). Hvað er læsi. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/132>
- Lieberman, I. Y. og Shankweiler, D. (1992). *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Liebenberg, L., Ungar, M. og Van de Vijver, F. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice*, 22, 219–226. doi:10.1177/1049731511428619
- Lovett, M. W. (1992). Developmental dyslexia: *Handbook of neuropsychology vol 7 child neuropsychology*. Segalowitz, S. J. og Rapin, I. (Ritstjórar). Amsterdam Elsevier, 163–185.

- Luthar, S. S., Sawyer, J. A. og Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 10(94), 105-115. doi:10.1196/annals.1376.009.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. og Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–15.
- Lög um grunnskóla nr. 66/2008.
- Marjatta Ísberg. (2002). Viðhorf og bjargarhættir fullorðinna leshamlaðra Íslendinga. *Uppeldi og menntun*, 11(1), 227–246.
- Mash, E. J. og Wolfe, D. A. (2010). *Abnormal child psychology* (4. útgáfa). Belmont California: Wadsworth.
- Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J. J. og Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12, 76–84. Sótt af: <http://moodwatchers.com/wp/wp-content/uploads/2012/07/Promoting-competenceresilience-in-the-school-context..pdf>
- Mc.Nulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363–381.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Náms- og starfsráðgjöf: Skýrsla starfshóps*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámsskrá framhaldsskóla – almennur hluti*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Naglieri, J. A., Goldstein, S. og LeBuffe, P. (2010). Resilience and impairment: An exploratory study of resilience factors and situational impairment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 349–356. doi:10.1177/0734282910366845
- National joint committee on learning disabilities. (2015). Drop out rates of teenagers with learning disabilities. Sótt af: www.ldonline.org/article/6271/
- Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands. Aðgengissetur. Sótt af <http://nshi.hi.is/adgengissetur>
- Olofsson, A., Ahl, A. og Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1184–1193. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.798
- Pind, J. (1998). Advances in dyslexia research. *Trends in cognitive sciences*, 2, 1–2.
- Reglur um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands nr. 481/2010.

- Reivich, K. og Shatte, A. (2003). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles* (2. útgáfa). New York: Broadway Books.
- Restak, R. (2001). *The secret life of the brain*. Washington: Joseph Henry Press.
- Reid, G. Og Kirk, J. (2001). *Dyslexia in adults*. Oxford: Wiley.
- Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2006). *LEXÍA: Fræði um leshömlun, kenningar og mat*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Rutter, M. (2009). Understanding and testing risk mechanisms for mental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(2) 44–52. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01976.x/full
- Savickas, M. L. (1996). Public policy and career counseling for the twenty-first century. *The Career Development Quarterly*, 45(1), 3–4.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. Í A. Collin og R. A. Young (ritstjórar), *The future of career*, (53–68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sharf, R. (2009). *Applying career development theory to counseling* (5. útgáfa). Belmont, California: Brooks/Cole.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Garðarsdóttir. (2004). Uppeldisaðferðir foreldra og sjálfssálit ungs fólks á aldrinum 14–21 árs. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 9–24.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2005). Brotthvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2(1), 11–23.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent - adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19. doi:10.1111/1532-7795.00001
- Steinunn Torfadóttir, Helga Sigurmundsdóttir, Bjartey Sigurðardóttir og Ásthildur Bj. Snorradóttir. (2010). *Leið til læsis: Stuðningskerfi í lestrarkennslu*. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/alm/028.pdf>
- Steinunn Torfadóttir. (e. d.). *Leggjum börnum lið...við læsi*. Reykjavík: Heimili og skóli.
- Stratton, L. S., O'Toole, D. M. og Wetel, J. N. (2008). A multinomial logit model of college stopout and dropout behavior. *Economics of Educational Review*, 27, 319–331.
- Taylor, M. J., Duffy, S. og England, D. (2009). Teaching students with dyslexia in higher education. *Education and Training*, 51(2), 139–149. doi: 10.1108/00400910910941291

- Taylor, S. og Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New York: John Wiley.
- Thambirajah, M. S. (2010). Developmental dyslexia: An overview. *Advances in Psuichiatic Treatment*, 16(4), 299–307.
- Toland, J. og Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95–106.
doi: 10.1177/0143034310397284
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Van Hees, V. og Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *The International Dyslexia Association*, 62, 186–203. doi 10.1007/s11881-012-0072-6.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7–26.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235
- Werner, E. og Smith R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. Ithaca, NY: Cornell university press.
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstjórar), *Language and reading disabilities*. 3. Útgáfa. Boston: Pearson.
- World Health Organization. (1992). *The International Classification of Diseases, 10th revision*. Geneva: Höfundur.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K. B. og Fagen, D. B. (1999). Caregiving and developmental factors differentiating young at - risk urban children showing resilient versus stress - affected outcomes: A replication and extention. *Child Development*, 70(3), 645–659. doi:10.1111/1467-8624.00047
- Zaekri, H., Jowkar, B. og Razmjoe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5(4), 1067–1070.

Ert þú Lesblind/ur? OG

Byrjuð/-aður í eða búinn með háskóla?

Ef þetta á við um þig eða einhvern sem þú þekkir er ég að óska eftir viðmælendum vegna MA rannsóknarinnar minnar!

Þar sem markmiðið er: að fá að kynnst upplifun fólks með lesblindu af háskólanámi sem og fyrri skólareynslu. Einnig er markmið að fá að kynnst mögulegum áhrifum lesblindu á náms- og starfsval, sem og trú á eigin getu.

Viðmælendur þurfa:

- Að vera lesblindir/með dyslexiu.
- Að vera byrjuð í eða búin með Háskólanám.

Viðtölin verða u.þ.b. 45 - 60 mínútur og fara fram í janúar 2015.

Ef að ÞÚ eða EINHVER sem þú þekkir hefur áhuga, vinsamlegast hafðu samband við Emilíu (ebk6@hi.is)

Með fyrirfram þökk

Emilía Björg Kofoed-Hansen

Meistaraneemi í náms- og starfsráðgjöf

Viðauki II

Hvað felst í þátttöku:

Þátttaka felst í því að veita rannsakanda viðtal sem gera má ráð fyrir að taki eina til tvær klukkustundir. Hann verður spurður ákveðinna spurninga varðandi námsferilinn og áhrif lesblindu á líðan og árangur í námi. Rannsakandi mun fara þess á leit að mega hafa samband við þátttakenda aftur ef einhverjar spurningar kvikna við úrvinnslu gagnanna. Áætlað er að um (sex til átta) manns taki þátt í rannsókninni og gert er ráð fyrir að öflun gagna fari fram í janúar 2015. Þátttakendur ákveða hvort viðtölin fari fram á heimili þeirra eða á kaffihúsi þar sem auðvelt er að fá næði. Viðtölin verða tekin upp á diktafón og afrituð í tölvu strax að loknu viðtali. Þar verður hverjum þátttakenda gefið annað nafn og því munu hvergi koma fram persónugreinanlegar upplýsingar í gögnunum. Þegar búið er að afrita viðtal í tölvu verður því eytt af diktafóninum.

Viðauki III

Upplýst samþykki

Skriflegt upplýst samþykki

Að stunda nám með dyslexíu. Mér er ljóst að þátttaka felst í því að veita rannsakanda viðtal sem gera má ráð fyrir að taki eina til tvær klukkustundir. Þátttakandi verður spurður ákveðinna spurninga varðandi námsferilinn og upplifanir hans á skólagöngu sinni og líðan með dyslexíuna í huga. Rannsakandi mun sækjast eftir leyfi fyrir að hafa samband við þátttakendur aftur ef einhverjar spurningar kvikna við úrvinnslu gagnanna. Áætlað er að um sex til átta manns taki þátt í rannsókninni. Gert er ráð fyrir að öflun gagna fari fram í október 2014 til janúar 2015. Þátttakendur ákveða hvort viðtölin fari fram á heimili þeirra eða á kaffihúsi þar sem auðvelt er að fá næði. Viðtölin verða tekin upp á stafrænt upptökutæki og afrituð í tölvu strax að loknu viðtali. Þar verður hverjum þátttakenda gefið annað nafn því munu hvergi koma fram persónugreinanlegar upplýsingar í gögnunum. Þegar búið er að afrita viðtöl í tölvu verður því eytt af upptökutækinu. Öllum rannsóknargögnum verður eytt að lokinni úrvinnslu. Ég staðfesti hér með undirskrift minni að ég hef lesið upplýsingarnar um rannsóknina sem mér voru afhentar og hef fengið tækifæri til að spyrja rannsakanda spurninga um rannsóknina og fengið fullnægjandi svör og útskýringar á atriðum sem mér voru óljós. Ég hef af fúsum og frjálsum vilja ákveðið að taka þátt í rannsókninni. Mér er ljóst, að þó ég hafi skrifað undir þessa samstarfsyfirlýsingu, get ég stöðvað þátttöku mína hvenær sem er án

útskýringa _____

Dagsetning _____

Nafn þátttakenda _____

Nafn þess sem leggur samþykkisyfirlýsinguna fyrir

Viðauki III

Hér með hefur Persónuvernd móttengið tilkynningu yðar.
Tilkynningin er nr. S7469/2015