

# *Dysleksi, selvværd og intervention*



*”Jeg forsøger at løbe på den samme vej, men ordene danner ikke en fuldstændig plan overflade. Nogle af ordene og bogstaverne stikker op, så jeg falder over dem.” (Hultquist, 2014, p. 19)*

Rapportens samlede antal tegn

(med mellemrum & fodnoter): 187.698

Svarende til antal normalsider: 78,2

Lise Holmgaard Sørensen, Studienummer: 20123274

Professionsprogram: PPSA

Vejleder: Tanja Miller

10. Semester, Psykologi

Speciale

Aalborg Universitet

31. juli 2017

# Abstract

Dyslexia is persistent difficulties with reading and spelling, but dyslexia not only affect skills in relation to the written language, but can also have social and psychological implications, for example a lack of self-esteem. The literature search of the thesis has illustrated that a considerable amount of research has been done on both self-esteem and dyslexia, but research in the combined field is limited.

The thesis has taken its starting point in the results of the 9<sup>th</sup> semester project, which I have elaborated in collaboration with a fellow student, where we have found indications of dyslexia's negative impact on academic self-esteem in children and adolescents. Based on this, the research question of the thesis is divided in two. The first part deals with how this result regarding dyslexia's negative impact on academic self-esteem can be understood. The second part deals with how this understanding of dyslexia's negative impact on self-esteem can contribute to the assessment of self-esteem interventions in children aged seven to ten years. To answer the research question, six empirical research studies have been identified through two systematic literature searches. All research studies are included based on a few criteria, one of which has included their theoretical understanding of self-esteem. This inclusion criterion has meant that all the included research studies are based on a multidimensional understanding of self-esteem, which includes an understanding of self-esteem within different domains, including both academic and general self-esteem. As a representative of a multidimensional understanding of self-esteem, the theoretical work of the thesis has been based on Susan Harter's work. In addition, the answering of the research question has been based on two theoretical understandings of self-esteem, which are, respectively, William James' competence-based and Morris Rosenberg's symbolically interactionist inspired.

As a response to the first part of the research question, I found that dyslexia's negative impact on academic self-esteem of a seven to ten-year old child based on the two theoretical understandings of self-esteem can be explained by the following factors:

- a child's competencies in the written language. Thereby also IT tools and early didactic-pedagogical efforts.
- a child's pretensions for his/her academic competence. In addition, it has been found that the child's pretensions of his/her competencies may be influenced

by, among other things, comparison with peers, as well as culture and discourses of the society.

- significant others and their reaction to a child and the child's dyslexia.

The factors identified in the first part of the analysis have been used as base for the second part of the analysis and the assessment discussion that resulted in the answer to the second part of the research question. The second part identified the following possible intervention strategies that can be used to improve the self-esteem of a child with dyslexia:

Firstly, a child's academic self-esteem can be directly influenced by an improvement in the child's academic competencies, which will primarily have an educational and compensatory character regarding dyslexic difficulties. In addition, an intervention relating to the cognitive element of self-esteem may also have a more psychological character. In relation to this type of intervention strategy, focus may be on:

- changing the child's focus toward domains of self-esteem, where the child experiences more success. This may, however, be challenged by discourses of society that dictate that performance is the ideal for the good life; IT tools and early learning effort can, however, be a compensatory strategy.
- strengthening the ability of a child to tackle defeat by changing its perception of what is needed to be successful in life, including correction of attribution style.
- praise, but to ensure a positive outcome of such a strategy a prior mapping of the child's self-esteem is required.

In influencing the social aspect of self-esteem, the analysis and discussion of the thesis has found that an intervention can focus on a child's perception and focus on relationships and their support, but if an intervention really wants to work with the social aspect of self-esteem, it should take a more systemic approach than the two interventions that the thesis has assessed.

In general, it is important for the effectiveness of an intervention with a mapping of the low self-esteem and an individual adaptation, as well as awareness of motivation, readiness for change and the child's cognitive development. As a final comment, the presented intervention strategies may also be used preventively.

# Indholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INTRODUKTION .....</b>	<b>1</b>
1.1	BAGGRUNDSAFSNIT .....	1
1.2	PROBLEMFOMULERING .....	3
1.2.1	<i>Problemafgrænsning</i> .....	3
1.2.2	<i>Begrebslig og teoretisk afgrænsning</i> .....	3
1.2.2.1	Specialets formål .....	4
1.2.2.2	Dysleksi .....	4
1.2.2.3	Selvværd .....	5
1.2.2.4	Intervention .....	7
1.3	SPECIALETS STRUKTUR .....	8
1.4	DYSLEKSI – ET BAGGRUNDSAFSNIT .....	10
1.4.1	<i>Diagnosticering</i> .....	12
1.4.2	<i>Intervention</i> .....	12
1.5	METODISKE OVERVEJELSER .....	14
1.5.1	<i>Forskningsdesign</i> .....	14
1.5.2	<i>Videnskabsteoretiske overvejelser</i> .....	15
1.5.2.1	Hermeneutik .....	16
1.5.3	<i>Litteratursøgning</i> .....	19
1.5.3.1	Søgeord, bloksøgning og boolean logik .....	19
1.5.3.2	Databaser .....	20
1.5.3.3	Inklusions- og eksklusionskriterier .....	21
1.5.3.4	Fire studier om dysleksis indflydelse på selvværd .....	22
<b>2</b>	<b>TEORETISK GRUNDLAG .....</b>	<b>23</b>
2.1	PSYKOLOGISKE TILGANGE TIL SELVET .....	23
2.2	SELVVÆRD .....	25
2.2.1	<i>Forståelse af selvværd som begreb</i> .....	25
2.2.1.1	Selvværd baseret på kompetencer .....	26
2.2.1.2	Selvværd som social konstrueret og som en generel værdifuldhed .....	27
2.2.1.3	Selvværd og en to-faktor forståelse .....	28
2.2.1.4	Selvværd kontra selvopfattelse .....	30
2.2.1.5	Opsamling .....	31
2.2.2	<i>Udvikling af selvopfattelse og selvværd</i> .....	31
2.2.2.1	Selvopfattelse .....	32
2.2.2.2	Selvværd .....	32
2.2.2.3	Akademisk selvværd .....	33
2.2.2.4	Opsamling .....	34
2.2.3	<i>Interventionsstrategier i forbindelse med selvværd</i> .....	34
2.2.3.1	Kognitive interventionsstrategier .....	35

2.2.3.2	Sociale interventionsstrategier .....	37
2.2.3.3	Afrunding.....	37
<b>3</b>	<b>ANALYSE OG DISKUSSION .....</b>	<b>38</b>
3.1	ANALYSESTRATEGI.....	38
3.2	EKSPLICITERING AF FORFORSTÅELSE.....	42
3.3	ANALYSE AF DYSLEKSIS INDFLYDELSE PÅ SELVVÆRD.....	44
3.3.1	<i>Præsentation af studierne.....</i>	<i>44</i>
3.3.1.1	Studiernes forståelse af selvværd .....	48
3.3.2	<i>Alderen 7-10 år .....</i>	<i>49</i>
3.3.3	<i>Hvorfor dysleksi har indflydelse på akademisk selvværd.....</i>	<i>50</i>
3.3.3.1	James' kompetencebaserede forståelse af selvværd .....	51
3.3.3.2	Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd .....	55
3.3.4	<i>Delkonklusion.....</i>	<i>57</i>
3.4	ANALYSE AF STUDIERNES INTERVENTIONER I FORBINDELSE MED SELVVÆRD .....	58
3.4.1	<i>Præsentation af studierne.....</i>	<i>58</i>
3.4.1.1	Studiernes forståelse af selvværd .....	61
3.4.2	<i>Studie 5 – intervention på skolen.....</i>	<i>62</i>
3.4.2.1	James' kompetencebaserede forståelse af selvværd .....	63
3.4.2.2	Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd .....	66
3.4.3	<i>Studie 6 – intervention på sommerlejr.....</i>	<i>68</i>
3.4.3.1	James' kompetencebaserede forståelse af selvværd .....	68
3.4.3.2	Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd .....	71
3.5	VURDERENDE DISKUSSION AF INTERVENTION I FORBINDELSE MED SELVVÆRD .....	72
3.5.1	<i>James' kompetencebaserede forståelse af selvværd.....</i>	<i>72</i>
3.5.2	<i>Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd .....</i>	<i>73</i>
3.5.3	<i>Afrunding.....</i>	<i>74</i>
<b>4</b>	<b>AFRUNDING.....</b>	<b>75</b>
4.1	KONKLUSION .....	75
4.1.1	<i>Dysleksis indflydelse på selvværd – problemformuleringens første del .....</i>	<i>75</i>
4.1.2	<i>Intervention i forbindelse med selvværd – problemformuleringens anden del.....</i>	<i>76</i>
4.2	REFLEKSION OVER EGET ARBEJDE .....	77
4.2.1	<i>Forforståelse og metodevalg .....</i>	<i>78</i>
4.2.2	<i>Selv-begreber .....</i>	<i>82</i>
<b>5</b>	<b>REFERENCELISTE.....</b>	<b>83</b>
<b>6</b>	<b>BILAG 1: SØGNINGSPROCES.....</b>	<b>88</b>

## Tabeller

Tabel 1.1: Søgeord .....	20
Tabel 2.1: Domæner af selvværd inden for hver livsperiode (Harter, 1999, p. 119) – jeg har markeret den livsperiode, som specialet har fokus på (gul), og hvilke elementer, der er inspireret af henholdsvis James’ (grøn) og Rosenbergs (lilla) forståelser af selvværd .....	30
Tabel 3.1: Præsentation af studierne i analyse del 1 .....	45
Tabel 3.2: Præsentation af studierne i analyse del 2 .....	59

## Figurer

Figur 1.1: Specialets struktur – forskellige afsnits indvirkning på hinanden.....	9
Figur 1.2: Flowdiagram (er inspireret af Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA Group (2009), men sproget er oversat fra engelsk til dansk, og der er tilføjet og fjernet bokse efter behov).....	22
Figur 3.1: Oversigt over specialets analyse og diskussion. Her opstillet som en hermeneutisk spiral med inspiration fra Andersen (2014 if. Kristiansen, 2017, p. 167) .....	39
Figur 3.2: Oversigt over specialets analyse- og diskussionsafsnit og deres indbyrdes forhold .....	41
Figur 3.3: Illustration af fortolkerens forforståelse af specialets emne. Her opstillet som en hermeneutisk spiral med inspiration fra Andersen (2014 if. Kristiansen, 2017, p. 167) .....	43

# 1 Introduktion

## 1.1 Baggrundsafsnit

Dysleksi er vanskeligheder med afkodning af skriftsproget, men den danske socialstyrelse beskriver, at dysleksi ikke kun har betydning for skriftsproglige færdigheder. Dysleksi kan også have sociale og psykologiske følgevirkninger, der ”*kan give begrænsninger i forhold til uddannelsesvalg, mangel på selvværd og selvillid og et betydeligt større tidsforbrug til alt, der har med læsning og skriftlig formulering at gøre.*” (Socialstyrelsen, 2015).

Interessen for fænomenet dysleksi er generelt steget, særligt inden for de sidste 40 år af de over hundrede år, begrebet har været anvendt (Høien & Lundberg, 2015, pp. 7-10), og dette er en af grundene til, at jeg på 9. semester i samarbejde med en medstuderende har forsøgt at samle den forskningsviden, der eksisterer om dysleksis psykiske og sociale følgevirkninger, i et litteraturreview. I 9. semesterprojektet har vi fundet, at tendenser peger i retning af, at dysleksi har en negativ indflydelse på børn og unges akademiske selvværd, men ikke på deres generelle selvværd (Sørensen & Lauridsen, unpub.). Desuden har vi fundet, at forskningsstudier rapporterer, at en række faktorer, herunder forældre, jævnaldrende, lærere og mærkat<sup>1</sup>, har betydning for, hvordan dysleksi har indflydelse på selvværdet hos børn og unge. Tilmed præsenterer Laura E. Berk (2013, p. 461) i sin bog om børns udvikling, at selvværd hos et barn har betydning for følelsesmæssig evaluering, fremtidig adfærd og langsigtet psykologisk tilpasning, hvilket understreger vigtigheden af børns selvværd for deres fremtidige velvære. Yderligere beskriver Torleiv Høien og Ingvar Lundberg (2015, p. 79f), at der er udført forskning, som undersøger muligheden for at identificere dysleksi tidligere, for netop at kunne forebygge og dermed også forhåbentlig at kunne mindske de negative følgevirkninger ved dysleksi, som Socialstyrelsen påpeger, og som vi har identificeret i 9. semesterprojektet (Sørensen & Lauridsen, unpub.).

De mulige sociale og psykologiske følgevirkninger ved dysleksi gør, at dysleksis indflydelse på selvværd findes relevant at undersøge nærmere, end vi havde mulighed for

---

<sup>1</sup>Mærkat er en oversættelse fra den engelske betegnelse **label** og forstås som en kort og unuanceret beskrivelse af et individ (Den Danske Ordbog)

i 9. semesterprojektet. Dysleksis indflydelse på selvværd bliver yderligere relevant at undersøge set i relation til, at der mangler tilgængelig forskningslitteratur om emnet. De professionelle og forældre, der dagligt har med børn og unge med dyslexi at gøre, kunne drage nytte af mere forskningsbaseret viden. Manglen på forskningslitteratur understøttes af både de litteratursøgninger, som jeg har udført efter forskningslitteratur, og anden litteratur, som jeg har læst. Eksempelvis resulterer en søgning på dyslexi, *dyslexia* og ordblind i projektbibliotekerne på de fem danske universiteter kun i tre specialer, der i en større eller mindre grad omhandler dyslexi og identitet/selvopfattelse. To af specialerne omhandler unge i alderen 16-25 år (Nielsen, unpub.; Trosborg, unpub.), og ét speciale omhandler skolebørn (Sandborg-Petersen, unpub.). Specialet, der omhandler skolebørn, undersøger ”*sammenhængen mellem selvværd og afvigende udvikling af specifikke færdigheder hos skolebørn i forhold til den psykologiske intervention*” (Sandborg-Petersen, unpub., p. 17). I dette speciale undersøges bredt afvigende udvikling af specifikke færdigheder, herunder kun en mindre del dyslexi (Sandborg-Petersen, unpub.).

For videre at undersøge, hvorvidt der er dansk forskning på området, har jeg søgt i VBN, der er Aalborg Universitets forskningsportal (AAU). Søgning på ordblind\* og dysle\* resulterede i henholdsvis 20 og 14 resultater, men efter screening af overskrifter er der ikke fundet studier, der er relevante at inkludere i forbindelse med dette speciales fokus på dyslexi og selvværd. Som et yderligere eksempel præsenterer Yvonne Lund (2010) i forordet til sin bog *Læsevanskeligheder og selvværd*, at grunden til, at hun har skrevet bogen, er, at hun og andre har savnet litteratur om koblingen imellem disse to felter.

Tilmed er min interesse for dette emne startet igennem mit frivillige arbejde som rådgiver og bisidder i Ordblinde/dysleksiforeningen. Igennem dette arbejde har jeg særligt det sidste år været i kontakt med en del voksne og børn, der er berørt personligt af dyslexi. I kontakten med særligt forældre til børn med dyslexi er jeg blevet opmærksom på, at de som det første søger viden om faglig assistance i forbindelse med deres børns dyslexi, men derefter er min oplevelse, at de også har fokus på og søger viden om dysleksis psykiske og sociale følgevirkninger, herunder med særligt fokus på deres børns selvværd. Efter disse observationer begyndte jeg at læse om emnet og er derigennem blevet opmærksom på det, som jeg har beskrevet ovenfor, nemlig at der ikke eksisterer megen tilgængelig forskning om dysleksis indflydelse på selvværd.



Med udgangspunkt i samfundets interesse i dysleksi og dens følgerikninger, resultaterne fra 9. semesterprojektet og min egen interesse for emnet finder jeg det relevant at undersøge, hvorledes dysleksi har betydning for selvværd, samt hvorledes psykologisk intervention kan indvirke på den negative indflydelse, som 9. semesterprojektet fandt, at dysleksi har på selvværd hos børn. Dette leder til følgende problemformulering.

## 1.2 Problemformulering

*Hvordan kan dysleksis negative indflydelse på selvværdet hos børn forstås, og hvordan kan interventioner forbedre selvværdet hos børn, der har dyslektiske vanskeligheder?*

### 1.2.1 Problemafgrænsning

Problemformuleringen har fokus på begreberne dysleksi, selvværd og intervention, og er todelt. I forbindelse med specialets undersøgelsesfelt afgrænses undersøgelsesgruppen til at omhandle børn i alderen fra syv til ti år. Alderen syv år vælges med baggrund i, at dysleksi er vanskeligheder med skriftsproget og dermed bliver synlig i takt med øget skolemæssig udfordring (Høien & Lundberg, p. 2015, p. 7ff), og at børn ofte starter i 1. klasse ved syvårsalderen. Undersøgelsesgruppens maxalder ved ti år fastsættes med baggrund i, at der ønskes fokus på udvikling inden teenagealderen. Afgrænsningen af alder for undersøgelsesgruppen er desuden overensstemmende med specialets teorivalg, da den fastsatte alder er i overensstemmelse med Susan Harters livsperiode **middel to late childhood**, der har et aldersinterval fra cirka syv til ti år (Harter, 1999, p. 119; Harter, 2012, p. 23).

### 1.2.2 Begrebslig og teoretisk afgrænsning

For yderligere at afgrænse specialets undersøgelsesfelt indeholder nærværende afsnit både en præsentation af specialets formål samt en begrebsmæssig og teoretisk afgrænsning. For nærmere at præcisere begrebsanvendelsen i dette speciale præsenteres herunder de centrale begreber som problemformuleringen indeholder. Tilmed bliver den

litteratur, der bliver anvendt i forbindelse med den teoretiske beskrivelse af begreberne, og hvorfor denne bliver anvendt, kort beskrevet efter afgrænsningen af henholdsvis dysleksi, selvværd og intervention.

### 1.2.2.1 Specialets formål

Specialets problemformulering er et udtryk for et planlægningsproblem, fordi den ønsker at behandle et område, hvor behovet for handling mangler konkret beskrivelse af handlingsmulighederne (Pedersen, K., 2011, p. 31). Herudover er min opfattelse, at problemformuleringen er et billede på et videnshul, fordi der, som jeg har beskrevet i indledningen, mangler tilgængelig forskningslitteratur på området. Desuden kan problemformuleringen også beskrives som noget, der endnu ikke er analyseret fra denne vinkel, fordi selvværd er undersøgt i store mængder (en søgning på **self esteem, self worth, self evaluation, self assessment** og **self concept** i PsycINFO gav den 9. februar 2017 130.131 resultater), og at der også findes litteratur om dysleksi (søgning på **dysle\*** og **ordblind\*** i PsycINFO gav 10.310 resultater), men der findes et mindre antal af litteraturresultater på dette kombinerede felt (175 resultater).

På baggrund af det ovenstående følger der med udformningen af specialet et ønske om at samle og skabe tilgængelig forskningsbaseret viden om forebyggende og styrkende interventionsmuligheder i relation til dysleksis negative indflydelse på selvværd hos børn. Dermed følger et ønske om, at denne viden tilgængeliggøres for forældre, der har børn med dysleksi, samt til professionelle, der har med børn og dysleksi at gøre, herunder eksempelvis psykologer i PPR<sup>2</sup> og lærere i grundskolen, således at de børn, der er påvirket af dyslektiske vanskeligheder, støttes ud fra forskningsbaseret viden om dysleksis indflydelse på selvværdet. Herigennem er der også et ønske om at bidrage til en faglig og positiv opmærksomhed på dysleksi.

### 1.2.2.2 Dysleksi

Et centralt begreb i dette speciale er dysleksi, hvilket allerede er afgrænset ved anvendelsen af denne specifikke betegnelse i problemformuleringen. Ved at benytte denne betegnelse afgrænses der fra generelle læse- og skrivevanskeligheder samt kognitive vanskeligheder. I Danmark anvendes også den mere danske betegnelse ordblindhed,

---

<sup>2</sup> Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

men den internationale betegnelse dysleksi er i specialet valgt fremfor ordblindhed, fordi betegnelsen ordblindhed generelt kan være misvisende ved at referere til, at der er vanskeligheder med synet fremfor vanskeligheder med ord (Høien & Lundberg, 2015, p. 9).

Det er valgt – i forbindelse med baggrundsafsnittet om dysleksi – ikke at præsentere forskellige tilgange til dysleksi, da der efterhånden er en fælles forståelse af, hvad dysleksi er, hvilket vi fandt i forbindelse med beskrivelse af dysleksi i 9. semesterprojektet (Sørensen & Lauridsen, unpub.). Tilmed er det på baggrund af min interesse for at skrive til en dansk kontekst valgt – i forbindelse med beskrivelse af dysleksi – at tage udgangspunkt i en nordisk og dansk forståelsesramme for dysleksi. Den teoretiske beskrivelse af dysleksi tager derfor udgangspunkt i Torleiv Høien og Ingvar Lundbergs bog *Dysleksi – fra teori til praksis*. Denne bog er fundet via en litteratursøgning på Aalborg Universitetsbiblioteks database Primo.

Baggrundsafsnittet om dysleksi bygger på viden fra Høien og Lundbergs bog, men er også suppleret af information fra Socialstyrelsen, Yvonne Lund, der også er anvendt i specialets indledende afsnit, samt en række andre kilder, der bidrager til en beskrivelse af dysleksi.

### 1.2.2.3 Selvværd

Det andet centrale begreb i specialet er selvværd og nærmere specifikt akademisk selvværd, da flere forskningsstudier har fundet, at dysleksi har en negativ indflydelse på akademisk selvværd, men sandsynligvis ikke på selvværd generelt (Sørensen & Lauridsen, unpub.).

Igennem arbejdet med 9. semesterprojektet blev vi opmærksomme på antallet af selvbegreber og udfordringerne i at definere og adskille begreberne (Sørensen & Lauridsen, unpub.). Derfor ønsker jeg i det følgende at præcisere, hvilken begrebsforståelse specialet ønsker at bygge videre på.

På baggrund af at jeg i specialet ønsker at have fokus på både generelt og akademisk selvværd tager specialets teoretiske forståelse af selvværd udgangspunkt i Susan Harter's multidimensionelle forståelse af selvværd. Harter præsenterer, at selvbegreberne kan deles i to kategorier, hvor den ene kan beskrives som individets vurdering af ”hvad er jeg” og den anden som en vurdering af ”hvor god er jeg” (Harter, 1999, p. 5). Den første kategori omtaler Harter med begreberne **self-representation, self-perception**

**og self-description**, og den anden kategori omtales med begrebet **self-evaluation** (ibid.). Harter tager udgangspunkt i den første kategori og derigennem begreberne **self-concept**, **self-esteem** og **self-worth** (ibid.). I nærværende speciale tages der udgangspunkt i begrebet selvværd (**self-esteem** og **self-worth**), herunder er det bredere begreb **self-concept** eller på dansk selvopfattelse også inkluderet. Dette stemmer overens med Harters teoretiske forståelse af selvværd, da Harter anvender forskellige begreber for tilnærmelsesvis det samme fænomen, nemlig begreberne **self-worth**, **self-esteem** og **self-concept** uden entydig skelnen mellem deres betydning (Harter, 1999, p. 5; Harter, 2012, p. 19).

### **Personlighed, identitet og selvet**

For at undersøge selvværd har jeg fundet det nødvendigt nærmere at forstå et mere overordnet begreb, og i denne forbindelse er jeg faldet over udfordringer i forbindelse med at adskille begreberne personlighed, identitet og selvet.

De tre begreber anvendes ofte synonymt (Den store danske, a; Bertelsen, 2002, p. 61f), men begreberne adskiller sig også – særligt i forbindelse med forskellige teoriers anvendelse af begreberne:

- Personlighed vedrører, hvorledes individet adskiller sig fra andre og individets væremåde (Bertelsen, 2002, p. 62).
- Identitet omhandler, i hvilket omfang individet har den samme personlighed over tid (ibid.), identitet er individets foreløbige produkt af de forskellige opfattelser af selvet (Spaten, 2014, pp. 14-27), og identitet er et overbegreb for selvet (ibid.).
- Selvet vedrører en bevidsthed om sig selv (Bertelsen, 2002, p. 63f), og selvet forholder sig til sig selv (Spaten, 2014, pp. 14-27).

Der har i psykologien været kritik af begrebet selvet, men begrebet har i løbet af det 20. århundrede fået en mere central placering i flere forskellige tilgange til psykologien (Bertelsen, 2002). En forståelse af selvbegrebet som vedrørende en bevidsthed om sig selv stemmer overens med specialets fokus på selvværd, der er en til dels bevidst vurdering af sig selv. Derfor vil specialets teoretiske redegørelse for selvværd tage sit udgangspunkt i begrebet selvet fremfor begreberne personlighed og identitet. Med denne fastsættelse af specialets udgangspunkt i begrebet selvet bliver begreberne personlighed og identitet ikke behandlet yderligere i specialet.

I nærværende speciale anvendes betegnelsen selvværd både i betydningen selvværd og selvopfattelse, og specialet præsenterer og anvender forskellige teoretiske forståelser af selvet og selvværdet, hvilket uddybes i specialets Teoretiske grundlag kapitel 2. Præsentationen af psykologiske tilgange til selvet tager sit udgangspunkt i forskellige både danske og engelsksprogede referencer, herunder med særligt fokus på Simo Køppes opdeling af tilgange, som støttes af Harter og andre. Harters forståelse af selvværd er den, der danner grundlaget for den forståelse af selvværd, som specialet arbejder ud fra, men inden denne forståelse præsenteres, beskrives forskellige forståelser af selvværd. Præsentationen af forståelserne af selvværd bygger på litteratur af Christopher Mruk, Ole Michael Spaten, Simo Køppe og Susan Harter. I forbindelse med anvendelse af litteratur skrevet af Harter refererer jeg både til udgaverne fra 1999 og 2012 af hendes bog om konstruktionen af selvværd. Jeg har fundet udgaven fra 1999 mest anvendelig og derfor er der flere referencer til denne udgave.

#### **1.2.2.4 Intervention**

For at blive klogere på, hvordan selvværd kan påvirkes og forbedres, er begrebet intervention inkluderet i problemformuleringen. I denne forbindelse vil jeg gerne præcisere, hvordan begrebet intervention forstås og anvendes i specialet.

I forbindelse med specialets fokus på både dysleksi og selvværd kan intervention have flere betydninger, herunder læringspædagogiske interventioner i forbindelse med dysleksi og forbedring af faglige kompetencer samt intervention direkte i forbindelse med ændring i individets evaluering af sin selvopfattelse – altså individets selvværd.

Intervention i forbindelse med dysleksi bliver kort præsenteret under baggrundsafsnittet om dysleksi. Men det interventionsbegreb, der ønskes undersøgt med problemformuleringen, er intervention i forbindelse med selvværd. Præsentationen af intervention i forbindelse med selvværd bygger videre på den forståelse af selvværd, der også bliver præsenteret under kapitlet om specialets teoretiske grundlag. Det teoretiske grundlag for afsnittet om intervention i forbindelse med selvværd tager udgangspunkt i Susan Harters teoretiske forståelse, men Dan Svarres næsten skønlitterære fremstilling om selvværd har også bidraget til min forståelse af, hvordan intervention i forbindelse med selvværd kan udforme sig.

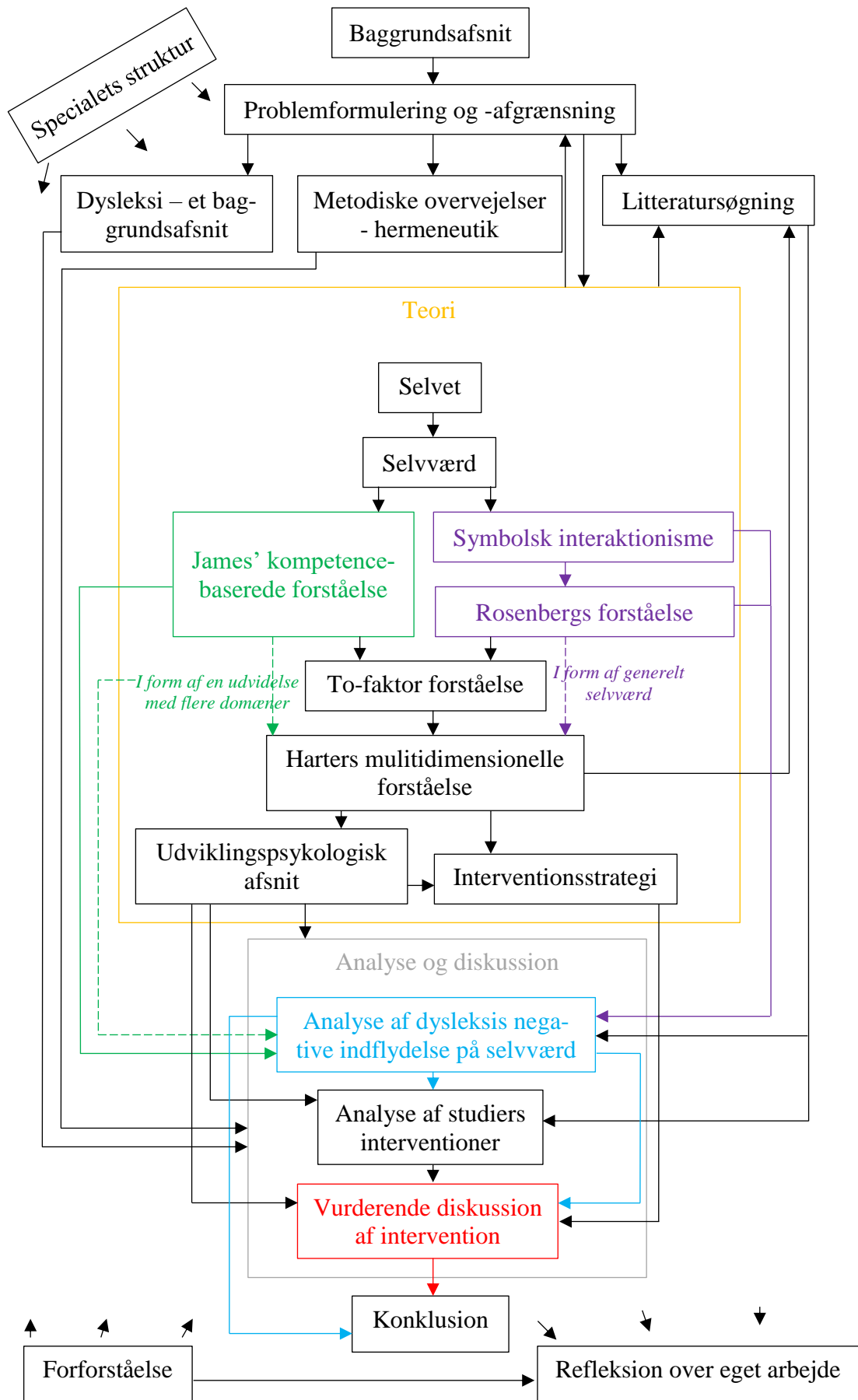
### *1.3 Specialets struktur*

Her gives et overblik over specialets opbygning og valg angående citering mm. Herudover indeholder afsnittet en kort præsentation af det 9. semesterprojekt, som har dannet et grundlag for specialets arbejde, og hvordan specialet adskiller sig fra arbejdet i dette 9. semesterprojekt.

Specialet er opbygget omkring fire kapitler, herunder Introduktion, Teoretisk grundlag, Analyse og diskussion samt Afrunding. Kapitlet Introduktion indeholder et baggrundsafsnit, der leder frem til specialets problemformulering. Herefter findes en afgrænsning af problemformuleringen og dets begreber samt den anvendte teori. Efter dette bliver nærværende afsnit præsenteret inden et baggrundsafsnit om dysleksi, der er efterfulgt af specialets metodiske overvejelser, hvilket indeholder en beskrivelse af specialets litteratursøgninger. Baggrundsafsnittet om dysleksi er valgt placeret i introduktionskapitlet fremfor i det teoretiske grundlag, fordi det ikke er en del af den teori, der danner grundlaget for specialets analyse, men er en introduktion til specialets hovedbegreb: Dysleksi.

Efter introduktionskapitlet præsenteres specialets teoretiske grundlag i et selvstændigt kapitel. Dette kapitel er opbygget omkring begreberne selvet og selvværd og præsenterer forskellige psykologiske tilgange til selvet, hvilket leder videre til en præsentation af forskellige forståelser af selvværd, der leder til en fastsættelse af den forståelse af selvværd, som specialet tager udgangspunkt i. Kapitlet indeholder tilmed et udviklingspsykologisk afsnit om selvværd samt en introduktion til intervention i forbindelse med selvværd, hvor sidstnævnte sammen med analysens første del danner grundlaget for analysens anden del. Analyse- og diskussionskapitlet er todelt efter problemformuleringens todeling, og analysens yderligere opbygning uddybes i afsnittet Analysestrategi under kapitlet Analyse og diskussion. Som afrunding på specialet præsenteres specialets konklusion, hvor problemformuleringen besvares, hvilket er efterfulgt af en refleksion over mit arbejde i forbindelse med specialet.

På den næste side er en oversigt over hele specialets opbygning i figur 1.1, hvor der er illustreret, hvilke afsnit der har indvirkning på hvilke andre afsnit, herunder hvordan teori, analyse og diskussion spiller ind i hinanden.



Figur 1.1: Specialets struktur – forskellige afsnits indvirkning på hinanden

Generelt er det valgt, at alle udenlandske begreber i specialet er markeret med fed skrift, bogtitler er kursiverede, og danske ord, der er anvendt metaforisk er sat i anførselstegn. Desuden er forkortelser af psykologfagligt kendte begreber skrevet fuldt ud i en fodnote. Særlige engelske oversættelser er også skrevet som en fodnote. Tilmed er det valgt at indlede hvert afsnit med en kort præsentation af afsnittets opbygning og indhold. Herudover er det valgt at referere efter APA<sup>3</sup>'s retningslinjer.

Det 9. semesterprojekt, som jeg refererer til i specialet, er udført af Cecilie Nygaard Lauridsen og jeg i efteråret 2016. Det er udført som et **stand-alone** litteraturreview, hvor vi ved hjælp af en systematisk litteratursøgning i PsycINFO har samlet forskningsviden på det kombinerede felt mellem dysleksi og selvværd. Den viden, som vi har samlet i 9. semesterprojektet, har dannet et grundlag for specialet. Besvarelsen af første del af specialets problemformulering bygger videre på en undersøgelse af den indflydelse dysleksi har på selvværd, da vi i 9. semesterprojektet blot har sammenfattet resultaterne fra de inkluderede studier.

## *1.4 Dysleksi – et baggrundsafsnit*

Dette afsnit vil præsentere baggrundsviden om det centrale i dyslektiske vanskeligheder, herunder hvordan det kan opleves i relation til jævnaldrende samt en introduktion til diagnosticering og intervention i forbindelse med dysleksi.

Det er mere end 100 år siden begrebet dysleksi blev anvendt første gang (Høien & Lundberg, 2015, p. 10). Dysleksi og det engelske **dyslexia** består af de latinske betegnelser **dys** og **lexia**, der henholdsvis betyder vanskelighed og ord (ibid., p. 9), hvilket indikerer, at dysleksi er vanskeligheder med ord. Mere præcist handler dysleksi om udfordringer med afkodning af skriftsproget (ibid., p. 13) og kobling mellem bogstaverne og deres lyde (ibid., p. 38).

Afkodning af bogstaver og deres lyde er en væsentlig del af det at kunne læse. Ofte beskrives læsning som bestående af to dele, hvor den ene er afkodning og den anden er forståelse (ibid., p. 13). Forståelsesdelen har individer med dysleksi ikke nødvendigvis sværere ved end individer, der ikke oplever dyslektiske vanskeligheder.

Læsningens to dele illustreres ofte således:

$$Læsning = Afkodning \times Forståelse$$

---

<sup>3</sup> The American Psychological Association



En følgevirkning af dysleksi kan dog være, at et individ med dysleksi ikke får læst tilstrækkeligt, fordi udfordringerne med afkodning kan medføre, at alle ressourcerne går til afkodning, og dermed får individet ikke trænet sin læseforståelse ligeså meget som jævnaldrende uden dysleksi (Høien & Lundberg, 2015, p. 31f; *ibid.*, 2015, p. 91). Dysleksi kommer ofte tydeligt frem i forbindelse med retskrivning/-stavning, hvor sikker kobling mellem bogstaver og deres lyde er nødvendig (Høien & Lundberg, 1997 if. Høien & Lundberg, 2015, p. 13). Det opleves ofte, at individer med dysleksi laver ulogiske stavfejl, der ikke giver mening fonologisk, og kan derfor skrive det samme ord forkert på forskellige måder i den samme tekst (Ordblindeforeningen, b).

Det ses ofte, at dysleksi er arveligt, og dermed antages det, at dysleksi har en genetisk disposition og dermed ikke skyldes manglende stimulering eller manglende/utilstrækkelig undervisning (Danmarks Nationalleksikon if. Socialstyrelsen, 2015). Hertil er individer med dysleksi udfordret i forskellig grad.

Dyslektiske vanskeligheder kan give udfordringer i forbindelse med uddannelse (Socialstyrelsen, 2015), hvor den største del af vores videnstilegnelse foregår igennem læsning og skrivning (Høien & Lundberg, 2015, p. 7ff; Milani, Louso & Molteni, 2010, p. 88). Tilmed, som jeg har præsenteret i baggrundsafsnittet til specialets problemformulering, kan dysleksi også have sociale og psykologiske følgevirkninger, herunder eksempelvis et lavere selvværd. Dette kan medføre, at børn og unge med dysleksi kan føle sig anderledes end jævnaldrende uden dyslektiske vanskeligheder. Det følgende citat illustrerer, hvordan et barn eller en ung med dysleksi kan opleve, hvordan læsning opleves hos jævnaldrende kontra hos barnet/den unge selv, og giver et billede af, hvordan det kan føles anderledes at have dysleksi:

”Når jeg tænker på, hvordan mine venner læser, ser jeg dem for mig løbe ned ad en vej, der er lavet af ord. Læreren siger ‘start’, og de løber af sted og løber hele vejen uden nogen problemer. Ordene danner en fin, plan overflade, de kan løbe på. Og det er klart i vejret, så de kan se præcis, hvor de løber hen. Når de kommer i mål, kan de kigge sig tilbage og se hele vejen.

Men når jeg tænker på, hvordan jeg læser, ser jeg noget helt andet for mig. Jeg forsøger at løbe på den samme vej, men ordene danner ikke en fuldstændig plan overflade. Nogle af ordene og bogstaverne stikker op, så jeg falder over dem. Andre ord er så store som kampesten, som jeg skal kravle over, og tit er det tåget, så jeg må gå langsomt, selv når nogle af strækningerne er jævne. Når jeg kommer i mål, er jeg træt. Og når jeg kigger mig tilbage, kan jeg ikke se, hvor jeg startede. Derfor føler jeg mig fortabt og kan ikke huske ordene.” (Hultquist, 2014, p. 19).

Som Yvonne Lund skriver i sin bog *Læsevanskeligheder og selvværd* gør barnet i forbindelse med læsevanskeligheder sig nogle sociale erfaringer, da det er i sammenligningen med andre, barnet oplever, at det er anderledes (Lund, 2010, p. 24). Tilmed er det en traumatisk oplevelse, at barnet på dette uddannelsesmæssige afgørende område adskiller sig fra sine jævnaldrende, og derfor har barnet brug for afklaring i forbindelse med, hvad denne forskel skyldes (ibid.). For at disse sociale erfaringer ikke skal have for stor indflydelse på barnets forhold til sig selv og barnets selvværd er tidligt afklaring og diagnosticering at foretrække (Høien og Lundberg, 2015, p. 79f).

### 1.4.1 Diagnosticering

Antallet af individer med dysleksi kan variere fra land til land, men i Danmark antages det, at cirka syv procent af befolkning oplever dyslektiske vanskeligheder (Danmarks Nationalleksikon if. Socialstyrelsen, 2015).

Det er ofte i forbindelse med uddannelse/skolegang, at dyslektiske vanskeligheder identificeres, da dysleksi, som skrevet tidligere, bliver synligt i forbindelse med krav angående skriftsproget. Flere udredes i grundskolen, hvor elevernes læse- og skrivefærdigheder testes og derigennem screenes der for dyslektiske vanskeligheder, men flere udredes også først senere i deres uddannelsesforløb. Hertil er der i 2015 i Danmark blevet udgivet en national ordblindetest (Stanek, 2016a), der kan identificere dysleksi hos elever og studerende fra tredje klasse og frem (Undervisningsministeriet, 2016). Herudover har Undervisningsministeriet i 2016 udgivet et nyt testmateriale, der kan anvendes til at screene og udpege nulte og første klasseelever, der er i risiko for at opleve dyslektiske vanskeligheder senere (Stanek, 2016b). Jeg vil ikke her yderligere komme ind på selve diagnosticeringen af dysleksi, fordi det ikke findes relevant for specialets fokus på selvværd og intervention<sup>4</sup>.

### 1.4.2 Intervention

Efter en dysleksidiagnose anbefales en kortlægning af vanskeligheder, da udfordringer kan variere fra individ til individ, og ved hjælp af en kortlægning kan interventionen

---

<sup>4</sup>Hvis der ønskes en yderligere forståelse af diagnosticering, vil jeg gerne referere til 9. semesterprojektet, hvor indholdet af tests af dyslektiske vanskeligheder er nærmere uddybet (Sørensen & Lauridsen, unpub.).

tilpasses den enkelte (Andreasen & Jandorf, 2013, p. 31). Interventionsmuligheder i forbindelse med dysleksi kan opdeles i to kategorier, herunder ekstra træning/undervisning og it-værktøjer, og det optimale er kombinationen af dem begge (Arendal, 2006, p. 9; Jandorf, 2004, p. 40; Jandorf & Thomsen, 2016, p. 40f).

Ekstra træning eller særlig tilrettelagt undervisning kan give en acceptabel læsefærdighed hos individer med dysleksi, men dysleksi er vedvarende vanskeligheder (Høien & Lundberg, 1997 if. Høien & Lundberg, 2015, p. 13). I perioder kan et individ med dysleksi have brug for intensiv specielt tilrettelagt undervisning i en lille gruppe (Lund, 2010, p. 34). I forbindelse med denne ekstra træning eller undervisning er det vigtigt, at barnet inkluderes i planlægningen af forløbet, og at læreren har viden om dysleksi, og hvilke metoder og materialer der egner sig bedst i forbindelse med dyslektiske vanskeligheder (Lund, 2010, p. 34). I forbindelse med dysleksis sociale følgevirkninger kan det være hensigtsmæssigt at oprette særlige læsehold på den pågældende skole, hvor elever med dysleksi kan opleve, at der er andre, der også oplever dyslektiske vanskeligheder (ibid.).

Med hensyn til it-værktøjer findes der til computer, mobiltelefon og tablet en række programmer og apps, der kan hjælpe individer med dysleksi. Det generelle for disse programmer og apps er, at de kan læse tekst op, støtte stavning af ord og/eller have en tale-til-tekst funktion, der muliggør, at computeren staver/skriver de ord, som individet med dysleksi indtaler (Arendal, 2006, p. 15; Jandorf & Thomsen, 2016, p. 40f). På denne måde kan et individ med dysleksi læse og producere tekst uden at bruge al sin energi på det, der er rigtig svært, nemlig at afkode og stave det enkelte ord. Det er dog vigtigt, at der tages udgangspunkt i den enkelte, og at valg af værktøjer er skræddersyet til den enkelte, samt at der tages udgangspunkt i individets udfordringer i forhold til de krav, som den enkelte stilles overfor i sin aktuelle hverdag (Arendal, 2006, p. 8; ibid., 15).

Udover de værktøjer, der er tilgængelige på computer, tablet og telefon, er Nota en stor hjælp for individer med dysleksi. Nota er et nationalbibliotek for mennesker med læsehandicap og har til formål at gøre trykt tekst tilgængelig i digitale formater (Ordblindeforeningen, a; Nota), og dermed kan individer med eksempelvis dysleksi ”lytte-læse” tekster, eller som det ofte omtales ”læse med ørerne”.

Afslutningsvist findes det væsentligt at pointere, at barnets lærere i grundskolen spiller en vigtig rolle som dem, der kan opdage dyslektiske vanskeligheder samt til at gennemføre inkluderende undervisning (Lund, 2010, p. 34). Det er ikke alle lærere, der

har egentlig uddannelse i undervisning i forbindelse med dysleksi, og derfor kan det være relevant, at en lærer søger råd og vejledning hos en læsevejleder på skolen, en læsekonsulent hos PPR eller lignende (ibid.). Specifik viden om dysleksi er vigtig i forhold til at vælge de rette undervisningsmaterialer og metoder, herunder eksempelvis hvordan it-værktøjer inkluderes bedst muligt (ibid.).

## *1.5 Metodiske overvejelser*

I et metodeafsnit beskrives den systematiske fremgangsmåde i et studie for at tydeliggøre og dermed give andre interesserede mulighed for at gentage undersøgelsen (Rienecker & Jørgensen, 2012, p. 233). Denne tydeliggørelse indebærer en beskrivelse af den anvendte metode og begrundelse for valg af denne (ibid., p. 237). Herudover er en kritisk vurdering af eget arbejde og valget af metode et godt supplement til den gode opgave (ibid.). En sådan kritisk refleksion er også en del af dette speciale og befinder sig i specialets afrunding kapitel.

Med disse overvejelser in mente indledes nærværende metodeafsnit med en præsentation af specialets forskningsdesign, der beskriver, hvordan specialets problemformulering bliver besvaret. Beskrivelsen af specialets forskningsdesign er efterfulgt af en præsentation af videnskabsteoretiske overvejelser, hvorefter en beskrivelse af, hvordan den i specialet anvendte forskningslitteratur er fundet, gives.

### 1.5.1 Forskningsdesign

Til besvarelse af specialets problemformulering har jeg valgt at undersøge eksisterende empiri med afsæt i et relevant og nærmere afgrænset teorigrundlag. I forbindelse med besvarelse af problemformuleringens første del findes det relevant at undersøge, på hvilken måde selvværdet udvikles og påvirkes hos et barn med dysleksi. Herigennem at undersøge, hvordan dysleksis indflydelse på selvværd kan forstås teoretisk med udgangspunkt i forskellige forståelser af selvværd og empirisk med udgangspunkt i fire empiriske studier. De fire studier har alle undersøgt, om dysleksi har en indflydelse på børns generelle og akademiske selvværd. De fire studier er udvalgt af de ti studier, som vi har inkluderet i 9. semesterprojektet – den nærmere udvælgelse af disse fire studier bliver præsenteret under afsnittet om litteratursøgning.

Problemformuleringens anden del ønskes undersøgt ved hjælp af resultaterne fra besvarelse af første del og to empiriske studier omhandlende intervention med fokus på

selvværd i forbindelse med børn, der er diagnosticeret med dysleksi. Disse to studier og deres selvværdsinterventioner ønskes behandlet med grundlag i besvarelsen af problemformuleringens første del suppleret af den teoretiske introduktion til intervention i forbindelse med selvværd. Disse to studier er fundet ved hjælp af en systematisk litteratursøgning efter forskningslitteratur på området. Hvordan denne systematiske litteratursøgning er udført bliver også præsenteret under overskriften Litteratursøgning.

Grunden til, at jeg generelt ønsker at besvare problemformuleringen ved hjælp af teori og eksisterende empiri, er, at min opfattelse er, at der er litteratur, der kan anvendes til dette, og at der er et behov for at samle denne allerede eksisterende viden og litteratur til en samlet viden om interventionsmulighederne i forbindelse med selvværdet hos børn specifikt med dysleksi.

## 1.5.2 Videnskabsteoretiske overvejelser

Med dette speciale ønsker jeg at samle eksisterende viden og analysere det på en ny måde. Min grundlæggende tilgang til viden er, at viden skabes, når et fænomen undersøges. En undersøgelse skaber altså ny viden, og dermed kan en beskrivelse af et fænomen, der tidligere er undersøgt, ikke blot være en gengivelse, men vil altid være en skabelse af ny viden.

For at anvende Kvale og Brinkmanns (2009, p. 65) metafor med minearbejderen og den rejsende, så er jeg i dette speciale minearbejder i form af min litteratursøgning – her ”graver” jeg efter eksisterende viden, men jeg er ikke af den opfattelse, som minearbejderen oftest er, at han/hun ikke påvirker det materiale, der indsamles, for jeg er af den opfattelse, at jeg påvirker det ved at gengive det. Det vil sige, at jeg i nærværende speciale også er den rejsende, da jeg konstruerer ny viden ved at anvende eksisterende viden på en ny måde, og at jeg i løbet af min ”rejse” er nysgerrig overfor nye fund, der ikke stemmer overens med min første forståelse af emnet.

Jeg ønsker i forbindelse med specialet at søge systematisk efter forskningslitteratur, fordi jeg ønsker at finde al relevant litteratur. Samtidigt erkender jeg, at jeg ikke kan finde og anvende al den relevante forskning og teori på området, men jeg anvender det fundne til at blive klogere og til at besvare problemformuleringen.

Hvilken tilgang man har til viden har også betydning for, hvordan man forstår sin indflydelse på det materiale, som man arbejder med. I den kvantitative tilgang – hvis man

er en minearbejder – søger man at påvirke virkeligheden så lidt som muligt. Hvis man har en mere kvalitativ tilgang til viden – det vil sige, at man er den rejsende – så diskuteres det ikke, hvorvidt man påvirker eller ej, men der diskuteres, hvor meget man påvirker (ibid.). I forbindelse med specialet erkender jeg, at jeg har fordomme og forforståelse angående emnet på baggrund af mit forhåndskendskab til emnet. Hermed accepterer jeg min forudindtagethed om emnet og vil i refleksionen over mit eget arbejde komme ind på, i hvilken grad min forudindtagethed har påvirket mit arbejde med specialet.

Disse videnskabsteoretiske overvejelser peger i retning af, at jeg primært har en rejsende tilgang til viden, hvilket stemmer overens med en kvalitativ tilgang til forskning. Til gengæld har jeg også i specialet en grad af en kvantitativ tilgang igennem ønsket om at bygge oven på eksisterende viden og at finde litteratur systematisk. Samtidigt er jeg af den opfattelse, at jeg ikke kan og ikke ønsker at lægge min forforståelse for emnet fuldstændigt til side, og blandt andet derfor fandt jeg den kvalitative tilgang til forskning relevant i forbindelse med specialet. Under en kvalitativ tilgang fandt jeg den hermeneutiske tilgang særlig interessant, da denne ønsker at bringe fordomme og forforståelse aktivt i spil samt har en analysestrategi, der er en vekselvirkning mellem helhed og del – teori og empiri.

Desuden er hermeneutikken og mere specificeret handlingshermeneutikken interessant i forbindelse med nærværende speciale, fordi det i relation til den første del af problemformuleringen ønskes undersøgt, hvorfor børn med dysleksi udviser lavere akademisk selvværd end jævnaldrende, hvilket er uklart for mig på nuværende tidspunkt. Og handlingshermeneutikken ”*bliver relevant, når en aktørs intentioner, handlinger eller handlingsresultater fremstår som uklare eller uforståelige*” (Gilje, 2017, p. 141). På baggrund af ovenstående vil jeg i det efterfølgende afsnit beskrive hermeneutikken, fordi jeg ønsker, at anvende den hermeneutiske metodelære til specialets analyse.

### **1.5.2.1 Hermeneutik**

Den moderne hermeneutik har rødder i græsk filosofi og kultur, herunder blandt andet hos Platon (Butler, 1998, p. 286; Gilje, 2017, p. 129). Oprindeligt er hermeneutikken udviklet til fortolkning af tekster i teologien og den klassiske filologi, men har også sit udspring i humane videnskaber fra 1600- og 1700-tallet (Butler, 1998, p. 286; Gilje, 2017, p. 127; Kristiansen, 2017, p. 156; Rønn, 2011, p. 178). I starten af 1800-tallet

blev forskere og filosoffer som Johan Gottfried Herder, Georg Wilhelm Friedrich Hegel og Friedrich Schleiermacher interesseret i at anvende hermeneutikken til andet end tekstfortolkning (Gilje, 2017, p. 129). I 1880'erne formulerer Wilhelm Dilthey hermeneutikken som en almen fortolkningsteori (ibid., p. 127; Rønn, 2011, p. 178), hvor fænomenet for fortolkning er udvidet til også at omfatte eksempelvis diskurs og handling (Kvale & Brinkmann, p. 2009, p. 69). Dermed bliver hermeneutikken en metode-lære i humaniora og samfundsvidenskab (Gilje, 2017, p. 127). Der eksisterer dog forskellige perspektiver inden for hermeneutikken (Butler, 1998, p. 286), eksempelvis var Hans-Georg Gadamer og Paul Ricoeur hovedrepræsentanter for en hermeneutisk fænomenologi (Rønn, 2011, p. 191), og både Schleiermacher og Dilthey var fortalere for en handlingshermeneutik (Kvale & Brinkmann, p. 2009, p. 69).

I forbindelse med psykologien er hermeneutikken interesseret i at fortolke humane fænomener ved at placere fænomenerne i en kulturel og historisk sammenhæng eller som resultat af tekstforfatterens intention (Rønn, 2011, p. 178f). Noget af det, hermeneutikken kan lære kvalitative forskere, er at være opmærksom på den kontekstuelle fortolkningshorisont, der er betinget af historie og tradition (Kvale og Brinkmann, 2009, p. 96). Tilmed er hermeneutikken menings- og helhedsorienteret (Rønn, 2011, 179), hvilket medfører, at hermeneutikken er interesseret i forståelse og mening frem for forklaring og sandhed, som er målet i eksempelvis positivismen (Butler, 1998, p. 291; Rønn, 2011, p. 169f).

Ifølge hermeneutikken forstås et fænomen ved at placere fænomenet i meningsfulde sammenhænge eller helheder (Butler, 1998, p. 290f; Rønn, 2011, 179). Det vil sige, at et fænomen får sin mening fra dens kontekst (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 69), hvilket medfører, at fænomenets historie er medskaber af den viden, som fænomenet fortolkes ud fra (Kristiansen, 2017, p. 155). Forståelse og mening opnås ifølge hermeneutikken gennem et dialektisk samspil i det, der kaldes den hermeneutiske cirkel (Butler, 1998, p. 290; Rønn, 2011, 179). Nogle teoretikere kalder denne vekselvirkning en spiral frem for cirkel, da det opfattes, at der sker en udvikling i forståelsen i modsætning til blot en cirkulær bevægelse (Gilje, 2017, p. 134; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 233). Det centrale i hermeneutikken er, at forforståelse er en menneskelig livsbetingelse (Kristiansen, 2017, p. 156), og ”*at mennesker erfarer verden i en bestemt kontekst, og at denne kontekst farver og præger den måde, de oplever og erfarer verden på*” (Kristiansen, 2017, p. 156). Tilmed opfatter hermeneutikken også forskeren som indlejret i den historie og det samfund, som det fænomen, der undersøges, også er en del af

(Butler, 1998, p. 292; Kristiansen, 2017, p. 157). På baggrund af denne opfattelse ønsker hermeneutikken at bringe forskerens fordomme og forforståelse aktivt i spil, fordi forskeren allerede har et forhold til fænomenet (Butler, 1998, p. 288; Kristiansen, 2017, p. 157ff). Hermed skal forskeren i arbejdet med en hermeneutisk metodelære være beredt på at udvide sin egen forforståelse, hvilket til gengæld giver mulighed for, at forskerens forståelse af fænomenet bliver fornyet og mere kvalificeret (Kristiansen, 2017, p. 157ff). Denne udvidelse af forståelse sker ved, at forskeren udover at være åben for denne udvidelse også forholder sig refleksivt til fænomenet (ibid.). Fordomme og forforståelse forstås i hermeneutikken som ”*foruddannede forestillinger og viden om det iagttagne*” (Rønn, 2011, p. 191), og de er ikke nødvendigvis bevidste, men er ”*de briller, som vi ser verden igennem*” (Gilje, 2017, p. 135). Det, der adskiller hermeneutikken fra andre videnskabsteoretiske retninger, er altså, at fordomme ikke er noget, som vi bør skille os af med (ibid., p. 136). Til gengæld ønsker hermeneutikken dermed, at bringe forskerens fordomme og forforståelse aktivt i spil, og for at kunne bringe disse i spil er det vigtigt, at forskeren ekspliciterer sine fordomme på forhånd (Kristiansen, 2017, p. 158). Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas har dog kritiseret Gadamer i denne forbindelse, angående hvordan forskeren undgår at blive for ubevidst påvirket af sine fordomme (Gilje, 2017, p. 136), når hermeneutikken accepterer fordomme og ønsker at bringe dem aktivt i spil.

Desuden vil forskerens forståelse ifølge hermeneutikken igennem den hermeneutiske spiral gradvist ændre sig igennem et studie, hvilket vil lægge op til nye spørgsmål (Kristiansen, 2017, p. 159), hvilket må medføre, at man kan kalde den hermeneutiske tilgang for abduktiv, da der arbejdes ud fra én forståelse indtil en bedre forståelse viser sig. I princippet kan denne udvikling foregå i uendelighed, men den vil ideelt set stoppe, når vidensindsamling ikke længere bidrager til kvalificering af forståelsen af fænomenet (ibid.; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 233).

Idet hermeneutikken accepterer forskerens forforståelse og fordomme, accepteres også, at det spørgsmål, forskeren stiller, har indflydelse på, hvilket svar forskeren får (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 196). Ved at hermeneutikken legitimerer, at forskellige spørgsmål giver forskellige svar, legitimeres mangfoldighed i fortolkning også (ibid., p. 234). Denne legitimering af mangfoldighed medfører, at det er essentielt for forskeren at lave klar beskrivelse og dokumentation, så fortolkningen kan gentages (ibid., pp. 236-9), og at studiets reliabilitet derigennem bevares.



Desuden former en hermeneutisk analyse ”sig typisk som en relativt detaljeret beskrivelse af en række forskellige detaljer, aspekter eller dimensioner, der er med til at forme en overordnet forståelse af fænomenet” (Kristiansen, 2017, p. 159f), hvilket sammen med analyse af skiftevis helhed og del udgør grundlaget for den hermeneutiske cirkel eller spiral (ibid., p. 160).

### 1.5.3 Litteratursøgning

Formålet med en systematisk litteratursøgning efter forskningslitteratur er at undersøge, hvad der findes af forskning på området, og om der er nogle eventuelle huller (Ridley, 2012, p. 43). Formålet med den nærværende litteratursøgning har været at afdække den eksisterende forskning, give et indtryk af om der mangler viden samt at identificere forskningsstudier, der kan anvendes som specialets empiriske grundlag.

I en systematisk litteratursøgning er der en række faser, der gør det til en systematisk søgning, herunder udvælgelse af søgeord og sammensætning af disse i blokke, valg af databaser samt screening af søgningsresultater ved hjælp af en række fastsatte kriterier. Det er disse faser, som jeg beskriver i de følgende afsnit.

De følgende afsnit omhandler søgningen efter forskningslitteratur til anvendelse i besvarelsen af problemformuleringens anden del, da søgningen, der har resulteret i de fire studier, der analyseres i forbindelse med problemformuleringens første del, er beskrevet i 9. semesterprojektet (Sørensen & Lauridsen, unpub.). Det relevante for specialet i forbindelse med de fire studier til besvarelse af problemformuleringens første del er udvælgelsen af de fire studier af de ti tidligere inkluderede, og denne udvælgelse beskrives sidst i nærværende afsnit om litteratursøgning.

#### 1.5.3.1 Søgeord, bloksøgning og boolean logik

Med litteratursøgningen til besvarelse af problemformuleringens anden del ønsker jeg at afdække forskningsområdet systematisk i en emnesøgning, fordi jeg ikke kender litteraturen i forvejen (Kristiansen & Hjørland, 2013, p. 59f). For at søge systematisk på et emne udledes søgeord af problemformuleringen samt af læsning og undersøgelse på feltet (Ridley, p. 190). Nedenstående søgeord angående dysleksi og selvværd er inspireret af 9. semesterprojektet, hvor vi har arbejdet med præcisering af begreberne – særligt i forbindelse med begrebet selvværd. I forbindelse med intervention har jeg

ladet mig inspirere af ordbøger, vejledning på Aalborg Universitetsbibliotek samt snakke med medstuderende og andre.

Søgeordene er oplistet i tabel 1.1 og opdelt i tre blokke, der relaterer sig henholdsvis til dysleksi, selvværd og intervention. I tabellen er både præsenteret indekstermer og fritekstsøgning. Alle søgeordene er på engelsk, da der søges i internationale databaser, som søger i engelsksprogede abstracts.

**Tabel 1.1: Søgeord**

	<b>Blok 1: Dysleksi</b>	<b>Blok 2: Selvbegreber</b>	<b>Blok 3: Intervention</b>
<b>Thesaurussøgning (indekstermer)</b>	- dyslexia	- self perception - self evaluation - self concept - self esteem	- intervention - prevention - school based intervention - special education - special education students - special education teachers
<b>Fritekstsøgning</b>	- dysle*	- self worth - self esteem - self perception - self evaluation - self image - self assessment - self concept - self efficacy	- intervention* - preventi* - precautionary measures - preclusion* - dyslexia friendly - special Education - it - audio books - audiobooks - it support - ICT software - I.C.T. - computer

En litteratursøgning kan inddeles i flere blokke, der hver repræsenterer en facet af søgningen (Kristiansen & Hjørland, 2013, p. 68f), i nærværende tilfælde repræsenterer hver blok hvert sit begreb. Dette gøres for at specificere søgningen ved at kombinere blokkene og dermed begreberne (ibid.). Dette medfører, at de studier, som søgningen resulterer i, alle indeholder ét ord fra hver af de tre blokke.

For at kombinere disse blokke internt og på tværs anvendes Boolean logik (Ridley, 2012, p. 57). Anvendelsen af Boolean logik i denne litteratursøgning kan ses i bilag 1, hvor selve søgningen og antallet af resultater også kan aflæses.

Bilag 1 er medtaget for at sikre gennemsigtigheden i nærværende litteratursøgning. Gennemsigtigheden forsøges yderligere sikret ved at præsentere resultaterne af søgningen i et flowdiagram nedenfor. I flowdiagrammet er også inkluderet, hvilke databaser litteratursøgningen er udført i, samt hvor mange resultater søgningen har givet.

### 1.5.3.2 Databaser

En vigtig fase i en litteratursøgning er at udvælge, i hvilken eller hvilke databaser søgningen ønskes udført, og i denne forbindelse må to kriterier overvejes (Kristiansen &

Hjørland, 2013, p. 60). Det første kriterie for denne udvælgelse er, at databasen skal kunne tilvejebringe videnskabelig og akademisk litteratur, og det andet kriterie er, at databasen skal indeholde litteratur, der er relevant for faget eller feltet (ibid.). I denne forbindelse har jeg overvejet flere databaser, herunder har jeg eksempelvis søgt dansk forskningslitteratur, som det kan læses i baggrundsafsnittet for problemformuleringen. Herudover har jeg også ønsket international forskningslitteratur, der er fagspecifikt for psykologi, og med baggrund i specialets fokus på dysleksi også litteratur, der har et uddannelsesmæssigt fokus. På baggrund af dette, og fordi det kan være fordelagtigt at anvende flere databaser (ibid., p. 70), har jeg udført systematisk litteratursøgning i henholdsvis PsycINFO (American Psychological Association, 2016) og ERIC (ERIC, 2016).

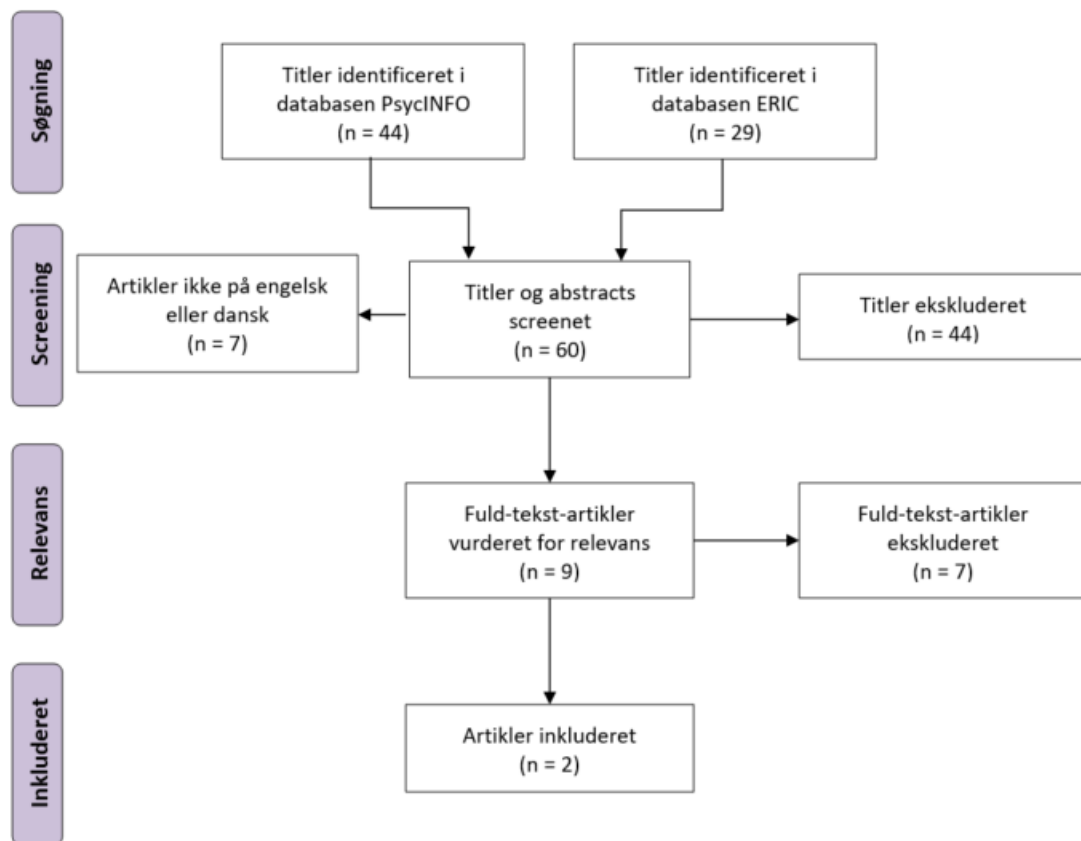
Litteratursøgningen i begge databaser er udført den 20. februar 2017, hvor jeg efterfølgende har screenet resultaterne ud fra en række inklusions- og eksklusionskriterier.

### **1.5.3.3 Inklusions- og eksklusionskriterier**

Søgningerne i PsycINFO og ERIC gav henholdsvis 44 og 29 titler, heraf er nogle blevet ekskluderet på grund af sprog, jævnfør senere i afsnittet, og andre på baggrund af en relevansscreening. For systematik i relevansscreening opstilles en række inklusions- og eksklusionskriterier (Dyssegaard, Lindstrøm, Larsen & Johannsen, 2013, p. 73). Nærværende relevansscreening er udført på baggrund af følgende inklusions- og eksklusionskriterier, der er opstået på baggrund af specialets problemformulering og afgrænsning. Kriterierne dikterer, at studierne skal:

- inkludere børn i alderen 7-10 år i deres undersøgelsesgruppe.
- inkludere børn med diagnosticeret dysleksi i deres undersøgelsesgruppe.
- omhandle intervention i forbindelse med selvværd eller selvopfattelse.

I flowdiagrammet nedenfor er screeningsprocessen opsummeret. Som det kan aflæses i flowdiagrammet er der 13 titler, der var dubletter – altså 13 titler har været i begge databaser, og derfor har det samlede antal titler været 60. Herudover er syv titler ekskluderet på grund af, at sproget ikke har været dansk, et andet nordisk sprog eller engelsk. Tilmed er 44 titler ekskluderet på baggrund af de ovenstående relevanskriterier efter screening af titel og abstract. Herefter er de ni resterende titler blevet vurderet, og dermed er to studier blevet udvalgt til inklusion i specialet på baggrund af kriterierne.



**Figur 1.2: Flowdiagram** (er inspireret af Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA Group (2009), men sproget er oversat fra engelsk til dansk, og der er tilføjet og fjernet bokse efter behov)

### 1.5.3.4 Fire studier om dysleksis indflydelse på selvværd

I forbindelse med 9. semesterprojektet har vi igennem de samme faser som præsenteret ovenfor identificeret ti studier, der omhandler dysleksis indflydelse på selvværd hos børn og unge i alderen 6-18 år (Sørensen & Lauridsen, unpub., pp. 14-20). I forbindelse med specialet ønsker jeg af disse ti at identificere de studier, der kan anvendes til besvarelse af problemformuleringens første del. I udvælgelsen af disse studier har jeg taget udgangspunkt i, at studierne skulle inkludere den i dette speciale fastsatte undersøgelsesgruppe og tilmed, at studierne undersøger både akademisk og generelt selvværd, fordi jeg i specialet er interesseret i begge disse domæner af selvværd. Herudover har jeg taget udgangspunkt i kvalitetsvurderingskriterierne fra litteraturreviewet i 9. semesterprojektet (Sørensen & Lauridsen, unpub., pp. 29-34). Denne kvalitetsvurdering omhandlede, hvorvidt der var et lige antal af drenge og piger i henholdsvis undersøgelses- og kontrolgruppe, om der var taget højde for socioøkonomisk status imellem undersøgelses- og kontrolgruppe, og om studierne havde defineret de begreber, som de arbejder med. På baggrund af dette identificerede jeg fire studier, der

samlet set klarede sig bedst i denne vurdering, havde den rigtige aldersgruppe og undersøgte både akademisk og generelt selvværd.

## 2 Teoretisk grundlag

Med baggrund i specialets begrebsafgrænsning angående begrebet selvværd vil denne teoretiske præsentation tage sit udgangspunkt i begrebet selvet. Det følgende afsnit sigter at forstå begrebet selvet ved en introduktion til forskellige psykologiske tilgange til begrebet. Dette gøres for at skabe specialets ståsted, hvorefter forskellige forståelser af begrebet selvværd præsenteres. Tilmed indeholder specialets teoretiske kapitel et afsnit om barnets udvikling af selvværd og en introduktion til intervention i forbindelse med selvværd.

### 2.1 *Psykologiske tilgange til selvet*

Allerede hos Platon og Aristoteles blev selvbevidsthed og selverkendelse behandlet og problematiseret filosofisk (Harter, 1999, p. 14; Zahavi, 2002, p. 18). Denne behandling af selvet allerede i Antikken havde dog sandsynligvis ikke den samme centrale betydning som senere i historien (Zahavi, 2002, p. 18), hvor begrebet har spillet en stor rolle i psykologien (Bertelsen, 2002, p. 61), hvilket afspejler sig i mængden af litteratur på området. Flere tekster om selvet indledes med en præsentation af den varierende brug af begrebet, herunder – som behandlet tidligere – adskillelsen mellem begreberne personlighed, identitet, selvet m.fl. (Bertelsen, 2002; Harter, 1999; Harter, 2012, Køppe, 2002; Spaten, 2014). Køppe (2002, p. 37) begrundes denne varierende begrebsanvendelse med forskellige grundlæggende menneskeopfattelser, hvilket også afspejler sig i, at der kan identificeres tre grundlæggende psykologiske tilgange, der har forskellige opfattelser af selvet. De tre tilgange er den symbolske interaktionisme, fænomenologien sammenkædet med eksistentialismen samt psykoanalysen (Køppe, 2002).

Den symbolske interaktionisme er opstået i USA primært på baggrund af George Herbert Meads arbejde (Køppe, 2002, p. 38), men er også inspireret af Charles H. Cooley og John Dewey (Den store danske, b) og til dels også af Vygotsky (Hansen, Thomsen & Varming, 2008, p. 460) og James Mark Baldwin (Harter, 1999). For både Mead,

Cooley og Baldwin er selvet en social konstruktion, og dermed er socialinteraktion og sprog essentielt for selvet (ibid., p. 17).

Inden for de fænomenologiske og eksistentiale tilgange til selvet er der variationer, blandt andre repræsenteret af tænkere som Abraham Maslow, Søren Kierkegaard, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Jürgen Habermas og John Locke (Køppe, 2002, pp. 43-46). Et fælles træk er dog, at de alle i høj grad forstod selvet som værende noget indre samt som det essentielle ved individet i form af en refleksivitet (ibid., p. 43).

I psykoanalysens historie kom teorier om selvet til sent (Køppe, 2002, p. 46). Selvet som begreb er inden for en mere moderne psykoanalyse end den hos Sigmund Freud blevet berørt af Melanie Klein og Donald W. Winnicott, men det var Heinz Hartmann, der indførte begrebet i psykoanalysen (ibid.). Teorier om selvet inden for psykoanalysen blev dog først afgørende med Heinz Kohuts selvpsykologi (ibid.), og i nyere tid har Daniel Stern også arbejdet med selvet som begreb (ibid., p. 51).

Ved at se på forskellige forståelser af eller tilgange til begrebet selvet kan disse ifølge Simo Køppe (2002) samles til to modpoler, hvor den symbolske interaktionisme og fænomenologien repræsenterer hver deres modpol. Tilmed er der en tredje tilgang repræsenteret ved psykoanalysen, der kan beskrives som en sammenblanding af de to modpoler (ibid.). Psykoanalysen inkluderer noget tilsvarende den fænomenologiske/eksistentiale tilgang, hvor selvet er et refleksivt midtpunkt i individets bevidsthed, men psykoanalytiske teorier om selvet har også inkluderet et interaktionsbegreb (ibid., p. 51). Der er dog den forskel mellem den symbolske interaktionismes og psykoanalysens interaktionsbegreb, at den symbolske interaktionisme forstår interaktion som værende mellem to individer, hvor psykoanalysen er af den opfattelse, at interaktion kan være en indre psykisk relation (ibid.).

Køppe præsenterer, som skrevet i indledningen til dette afsnit omkring selvet, at der er varierende anvendelse af begrebet selvet, men Køppe pointerer også at på trods af forskellige definitioner, vil selvet altid referere til subjektet som selvstændig fungerende (ibid., p. 37). Denne forståelse af selvet, som en selvstændig, reflekterende og interagerende med andre, er den, der danner forståelsesrammen for specialets videre arbejde med begrebet selvværd.

## 2.2 Selvværd

William James behandlede allerede begrebet/fænomenet selvværd inden for psykologien for over 100 år siden (Mruk, 2006, p. 2). Tilmed understreges fænomenets vigtighed for psykologien ved den store mængde af litteratur om og forskning i fænomenet (ibid.). Eksempelvis resulterede en søgning den 20. februar 2017 i PsycINFO på selvværd og relaterede begreber (se bilag 1) i 120.997 udgivelser, og den samme søgning gav blot en måned senere 420 yderligere resultater, nemlig 121.417 udgivelser.

### 2.2.1 Forståelse af selvværd som begreb

Den store mængde udgivelser om begrebet selvværd samt den divergerende begrebsforståelse og -anvendelse (Harter, 2012, p. 19; Spaten, 2014, p. 12) medfører, at et studie bør præsentere en klar definition eller forståelse af begrebet selvværd (Mruk, 2006, p. 2), hvilket der er flere grunde til: En af disse er på baggrund af det ovenfor præsenterede, at flere studier anvender begrebet forskelligt, og derfor er det vigtigt for et studies reliabilitet, at det er tydeligt, hvilken forståelse af begrebet, som netop er blevet undersøgt i det pågældende studie. Dette blev en udfordring i udførelsen af 9. semesterprojektet, da flere af de fundne studier ikke havde en præsentation af deres begrebsforståelse, og dermed opstod der usikkerhed om, hvorvidt der var basis for, at studierne resultater kunne sammenlignes (Sørensen & Lauridsen, unpub.). Denne erfaring har bidraget til, at der er blevet lagt vægt på nærværende afsnit, og hvorfor jeg i søgningen af studier til inklusion i specialet har været opmærksom på, at studierne teoretiske forståelse af selvværd skulle være tilsvarende, for at deres resultater kan sammenlignes. Tilmed er det i anvendelsen af en bestemt forståelse af et begreb relevant at være bevidst om, at hver forståelse eller tilgang både åbner og lukker for måder at se og forstå et fænomen på (ibid., p. 9).

Ovenfor blev tre forskellige grundlæggende tilgange til selvet præsenteret, og der er igennem tiden også blevet identificeret tre forskellige forståelser af, hvad selvværd er (Harter, 1999, pp. 1-21; Mruk, 2006, p. 7-21). De tre forståelser af selvværd kan dog ikke direkte kategoriseres inden for de tre tilgange præsenteret ovenfor. Den forståelse af selvværd, der præsenteres først, trækker dog nogle tråde til den psykoanalytiske tradition, og den anden forståelse trækker direkte tråd til den symbolske interaktionistiske tilgang til selvet. Der er dog ikke præsenteret en forståelse af selvværd, der træk-

ker tråde direkte tilbage til den fænomenologiske og eksistentiale tilgang til selvet, dog inkluderer alle de nedenfor præsenterede forståelser af selvværd et refleksivt aspekt, hvilket er en væsentlig del af den fænomenologiske og eksistentiale tilgang til selvet. En fænomenologisk/eksistentiale forståelse af selvværd er ikke inkluderet i dette afsnit om selvværd, da der ikke er fundet litteratur angående en sådan tilgang til selvværd, desuden danner de to tilgange, der præsenteres nedenfor, det teoretiske grundlag for den multidimensionelle tilgang til selvværd, som er specialets teoretiske udgangspunkt. Dermed er den fænomenologiske og eksistentiale tilgang til selvet kun videreført i denne teoretiske beskrivelse af selvværd ved den underlæggende forståelse af selvet som noget indre og refleksivt, der er videreført af flere teoretikere.

De tre forskellige forståelser af selvværd er selvværd baseret på kompetencer, selvværd som socialt konstrueret og en generel værdifuldhed samt selvværd som en tofaktor og multidimensionel forståelse.

### **2.2.1.1 Selvværd baseret på kompetencer**

William James var en amerikansk psykolog og filosof, der levede i sidste del af 1800-tallet og første del af 1900-tallet (Hansen et al., 2008, p. 224). James kategoriseres som tilhørende den pragmatisk filosofi, hvilket indikerer en praktisk opfattelse af viden – for at viden er gyldig, må den være brugbar (Rønn, p. 95).

James var den første, der i psykologien definerede selvværd (Mruk, 2006, p. 11), og han forstod selvværd som forholdet mellem succes og forventninger (Mruk, 2006, p. 11; Spaten, 2014, p. 18) eller realselv og idealselv (Spaten, 2014, p. 18).

$$\text{Selvværd} = \frac{\text{Succes}}{\text{Forventninger}}$$

Det betyder, at selvværd er afhængig af kompetencer, og at de kompetencer, der har betydning for selvværd er de, som individet opfatter som vigtige (Harter, 1999, p. 16; Mruk, 2006, p. 12). Dette medfører, at individet kan være succesfuld uden at have højt selvværd, da højt selvværd kræver succes i forbindelse med de kompetencer, der er vigtige for individet (ibid.).

Tilmed definerede James selvværd som værende relativt stabilt, men også som fleksibelt i den forstand, at det kan påvirkes af flere succesoplevelser eller en ændring i hvilke kompetencer, der er vigtige for individet (Mruk, 2006, p. 12).



Ifølge Christopher Mruk (2006, p. 13) er selvværd efter James' tid blevet et vigtigt begreb i den psykoanalytiske tradition, og James' forståelse af selvværd er blevet videreført af flere forskellige teoretikere inden for den psykoanalytiske tradition. Desuden præsenterer Harter (1999, p. 17), at James' forståelse af selvværd er genopstået i nyere tid og bliver undersøgt empirisk. Tilmed har James banet vejen for forståelsen af selvværd som multidimensionel og hierarkisk (ibid., p. 15ff).

### **2.2.1.2 Selvværd som social konstrueret og som en generel værdifuldhed**

Den symbolsk interaktionistiske tilgang til selvværd er særligt blevet repræsenteret af Cooley og Mead samt Baldwin (Harter, 1999, pp. 17-21), der alle levede i Amerika på omtrent samme tid som James (Hansen et al., 2008, p. 295). I kontrast til James var de symbolske interaktionister af den opfattelse, at selvbevidstheden opstår igennem en social proces, og at social interaktion og sprog dermed spiller en afgørende rolle (Hansen et al., 2008, p. 460; Harter, 1999, p. 17).

For Cooley var andre et socialt spejl for individet, og selvet afspejler, hvordan individet opfatter andres opfattelse af en selv (Harter, 1999, p. 17). Mead uddybede de tanker, som Cooley havde præsenteret, med mere vægt på den sociale interaktion og den generaliserede anden, som han kaldte det (ibid., p. 18f). Mead var dog også inspireret af henholdsvis behaviorismen og den amerikanske pragmatisme med udgangspunkt i James (Køppe, 2002, p. 38). I forbindelse med behaviorismen har Mead ladet sig inspirere af behaviorismens tilgang til at forstå individet udefra (ibid.). Dette har medført, at en grundantagelse hos Mead og dermed hos den symbolske interaktionisme er, ”at man kun kender sig selv ved at registrere andres reaktioner på en selv.” (Køppe, 2002, p. 38). Baldwin opfattede konstruktionen af selvet som social og dialektisk og lagde vægt på efterligning/imitation samt ligesom Cooley og Mead på andres betydning for selvets udvikling (Harter, 1999, p. 19f). I forhold til sin inspiration fra behaviorismen adskilte Mead sig dog også fra behaviorismen ved ikke at bevare dennes determinisme, men var til gengæld af den opfattelse, at selvet har uforudsigelighed og frihed (Køppe, 2002, p. 40). Det vil sige, at Mead var af den opfattelse, at interaktioner er selvets opretholdelse og eksistens, men selvet er ikke blot summen af interaktioner, fordi selvet er bevidst (ibid.).

De tre symbolske interaktionisters forståelser angående selvet og selvværd divergerede på nogle måske for dette speciale ubetydelige punkter, for de var fælles om en opfattelse af, at konstruktionen af selvet og dermed selvværd er en kompleks proces (Harter, 1999, p. 17). Komplexiteten skyldes, at der er mange sociale kontekster, som individet udvikler sig indenfor og dermed også forskellige signifikante andre, der er vigtige for individets udvikling (ibid.). Forskellen på Cooleys, Meads og Baldwins forståelser er blandt andet deres betegnelse af de andre, der har betydning for individets udvikling, men de er enige om vigtigheden af disse signifikante andre og den sociale interaktion, som individet har igennem udviklingen med disse (ibid., pp. 17-21).

De symbolske interaktionistiske tanker angående selvet og selvværd kan identificeres i flere nutidige forståelser af selvværd – særligt i vigtigheden af de signifikante andre har inspireret teoretikere i arbejdet med selvet og selvværd (ibid., p. 21).

Eksempelvis har Morris Rosenberg ladet sig inspirere af blandt andet den symbolske interaktionisme, hvilket har ledt til en videreføring af det sociale element af selvværd (Mruk, 2006, p. 34). Rosenbergs forståelse af selvværd omhandler personens holdning til sig selv og en generel opfattelse af sin værdi som person eller sin værdifuldhed (Mruk, 2006, p. 15). Disse holdninger kan være negative såvel som positive (Mruk, 2006, p. 15).

### **2.2.1.3 Selvværd og en to-faktor forståelse**

Ligesom Mead var inspireret af James, og Rosenberg var inspireret af Cooley og Mead, har deres teoretiske forståelser af selvværd også inspireret senere teoretikere. Denne inspiration har resulteret i en kombination af de to ovenstående forståelser af selvværd, og kombinationen betegnes derfor en to-faktor tilgang, da selvværd forstås som værende kombinationen af to faktorer, henholdsvis en opfattelse af kompetencer og en generel værdifuldhed (Mruk, 2006, p. 18).

Nathaniel Branden var den første til at formulere en sådan forståelse af selvværd, og det gjorde han i 1969 (ibid.). Brandens forståelse fik dog ikke så meget opmærksomhed som de to ovenstående forståelser (ibid.). Den manglende opmærksomhed skyldes sandsynligvis et manglende empirisk grundlag for denne teoretiske forståelse af selvværd, men dette er der inden for to-faktortilgangen blevet kompenseret for siden 1970'erne (ibid.). Der er flere forskere, der har taget udgangspunkt i denne forståelse

af selvværd, og en af disse er Victor Gecas, der i 1971 beskriver, at en to-faktor tilgang er nødvendig for at tage højde for de variable, han finder i forbindelse med undersøgelse af selvværd hos teenagere (Mruk, 2006, p. 19). Gecas fandt, at kun når både bedrift (en form for kompetencer – James' forståelse) og accept (en form for værdifuldhed – Rosenbergs forståelse) er til stede, er selvværd til stede (ibid.). Det vil sige, at det er relationen mellem bedrift og accept, der skaber selvværd (ibid.). De to relaterer sig til forskellige psykologiske og sociale processer, og bedrift og accept griber ind i hinanden i en vekselvirkning i skabelsen af selvværd (ibid.).

Denne to-faktor tilgang til selvværd kaldes også af nogle forskere for en multidimensionel forståelse af selvværd, hvilket er den betegnelse som eksempelvis Susan Harter anvender (Harter, 1999). Den multidimensionelle betegnelse anvender Harter på baggrund af en forståelse af selvværd som bestående af opfattelser af kompetencer inden for forskellige domæner, herunder også en generel vurdering af værdifuldhed som hos Rosenberg (ibid.). Harters anvendelse af de to først præsenterede forståelser af selvværd kan forstås som en udbygning af James' forståelse ved at arbejde med kompetencer ikke blot generelt, men kompetencer inden for en række separate domæner. Harter arbejder både med kompetencer/selvværd inden for forskellige domæner – som har sit udgangspunkt i James' forståelse af selvværd – og en generel selvværdsvurdering – som har sit udgangspunkt i Rosenbergs forståelse. I forbindelse med den livsperiode, som der er fokus på i specialet – **middel to late childhood** – har Harter identificeret, at et barn vurderer sine kompetencer inden for fem forskellige domæner udover den generelle selvværdsvurdering (Harter, 1999). Som det kan aflæses i tabel 2.1 nedenfor er disse separate domæner akademiske kompetencer, som specialets fokus er på, atletiske kompetencer, fysisk udseende, relationer til jævnaldrende og adfærd (Harter, 1999, p. 119). I andre perioder af livet er det andre domæner, som individet vurderer sig selv indenfor, som Harter har illustreret i tabellen, der er indsat nedenfor (Harter, 1999, p. 119).

Som det er afgrænset i introduktionen til specialet, har specialet særligt fokus på Harters selvværdsdomæne, som i specialet omtales som akademisk selvværd. Der er flere elementer i forståelse af selvværd, og derfor er der nogle elementer, som skal berøres, inden forståelsen af akademisk selvværd igen bliver behandlet i et senere afsnit om udvikling af selvværd.

**Tabel 2.1:** Domæner af selvværd inden for hver livsperiode (Harter, 1999, p. 119) – jeg har markeret den livsperiode, som specialet har fokus på (gul), og hvilke elementer, der er inspireret af henholdsvis James’ (grøn) og Rosenbergs (lilla) forståelser af selvværd

Early childhood	Middle to late childhood	Adolescence	College years	Early through middle adulthood	Late adulthood
Cognitive competence	Scholastic competence	Scholastic competence	Scholastic competence Intellectual ability Creativity	Intelligence	Cognitive abilities
		Job competence	Job competence	Job competence	Job competence
Physical competence	Athletic competence	Athletic competence	Athletic competence	Athletic competence	
Physical appearance	Physical appearance	Physical appearance	Physical appearance	Physical appearance	Physical appearance
Peer acceptance	Peer acceptance	Peer acceptance Close friendship Romantic relationships	Peer acceptance Close friendship Romantic relationships Relationships with parents	Sociability Close friendship Intimate relationships	Relationships with friends Family relationships
Behavioral conduct	Behavioral conduct	Conduct/morality	Morality Sense of humor	Morality Sense of humor Nurturance Household management	Morality Nurturance Personal, household management
				Adequacy as a provider	Adequacy as a provider Leisure activities Health status Life satisfaction Reminiscence
	Global self-worth	Global self-worth	Global self-worth	Global self-worth	Global self-worth

### 2.2.1.4 Selvværd kontra selvopfattelse

I specialets begrebslige afgrænsning af selvværd omtaler jeg udfordringer i forbindelse med konkret definition af begrebet selvværd og afgrænsning af dette fra andre selvbegreber, hvilket muligvis ikke er muligt, og derfor er forskellige forståelser af selvværd præsenteret ovenfor. Det er dog stadig vigtigt for et studies gennemsigthed, at den forståelse, der arbejdes med, er præsenteret tydeligt. På grund af disse udfordringer og andre studiers divergerende anvendelse af selvbegreber er det valgt i specialet at arbejde med studier, der anvender begrebet selvværd og herudover det bredere begreb selvopfattelse. På baggrund af valget om at inkludere studier, der undersøger selvværd og/eller selvopfattelse finder jeg det relevant at uddybe forskelle og ligheder mellem de to begreber, inden jeg fortsætter den teoretiske beskrivelse af selvværd.

Forståelsen af begreberne ser ud til at variere fra forsker til forsker og fra teoretisk tilgang til teoretisk tilgang (Harter, 1999; Shevalson, Hubner & Stanton, 1976 if. Spaten, 2014, p. 22), hvilket også kan ses i den ovenstående præsentation af forskellige tilgange til både selvet og selvværd. Efter læsning af Harter, Spaten, Mruk, flere hjemmesider m.fl. er jeg dog kommet frem til følgende angående begreberne selvopfattelse og selvværd:

Selvopfattelse er et bredere fænomen eller begreb end selvværd, og selvopfattelse er personens beskrivelse af sig selv – hvordan personen opfatter sig selv (Spaten, 2014, pp. 14-27). Selvværd er til gengæld den evaluerende dimension af selvopfattelsen, og kan enten være i retning af højt eller lavt selvværd (ibid.). Selvværd er både personens generelle og domænespecifikke vurdering af sig selv (ibid.).

Det, at selvværd er evaluerende, og at evalueringen kan være i retning af negativ/lav eller positiv/høj, stemmer overens med det, som Harter beskriver som værende sit fokus: *”the primary focus in this volume will be those descriptions of the self that are specifically evaluative in nature; that is, they make explicit reference to the positivity or negativity of one’s self-attributes”* (Harter, 2012, p. 19). Men da Harter også anvender betegnelsen selvopfattelse (**self concept**) om det fænomen, som hun undersøger, må det også være relevant for nærværende speciale at inkludere dette begreb som synonymt med selvværd.

### 2.2.1.5 Opsamling

Som jeg er kommet frem til i det ovenstående afsnit, tyder det på, at selvværd er personens evaluering af sig selv, hvilket stemmer overens med både James’ og Cooley-Mead-Rosenbergs forståelser, der ifølge min tolkning begge omhandler en evaluering af sig selv blot ud fra forskellige grundlag. James’ forståelse omhandler en evaluering på baggrund af forholdet mellem forventninger og succes, hvor Cooley-Mead-Rosenberg er af den opfattelse, at evalueringen sker på baggrund af interaktion med andre mennesker, og at selvværd er en generel vurdering af sin værdi. Det fælles for de to teoretiske forståelser er dog overensstemmende med afsnittet om selvværd kontra selvopfattelse, at selvværd er den evaluerende dimension af selvopfattelsen, hvilket er personens subjektive opfattelse af selvet.

### 2.2.2 Udvikling af selvopfattelse og selvværd

I dette afsnit præsenteres udviklingen af selvopfattelse og selvværd kort. Beskrivelsen er understøttet af forskellige forskningsstudier, der er præsenteret af Laura E. Berk i hendes bog om børns udvikling, men der bliver blot refereret til Berk, da referencerne ellers vil blive meget lange og dermed sandsynligvis forstyrrende for læsningen.

### **2.2.2.1 Selvføttelse**

I den tidlige barndom udvikler mennesket selvet og en værdsættelse af dets indre mentale verden (Berk, 2013, p. 456). Denne udvikling medfører en intensiverende tænkning om individets selv, og barnet begynder at konstruere en selvføttelse (ibid.). I førskolealderen består selvføttelsen af observerbare karakteristika (ibid.), men ved tre- til fem-årsalderen udvikles selvføttelsen til begyndende beskrivelser af psykologiske og emotionelle karakteristika (ibid.). I midten af barndommen – ved 11-årsalderen – organiserer barnet observationer af typisk adfærd og indre tilstande til generelle beskrivelser, og disse observationer bygger på sociale sammenligninger (Berk, 2013, p. 458). I teenageårene bliver disse beskrivelser nuanceret i forbindelse med variation mellem sociale kontekster, og dette kan medføre modstridende beskrivelser (ibid.).

### **2.2.2.2 Selvværd**

Selvværd er en evaluering af vores selvføttelse, hvilket starter tidligt og bliver mere avanceret med alderen (Berk, 2013, p. 461). En realistisk evaluering medfører et højt selvværd (ibid.).

Ved toårsalderen tyder det på, at vi som mennesker begynder at evaluere vores præstationer, og ved fire-årsalderen er det fundet, at børn har flere separate evalueringer (ibid.). Disse separate evalueringer kombineres til en overordnet, generel evaluering, hvor nogle er vigtigere og vejer tungere i den generelle evaluering end andre for det individuelle barn (ibid.). Forskning har eksempelvis fundet, at evalueringen af ens fysiske udseende korrelerer stærkere med ens generelle evaluering end andre separate domæner (ibid.). Her er det vigtigt at huske på, at Berk og den forskning, som hun præsenterer i sin bog, primært har beskæftiget sig med vores vestlige kultur, hvor vores medier og deres kønsidealiser måske har indflydelse på dette resultat.

Ved overgangen til teenageårene får selvværdet flere dimensioner, og individuelle forskelle bliver mere tydelige (Berk, 2013, p. 461). Tilmed bliver teenagere mere kritiske, end de har været som børn, med hvem, de kigger til for validering (ibid.). For nogle teenagere bliver forældre den vigtigste kilde til validering, for andre vil det være jævnaldrende, og for nogle vil det være nogle helt andre, der kommer til at betyde mest for

deres evaluering af dem selv og dermed deres selvværd (ibid.). Generelt er social sammenligning vigtig for den evaluering, der danner grundlaget for selvværd (Berk, 2013, p. 462).

Inden skolealderen er selvværdet generelt højt, men i løbet af de første skoleår falder den, fordi barnet modtager mere kompetence-feedback og samtidigt bliver i stand til denne sociale sammenligning (ibid.). Efter nogle år begynder selvværdet at stige igen, tilmed beskriver Berk (ibid.), at studier har fundet et fald i selvværd ved skift til **high school**, sandsynligvis på grund af skoleskiftet, hvilket igen understreger, hvordan det kan være svært at generalisere selvværdets udvikling på grund af forskellige omstændigheder. Herudover har forskningsstudier fundet, at der er kønsforskelle i selvværd i forskellige domæner, men ikke i den generelle evaluering (Berk, 2013, p. 463).

Udover forskelle på baggrund af kultur og køn har forældres opdragelsesstil og læreres reaktioner også betydning for et barns selvværd (ibid., p. 463f; Harter, 1999, p. 311). Betydningen af forældres opdragelsesstil understøttes i en dansk kontekst af studier udført af Ole Michael Spaten (Spaten, Dahl-Jensen, Christiansen, Rahbek & Rahbek, 2014).

Som beskrevet tidligere forstår Susan Harter selvværd som multidimensionel, og den samme struktur arbejder Berk med. Dette medfører, at et menneske evaluerer sig selv inden for forskellige domæner, herunder blandt andet generelt og akademisk selvværd, der er de to domæner, som der er særligt fokus på i dette speciale.

Ovenfor er beskrevet, hvilke elementer der har indflydelse på selvværd generelt, hvor der i det efterfølgende afsnit vil være specifikt fokus på, hvad der har betydning for akademisk selvværd.

### **2.2.2.3 Akademisk selvværd**

Akademisk selvværd er et resultat af et individs evaluering af sine kompetencer inden for skolekonteksten (Harter, 1999). Denne evaluering foregår i de perioder af livet, hvor individet befinder sig i uddannelsesmæssig kontekst, og efterfølgende omhandler denne type af evaluering generel intelligens og kognitive evner (Harter, 1999, p. 119; Harter, 2012, p. 23).

Berk (2013, p. 463) beskriver med reference til tre forskningsstudier, at akademisk selvværd har stor indflydelse på, hvor vigtig et barn vurderer skole og uddannelse,

samt hvilken karriereretning et barn senere vælger. Tilmed tyder det på, at børn og teenagere med lavt akademisk selvværd har tendens til at være ængstelige og urolige (Berk, 2013, p. 463).

#### **2.2.2.4 Opsamling**

Igennem afsnittet om udvikling af selvværd er det blevet tydeligt, at et barn inden for den aldersgruppe, som specialet har fokus på, både kan lave evalueringer af sine kompetencer inden for separate domæner samt kan kombinere disse evalueringer til en generel selvværdsvurdering. I forbindelse med denne specifikke aldersgruppe bliver selvværdet presset negativt af den øgede kompetencefeedback, som barnet oplever i skolen. Selvværdet bliver også i høj grad påvirket af interaktioner og andres reaktioner på individet. Afslutningsvist i dette afsnit om udvikling af selvværd er det separate domæne akademisk selvværd blevet behandlet. Her er det blevet præsenteret, at akademisk selvværd er individets evaluering af sine kompetencer inden for skolekonteksten, hvilket har betydning for uddannelses- og karrierevalg samt generel adfærd.

Præsentationen af det teoretiske grundlag for specialet har indtil videre omhandlet forståelse af fænomenerne selvet og selvværd, hvilket danner grundlaget for besvarelse af den første del af problemformuleringen. Men der er også en anden del af problemformuleringen, der omhandler, hvordan intervention kan forbedre selvværdet hos børn med dysleksi. Udgangspunktet for besvarelsen af problemformuleringens anden del er en kombination af resultaterne fra besvarelsen af den første del og en forståelse for, hvad intervention i forbindelse med selvværd kan indebære. Derfor omhandler det følgende afsnit intervention i forbindelse med selvværd.

### **2.2.3 Interventionsstrategier i forbindelse med selvværd**

I *Psykologisk-pædagogisk Ordbog* beskrives intervention som et ”*indgreb, mellemkomst, mægling*” og i forbindelse med psykoterapi er intervention det, som ”*psykoterapeuten gør ved el. siger til klienten*” (Hansen et al., 2008, p. 220).

I forbindelse med et barns selvværd må intervention derfor forstås som det eller de indgreb, nogle voksne professionelle gør i retning af det/de aktuelle barn/børn.

Med den ovenstående teoretiske præsentation af, hvordan selvværd kan blive og bliver forstået in mente, må den form et indgreb eller en intervention i forbindelse med selvværd tager afhænge af, hvilken forståelse af selvværd den, der udfører eller bestemmer



interventionen, har. Som præsenteret tidligere tager nærværende speciale udgangspunkt i en forståelse af selvværd, der indebærer, at selvværd er en kombination af kognitive og sociale elementer. Denne fastsættelse af forståelse medfører, at strategierne for interventionen kan rette sig mod begge aspekter. Susan Harter (1999, p. 346ff) inddeler strategierne for intervention i forbindelse med selvværd i to forskellige typer, herunder én med fokus på den kognitive del og én rettet mod den sociale del af selvværd. Herudover præciserer Harter (1999, p. 346), at begge typer af interventionsstrategier kan være effektive, men at deres effektivitet også afhænger af, at der er lagt en plan over årsager til det lave selvværd, og at de præcise mål for interventionen derigennem identificeres. Tilmed skal interventionen også tilpasses den specifikke situation (Harter, 1999, p. 314), hvor der i forbindelse med specialet må være fokus på, at de interventioner, der undersøges, skal være tilrettelagt dysleksis indflydelse på selvværd og være tilrettelagt den specifikke aldersgruppe. På baggrund af, at specialet bygger på Harters forståelse af selvværd som konstrueret både på basis af kognitive og sociale elementer, vil jeg herunder gerne præsentere en beskrivelse af strategier for både intervention i relation til den kognitive og til den sociale del af selvværdet. Interventionsstrategierne, der bliver præsenteret nedenfor, bygger på Harters og dermed specialets teoretiske forståelse af selvværd.

### **2.2.3.1 Kognitive interventionsstrategier**

Som omtalt tidligere bygger Harter blandt andet sin forståelse af selvværd på William James' forståelse, hvor selvværd afhænger af individets opfattelse af egne kompetencer og hermed forholdet mellem succes og forventninger. Denne forståelse medfører, at lavt selvværd kan følge af en forvreden opfattelse af selvet/en uoverensstemmelse mellem forventninger og succes (Harter, 1999, p. 316; *ibid.*, 347).

Harter (1999, p. 347) præsenterer på basis af James' forståelse af selvværd, at lavt selvværd kan følge af kombinationen mellem opfattet utilstrækkelighed inden for et bestemt domæne og en opfattelse af vigtighed af kompetencer inden for dette domæne (*ibid.*). Dermed kan en intervention have som mål at reducere den uoverensstemmelse, der kan være mellem opfattelse af kompetencer og betydningen af succes (*ibid.*). Det kan måske endda beskrives endnu mere simpelt: Hvis en uoverensstemmelse mellem forventninger til kompetencer og faktiske kompetencer medfører lavt selvværd, så må

intervention for at bedre dette omhandle ændring i enten forventninger eller præstationer/kompetencer (Burton, 2004, p. 56f). Hvor intervention i forbindelse med ændring af præstationer må have læringspædagogisk karakter, må ændring af forventninger være en kognitiv ændring, der tilskyndes ved hjælp af følgende forslag:

Harters første forslag til forbedring af selvværd ved hjælp af intervention møntet på kognition er en tilskyndelse af fokus på kompetencer inden for de domæner, hvor individet klarer sig bedre end inden for andre domæner, samt at tænke mindre på de domæner, hvor individet klarer sig mindre godt (Harter, 1999, p. 316f). Det kan dog være motiverende med en mindre forskel mellem forventninger og succes (Harter, 1999, p. 318). Dette forslag angående uoverensstemmelse mellem succes og forventninger vil først være anvendelige i begyndelsen af **middel childhood** (Harter, 1999, p. 318), hvilket er den nedre grænse for den aldersgruppe, som specialet undersøger.

Andet forslag til interventionsstrategi omhandler tilskyndelse til at ændre den forvredne selvopfattelse til en mere realistisk (Harter, 1999, pp. 310-347), hvilket vil sige nærmere overensstemmelse mellem forventninger og egentlige kompetencer (Harter, 1999, pp. 323). I forbindelse med denne strategi vil der være forskel mellem intervention angående et barn med en urealistisk høj forventning til sig selv og et barn med en urealistisk lav forventning til egne kompetencer (Harter, 1999, pp. 323). Det tredje forslag til interventionsstrategi er en vurdering af om en ændring i individets opfattelse af/forventninger til sine kompetencer er mulig, dette kombineret med en opmuntring i retning af, at de mest positive selvevalueringer kan og skal opnås (Harter, 1999, pp. 310-347). Et fjerde forslag omhandler en vurdering af personens egne årsagsforklaringer for det lave selvværd, herunder om individet tilskriver sin succes og fiasko til indre eller ydre forklaringer (Berk, 2013, p. 467; Harter, 1999, pp. 310-347; Novita, 2016, p. 414). Harters femte forslag til intervention i forbindelse med kognition omhandler specifikt ældre børn og teenagere, hvor hun foreslår, at en struktureret forklaring af årsagerne for det lave selvværd kan give indsigt og derigennem fremme mere positivt selvværd (Harter, 1999, pp. 310-348). Dette femte forslag kan anvendes i forbindelse med den ældre del af specialets aldersgruppe.

Selvværdets kognitive aspekt bygger Harter på James' forståelse af selvværd, mens det sociale element af selvværd bygger på Cooley-Mead-Rosenbergs forståelse. Intervention i forbindelse med dette sociale element af selvværd er det næste og sidste, som bliver præsenteret i dette teoretiske afsnit om intervention.

### **2.2.3.2 Sociale interventionsstrategier**

I forbindelse med det sociale element af selvværd foreslår Harter (1999, pp. 334-348) tre strategier for intervention. Det første forslag bygger på Cooleys forståelse af selvværd, der præsenterer, at accept fra signifikante andre er essentielt, hvilket betyder, at intervention bør sørge for mere støtte fra forældre, jævnaldrende eller kompenserende kilder (ibid.). Dette perspektiv på selvværd understøttes af Dan Svarre (2008), der understreger, at det vigtigste for selvværd er sand accept fra fællesskabet af individets unikke kombination af egenskaber.

Andet forslag omhandler at tilskynde individet til at lægge mere vægt på de interpersonelle relationer, hvor der opleves støtte (Harter, 1999, pp. 334-348). Det tredje og sidste forslag er, at der kan anvendes teknikker, der fremmer internaliseringen af andres positive opfattelser, for at individet kan anvende disse til sin egen selvopfattelse (ibid.).

### **2.2.3.3 Afrunding**

Som præsenteret ovenfor kan intervention i forbindelse med selvværd have forskellige formål og dermed anvende forskellige strategier. Generelt er det vigtigt, at interventionen tilpasses den specifikke situation og det specifikke barn (Harter, 1999, p. 314). I interventionssammenhæng skal man være opmærksom på, at én type intervention også skal tilpasses det domæne af selvværd, som man søger at påvirke (Coleman, 2001 if. Burton, 2004, p. 56f), hvilket Harter (1999, p. 311ff) omtaler i forbindelse med to forskellige retninger eller tilgange til selvværdsintervention. Den ene tilgang er af den opfattelse, at det essentielle er, at individet forbedrer sine kompetencer (ibid., p. 311). Den anden tilgang er af den opfattelse, at generelt selvværd skal påvirkes direkte (ibid.). De to tilgange til intervention i forbindelse med selvværd stemmer overens med de to forskellige teoretiske forståelser af selvværd, som er præsenteret ovenfor, hvor fokus er på henholdsvis kompetencer og en generel værdifuldhed. J. Coleman (2001 if. Burton, 2004, p. 56f) præsenterer, at på baggrund af at have studeret forskning angående selvværd er der ikke noget, der tyder på, at den ene tilgang er bedre end den anden. Hertil præciserer Harter (1999, p. 311), at det vigtige er, at interventionsstrategien understøtter formålet for den pågældende intervention. De forslag til selvværdsintervention, som Harter præsenterer, og der er gengivet ovenfor, placerer sig primært inden for den tilgang, at selvværd påvirkes generelt.

I indledningen til dette afsnit om intervention præsenterede jeg, hvad der kan medføre lavt selvværd. Derfor vil jeg gerne afslutte afsnittet med, at højt selvværd kan følge af mere vægt på indre kvaliteter end ydre samt positiv feedback på disse indre kvaliteter (Harter, 1999, p. 349), og at de præsenterede forslag til intervention, både kognitive og sociale, ikke blot behøver at være for at forbedre lavt selvværd, men sandsynligvis også kan anvendes præventivt (ibid., p. 347).

## **3 Analyse og diskussion**

Dette er specialets analyse- og diskussionskapitel. Kapitlet indledes med en præsentation af strategien for analysen, hvorefter en eksplicitering af min forforståelse for emnet præsenteres. Herefter følger selve analysen og diskussionen.

### *3.1 Analysestrategi*

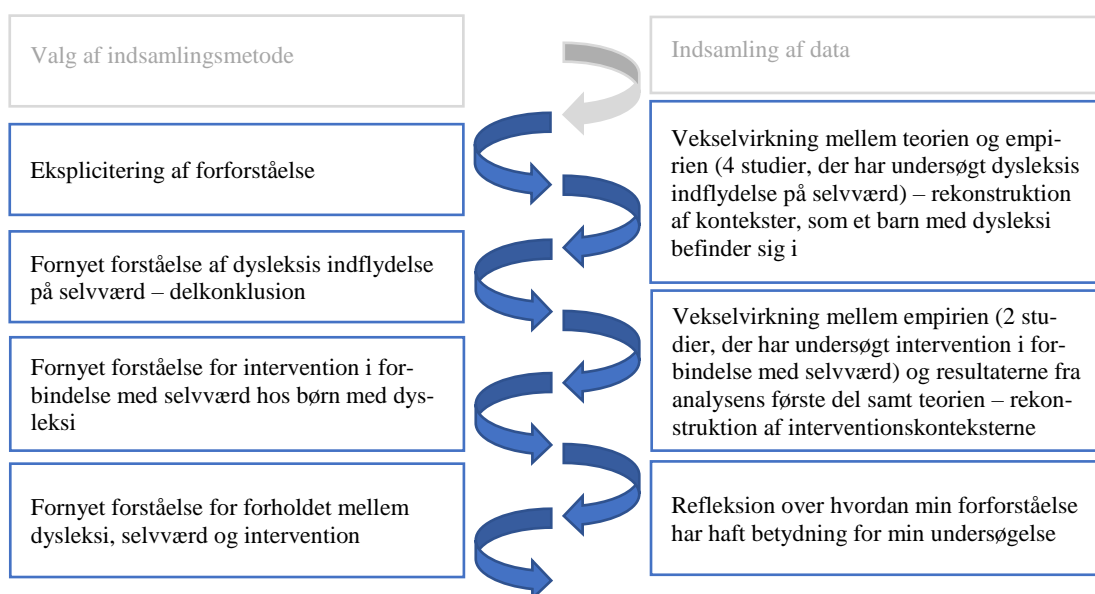
Som det er præsenteret tidligere i specialet har jeg fundet hermeneutikken interessant for specialets analyse. Inden for hermeneutikken er særlig én strategi interessant i forbindelse med besvarelsen af specialets problemformulering. Denne strategi indbefatter en indgående analyse af handlingens kontekst (Gilje, 2017, p. 142).

Opgaven i en hermeneutisk analyse er generelt at rekonstruere helheden og præmisserne for aktørens handling, og dette kan gøres ved hjælp af data fra interview og observationer, dokumentanalyse mm. (ibid., p. 143). Formålet med dette er at forstå handlingens betydning for aktøren, hvilket medfører, at forskeren må rekonstruere handlingens kontekst (ibid., p. 140f). Denne rekonstruktion foregår ved hjælp af den hermeneutiske cirkel/spiral og ønsker at undersøge, hvordan handlingen – delen – får mening ud fra dens sammenhæng – helheden (ibid., p. 140).

Hermeneutikken omfatter ikke en trin-for-trin guide for, hvordan forskeren analyserer ud fra denne tilgang, og Gadamer mente heller ikke, at dette var hermeneutikkens formål (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 234). Hermeneutikken er nærmere en tilgang til menneskers fundamentale værensform, men hermeneutikken præsenterer dog nogle generelle principper for det metodiske arbejde med en hermeneutisk tilgang (ibid.). Disse generelle principper har dannet grundlaget for at lave en operationalisering for opbygningen af specialets analyse, hvilket bliver præsenteret i det følgende.

Hermeneutikken indeholder som skrevet ovenfor ikke en fast plan for, hvordan en hermeneutisk analyse skal udføres, og derfor er en operationalisering en vigtig del af analyseprocessen, hvilket også er tilfældet i anden kvalitativ forskning, der ofte ikke har klare og fastlagte måder for at undersøge det ønskede fænomen (Schjødt, 2016). En operationalisering er en proces, hvor man beskriver og dermed fastlægger, hvordan man vil undersøge ens fænomen (ibid.). Derfor vil jeg i det følgende beskrive opbygningen af specialets analyseafsnit, herunder en punktplan for analysen.

Det er valgt at todele specialets analyse, hvor den første del søger at besvare problemformuleringens første del, der omhandler, hvordan dysleksis indflydelse på selvværd hos børn kan forstås, og anden del søger at besvare anden del af problemformuleringen, der har fokus på intervention og forbedring af selvværd hos børn med dysleksi. Konklusionerne fra analysens første del og dermed besvarelse af problemformuleringens første del anvendes i analysen og den vurderende diskussion af intervention i forbindelse med selvværd, der søger at besvare problemformuleringens anden del. En oversigt over specialets analyse er illustreret i en hermeneutisk spiral nedenfor, hvor de første to trin er i en gråtone, fordi de er forudgående nærværende afsnit. Trinene i spiralen bliver uddybet i det følgende afsnit.



**Figur 3.1:** Oversigt over specialets analyse og diskussion. Her opstillet som en hermeneutisk spiral med inspiration fra Andersen (2014 if. Kristiansen, 2017, p. 167)

Det første skridt i en hermeneutisk analyse og dermed i specialets analyse er en eksplitering af fortolkerens forforståelse og fordomme angående undersøgelsens fænomen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 233; Kristiansen, 2017, p. 170). Det er valgt, at disse

præsenteres efter nærværende afsnit og ikke tidligere i specialet, fordi min forforståelse og mine fordomme sandsynligvis allerede har ændret sig i arbejdet med den indledende del af specialet, hvilket hermeneutikken også lægger vægt på sker igennem et studie – på engelsk betegnes dette **minifusion** (Butler, 1998, p. 291), hvilket jeg oversætter til ”mini sammensmeltning”, fordi det er en sammensmeltning af ”horisonter”, men ikke den endelige sammensmeltning (ibid.). Forforståelse og fordomme skal ifølge hermeneutikken ekspliciteres på baggrund af, som jeg har skrevet tidligere, hermeneutikkens fokus på, at fortolkerens forforståelse og fordomme påvirker de spørgsmål, der bliver stillet til data, og dermed påvirkes de svar, som et studie resulterer i, af fortolkerens forforståelse og fordomme (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 233). Desuden ønsker hermeneutikken også at bringe fortolkerens forforståelse og fordomme aktivt i spil (Butler, 1998, p. 288; Kristiansen, 2017, p. 157ff), hvilket jeg sigter at gøre i forbindelse med en refleksion over mit eget arbejde, hvor jeg blandt andet ønsker at undersøge, hvordan min forforståelse har haft betydning for den undersøgelse, som jeg har udført. Dette afsnit er placeret i specialets afrundingskapitel.

Det næste skridt i en hermeneutisk analyse er ifølge Kristiansen (2017, p. 170) at vælge sin indsamlingsmetode, hvilket i specialet allerede er valgt på forhånd, da det tidligt blev bestemt, at jeg ønskede at anvende eksisterende litteratur som specialets empiriske grundlag. Herefter skal data ifølge Kristiansen (2017, p. 170) indsamles, hvilket også er gået forud for ekspliciteringen af forforståelse. Disse to trin er de to, der i ovenstående spiral er i en gråtone.

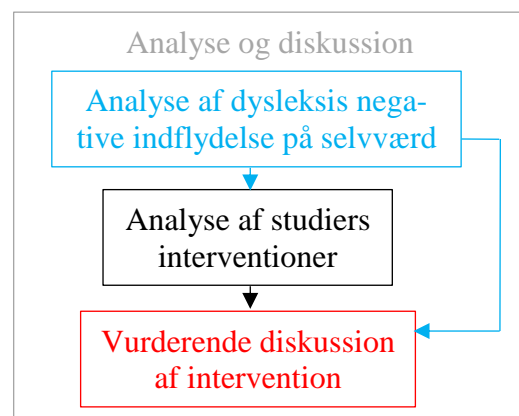
Herefter er en hermeneutisk analyse en vekselvirkning mellem helhed og del eller del og helhed, hvor delfortolkninger testes i forhold til helheden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 233). I forbindelse med specialets analyse kommer denne vekselvirkning til udtryk i en vekselvirkning imellem teorien og empirien, hvor første del af analysen indledes med helheden/teorien, og efterfølgende testes delen/empirien op i mod denne helhed. Delen/empirien i første del af analysen udgøres af fire empiriske studier, der har undersøgt dysleksis indflydelse på selvværd hos børn. Den helhed/teori, som delfortolkningerne og empirien testes op i mod i analysen er de to teoretiske forståelser af selvværd, som er præsenteret først i specialets teoriafsnit. I løbet af analyseafsnittet bliver disse to omtalt som henholdsvis James’ kompetencebaserede forståelse og Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse, hvorved jeg refererer til henholdsvis den forståelse, der er beskrevet under overskriften *Selvværd baseret på kompetencer* og den, der er omtalt som *Selvværd som social konstrueret og som en*

*generel værdifuldhed*. I teoriafsnittet danner disse to teoretiske forståelser grundlaget for den teoretiske forståelse af selvværd, som er præsenteret sidst, og der danner grundlaget for specialets forståelse af selvværd, samt som har været en betydelig del af udvælgelsesprocessen af de studier, der er inkluderet i specialet. Det er valgt at anvende de to teoretiske forståelse af selvværd til analysens første del, fordi jeg i denne del af analysen ønsker at undersøge, hvorfor dysleksi har en indflydelse på selvværd, hvilket jeg har en forforståelse af, at disse to teoretiske forståelser kan hjælpe mig med at undersøge nærmere.

Formålet med den hermeneutiske analyse er at søge at forstå handlingen ved at analysere handlingens kontekst (Gilje, 2017, p. 142), hvilket i første del af specialets analyse er en analyse af de kontekster, som barnet med dysleksi befinder sig i, og som har betydning for barnets akademiske selvværd. I forhold til anden del af analysen kommer en analyse af handlingens kontekst til udtryk i en analyse af de interventionskontekster, som studierne har undersøgt. Desuden søger en hermeneutisk analyse også at undersøge handlingens betydning for aktøren, hvilket i specialet bliver i form af en analyse af, hvordan forskellige faktorer i kontekster, herunder også en interventionskontekst, har indflydelse på selvværdet hos et barn med dysleksi.

I anden del af specialets analyse er det centrale den intervention, som studierne har undersøgt, og derfor præsenteres disse hver for sig efter en behandling af studierne generelle indhold og teoretiske forståelse af selvværd. Denne analyse tager udgangspunkt i de to studiers interventioner, og interventionerne behandles ud fra resultaterne fra analysens første del, herunder med basis i henholdsvis James' kompetencebaserede og Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd, samt Harters forslag til interventionsstrategier. Specialets analyse afsluttes med en vurdering af studierne interventioner ved hjælp af resultaterne fra analysens første og anden del.

Det vil sige, at analyse- og diskussionskapitlet afsluttes med en vurderende diskussion, der sammensætter resultaterne fra begge analyser ved at anvende analysens første del om dysleksis indflydelse på selvværd til at vurdere de interventioner, der er præsenteret i analysens anden del. Hvordan



**Figur 3.2: Oversigt over specialets analyse- og diskussionsafsnit og deres indbyrdes forhold**

specialets forskellige afsnit generelt har indvirkning på hinanden præsenteres i den model, der er i specialets afsnit om struktur, og mere specifikt forholdet mellem specialets analyse- og diskussionsafsnit illustreres i modellen ovenfor.

Igennem fortolkninger resulterer en hermeneutisk analyse i fornyelse og dermed en udvidet forståelse for fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 234).

Begge analyseafsnit indledes individuelt med en præsentation af de inkluderede studier, der også er præsenteret i to tabeller, som er indsat for at give et overblik over det centrale indhold i studierne. For overskuelighedens skyld er studierne blevet tildelt numre, som studierne bliver omtalt med efterfølgende.

I tabellerne er kun inkluderet indhold, der er relevant for nærværende undersøgelse, herunder er kun resultater angående selvværd opremset, selvom studiet måske har undersøgt andre elementer.

### *3.2 Eksplicitering af forforståelse*

Som omtalt tidligere er det ifølge hermeneutikken vigtigt at gøre sig sin forforståelse bevidst og synlig i forbindelse med undersøgelse af et fænomen. Derfor sigter jeg i dette afsnit at præsentere mit kendskab til dysleksi samt dennes forbindelse med selvværd og intervention. For at gøre dette overskueligt har jeg illustreret min proces i arbejdet med dysleksi i form af en spiral nedenfor. Herudover vil jeg gerne i nærværende afsnit uddybe hvert punkt i spiralen, og hvilken betydning dette punkt har for min forståelse af dysleksi.

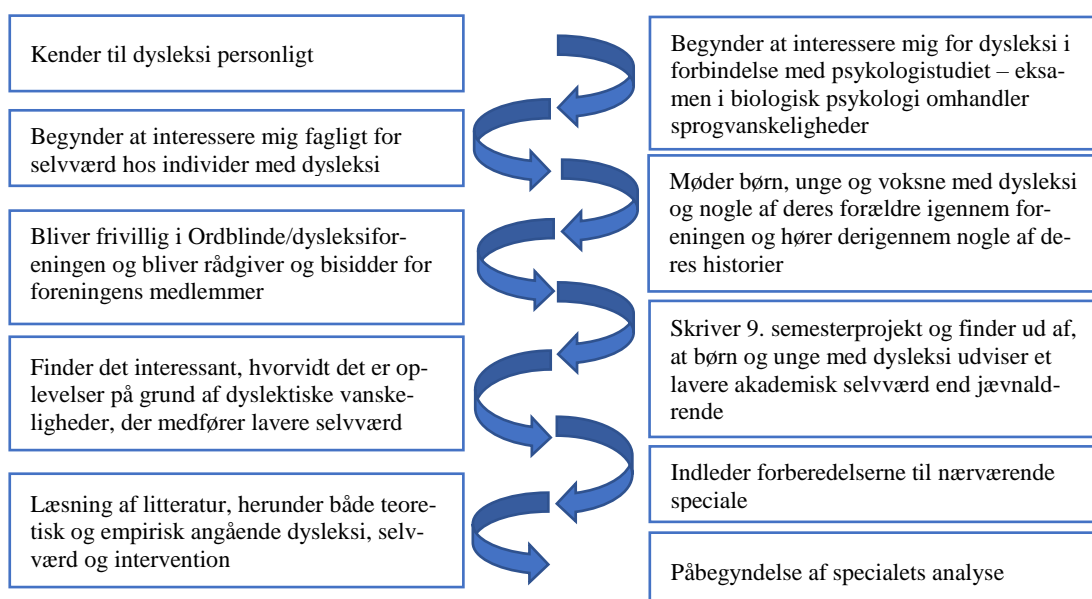
Spiralen viser, at jeg som det første punkt har privat kendskab til dysleksi og derigennem har jeg en indsigt i, hvad dysleksi kan betyde for et individ, men jeg er samtidig meget opmærksom på, at dysleksi kan opleves meget forskelligt, og at alle individer er unikke, men at der kan være nogle træk, der kan generaliseres. Konkret har jeg en forståelse af, at forældres, jævnaldrendes og læreres accept af vanskeligheder og brug af it-værktøjer har betydning for individets opfattelse af sig selv. Efterfølgende er jeg begyndt at interessere mig for dysleksi i forbindelse med mit psykologistudie, hvor jeg i forbindelse med eksamen i biologisk psykologi lavede synopsis og blev eksamineret i sprogvanskeligheder, herunder dysleksi og biologiske og evolutionære overvejelser i denne forbindelse. Igennem arbejdet med denne eksamen blev jeg klogere på, at sprog aktiverer bestemte områder af hjernen, og at sprogvanskeligheder som dysleksi ikke er blevet fraselekteret, måske fordi det er vanskeligheder, der først er blevet synlige



sent i menneskets historie, eller fordi dysleksi er forbundet med andre adaptive funktioner.

De sidste cirka to år er jeg blevet mere interesseret i, hvad der sker i forbindelse med dysleksi i vores samfund og uddannelsesinstitutioner, og derfor blev jeg medlem af Ordblinde/dysleksiforeningen. Som medlem af foreningen er jeg blevet frivillig rådgiver og bisidder, særligt for forældre til børn, der går i grundskolen og oplever dyslektiske vanskeligheder. I denne forbindelse har jeg været på kurser, hvor jeg har fået kendskab til juridiske krav og læringspædagogiske tiltag i relation til dysleksi i grundskolen. Igennem foreningen har jeg mødt børn, unge og voksne med dysleksi samt en del frustrerede forældre til børn med dysleksi. I mødet med dem, der har dysleksi tættest på, har jeg fået et indblik i, hvor udfordrende en hverdag kan være for børn med dysleksi og deres forældre.

På grund af de ovenstående oplevelser og erfaringer begynder jeg op til mit 9. semesterprojekt at interessere mig for selvværd i forbindelse med dysleksi, hvor jeg har en hypotese om, at der er en sammenhæng mellem dysleksi og et lavere selvværd. På baggrund af denne interesse laver jeg som omtalt tidligere et litteraturreview som 9. semesterprojekt, hvor vi undersøger sammenhængen mellem dysleksi og selvværd (Sørensen & Lauridsen, unpub.). Min interesse for emnet bliver dog ikke tilfredsstillet i løbet af vores 9. semester, da jeg oplever stadig at have spørgsmål, der mangler besvarelse, og derfor indleder jeg forberedelserne til specialet, der er en viderebygning på 9. semesterprojektets resultater.



**Figur 3.3:** Illustration af fortolkerens forforståelse af specialets emne. Her opstillet som en hermeneutisk spiral med inspiration fra Andersen (2014 if. Kristiansen, 2017, p. 167)

I løbet af arbejdet med specialet er min forståelse for selvværdets udvikling, og hvad der har betydning for selvværdet, allerede blevet udvidet – min ”horisont” er blevet udvidet, og der er sket ”sammensmeltninger”. Min forståelse har udviklet sig igennem læsning af både teoretisk og empirisk litteratur angående dysleksi, selvværd og intervention – denne nye forståelse bliver illustreret i specialets teoretiske afsnit. Denne udvikling i forståelse for emnet generelt og specialets tre hovedbegreber er blevet tydeligt for mig, ved at jeg hele tiden kan opdatere mine formuleringer og sprog i de tidligere skrevne afsnit i specialet – min bedste formulering er: At jeg er blevet klogere.

### *3.3 Analyse af dysleksis indflydelse på selvværd*

Til besvarelse af første del af specialets problemformulering er fire studier valgt ud af de ti studier, som vi behandlede i 9. semesterprojektet. I det følgende afsnit bliver disse fire studier præsenteret ved en sammenfatning af studiernes centrale indhold, der også er oplyst i tabel 3.1. Studiernes forståelse af selvværd bliver dog behandlet i et selvstændigt afsnit, og præsentationen af disse studier indeholder ikke en egentlig kvalitetsvurdering, da en sådan er foretaget i forbindelse med disse fire studier i 9. semesterprojektet, og det er blandt andet på baggrund af denne kvalitetsvurdering, at studierne er valgt ud (Sørensen & Lauridsen, unpub., pp. 29-34).

#### 3.3.1 Præsentation af studierne

I det følgende bliver en kort sammenfatning af studiernes centrale indhold præsenteret. Studierne er udført af forskellige forskere, men alle er udført i Europa. Tre af studierne er udført i Storbritannien (1, 2, 4), og et studie er udført i Tyskland (3). At alle studier er europæiske gør generalisering til en dansk kontekst mere sandsynlig, da de europæiske landes kulturer er lig hinanden. Muligheden for generalisering til en dansk kontekst understøttes yderligere af, at studierne er udført i lande, der geografisk er meget tæt på Danmark, og dermed har vore kulturer igennem historien nemt påvirket hinanden og er dermed sandsynligvis mere lig hinanden.

To studier er udført i henholdsvis år 2001 (1) og 2002 (2), hvor de resterende to studier er nyere og er henholdsvis udført i 2009 (4) og 2016 (3). Hvornår, studierne er udført, er særligt interessant i forbindelse med det øgede fokus på dysleksi og dermed en udvikling i, hvordan dysleksi forstås og afhjælpes, herunder eksempelvis den eksplosive udvikling inden for it-værktøjer. Dermed kan der være forskel i, hvordan et barn med

**Table 3.1: Presentation of studies in analysis part 1**

Forfatter/nr.	År/land Metodologi	Forståelse af selvværd	Undersøelsesgruppe	Dataindsamlingsmetode	Resultat
Frederickson & Jacobs/1	2001/UK  Mixed method	Multidimensionel – Harters spørgeskema vælges frem for en, der ikke opdeler i domæner	20 børn 8-11 år opfylder kriterierne for dysleksi (dreng 17, pige 3)  20 børn 8-11 år i kontrolgruppe (mand 9, kvinde 11)	Self-perception Profile for Children (Harter)  Individuelle interview efter Harters profil for at undersøge børnenes svar på spørgsmål omhandlende akademiske kompetencer for at identificere om tilskrivninger er kontrollerede eller ukontrollerede	Børnene med dysleksi havde signifikant lavere akademisk selvværd end kontrolgruppen  Børnene med dysleksi vidste, at de ikke var så gode til deres skolearbejde, men de <b>dislikede</b> ikke dem selv generelt og ønskede ikke at være en anden  Ingen signifikant forskel på generelt selvværd mellem grupperne  Forskel angående tilskrivningsstil mellem grupperne
Humphrey & Mullins/2	2002/UK  Mixed method	Selvværd forstås som den evaluerende vurdering af selvet, og selvopfattelse forstås i en bredere og mere deskriptiv forstand	19 børn 8-12 år (M <sub>age</sub> =9,6) diagnosticeret med dysleksi (almen skole)  19 børn 8-12 år (M <sub>age</sub> =9,7) diagnosticeret med dysleksi (specialtilbud)  20 børn 8-12 år (M <sub>age</sub> =9,8) i kontrolgruppe	Self-description Questionnaire (SDQ-1)  Interview	Selvværd: Ingen signifikant forskel mellem børnene med dysleksi placeret i specialtilbud og børnene i kontrolgruppen. Signifikant forskel mellem både børnene med dysleksi placeret i specialtilbud og børnene i kontrolgruppen og børnene med dysleksi i almen skole – de to førstnævnte scorede signifikant højere på ikke-akademisk selvværd end børnene med dysleksi i almen skole.  Akademisk selvværd: Ingen signifikant forskel mellem børnene med dysleksi placeret i specialtilbud og børnene i kontrolgruppen eller børnene med dysleksi i almen skole. Signifikant forskel mellem børnene med dysleksi placeret i almen skole og børnene i kontrolgruppen – sidstnævnte scorede højere på akademisk selvværd.  Interviewdata indikerede: Børnene med dysleksi følte sig ekskluderede og isolerede i skolen pga. deres vanskeligheder (tydeligere hos børnene i almen skole) Relationer til lærere og jævnaldrende har betydning Ca. halvdelen af begge grupper med dysleksi ønsker at bytte plads med en anden uden dyslektiske vanskeligheder

*Fortsættes på næste side*

Forfatter/nr.	År/land Metodologi	Forståelse af selvværd	Undersøelsesgruppe	Dataindsamlingsmetode	Resultat
Novita/3	2016/ Tyskland  Kvantitativ	Selvværd inden for forskellige kontekster (skole, hjem og fritid) Udvikles over hele livet Udvikles gennem sammenligning med idealselv og betydningsfulde andre	60 elever 8-11 år (M <sub>age</sub> =9,23) diagnosticeret med dysleksi  64 elever 8-11 år (M <sub>age</sub> =8,86) i kontrolgruppe  Lige fordeling (dreng 62, pige 62)	Self-Esteem Test for Children and Adolescents (ALS)	Generelt selvværd ingen signifikant forskel  Eleverne med dysleksi havde lavere akademisk selvværd end børnene i kontrolgruppen
Terras, Thompson & Minnis/4	2009/UK (Skotland)  Kvantitativ  Eksplorativ undersøgelse	Multidimensionel – Harters spørgeskema anvendes	68 elever 8-16 år (M <sub>age</sub> =11,2) diagnosticeret med dysleksi (dreng 44, pige 24)  Elevernes forældre	Self-Perception Profile for Children (Harter)  Understanding and Perceived Impact of Dyslexia Scale (UPIDS) – en for forældre og en for børn	Ikke lavere generelt selvværd end den generelle befolkning  Signifikant dårligere selvværd i forbindelse med skolekompetencer end den generelle befolkning  Sammenhæng mellem elevernes holdninger til læsefærdigheder og deres selvværd  Forældres og elevers attitude til og forståelse af dysleksi tyder på at være relateret til selvværd  Både forældre og elever gav i UPIDS udtryk for, at dysleksi har indflydelse på socioemotionelle og akademiske aspekter af hverdagen

dysleksi i 2001 har det med sin dysleksi, og hvordan et barn 15 år senere i 2016 har det.

I forbindelse med metodologi adskiller studierne sig ved, at to studier (1, 2) har inkluderet både en kvalitativ og kvantitativ undersøgelse, henholdsvis et spørgeskema og et interview, hvor de to resterende studier (3, 4) anvender en ren kvantitativ tilgang i form af et eller to spørgeskema(er). Denne variation i metodologi tyder ikke på at have medført en forskel i studiernes resultater. De kvalitative undersøgelser har dog resulteret i en yderligere viden om, hvilke faktorer, der har betydning for dysleksis indflydelse på selvværd, hvor de kvantitative undersøgelser primært blot har rapporteret, at der er en forskel mellem undersøgelses- og kontrolgruppe.

I alle studiers tilfælde gælder det, at undersøgelserne har inkluderet børn i alderen fra otte til ti år, og børnene i undersøgelsesgrupperne er alle testet dyslektiske, hvilket har været kriterier for studiernes inklusion i specialet, for at opfylde specialets ønskede undersøgelsesgruppe. Tilmed inkluderer tre studier (1, 2, 3) en kontrolgruppe – her er der dog forskel: Studie 1 har betydeligt flere drenge end piger i deres undersøgelsesgruppe og omvendt i deres kontrolgruppe, studie 2 har ikke oplyst fordelingen af drenge og piger, og studie 3 har sørget for en lige fordeling af drenge og piger. Studie 4 sammenligner deres resultater med standarddata om den generelle befolkning. At undersøgelses- og kontrolgruppe ikke indeholder en lige kønsfordeling er problematisk, da der findes kønsforskelle angående selvværd (Berk, 2013, p. 463), og dermed kan denne forskel i køn muligvis have påvirket de resultater, som studierne har fundet. Kønsforskellene kan have påvirket resultaterne angående akademisk selvværd, men ikke resultaterne angående generelt selvværd, da der ikke tyder på at være en signifikant kønsforskil i forbindelse med generelt selvværd (Berk, 2013, p. 463).

Desuden er der forskel imellem studierne i forbindelse med, hvor mange deltagere, de har inkluderet i deres undersøgelser: Studie 1 har 20 deltagere, studie 2 har 58, studie 3 har 60 og studie 4 har 68 deltagere. Alle studierne har dog et pænt antal af deltagere, hvilket der selvfølgelig altid kan diskuteres, men et minimumsdeltagerantal på 20 forstår jeg som acceptabelt.

Angående studiernes resultater rapporterer studie 4, at deltagerne og deres forældre er af den opfattelse, at dysleksi har en betydning for socioemotionelle og akademiske aspekter. Desuden rapporterer alle de inkluderede studier, at deltagerne med dysleksi scorede lavere på akademisk selvværd end kontrolgruppe/generel befolkning, hvilket

understøtter, at de ovenfor fremførte forskelle mellem studierne ikke har haft en gennemgribende betydning for studiernes resultater. I forbindelse med generelt selvværd rapporterer tre studier (1, 3, 4), at der ingen signifikant forskel er mellem undersøgelses- og kontrolgruppe/generel befolkning. Studie 2 rapporterer angående generelt selvværd om en signifikant forskel mellem børn med dysleksi placeret i almen skole og placeret i specialtilbud samt om en signifikant forskel mellem børn med dysleksi placeret i almen skole og børnene i kontrolgruppen. I forbindelse med denne forskel mellem studiernes resultater angående generelt selvværd er det interessant at se nærmere på de metodiske forskelle præsenteret ovenfor. En betydelig forskel er, at studie 2 i modsætning til de to andre studier ikke har oplyst kønsfordelingen mellem undersøgelses- og kontrolgruppe, hvilket kan give anledning til bekymring, da jeg derfor ikke har mulighed for at vide, om der har været en lige fordeling af drenge og piger, eller der ikke har. En medierende faktor er dog, at Laura Berk (2013, p. 463) skriver, at der er kønsforskelle i de separate domæner af selvværd, men ikke angående generelt selvværd, hvilket her er rapporteret divergerende resultater om. Dermed kan den metodiske forskel mellem studierne ikke forklare de divergerende resultater. Udover oplysning om kønsfordeling ses ingen umiddelbare metodiske forklaringer på, at studie 2 har fundet et andet resultat angående generelt selvværd end de tre resterende studier.

### **3.3.1.1 Studiernes forståelse af selvværd**

I det foregående afsnit er en kort sammenfatning af studierne præsenteret, og i dette afsnit fortsættes denne sammenfatning med fokus på studierne forståelse af selvværd. Studiernes forståelse af selvværd har været et kriterie for inklusion af studierne, men en sammenfatning og sammenligning af studierne forståelse af selvværd findes stadig relevant.

Som det kan aflæses i tabel 3.1 anvender studie 1 og 4 Susan Harters spørgeskema og forståelse af selvværd, herunder en multidimensionel forståelse. Studie 2 har defineret studiets forståelse af selvværd som værende den evaluerende vurdering af selvet, hvilket er enslydende med Harters forståelse og den forståelse af selvværd, som jeg er kommet frem til i specialets teoretiske afsnit om selvværd og dermed specialets forståelse. Desuden arbejder studie 2 også med en opdeling af selvværd i domæner lige som Harter og studie 1 og 4. Studie 3 tager ikke direkte udgangspunkt i Harters teore-

tiske forståelse, men arbejder med nogle af de samme elementer i forståelsen af selvværd, herunder at selvværd kan variere mellem forskellige kontekster, at selvværd udvikles igennem hele livet, at signifikante andre har betydning for selvværd, og som James præsenterede og Harter også inkluderer: At selvværd opstår ved en sammenligning mellem ideal- og realselv, der tidligere er omtalt som forholdet mellem succes og forventninger. Der findes dog også forskelle i studierne forståelser af selvværd, herunder arbejder studie 3 med nogle andre kontekster end de domæner, som Harter og de resterende studier arbejder med. Der arbejdes dog i alle studierne med selvværd inden for en skolekontekst, blot omtalt på forskellige måder, samt en generel vurdering. Det vil sige, at jeg konkluderer, at studierne resultater angående dysleksis indflydelse på akademisk selvværd kan sammenlignes, da studierne forståelse af selvværd er enslydende på centrale parametre.

### 3.3.2 Alderen 7-10 år

I specialet er det valgt at fokusere på aldersgruppen syv til ti år. I forhold til denne aldersgruppe har jeg i specialets teoretiske grundlag præsenteret, at et barn i denne alder har separate evalueringer af sine kompetencer og kan kombinere disse til en generel selvværdsevaluering (Berk, 2013, p. 461), hvilket medfører, at den multidimensionelle forståelse af selvværd i form af at undersøge både det akademiske og generelle selvværd hos barnet med dysleksi i denne aldersgruppe er aktuel. Det bliver dog i relation til den valgte aldersgruppe relevant at være opmærksom på, hvordan de dyslektiske vanskeligheder bliver taklet i forhold til it-værktøjer og særlig læringspædagogisk indsats. Disse aspekter af analysen kan dog kun blive på et hypoteseplan, da de inkluderede studier ikke beskriver den daglige læringspædagogiske indsats i forhold til deltagerne. Det kan tænkes, at der vil være en varierende indsats imellem studierne undersøgelsesdeltagere, da der kan være forskel fra skole til skole. Studie 3 rapporterer eksempelvis, at procedurerne for diagnosticering af dysleksi varierer. I forhold til den valgte aldersgruppe er det også relevant, hvor meget skriftlighed der er i denne periode af barnets skoletid. I en dansk kontekst er specialets aldersgruppe svarende til 2.-6. klasse, der er en periode, som bærer præg af en betydelig øgning af skriftsprog, herunder også introduktion til fremmedsprog, hvilket også er vanskeligere at tilegne sig, når der er dyslektiske vanskeligheder.

### 3.3.3 Hvorfor dysleksi har indflydelse på akademisk selvværd

Ovenfor i præsentationen af studierne indhold er deres overordnede resultat angående dysleksis indflydelse på selvværd præsenteret. Her blev det rapporteret, at studierne ved hjælp af deres kvantitative dataindsamlingsmetoder har fundet, at dysleksi har en negativ indvirkning på akademisk selvværd hos børn i alderen syv til ti år, men sandsynligvis ikke har en signifikant indflydelse på børnenes generelle selvværd. Herudover har nogle af studierne kvalitativt (2) og kvantitativt (4) undersøgt faktorer angående, hvorfor dysleksi har en negativ indflydelse på selvværd, hvilket denne del af analysen tager udgangspunkt i. Med behandlingen af studierne resultater søger analysen at forstå disse empiriske resultater ved hjælp af de to teoretiske forståelser af selvværd, og dermed få en fornyet forståelse for, hvorfor dysleksi har en negativ indflydelse på akademisk selvværd hos børn i alderen syv til ti år. De to teoretiske forståelser er henholdsvis William James' kompetencebaserede og Morris Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede.

Analysen af, hvorfor dysleksi har en negativ indflydelse på akademisk selvværd, tager i forbindelse med studierne overordnede resultat, om at dysleksi har en negativ indflydelse på akademisk selvværd, og studie 4's resultat angående en sammenhæng mellem holdninger/forventninger til læsefærdigheder/dysleksi og selvværd, udgangspunkt i James' forståelse af selvværd. Efter behandlingen af nogle af studierne resultater i forbindelse med James' forståelse af selvværd, ønsker jeg ved hjælp af Rosenbergs forståelse af selvværd at behandle studierne resterende resultater angående forklaringer for dysleksis indflydelse på selvværd. Herunder studierne overordnede resultat angående dysleksis negative indflydelse på selvværd og studie 2's resultater angående forskel i selvværd mellem børn med dysleksi placeret i almen og i specialtilbud. Desuden kombineres resultatet om skoleplacering med resultatet om deltagernes følelser af eksklusion og isolering. Tilmed inkluderes resultater angående forældres (4), jævnaldrendes (2) og læreres (2) betydning for deltagernes selvværd og studie 4's resultat angående, at forældres og deltagernes forståelse af dysleksi har betydning for selvværd hos børn med dysleksi. Udover det, studierne har fundet, der kan bidrage til forklaring af dysleksis negative indflydelse på selvværd, vil jeg i løbet af analysen supplere med forklaringer, som teorien foreslår, men som studierne ikke har undersøgt.



### 3.3.3.1 James' kompetencebaserede forståelse af selvværd

Som beskrevet tidligere var William James af den opfattelse, at selvværd er forholdet mellem individets succes/kompetencer og individets forventninger til sine kompetencer. Dette medfører, at tre aspekter er vigtige for individets selvværd: Individets kompetencer, individets forventninger til egne kompetencer, samt hvilke domæner individet finder kompetencer indenfor vigtigere end inden for andre domæner. I forbindelse med nærværende analyse ønskes særligt det akademiske domæne undersøgt og herunder ønskes det analyseret, hvad der i relation til dysleksi har indflydelse på individets kompetencer, forventninger, samt hvad der kan gøre forskellige domæner vigtigere for individets generelle selvværdsvurdering end andre domæner.

Denne teoretiske forståelse af selvværd som kompetencebaseret understøttes af studie 4's resultat angående, at der er en sammenhæng mellem holdninger/forventninger til læsefærdigheder/kompetencer og selvværd. I forbindelse med kompetencer er det nærliggende, at dysleksi har en betydning i relation til faget dansk. Et andet aspekt er dog, at jo ældre et skolebarn bliver, jo mere læsning bliver der også i andre fag, hvilket kan medføre, at det også her bliver svært at følge med jævnaldrende. Dette er aktuelt i forhold til den valgte aldersgruppe, der, som omtalt tidligere, er i en periode præget af øgede skriftsproglige krav og præsentation for fremmedsprog. Et eksempel, hvor dysleksi kunne tænkes at påvirke selvværd, er, hvis et barn har været god til eksempelvis matematik i de første år af grundskolen og dermed har rimelig høje forventninger til sine kompetencer inden for dette fag. I takt med at barnet bliver ældre, bliver matematikopgaverne mere beskrevet med tekst, og besvarelsen skal også være mere tekstfyldt. Matematik bliver derfor sværere for barnet, men barnets høje forventninger fra tidligere i skoleforløbet hænger ved, og der bliver derfor uoverensstemmelse mellem barnets forventninger til sine kompetencer og barnets egentlige resultater på grund af den øgede tekst i matematikopgaverne. En sådan uoverensstemmelse resulterer ifølge James' og Harters forståelse af selvværd i lavere akademisk selvværd. Denne negative indflydelse på det akademiske selvværd i de første skoleår på grund af dysleksi kombineres med et generelt fald i selvværd hos børn i de første skoleår på grund af øget kompetence-feedback, og at barnet bliver i stand til social sammenligning (Berk, 2013, p. 462).

Et element, der sandsynligvis kan have betydning for denne måde at forstå dysleksis indflydelse på selvværd, er det, som jeg tidligere har omtalt som den ene mulighed for

intervention i forbindelse med dysleksi – it-værktøjer. En hypotese kan være, at hvis barnets dysleksi identificeres tidligt i skoleforløbet – inden skriftsprog bliver en stor del af andre skolefag end dansk – og barnet introduceres for og begynder at anvende it-værktøjer, vil barnet måske have nemmere ved at blive ved med at følge med i eksempelvis matematik med it til hjælp med læsning og skrivning (kan både være i form af stavestøtte eller tale-til-tekst). Ved at skriftligheden i matematik bliver nemmere for barnet, bliver det måske nemmere for barnet at klare de forventninger, som barnet har i forhold til sine kompetencer inden for matematik, og dermed vil der ikke opstå en uoverensstemmelse, der har negativ indflydelse på barnets selvværd. Denne hypotese understøttes af, at studie 2 rapporterer, at dysleksi har en mindre negativ indflydelse på selvværdet hos børn placeret i et specialtilbud, hvor der kan formodes at være mere fokus på it-værktøjer og andre kompenserende/kvalificerende værktøjer.

I relation til barnets forventninger til sine kompetencer kan endnu en hypotese være, at det er igennem dette forventningsaspekt af selvværdet, at samfund og kultur har en indflydelse på selvværdet. Som det er blevet omtalt tidligere i specialet, refererer Berk (2013, p. 464) til, at kulturelle forskelle har betydning for børns selvværd, eksempelvis på baggrund af forskellige kulturelt bestemte forventninger i skolekonteksten. Sådanne kulturelle og samfundsmæssige aspekter kan måske illustreres via betegnelser som konkurrencestat og præstationssamfund, som det danske samfund de sidste år er blevet beskrevet med. På baggrund af disse begreber beskriver forfatterne, at det nuværende samfund placerer ansvaret for samfundets konkurrencedygtighed alene hos individet, der derfor har ansvaret for at realisere sig selv, og dermed bliver faglighed og konkurrence centrale elementer i individets tilværelse (Pedersen, O. K., 2011, pp. 195-189). Tilmed præsenterer forfatteren til bogen *Præstationssamfundet*, at præstation bliver idealet for det gode liv (Petersen, 2015). Dette fokus på konkurrence og præstation må influere på akademisk selvværd i form af at have betydning for de forventninger, som et barn sætter for sine kompetencer. Jeg tænker dette på følgende måde: Samfundet placerer ansvaret hos individet selv, og individet placerer dermed også ansvaret hos sig selv, samtidigt med at præstation i form af at klare sig godt – måske endda målt i karakterer – er idealet for det gode liv. Dette kombineret med, at individet ikke kan leve op til de aldersrelaterede faglige krav og karakterkrav på grund af dysleksi må medføre, at der opstår en uoverensstemmelse mellem individets forventninger til sig

selv og sine egentlige skolekompetencer. Dette perspektiv på samfundet og tidens betydning for børns selvværd understøttes af et hermeneutisk perspektiv, der pointerer, at menneskers opfattelse af verden er påvirket af historien og samfundet (Butler, 1998, p. 292; Kristiansen, 2017, p. 157).

Indtil videre har vi i forbindelse med kompetencer fundet, at det giver god mening, at dyslektiske vanskeligheder har betydning for akademisk selvværd hos børn, og at der også kan være basis for at tænke, at it-værktøjer måske kan mindske den effekt dysleksi har på selvværdet. Det tyder desuden på, at samfundsdiskurser muligvis også kan være en bidragende forklaring for dysleksis indflydelse på selvværdet hos børn i en vestlig kultur, der er præget af konkurrence og præstation.

I relation til den anden grundlæggende forståelse af selvværd, som er inkluderet i specialet – den symbolsk interaktionistiske, må det også overvejes om sammenligning med eksempelvis jævnaldrende har betydning for de forventninger et barn sætter for sine skolekompetencer. Denne forståelse af selvværd forholder sig dog ikke umiddelbart til selvværd inden for domæner, men når et barn, der kæmper med dyslektiske vanskeligheder, ser jævnaldrende, der ”løber” ud af en ”plan vej” – som reference til den metaforiske beskrivelse fra baggrundsafsnittet om dysleksi – må det være svært ikke at lade dette påvirke de forventninger, som barnet sætter for egne kompetencer – det er en let tanke at have, at man burde kunne det samme som klassekammeraterne. At et barn med dysleksi sammenligner sig med jævnaldrende, og at dette har betydning for deres selvværd, er rapporteret i studie 2. Dette aspekt understøtter Yvonne Lund ud fra sine praksisobservationer af børn med læsevanskeligheder, hvor hun beskriver, at børnene gør sig nogle sociale erfaringer, når de i sammenligning med andre oplever, at de er anderledes (Lund, 2010, p. 24). Social sammenligning, og hvorvidt det har betydning for det akademiske selvværd, er interessant. Der er dog mange aspekter i denne analyse, så inden jeg bevæger mig videre i min undersøgelse af social sammenligning, behandles, hvad der kan have indflydelse på, om akademisk selvværd er et domæne, der er vigtigt for individet med dysleksi.

Ovenstående analyse indikerer, at barnets forventninger ikke kun kan være baseret på indre processer, men det giver også rigtig god mening, hvis kulturelle og sociale aspekter har betydning for barnets forventninger til sine kompetencer. Desuden er der det tredje aspekt, der har betydning for selvværdet – ifølge den kompetencebaserede forståelse af selvværd – hvilket er, at der er nogle domæner, der er vigtigere for individets

generelle selvværdsvurdering end andre domæner (Harter, 1999, p. 16; Mruk, 2006, p. 12). Da studierne har fundet, at der ikke er signifikant forskel i forbindelse med generelt selvværd mellem børn med og uden dysleksi (1, 3, 4), men at der er signifikant forskel angående akademisk selvværd (1, 2, 3, 4), indikerer dette, at akademisk selvværd er mindre vigtigt for børnenes samlede evaluering af deres eget værd, og at der dermed er andre domæner, der er vigtigere. Dette stemmer overens med tidligere forskningsresultater, der har fundet, at domænet angående fysisk udseende er det, der korrelerer stærkest med det generelle selvværd (Berk, 2013, p. 461). Da disse resultater er fra den vestlige verden kan det forestilles, at det billede, som medier eksempelvis film og serier ofte fremstiller om, ”at man kommer længere i verden, hvis man er køn”, har betydning for, hvilke domæner, som børn vurderer som de vigtigste – hermed endnu en kulturel indflydelse på individets selvværd.

Ét (4) af de inkluderede studier rapporterer om en signifikant forskel angående generelt selvværd hos børn med og uden dysleksi. Dette resultat, hvor ét studie ud af fire finder en forskel, kan understøtte den teoretiske forståelse af, at domæners vigtighed varierer fra individ til individ, og dermed vil dysleksi måske have en større betydning for ét barns generelle selvværd, end det vil have hos et andet barn ligeledes med dysleksi, fordi de to børn vurderer vigtigheden af akademiske kompetencer og herunder læse- og skrivekompetencer forskelligt. Andre forklaringer på dette resultat kan være, at der kan være forskel i studiernes forståelse af selvværd, og at det pågældende studie eksempelvis har klaret kvalitetsvurderingen bedre end andre studier, så det kan også være, at der er andre af studiets elementer, der kan have haft betydning (Sørensen & Lauridsen, unpub., p. 42f). Studie 4 har dog ikke klaret kvalitetsvurderingen bedre end de tre andre inkluderede studier, så dette kan ikke være den endelige forklaring.

Et andet aspekt, der kunne tænkes at have betydning for, hvilke domæner et barn vurderer som vigtigere end andre, kunne være forældres holdning. Her tænker jeg i forhold til, hvorvidt forældre eksempelvis vurderer akademiske evner vigtigere end eksempelvis atletiske kompetencer eller omvendt. Forældres betydning for selvværd generelt understøttes af et studie (4) samt både af Berk (2013, p. 464), Harter (1999, p. 311) og Spaten et al. (2014), der alle beskriver, hvordan forældres opdragelsesstil har betydning for børns selvopfattelse og selvværd. Her præsenteres anerkendelse og accept som vigtige aspekter (Berk, 2013, p. 464). Dette understøttes både af Dan Svarres

(2008) fremstilling af, hvordan et barns selvværd styrkes, og af Victor Gecas' fremstilling af, at accept/en form for Rosenbergs værdifuldhed skal være tilstede for, at selvværd kan være tilstede. I den forbindelse lægger Svarre stor vægt på forskellen mellem selvværd og selvtillid. Denne skelnen har jeg ikke behandlet tidligere i specialet, men jeg finder den interessant i forhold til vigtigheden af accept af barnet, som det er – både i denne forbindelse, men også i relation til analysens anden del. Svarre beskriver, at selvtillid styrkes af ros, og at selvværd understøttes af accept og anerkendelse af det enkelte barn. Tilmed pointerer Svarre også, at hvis selvværdet styrkes, vil selvtilliden følge med, men at tilfældet ikke er det samme omvendt, og derfor er accept og anerkendelse ifølge Svarre vigtigere end ros.

### **3.3.3.2 Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd**

Tidligere blev den symbolsk interaktionistiske forståelse af selvværd samt social sammenligning kort behandlet i relation til sammenligning med jævnaldrende og dennes betydning for de forventninger, som et barn med dysleksi opstiller for sine kompetencer. Jeg ønsker at behandle dette sociale element af selvværd nærmere, da nogle af studierne har rapporteret, at det ikke blot er relationer til jævnaldrende, der har betydning for selvværd. Studier har rapporteret, at både forældre (4) og jævnaldrende (2) – som kort behandlet tidligere – samt lærere (2) har betydning for selvværdet hos et barn, der oplever dyslektiske vanskeligheder. Desuden rapporterer studie 2, at der er forskel i selvværdet hos børn med dysleksi placeret i henholdsvis almen skole og i specialtilbud, hvor deltagerne i almen skole i tydeligere grad gav udtryk for følelser af eksklusion og isolering end deltagerne, der var placeret i et specialtilbud. Studie 4's resultat angående betydningen af forældres forståelse af dysleksi på deres børns selvværd findes tilmed relevant at behandle i forbindelse med Rosenbergs forståelse af selvværd. Empiriske resultater om, at forældre, jævnaldrende og lærere har betydning for et barns selvværd understøttes af en symbolsk interaktionistisk forståelse af selvværd, da disse tre grupper af mennesker må udgøre de tre mest centrale grupper til at være signifikante andre for skolebarnet. I form af signifikante andre vil disse personer være de primære, som barnet er i interaktion med, hvilket vil medføre, at de udgør det sociale spejl, som Cooley omtaler (Harter, 1999, p. 17) i relation til Meads pointe om, at man må registrere andres reaktion på en selv for at kende sig selv (Køppe, 2002, p. 38).

Denne betydning af andres reaktion understøttes også af, at studier har fundet, at forældres (4), jævnaldrendes (2) og læreres (2) reaktion på barnet med dysleksi har indflydelse på barnets selvværd. Studie 4's resultat angående forståelse af dysleksi kan muligvis forklares i denne sammenhæng ved, at signifikante andres reaktion på et barn med dysleksi afhænger af deres forståelse af dysleksi, og derigennem at forståelse har en betydning for barnets selvværd. Hvis forståelse har en sådan betydning for selvværd kan det også bidrage til forklaring af studie 2's resultat om, at dysleksi har en mindre negativ betydning for selvværd hos børn i specialtilbud, ved at der i et sådan tilbud er mere fokus på dysleksi og derigennem også sandsynligvis en større forståelse af og viden om dyslektiske vanskeligheder og deres følgevirkninger. Skoletilbudsplaceringens betydning for selvværdet kan muligvis også forklares ved, at et barn i et specialtilbud vil være sammen med flere jævnaldrende, der også har dysleksi, og dermed vil sammenligne sig med dem. Herigennem vil barnet ikke opleve sig anderledes i forhold til sine akademiske kompetencer, og dermed vil dysleksi have en mindre betydning for barnets akademiske selvværd. I denne forbindelse kan nutidige børns og unges øgede kommunikation på sociale medier også inkluderes, da dette medfører en øget socialinteraktion, der er afhængig af skriftsproglige færdigheder, hvilket er sværere for børn, der oplever dyslektiske vanskeligheder. Det kan medføre, at socialinteraktion kan være nemmere med jævnaldrende, der også har dysleksi og dermed også har sværere ved den skriftlige kommunikation, og de jævnaldrende i et specialtilbud måske derfor finder andre måder at være sociale på. Betydningen af skoletilbudsplacering kan muligvis også forklares med basis i læreres viden og forståelse for dysleksi, da det må antages, at lærere i et specialtilbud for dysleksi fremfor i den almene grundskole har en større viden om dysleksi, som Yvonne Lund understreger vigtigheden af (Lund, 2010, p. 34). Det vil sige, at signifikante andre har en betydning for dysleksis negative indflydelse på selvværd hos børn i alderen syv til ti år. Barnets signifikante andre har sandsynligvis betydning for barnets selvværd ved deres reaktion på barnet og dets dysleksi, og at de signifikante andres reaktion er påvirket af deres forståelse af dyslektiske vanskeligheder. At forståelse af dysleksi har betydning for selvværdet kan derigennem også være en forklaring for, at barnets skoleplacering har betydning for dets selvværd. Betydningen af barnets skoleplacering for barnets selvværd kan muligvis også forklares med det akademiske niveau, som barnet sammenligner sig med, når barnet sammenligner sig med jævnaldrende i sin skolekontekst.

### 3.3.4 Delkonklusion

På baggrund af studierne resultater og den i specialet præsenterede teori, samt det at de to understøtter samme faktorer betydning for selvværd, vil jeg tillade mig at konkludere, at en række faktorer har betydning for selvværd hos børn med dysleksi, og at disse kan bidrage til forklaring af dysleksis negative indflydelse på akademisk selvværd hos et barn i alderen syv til ti år.

To af forklaringerne relaterer sig til en kompetencebaseret forståelse af selvværd. Den første omhandler, at barnets kompetencer inden for skriftsproget har betydning for deres akademiske selvværd, herunder får it-værktøjer og tidlig læringspædagogisk indsats også en indflydelse på selvværdet. Den anden forklaring i forbindelse med en kompetencebaseret forståelse af selvværd er, at barnets forventninger til sine akademiske kompetencer har en betydning for akademisk selvværd og dermed er en medvirkende forklaring for dysleksis indflydelse på selvværd. Desuden er det fundet i analysen, at barnets forventninger til sine kompetencer kan være påvirket af blandt andet sammenligning med jævnaldrende samt kultur og samfundsdiskurser.

I forbindelse med en symbolsk interaktionistisk forståelse af selvværd har analysen fundet, at signifikante andre og deres forståelse af dysleksi og dermed også deres reaktion på barnet og barnets dysleksi, herunder forældre/opdragelsesstil, jævnaldrende/sammenligning og lærere har en betydning på selvværdet hos et barn med dysleksi.

Forklaringerne understøtter også hermeneutikkens forståelse af, at vores kontekster påvirker den måde, hvorpå vi oplever verden (Kristiansen, 2017, p. 156), ved at både vores hjemme- og skolekontekst påvirker ikke blot vores syn på verden, men også vores evaluering af os selv – vores selvværd.

Da studierne har taget udgangspunkt i en teoretisk forståelse, der stemmer overens med den, som specialet har taget udgangspunkt i, kan der dog være andre faktorer, som kan have indflydelse på selvværd, men som specialet ikke har haft mulighed for at undersøge, da den systematiske litteratursøgning, som er grundlaget for specialets empiri, ikke har tilvejebragt studier, der har undersøgt andre faktorer, der har betydning for selvværd hos et barn med dysleksi, end dem, der er identificeret i analysen ovenfor. Dette understøttes af det tidligere fremførte argument om, at en bestemt forståelse af et begreb både kan åbne og lukke for måder at se og forstå et fænomen på (Mruk, 2006, p. 9). Min beslutning om, at de studier, der inkluderes i specialet, skal bygge på en

teoretisk forståelse, der er sammenlignelig med Susan Harters, har åbnet for en forståelse af dysleksis indflydelse på selvværd, men kan samtidigt have lukket for andre måder at forstå det pågældende fænomen på.

De forklaringsfaktorer, der er præsenteret ovenfor som besvarelse af problemformuleringens første del, danner en del af grundlaget for analyse og vurdering af de studier, der har undersøgt intervention i forbindelse med selvværd hos børn med dysleksi, hvilket bliver behandlet i analysens anden del.

### *3.4 Analyse af studierne interventioner i forbindelse med selvværd*

I relation til besvarelse af anden del af specialets problemformulering er to studier, der undersøger intervention i forbindelse med selvværd hos børn med dysleksi, identificeret. Disse to studier præsenteres nedenfor i tabel 3.2 samt i det efterfølgende tekstafsnit, hvorefter studierne forståelse af selvværd behandles. Efterfølgende behandles studierne interventioner hver for sig med udgangspunkt i resultaterne fra analysens første del og specialets teoretiske præsentation af de interventionsstrategier, som Susan Harter har identificeret i forbindelse med selvværd. Desuden efterfølges nærværende analyseafsnit af en vurderende diskussion af de interventioner, som studierne har undersøgt. Dette behandles med en vurdering af de interventionsstrategier, som studierne præsenterer, ved hjælp af resultaterne fra analysens første og anden del.

#### 3.4.1 Præsentation af studierne

I det følgende bliver en kort sammenfatning af de to studiers centrale indhold præsenteret. Det ene af de to studier i denne del af specialets analyse er et europæisk studie ligesom de fire studier anvendt i første del af analysen, og er ligeledes som tre af de tidligere i første del af analysen anvendte studier udført i Storbritannien (5). Det andet studie er til gengæld udført i USA (6) og er dermed ikke et europæisk studie. De to studier er udført med stor geografisk afstand, og derfor kan en kulturel forskel medføre variationer mellem de to studier angående både tilgang til forskning, forståelse af selvværd og dysleksi samt indsats i forbindelse med disse. Denne kulturelle forskel er dog sandsynligvis mindre af, at studierne begge er udført i lande, der betegnes som vestlige og derfor har kulturelle ligheder.



**Table 3.2: Presentation of studies in analysis part 2**

Forfatter/ nr.	År/land Metodologi	Forståelse af selvværd	Interventionsform	Medarbejdere	Undersøelsesgruppe	Dataindsamlingsmetode	Resultat
Burton/5	2002/UK  Mixed method	En multidimensionel forståelse af selvværd  Anvender begrebet <b>self esteem</b> (oversættes direkte til selvværd)	Sessioner med forskelligt fokus Over seks uger 50 minutter pr. gang Psykologservice til skolen  Tager udgangspunkt i fem punkter fra et andet program	En uddannelses- psykolog Først var formålet, at lærerne, der observerede, senere kunne fortsætte flere grupper	Flere forløb med forskellige grupper af børn Alle: Undervises i almen klasse, men har to timers ene- eller parundervisning pr. uge Tre af grupperne: - 8-9 år - Dreng - Gr. 1: 5 deltagere - Gr. 2: 5 deltagere Fjerde hold: - 7 år - Seks drenge og en pige	Pilot (2 hold): Deltagerne og de observerende lærere spørges efter de seks uger om deres syn på forløbet. Tilmed spørges en stor del af deltageren et år efter. Tredje hold: The B/G- STEEM self-rating questionnaire før og efter forløbet samt interviews Fjerde hold: The Five- Scale Test of Self- Esteem for Children.	Både elever og lærere har oplevet interventionen positivt både i forbindelse med faglig og social forbedring  Pilotstudie giver ikke målbare forskelle  The Five-Scale Test of Self- Esteem for Children: - Højere score på alle fem domæner af selvværd - Størst forskel på det sociale domæne
Westervelt , Johnson, Westervelt & Murrill/6	1998/USA  Kvantitativ	Tager udgangspunkt i Harters m.fl. og Rosenbergs teoretiske forståelse af selvværd  Anvender begrebet <b>self esteem</b> (oversættes direkte til selvværd)	Seks-ugers multimodal sommerlejrprogra m Tre typer af intervention: Faglig, interpersonel og fysisk udvikling af færdigheder	Undervisere med fokus på det faglige (lærere med forskellige erfaringer med børn med indlæringsvanske- ligheder) og rådgivere (primært studerende med interesse i uddan- nelse, psykologi eller sundhedsple- je) med fokus på selvopfattelse og fysiske færdigheder Har gennemgået undervisning i ugen inden lejren	9-14 år, mean = 11 år 5 måneder Kom fra forskellige skoler – offentlig skole, privat skole og privat skole med fokus på indlæringsvanskeligheder Nogle har komorbiditet med ADHD el. ADD 48 deltagere Alle diagnosticeret med læse- og/eller skrivevanskeligheder Socioøkonomisk: Middel til øvre middel klasse 64% drenge, 36 % piger Gns. IQ med WISC: 111 67% gennemførte både selvopfattelsestest før og efter	SDQ-1	Forbedret fagligt niveau  Selvværd styrket – både generelt og akademisk  Børn fra offentlig eller privat skole oplevede større forskel på generelt selvværd end børn fra privatskole med fokus på indlæringsvanskelighed  Børn uden ADHD eller ADD (kun dysleksi som diagnose) oplevede signifikant forbedring i generelt selvværd

Tidsmæssigt er de to studier nærmere hinanden, da det ene studie er udført i år 1998 (6), og det andet studie er udført blot fire år senere i 2002 (5), og studierne er dermed udført på nogenlunde samme tidspunkt som studie 1 og 2 fra analysedel 1. Det må antages at medføre, at der er mindre forskel angående forståelse af selvværd og dysleksi samt indsats i forbindelse med disse imellem de to studier, end der er imellem studierne og et eventuelt nutidigt studie. Herudover er studie 6 udført et år tidligere end den af Harter anvendte bog, hvor interventionsstrategierne, præsenteret i specialets teoretiske grundlag, er blevet udgivet. Det betyder, at på trods af, at studiet har taget udgangspunkt i Harters forståelse af selvværd, er det ikke sikkert, at studiet har kunne følge de strategier, som Harter præsenterer, og som jeg blandt andet ønsker at anvende til at vurdere interventionen på baggrund af. At de to studier er udført for henholdsvis 15 og 19 år siden har desuden den konsekvens, at der kan have været en stor udvikling i indsatsen i forbindelse med dysleksi og selvværd sidenhen, men ud fra studierne beskrivelser af deltagerne dagligdag uden for interventionen tyder det på, at den minder meget om den dagligdag, som mange børn med dysleksi oplever i deres skoledag i Danmark i 2017. Der er megen forskel i indsats i forbindelse med dysleksi fra skole til skole, men nogle steder får børnene med dysleksi 1-2 lektioner med særligt tilrettelagt undervisning om ugen ligesom deltagerne i studie 5.

Med hensyn til metodologi indeholder begge studier et kvantitativt element i form af spørgeskemaer, men studie 5 indeholder også en kvalitativ del i form af uformelle interviews. Studie 5's kvalitative resultater understøtter de kvantitative resultater, men bidrager ikke med supplerende viden om interventionens effekt.

For begge studiers vedkommende inkluderer undersøgelsesgruppen specialets aldersgruppe, og undersøgelsesdeltagerne har alle en dysleksidiagnose, men nogle af deltagerne i studie 6 har også en ADHD<sup>5</sup>- eller ADD<sup>6</sup>diagnose. Studie 6 adskiller dog resultaterne, så resultater angående deltagere med dysleksi uden andre diagnoser kan aflæses, hvilket er en fordel for specialet, der ønsker at have fokus på dysleksis indflydelse på selvværdet alene. I studie 5 er alle undersøgelsesdeltagere fra den samme skole, men fra forskellige klassetrin, hvor undersøgelsesdeltagerne i studie 6 er tilknyttet forskellige skoler, herunder både offentlig skole, privatskole og privatskole med

---

<sup>5</sup> Forkortelse for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder

<sup>6</sup> Forkortelse for Attention Deficit Disorder

fokus på indlæringsvanskeligheder. I forbindelse med kønsfordeling er undersøgelsesdeltagerne af det mandlige køn i overtal i begge studier, hvilket er overensstemmende med kønsfordelingen i diagnosticering af dysleksi, og derfor illustrerer studierne virkeligheden i forbindelse med kønsfordeling. Studie 6 inkluderer 48 deltagere, hvor studie 5 ikke oplyser antallet af deltagere i alle grupper, men det oplyses, at de første to af fire grupper inkluderer fem deltagere hver. Tilsammen illustrerer studiernes deltagergrupper den generelle befolkning med dysleksi med variation i skoleplacering og vægt på deltagere af det mandlige køn, hvilket er positivt for specialets anvendelse af studiernes resultater.

Angående studiernes resultater rapporterer studie 5 om positiv respons fra både elever og lærere, hvilket er tilvejebragt igennem uformelle interviews. I forbindelse med studie 5's kvantitative data opnås der ingen målbare data i pilotundersøgelsen, der har involveret to hold. I forbindelse med hold tre i studie 5's undersøgelse resulterer spørgeskemaet i ingen signifikant forskel angående deltageres selvværd før og efter interventionen, men i forbindelse med fjerde hold anvendes et mere fintfølende spørgeskema til måling af selvværd, og her rapporteres om en højere score på alle fem domæner af selvværd, og den største forskel findes angående socialt selvværd. Dette valg af dataindsamlingsmetode på baggrund af, at den skal kunne tilvejebringe signifikante resultater virker dog tvivlsom, men samtidigt sandsynligvis affødt af et ønske om at være sikker på at have undersøgt sin intervention tilstrækkelig samt et muligt forventningspres fra ledelse mm. om målbare resultater af interventionen.

Studie 6 har både undersøgt deltagerne i forbindelse med deres faglige evner og deres selvværd, og der rapporteres om et forbedret fagligt niveau. Desuden rapporterer studiet om en forbedring både i generelt og akademisk selvværd, og at børnene fra offentlig skole eller privatskole oplevede større forskel på selvværd end børnene fra privatskole med fokus på indlæringsvanskeligheder. Denne forskel kan muligvis forklares ved, at privatskolen med fokus på indlæringsvanskeligheder har et større fokus på dysleksi, it-værktøjer og generelt nogle af de strategier, der behandles i analysen af studiernes interventioner, end de andre skoler.

### **3.4.1.1 Studierne forståelse af selvværd**

En del af en analyse af forskningsstudiers resultater angående selvværd må være at undersøge studierne grundlæggende forståelse af selvværd. Derfor vil nærværende

afsnit behandle de to inkluderede studiers forståelse af selvværd på trods af, at studiernes forståelse af selvværd har været et kriterie for inklusion af studierne.

I tabel 3.2 kan det aflæses, at begge studier tager udgangspunkt i en multidimensionel forståelse af selvværd, hvilket også afspejles i deres kvantitative dataindsamlingsmetoder, der i begge tilfælde undersøger selvværd i form af både akademisk og generelt selvværd. At begge studiers forståelse og dataindsamlingsmetode er multidimensionel ligesom de tidligere inkluderede studier og specialets teoretiske grundlag medfører, at de to studiers resultater kan vurderes på baggrund af resultaterne fra analysens første del og specialets teoretiske grundlag. Desuden tager studie 5 udgangspunkt i en forståelse af, at selvværd skal øges igennem påvirkning af forventninger eller kompetencer, hvilket indikerer et særligt fokus på det kompetencebaserede aspekt af den multidimensionelle forståelse af selvværd.

Studierne findes relevante at anvende i den følgende analyse på baggrund af deres metodiske kvalitet på trods af forskelle og ligheder samt deres sammenligningsgrundlag med hinanden og med studierne inkluderet i første del af analysen på baggrund af både studiernes forståelse af selvværd og deres tidsmæssige og geografiske udførelse. Efter denne præsentation af de to studiers indhold følger en behandling af studiernes interventioner hver for sig.

### 3.4.2 Studie 5 – intervention på skolen

Som det kan aflæses i tabel 3.2 har studie 5 undersøgt en intervention, der foregår over seks uger på deltagernes skole, og består af en session på 50 minutter pr. uge. Disse sessioner har forskelligt fokus, herunder:

1. positive egenskaber ved sig selv og andre i gruppen
2. hvad er vigtigt for at få succes med livet
3. værdien af at vedtage et positivt syn på livet
4. positiv anerkendelse
5. håndtering af nederlag
6. positiv anerkendelse og evaluering af forløbet

I studie 5 varetages interventionen af en uddannelsespsykolog fra noget tilsvarende det danske PPR – psykologen er tilknyttet en psykologservice for skolen.

I det følgende bliver interventionen i studie 5 behandlet ud fra de forklaringsfaktorer, der er identificeret i analysens første del, ud fra de to teoretiske forståelser af selvværd, som også var det teoretiske grundlag for analysens første del.

### **3.4.2.1 James' kompetencebaserede forståelse af selvværd**

I forhold til de faktorer, der ifølge analysens første del kan være forklarende for dysleksis indflydelse på selvværd ifølge en kompetencebaseret forståelse af selvværd, er den første et læringspædagogisk perspektiv, hvilket interventionen i studie 5 ikke har fokus på, da den skole, som deltagerne går på, allerede har fokus på dette. Til gengæld arbejder interventionen i studie 5 med den anden faktor, der omhandler barnets forventninger til sine kompetencer, hvilket interventionen i studie 5 tager fat i ved to sessioner, der henholdsvis omhandler, hvad er vigtigt for at få succes med livet (session 2) og håndtering af nederlag (session 5). Jeg forstår, at session 2 sætter fokus på elevernes forventninger til sig selv ved at tale om, hvad der egentlig skal til for at få et succesfuldt liv, hvilket jeg tænker falder inden for det forslag, som Harter præsenterer i forbindelse med ændring af, hvilke domæner, som individet har fokus på. Når man tænker på, at deltagernes udfordringer angående selvværd sandsynligvis skyldes deres dyslektiske vanskeligheder, kan en snak om, hvad der skal til for et succesfuldt liv, eksempelvis handle om følgende to elementer: Hvorvidt man kan få et godt og succesfuldt liv uden at kunne læse ligeså hurtigt som andre. Og om der måske er andre domæner end det akademiske, hvor man klarer sig rigtig godt, og at man kan fokusere på disse andre domæner mere end det akademiske, hvor man har det vanskeligere. Det kunne også indbefatte en vurdering af, hvad der skal til for at have succes inden for det akademiske domæne – hvor hurtigt skal man eksempelvis kunne læse for at kunne have succes på en arbejdsplads. Denne korrektion af domænefokus kan måske i vores nutidige samfund påvirkes negativt af samfundsdiskurser, som også præsenteret i forbindelse med første del af analysen, at præstationssamfundet som diskurs dikterer, at præstation er essentielt for det gode liv. Denne diskurs vil vanskeliggøre et mindre fokus på kompetencer og præstation inden for det akademiske domæne. Som følge af denne vanskeliggørelse kan en snak om korrigeret fokus måske omhandle anvendelse af it-værktøjer i stedet for en ændring af fokus imellem domæner, da it-værktøjer stadig muliggør præstation og succes inden for det akademiske domæne. Dermed bliver det en anden strategi end den, der søger at ændre fokus til andre domæner end det

akademiske, og en kombination af disse to strategier kan måske være den rette strategi i det nutidige danske samfund.

I forbindelse med session 5 tænker jeg noget lignende som i forhold til session 2 ved, at der også i session 5 er fokus på deltageres forventninger til deres kompetencer. I session 5 tyder det på, at ideen har været at hjælpe deltagerne til at takle en uoverensstemmelse mellem forventninger og succes/nederlag på en bedre måde end tidligere. Hvilket må støttes af Harters strategi om at reducere uoverensstemmelse mellem forventninger og succes, da jeg forestiller mig, at hvis man lægger mindre tyngde i nederlaget må uoverensstemmelsen blive mindre – eller hvis man finder succes i det akademiske domæne mindre vigtigt, vil et nederlag ikke betyde det samme, som hvis man finder succes inden for dette domæne særligt vigtigt. Tilmed kan håndtering af nederlag også forbedres ved hjælp af et fokus på om succes og fiasko tilskrives indre eller ydre forklaringer (Berk, 2013, p. 467; Harter, 1999, pp. 310-347; Novita, 2016, p. 414). Tilskrivninger omhandler individets forklaring for et resultat eller adfærd generelt (Berk, 2013, p. 464ff). Hvis eksempelvis tilskrivninger for succes gives til gode evner – en indre forklaring – vidner det om det, Berk (2013, p. 466) kalder beherskelsesorienteret<sup>7</sup> tilskrivningsstil, hvilket resulterer i høje forventninger til kompetencer og en mere effektiv strategi og adfærd. Berk (2013, p. 466) betegner modsætningen til den beherskelsesorienterede tilskrivningsstil den lært-hjælpeløse<sup>8</sup> tilskrivningsstil, der er kendetegnet ved, at succes tilskrives held – en ydre forklaring – og resulterer i lave forventninger til kompetencer og mindre effektive strategier og adfærd. Igennem påvirkning af individets forventninger til kompetencer må tilskrivningsstil også have en indflydelse på individets selvværd, hvor igennem en forandring af et barns tilskrivningsstil kan reducere en uoverensstemmelse mellem succes og forventninger og dermed have en positiv betydning for barnets selvværd.

Den ovenstående behandling af studie 5's intervention har taget udgangspunkt i de forklaringsfaktorer, der blev identificeret i analysens del 1 i forbindelse med James' forståelse af selvværd, suppleret med argumenter fra specialets teoretiske afsnit om intervention. Det teoretiske afsnit om intervention har flere argumenter, der ikke er faldet i tråd med faktorerne fra analysedel 1, men som jeg finder relevante i forbindelse

---

<sup>7</sup> Oversat fra det engelske **mastery-oriented**

<sup>8</sup> Oversat fra det engelske **learned-helpless**

med behandling af interventionen i studie 5. Her tænker jeg på det, som Harter præsenterer som et vigtigt element af en intervention i forbindelse med selvværd, nemlig at en vurdering af, hvor modtagelige deltagerne er for forandring af deres selvværd, er relevant at inddrage. Dette element tager interventionen i studie 5 højde for ved, at alle deltagere selv ønsker at deltage, hvilket kan indikere en motivation hos deltagerne, men det kan samtidigt være svært på forhånd at vurdere både for deltageren selv og for i dette tilfælde psykologen om, hvor indgroet det lave selvværd er i individets selvopfattelse, og dermed hvor svær forandring kan være. Harters to sidste forslag til interventionsstrategier, der omhandler årsagsforklaringer, kræver, at deltagerne er i slutningen af specialets aldersgruppe. Deltagerne i studie 5's intervention er i den yngste del af specialets fastsatte aldersgruppe, hvilket stemmer overens med, at ingen af sessionerne har fokus på årsagsforklaringer. En interventionsstrategi angående årsagsforklaringer kan dog muligvis relateres til de førnævnte strategier angående tilskrivningsstile, hvilket interventionen i studie 5 dermed kan have inkluderet under overskriften til session 5. Der må dog herske tvivl om, hvis interventionen har taget fat i tilskrivningsstile, om dette kan have haft en effekt hos børn, der er syv til ni år, når Harter (1999, pp. 310-348) præciserer, at denne interventionsstrategi først er relevant med ældre børn på grund af den kognitive udvikling.

Det vil sige, at to af sessionerne i den intervention, der præsenteres i studie 5, har fokus på deltagernes selvværd ved at fokusere på deres forventninger til deres kompetencer. De interventionsstrategier, der er blevet behandlet ovenfor falder i tråd med Harters forslag til strategier. Som opsamling på det ovenstående er det fundet, at interventionen i studie 5 har anvendt følgende strategier i forbindelse med en kompetencebaseret forståelse af selvværd:

- Ændre fokus til andre selvværdsdomæner, hvor individet har mere succes, hvilket dog kan vanskeliggøres af præstationssamfundet, og derfor kan it-værktøjer måske være en løsning
- Takle nederlag bedre ved at ændre til en mere realistisk opfattelse af, hvad der skal til for succes i livet, herunder ændring af tilskrivningsstil

Desuden er det fundet at mere generelle parametre også har betydning for intervention i forbindelse med selvværd, herunder er motivation og parathed til forandring vigtige parametre. Tilmed har deltagernes alder og kognitive færdigheder betydning for, hvilke interventionsstrategier, der er anvendelige

Studie 5 præsenterer, at der i undersøgelsen er et fokus på at påvirke selvværd ved at påvirke forventninger og kompetencer, hvilket session 2 og 5 opfylder. De resterende sessioner – 1, 3, 4 og 6 har generelt fokus på positiv anerkendelse, hvilket mere end strategierne anvendt i session 2 og 5 placerer sig inden for Rosenbergs forståelse af selvværd som en generel værdifuldhed og bliver derfor behandlet under den følgende overskrift.

### **3.4.2.2 Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd**

I forbindelse med Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd blev signifikante andre og deres reaktion på individet i analysens første del identificeret som en central faktor for dysleksis negative indflydelse på akademisk selvværd. Denne centrale betydning af signifikante andre generelt for individets selvværd formulerer Harter som nogle konkrete interventionsstrategier, hvor den første omhandler en øget støtte fra signifikante andre. Da interventionen i studie 5 ikke inkluderer forældrene i selve interventionen kan deres støtte ikke øges ved hjælp af denne intervention, men signifikante andre er heller ikke nødvendigvis kun forældre. Interventionen inkluderer til gengæld nogle af deltagerne lærere, fordi ønsket er, at disse kan fortsætte forløbet med senere grupper. Denne inddragelse af nogle af deltagerne lærere kan derfor måske have en positiv effekt i form af, at lærernes støtte til de enkelte deltagere styrkes af den opmærksomhed, som forløbet skaber på deltagerne udfordringer i forbindelse med både dysleksi og selvværd. I interventionen er flere deltagere sat sammen og kommer derigennem til at kende hinanden og hinandens udfordringer bedre, hvilket muligvis kan øge deres støtte til hinanden. Denne effekt af, at deltagerne lærer hinanden bedre at kende, er beskrevet som et af formålene med gruppe 3 af interventionsgrupperne. Igennem dette sociale aspekt af interventionen kan deltagerne muligvis opleve en øget støtte fra disse specifikke jævnaldrende, der også kunne vise sig at være eller at blive signifikante andre for deltagerne. Dette støttes af studiets kvalitative data, hvor nogle af deltagerne i gruppe 4 har tilkendegivet, at de har nydt det sociale aspekt af interventionen, og andre har fortalt, at det har været godt at snakke om sin dysleksi med andre, der også oplever lignende vanskeligheder. Studiets kvalitative resultat understøtter også den teoretiske forståelse af, at sammenligning med jævnaldrende har betydning for et barns selvværd, ved at deltagerne i interventionen



får mulighed for at sammenligne sig med jævnaldrende, der også oplever dyslektiske vanskeligheder.

Harters andet forslag til interventionsstrategier i forbindelse med Rosenbergs forståelse af selvværd er lignende et af forslagene inden for James' kompetencebaserede forståelse af selvværd – at flytte fokus. I forhold til James' kompetencebaserede forståelse af selvværd var det at flytte fokus mellem forskellige domæner af kompetencer, hvorimod forslaget i forbindelse med Rosenbergs forståelse af selvværd er at flytte fokus fra mindre støttende relationer til mere støttende relationer. Et eksempel kunne være, at et barn oplever, at jævnaldrende ikke forstår de dyslektiske vanskeligheder, som barnet oplever, og dermed oplever barnet mindre støtte fra jævnaldrende på dette område. I stedet for at barnet fortsat har stort fokus på jævnaldrendes støtte i forbindelse med dysleksi, så kan det være, at barnet skal flytte sin opmærksomhed til en mere støttende relation i forbindelse med dysleksi. Denne relation kunne være til forældrene, som eksempelvis også har dysleksi og derfor forstår barnets vanskeligheder bedre end de jævnaldrende, der ikke selv har oplevet dyslektiske vanskeligheder. Dette andet forslag fra Harter, der omhandler forskellige relationers forskellige støtte, tyder det ikke på, at interventionen i studie 5 har inkluderet, men Harters tredje forslag, der omhandler internalisering af andres positive opfattelser, har interventionen fokus på i flere sessioner. I session 1, 4 og 6 har interventionen fokus på andres positive opfattelse og anerkendelse, hvilket kan bidrage til et øget selvværd ved at styrke individets opfattelse af sin generelle værdifuldhed – sin værdi som person. Overskriften på session 1 indledes eksempelvis med *positive egenskaber*, og hvis der med dette kommer fokus på særligt deltagernes indre kvaliteter, kan dette have en positiv indflydelse på deltagernes selvværd (Harter, 1999, p. 349).

I forbindelse med Rosenbergs forståelse af selvværd er jeg blevet opmærksom på, at interventionen beskrevet i studie 5 primært har haft fokus på individets forandring i modsætning til at have en mere systemisk og interaktionistisk forståelse af barnets lave selvværd. Interventionen har dog inkluderet nogle lærere og jævnaldrende og haft fokus på positiv anerkendelse, men det kunne have været muligt for interventionen at have haft mere fokus på den symbolsk interaktionistiske del af Rosenbergs forståelse af selvværd og dermed mere fokus på det sociale element af selvværdet. Ovenstående har desuden fremhævet vigtigheden af støttende relationer og fokus på indre kvaliteter for selvværdet hos et barn.

Efter denne behandling af interventionen i studie 5 fortsætter analysen af studie 6's intervention.

### 3.4.3 Studie 6 – intervention på sommerlejr

Den type intervention, som studie 6 har undersøgt, er et sommerlejrprogram, hvor deltagerne er tilstede på fuldtid i en seksugers periode. Dette sommerlejrprogram indeholder tre typer af intervention:

- A. en faglig intervention med fokus på forbedring af læse- og stavefærdigheder
- B. en psykosocial med fokus på relationer, præstationer og selvværd
- C. en med fokus på atletiske kompetencer, fordi ”*a strong mind in a strong body*” (Westervelt, Johnson, Westervelt & Murrill, 1998, p. 192).

Med hensyn til medarbejdere i forbindelse med interventionen undersøgt i studie 6 er der tilknyttet forskellige medarbejdere, herunder undervisere til den faglige del af interventionen – punkt A, rådgivere, der har fokus på den psykosociale del – punkt B, og rådgivere med fokus på punkt C. Rådgiverne består primært af studerende, der har interesse i uddannelse, psykologi eller sundhedspleje. Alle medarbejdere på sommerlejren har i ugen op til lejren gennemgået undervisning i interventionsforløbet.

#### 3.4.3.1 James' kompetencebaserede forståelse af selvværd

Interventionen præsenteret i studie 6 har fokus på deltagernes kompetencer i form af intervention til forbedring af deltagernes læse- og stavekompetencer, hvilket er en overordnet strategi for at påvirke selvværd igennem en kompetencebaseret forståelse. Det vil sige, at en del af studie 6's intervention har fokus på at forbedre succesdelen af det forhold, der ifølge James er grundlaget for selvværd, hvor interventionen i studie 5 har haft mere fokus på forventningsdelen af dette forhold. Begge strategier følger dog faktorerne fundet i del 1 af analysen.

Desuden har interventionen i studie 6 særlig fokus på ros af deltagernes kompetencer. Hvordan denne ros har betydning for deltagernes selvværd må dog diskuteres, da jeg tidligere har præsenteret, at ros umiddelbart styrker et barns selvtillid, hvilket ikke styrker selvværd (Svarre, 2008). Spaten (2014, p. 27) beskriver dog, at ”*selvtillid forstås som personens tillid og forventninger til sig selv, til egne evner og gennemslagskraft*”, hvilket jeg forstår som, at selvtillid kan være de forventninger til kompetencer, som James omtaler, har betydning for selvværd. Denne sammensætning modsiger i så

fald Dan Svarres forståelse af, at selvtillid ikke har indflydelse på selvværd. Så hvis selvtillid er individets forventninger til sine kompetencer, og hvis Svarre har ret i, at selvtillid styrkes af ros, så må ros have en positiv indflydelse på de forventninger, som individet har for sine kompetencer, og dermed i modsætning til Svarres opfattelse indflydelse på selvværd. Dette argumenterer Spaten (2014, p. p. 25) yderligere for ved at beskrive forholdet mellem de to fænomener selvværd og selvtillid som reciprok og dermed, at de to er gensidigt afhængige af hinanden.

Harter (1999, p. 347) omtaler, at en uoverensstemmelse mellem forventninger og egentlige kompetencer har en negativ betydning for selvværd, hvilket vil sige, at hvis et barn har meget lave forventninger til sine kompetencer inden for alle områder af det akademiske domæne, og disse forventninger ikke er realistiske, fordi barnets kompetencer inden for flere områder er bedre end forventet, vil det resultere i lavere selvværd. På forhånd kan skaberne af interventionen i studie 6 have haft en hypotese om, at deltageres forventninger til deres kompetencer er lavere end deres egentlige kompetencer. Hvis dette har været tilfældet kan rosstrategien give mening, fordi ros kan have en positiv virkning på deltageres selvværd, fordi selvværdet kan gavn af en øgning af deres forventninger til deres kompetencer, og dermed reducere uoverensstemmelsen mellem forventninger og graden af succes.

For et godt resultat af denne tilskyndelse af øgede forventninger er det dog vigtigt med en kortlægning af barnets selvværd, for at kunne tilrettelægge interventionen efter, om det lave selvværd skyldes en forvreden opfattelse af selvet på grund af et for højt eller et for lavt forventningsgrundlag i forhold til individets egentlige kompetencer (Harter, 1999, p. 346). Desuden viser ros sandsynligvis et barn, at det har haft succes med noget, hvilket må betegnes som godt ifølge en kompetencebaseret forståelse af selvværd, hvilket understreges af James' forståelse af, at flere succesoplevelser kan have en positiv indflydelse på selvværd (Mruk, 2006, p. 12).

I forbindelse med de generelle faktorer identificeret i analysens første del oplyser studiet ikke, hvordan deltagerne er blevet identificeret, og dermed kan det være svært at sige, hvordan deltageres motivation for forandring er, men rådgiverne i interventionen har fokus på at motivere deltagerne under forløbet igennem ros og opmuntring, hvilket kan have en positiv betydning for deltageres motivation og derigennem deres udvikling.

Harters to sidste forslag til interventionsstrategier, der omhandler årsagsforklaringer, kræver, at deltagerne er i slutningen af specialets aldersgruppe, hvilket nogle af deltagerne i studie 6's intervention er, og dette giver anledning til at arbejde med deltagerne egne årsagsforklaringer og disses betydning for deltagerne selvværd. Det tyder dog ikke på, at rådgiverne med fokus på det psykosociale har individuelle samtaler med hver deltager eller lignende. Det kunne ellers have været relevant i forbindelse med de ældste deltagere i interventionen at drøfte deltagerne årsagsforklaringer og rådgiverens forklaring af årsager, hvilket kan have givet disse deltagere en uddybet forståelse for deres situation. Denne nye indsigt kunne have bidraget med en forbedret håndtering af succes og fiasko ved en ændring i, om individet tilskriver sin succes og fiasko til indre eller ydre forklaringer (Berk, 2013, p. 467; Harter, 1999, pp. 310-347; Novita, 2016, p. 414). I studiet beskrives flere af deltagerne som tilbagetrukne og undgående, hvilket er en adfærd, som ofte ses hos børn, der har den lært-hjælpeløse tilskrivningsstil, og dermed er tilbøjelige til at succes tilskrives held og ikke egne evner (Berk, 2013, p. 466). En ændring i tilskrivningsstil i retning af at tilskrive succes til egne evner vil medføre højere forventninger til kompetencer og mere effektive strategier og adfærd (Berk, 2013, p. 466) og som følge af dette sandsynligvis et øget selvværd.

Udover at have fokus på kompetencer inden for det akademiske domæne har interventionen i studie 6 også fokus på kompetencer inden for eksempelvis **peer acceptance** og **athletic competence**, der er to af de andre separate domæner af selvværd, som Harter (1999, p. 119) har identificeret. Interventionen har fokus på forbedring af deltagerne kompetencer inden for domænet **peer acceptance** ved, at deltagerne opfordres til at interagere med hinanden og ved at deltagerne øves i eksempelvis at stille sig op foran en forsamling og tale. Domænet **athletic competence** har interventionen også fokus på at forbedre hos deltagerne ved flere og meget forskellige fysiske aktiviteter, hvor alle deltagere kan opleve succes på trods af forskellige atletiske kompetencer. Studiet beskriver, at dette gøres, fordi krop og sind er forbundet, men en forbedring af andre domæner har også ifølge en kompetencebaseret forståelse af selvværd en positiv betydning for det generelle selvværd. Tilmed vil succes inden for andre domæner end det akademiske sandsynligvis medføre, at fokus kan ændres fra det akademiske til andre domæner, hvor barnet oplever mere succes, og derigennem vil denne strategi have en positiv indflydelse på både det generelle og akademiske selvværd.

I forbindelse med James' kompetencebaserede forståelse af selvværd har interventionen i studie 6 fokus på deltagernes akademiske kompetencer ved at opøve deltagernes skrive- og stavefærdigheder og derigennem deres akademiske selvværd. Desuden har interventionen også fokus på forøgelse af deltagernes selvværd inden for andre domæner og dermed deres generelle selvværd. Generelt lægger interventionen i studie 6 meget fokus på ros, hvilket analysen ovenfor indikerer styrker deltagernes selvtillid, men der kan stilles tvivl om, hvorvidt ros også har en positiv betydning for deltagernes selvværd. Herudover er det kommet frem i løbet af analysen, at en kortlægning af barnets selvværd er central for, at en intervention med ros kan have en positiv indvirkning på deltagernes selvværd. Angående deltagernes motivation for forandring har rådgiverne i interventionen fokus på opmuntring og succesoplevelser. Tilmed kunne det have været relevant med hensyn til interventionens aldersgruppe at have haft fokus på deltagernes årsagsforklaringer og tilskrivningsstile, men det tyder ikke på, at dette har været et mål eller en strategi for den pågældende intervention.

### **3.4.3.2 Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd**

Ligesom i studie 5 har interventionen i studie 6 fokus på barnet og ikke forandring hos de signifikante andre, der omgiver barnet, hvilket betyder, at det er barnet, der må ændre på de relationer, som barnet er en del af. Dette medfører, at interventionen ikke kan bidrage til at ændre i den støtte som deltageren får fra signifikante andre, men kan have fokus på, hvordan barnet opfatter relationerne og deres støtte. Eksempelvis kan der i interventionen være arbejdet med, som også i studie 5's intervention, hvilke relationer, som barnet har fokus på samt teknikker til bedre at internalisere andres positive opfattelser. Sidstnævnte bliver der til dels arbejdet med i interventionen ved, at der i interventionen er fokus på at give hinanden positive tilkendegivelser, hvilket også er tilfældet for interventionen i studie 5. Desuden kan interventionen have haft en positiv betydning for deltagernes selvværd ved, at de har mødt andre jævnaldrende, der også oplever dyslektiske vanskeligheder og dermed kan sammenligne sig med jævnaldrende på samme faglige niveau.

## *3.5 Vurderende diskussion af intervention i forbindelse med selvværd*

Som opsamling på analysens anden del har begge studier rapporteret om en forbedring af selvværdet hos interventionernes deltagere, hvilket indikerer, at interventionernes strategier har haft en positiv effekt på deltagernes selvværd.

Til besvarelse af problemformuleringens anden del ønsker jeg at besvare problemformuleringens spørgsmål om, hvordan intervention kan forbedre selvværdet hos et barn, der har dysleksi. Jeg ønsker, at besvare dette spørgsmål ved at anvende resultaterne fra de to analyseafsnit til en vurderende diskussion af intervention til forbedring af selvværd hos børn, der har dysleksi. Strukturen af dette vurderende afsnit tager sit udgangspunkt i henholdsvis James' kompetencebaserede og Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd, og afsnittet afsluttes med en afrunding.

### *3.5.1 James' kompetencebaserede forståelse af selvværd*

I forbindelse med James' kompetencebaserede forståelse af selvværd og i tråd med Susan Harters videreføring af denne forståelse kan selvværd påvirkes af to faktorer, hvilket er de to grundlæggende elementer, som en intervention kan skrue på. Den første faktor er barnets kompetencer. I forhold til akademisk selvværd, hvilket dysleksi har en signifikant negativ indflydelse på, må der være fokus på barnets akademiske kompetencer og herunder særligt skriftsproglige færdigheder, hvilket den første del af analysen har præciseret. I forbindelse med denne faktor vil en intervention tage en primær læringspædagogisk karakter, hvilket ikke er specialets hovedfokus, men stadig har en betydelig indflydelse på selvværd ifølge James' forståelse. Denne første faktor har interventionen i studie 6 fokus på, men det har interventionen i studie 5 ikke. Det er svært at sige, om fokus på barnets akademiske kompetencer er den empiriske grund til, at studiet finder en udvikling i det akademiske selvværd hos deltagerne, men intervention i studie 6 har også fokus på deltagernes kompetencer inden for andre selvværdsdomæner end det akademiske. Denne forøgelse af kompetencer inden for atletiske og sociale kompetencer kan have en positiv indvirkning på deltagernes generelle selvværd, hvilket studiets resultater også vidner om. Det er dog svært at aflæse i resultaterne om denne af studie 6's interventionsstrategier også har en effekt på deltagernes

akademiske selvværd, eller om det er interventionens andre strategier eller en kombination af flere strategier.

Anden faktor, der har betydning for et barns selvværd og som blev identificeret i første del af analysen, er barnets forventninger til sine kompetencer, hvilket indbefatter en række interventionsstrategier. Denne faktor har interventionen i studie 5 taget fat i med to forskellige strategier. Herunder en strategi om at ændre deltagernes fokus til andre selvværdsdomæner, hvor de oplever mere succes, hvilket analysen dog kommer frem til kan vanskeliggøres af præstationssamfundet. Derfor kan it-værktøjer måske være en løsningsmulighed i forbindelse med, at et barn kan leve op til sine kompetenceforventninger, der er dikteret af præstationssamfundet som centralt for et godt liv. En anden strategi er, hvor interventionen søger at styrke deltagernes takling af nederlag ved at ændre deres opfattelse af, hvad der skal til for succes i livet, herunder ændring af tilskrivningsstil til en mere realistisk.

Udover de strategier, som studierne interventioner anvender, er det igennem analysen af studierne interventioner blevet tydeligt, at motivation og parathed til forandring også er essentielle parametre for en intervention i forbindelse med selvværd. Tilmed afhænger nogle interventionsstrategier i forbindelse med et barns forventninger til egne kompetencer også af deltagerens alder og kognitiv udvikling.

I forbindelse med den intervention, der er beskrevet i studie 6, er en diskussion angående forskellen mellem selvværd og selvtillid opstået, fordi der i studie 6's intervention er fokus på ros, hvilket Dan Svarre (2008) fremfører styrker selvtillid og ikke selvværd. Diskussionen er resulteret i, at selvtillid og selvværd sandsynligvis ikke kan adskilles, og at selvtillid måske er en del af de forventninger, som individet har til sine kompetencer og dermed også har en betydning for selvværdet ifølge en kompetencebaseret forståelse af selvværd. Det vigtigste resultat af denne diskussion er dog, at hvis en interventionsstrategi med fokus på ros skal have en positiv betydning for selvværd, så må en forudgående kortlægning af barnets selvværd være en nødvendighed.

### 3.5.2 Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd

Med hjælp af Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd er jeg blevet opmærksom på, at interventionerne i begge studier har fokus på barnets forandring frem for en mere systemisk og interaktionistisk forståelse af barnets lave

akademiske selvværd. Dette fokus på individet betyder, at det er barnet, der må ændre på de relationer, som barnet er en del af, hvilket medfører, at interventionen ikke kan bidrage til at ændre i den støtte som deltageren får fra signifikante andre, men kun kan have fokus på, hvordan barnet opfatter relationerne og deres støtte. Det er dog problematisk, da analysens første del har fundet, at signifikante andre og deres støtte til barnet er centralt for barnets selvværd. Begge studiers interventioner har dog den fordel, at de giver deltagerne mulighed for at sammenligne sig med jævnaldrende, der også oplever dyslektiske vanskeligheder, hvilket, analysens første del har fundet, kan have en positiv indflydelse på deltagerens selvværd. Interventionerne har dog ikke fokus på vigtigheden af forældres støtte og opdragelsesstil og læreres støtte for selvværdet hos et barn med dysleksi, som analysens første del tilmed har identificeret som influerende på selvværdet.

### 3.5.3 Afrunding

Begge studiers interventioner inkluderer strategier, der trækker tråde til både James' kompetencebaserede og Rosenbergs symbolsk interaktionistisk inspirerede forståelse af selvværd, og dermed også strategier, der stemmer overens med de interventionsstrategier, som Susan Harter har præsenteret og som bygger på hendes forståelse af selvværd. Harter opsætter dog også nogle andre kriterier for en god intervention i forbindelse med selvværd end dem, der er blevet behandlet ovenfor. Disse kriterier indbefatter en kortlægning af årsager til det lave selvværd og en tilpasning til det enkelte individ, hvilket der kan argumenteres for, at interventionerne i begge studier har gjort i form af en forudgående hypotese om, at det lave selvværd skyldes dysleksi og derigennem tilrettelægge interventionen med dette fokus. Det er dog også blevet argumenteret for igennem analysens anden del, at der er strategier, som de behandlede interventioner ikke har anvendt, men som med fordel kunne have været inkluderet. Herunder eksempelvis kunne begge interventioner have haft en mere systemisk tilgang og dermed inkluderet deltagerens signifikante andre, og interventionen i studie 6 kunne med fordel have behandlet årsagsforklaringer og tilskrivningsstile med deres ældste deltagere. En fordel i at inkludere en interventionsstrategi møntet på tilskrivningsstile kan desuden understøttes af studie 1's resultat om forskel i tilskrivningsstil imellem deltagere med og uden dysleksi.



Analysens første del resulterede i en række faktorer, der kan være forklarende for dysleksis negative indflydelse på et barns akademiske selvværd. Disse faktorer har i samarbejde med specialets teoretiske grundlag muliggjort en analyse og vurdering af to empiriske studiers interventioner i forbindelse med forbedring af selvværd hos børn, der har dyslexi. Denne analyse og vurderende diskussion har resulteret både i kritik og ros af studierne interventioners strategier. Igennem denne behandling har specialet givet nogle indikationer om, hvad en god intervention i forbindelse med forbedring af selvværd hos syv- til tiårige børn, der oplever dyslektiske vanskeligheder, kan og måske endda bør indeholde.

## 4 Afrunding

Specialet afsluttes i nærværende kapitel med en konklusion, hvori problemformuleringen besvares, efterfulgt af en refleksion over mit eget arbejde. Denne refleksion behandler, hvilket aftryk min forforståelse har sat på specialet generelt og specifik på de metodiske valg, som jeg har taget i forbindelse med specialet, samt hvordan min forforståelse både har været en ”bremseklods” og en gevinst for mit arbejde med specialet.

### 4.1 Konklusion

Specialet har taget sit udgangspunkt i en todelt problemformulering, hvor første del omhandler, hvordan dysleksis negative indflydelse på akademisk selvværd kan forstås. Anden del omhandler, hvordan denne forståelse for dysleksis negative indflydelse på selvværd kan bidrage til vurdering af interventioner i forbindelse med selvværd hos børn i alderen syv til ti år, og derigennem hvilke interventionsstrategier, der kan være relevant for at tilvejebringe en forbedring af selvværdet hos syv- til tiårige børn med dyslexi.

#### 4.1.1 Dysleksis indflydelse på selvværd – problemformuleringens første del

Til besvarelse af første del af specialets problemformulering har jeg på baggrund af to anvendte teoretiske forståelser af selvværd fundet, at dysleksis negative indflydelse på

et syv- til tiårigt barns akademiske selvværd kan forklares ved hjælp af følgende faktorer:

- Et barns kompetencer inden for skriftsproget har betydning for det akademiske selvværd hos et barn med dysleksi, herunder får it-værktøjer og tidlig læringspædagogisk indsats også en indflydelse på selvværdet.
- Et barns forventninger til sine akademiske kompetencer har en betydning for akademisk selvværd. Desuden er det fundet, at barnets forventninger til egne kompetencer kan være påvirket af blandt andet sammenligning med jævnaldrende og deres akademiske kompetencer samt omgivende kultur og samfundsdiskurser.
- Signifikante andre og deres forståelse af dysleksi og dermed også deres reaktion på barnet og barnets dysleksi, herunder forældre/opdragelsesstil, jævnaldrende/sammenligning og lærere har en betydning for selvværdet hos et barn med dysleksi.

#### 4.1.2 Intervention i forbindelse med selvværd – problemformuleringens anden del

Faktorerne identificeret til besvarelse af første del af specialets problemformulering er anvendt til analysen og den vurderende diskussion, der har resulteret i besvarelse af anden del af specialets problemformulering, hvor følgende mulige interventionsstrategier, der kan anvendes til at forbedre selvværdet hos et barn med dysleksi, er identificeret: For det første kan et barns akademiske selvværd påvirkes direkte af en forbedring af barnets akademiske kompetencer, hvilket i forhold til dyslektiske vanskeligheder primært vil have en læringspædagogisk og kompenserende karakter. Desuden kan en intervention i forbindelse med det kognitive element af selvværdet også have en mere psykologfaglig karakter – her tænkes særligt med fokus på et barns forventninger til og forståelse af sine kompetencer. I relation til denne type interventionsstrategi kan fokus være på:

- at ændre barnets fokus til domæner af selvværd, hvor barnet oplever mere succes end inden for det akademiske domæne. Dette kan dog udfordres af samfundsdiskurser om, at præstation er idealet for det gode liv. Hertil kan it-værktøjer og tidlig læringspædagogisk indsats dog være kompenserende strategier.

- at styrke et barns takling af nederlag ved at ændre dets opfattelse af, hvad der skal til for at få succes i livet, herunder korrigerende af barnets tilskrivningsstil.

Tilmed har specialets analyse inkluderet en diskussion af forskellen mellem selvværd og selvtillid, der har resulteret i, at selvtillid og selvværd sandsynligvis ikke kan adskilles, og at selvtillid måske er en del af de forventninger, som individet har til sine kompetencer og dermed har en betydning for selvværdet. Dermed kan en interventionsstrategi med fokus på et barns kompetencer og forventninger til kompetencer også inkludere ros, men et positivt resultat af en sådan strategi kræver en forudgående kortlægning af barnets selvværd.

Faktorerne, der er et resultat af specialets første del, kan igennem intervention påvirkes ved både kognitive og sociale strategier, hvor det ovenfor præsenterede har fokus på det kognitive element af selvværd. I forbindelse med at påvirke det sociale element af selvværd har specialets analyse og diskussion fundet, at en intervention kan have fokus på et barns opfattelse af og fokus på relationer og relationernes støtte, men hvis en intervention virkelig vil arbejde med det sociale element af selvværd, må den tage en mere systemisk tilgang end de to interventioner, specialet har vurderet.

Desuden er det fundet, at for at en intervention kan være effektiv er det generelt vigtigt at kortlægge årsager til det lave selvværd, at lave en individuel tilpasning samt at være opmærksom på motivation, parathed til forandring og barnets kognitive udvikling.

Tidligere forskning har dog rapporteret, at én type strategi ikke nødvendigvis er bedre end andre (Coleman, 2001 if. Burton, 2004, p. 56f), og derfor vil en intervention kunne anvende nogle og ikke nogle andre af de ovenfor præsenterede strategier, og stadig sandsynligvis have en positiv indflydelse på generel og/eller akademisk selvværd hos et syv- til tiårigt barn, der har dyslektiske vanskeligheder. Som afsluttende kommentar må det pointeres, at de præsenterede interventionsstrategier ikke blot kan anvendes til forbedring af selvværd, men sandsynligvis også kan anvendes præventivt for dysleksis negative indflydelse på et barns selvværd.

## *4.2 Refleksion over eget arbejde*

I forbindelse med udarbejdelsen af specialet finder jeg det relevant med en refleksion over mit eget arbejde på baggrund af den valgte analysemetode, der har fokus på fortolkerens forforståelse og dennes indflydelse på undersøgelsen. Derfor ønsker jeg i nærværende afsnit at reflektere over min forforståelses indvirkning på specialet samt

en kritisk refleksion over metodevalg, herunder en refleksion over både den empiriske og teoretiske litteratur, der er anvendt i specialet.

#### 4.2.1 Forforståelse og metodevalg

I forbindelse med anvendelsen af en hermeneutisk tilgang til specialets analyse har jeg accepteret, at jeg har en forforståelse for emnet, og at dette kan påvirke den undersøgelse, som jeg udfører. På baggrund af denne accept har jeg forsøgt at ekspliciterer min forforståelse i et afsnit i forbindelse med specialets analyse, og på baggrund af dette afsnit vil jeg søge at reflektere over de aspekter, hvor jeg har identificeret, at min forforståelse både kan have været en gevinst og en bremseklods for specialets udførelse. Da jeg kender til dysleksi i en ikke-faglig forbindelse er formålet for specialet blevet påvirket af dette kendskab ved, at jeg har en forforståelse, der fortæller mig, at dysleksi har en negativ indflydelse på selvværdet, hvilket har medført, at jeg både i 9. semesterprojektet og i specialet har søgt at finde ud af om denne forforståelse er rigtig og derefter finde ud af, hvorfor dysleksi har denne indflydelse på selvværd. Jeg har søgt viden om dysleksis indflydelse på selvværd, fordi jeg ønsker, at få udvidet min personlige forståelse af denne indflydelse, men også fordi jeg ønsker at have forskningsbaseret viden, fordi denne viden har en større indflydelse på fagpersoner, når jeg både i forbindelse med mit frivillige arbejde og kommende professionelle arbejde gerne vil være med til at skabe en forståelse for, hvorfor det er vigtigt at være opmærksom på dysleksi.

Med denne forforståelse har specialets undersøgelsesfænomener været fastsat på forhånd, da det specifikt har været dysleksis indflydelse på selvværd, som jeg ønskede at undersøge og eksempelvis ikke omvendt. Dette har haft indflydelse på specialets litteratursøgning efter empirisk litteratur, hvor inklusionskriterier har ekskluderet andre diagnoser end dysleksi og har ekskluderet andre selv-begreber end selvværd og selvopfattelse. Dette har betydet, at specialets resultater sandsynligvis ikke kan sige noget om børn med andre diagnoser udover dysleksi, men blot kan generalisere i forbindelse med børn alene med en dysleksidiagnose. Mere overordnet har mit ikke-faglige kendskab til dysleksi medført, at jeg tidligt i processen ikke har ønsket at udføre eget empirisk arbejde. Dette fordi jeg har været bevidst om, at jeg ikke har kunnet undgå at påvirke eksempelvis en interviewsituation mere end der vil være gavnligt for min un-

dersøgelses reliabilitet eller for interviewpersonen, da jeg sandsynligvis vil blive opfattet i en anden rolle end forsker i kraft af min rolle i eksempelvis Ordblinde/dysleksiforeningen. Igennem denne beslutning har min forforståelse medført, at jeg ikke har kunnet følge de hermeneutiske principper helt, da jeg har valgt metode og indsamlet data inden jeg har valgt at anvende en hermeneutisk tilgang, og dermed indsamlede jeg data, inden jeg fik beskrevet min forforståelse for emnet, hvilket burde have været det første jeg havde gjort, så jeg kunne have været bevidst fra processtart. Det har desuden medført, at afsnittet om min forforståelse er placeret i forbindelse med specialets analyse, fordi det svarer til, hvor jeg i processen blev bevidst om, at jeg skulle eksplicitere min forforståelse for emnet.

Min forforståelse for emnet dysleksi og selvværd stammer ikke blot fra mit frivillige arbejde, men også fra udførelsen af 9. semesterprojektet, hvilket har medført en stor interesse for Susan Harter og hendes teoretiske forståelse af selvværd, der dermed har dannet grundlag for specialets forståelse af selvværd. Fokuset på Susan Harter fra 9. semesterprojektet kan have lukket mine øjne for andre teoretiske forståelser af selvværd, men jeg har i arbejdet med specialet valgt at søge at forstå dysleksis indflydelse på selvværd ved hjælp af Harters og herunder William James' og Morris Rosenbergs forståelser af selvværd, hvilket har været gode værktøjer. Til eventuelt fremtidigt arbejde med dette emne kan det dog være interessant at arbejde med andre teoretiske forståelser af selvværd for yderligere at udvide min forståelse for emnet.

Valget om at arbejde med en bestemt teoretisk forståelse af selvværd har medført en begrænsning for specialets resultater i den forstand, at de ikke kan være den fulde sandhed, som eksempelvis positivismen søger. Specialets resultater har dog fulgt hermeneutikkens ønske om forståelse for et fænomen, ved at resultaterne illustrerer en måde at forstå dysleksis indflydelse på selvværd på og forslag til, hvad der kan være vigtigt at være opmærksom på i arbejdet med dysleksi og selvværd.

Min begrebslige forforståelse fra 9. semesterprojektet har medført, at litteratursøgningerne i specialet ikke blot har haft fokus på begrebet selvværd, men også har inkluderet begrebet selvopfattelse. Uden denne udvidelse af min forståelse igennem 9. semesterprojektet kunne jeg ikke have inkluderet de studier, der er inkluderet i specialet, og dermed kunne de ikke have bidraget til min forståelse af dysleksis indflydelse på selvværd. Ovenstående illustrerer, at forforståelse ikke nødvendigvis er noget negativt, da

det eksempelvis vil blive svært at undersøge et fænomen uden en forforståelse for, at fænomenet eksisterer og er relevant at undersøge.

I relation til specialets analyse kan indflydelsen af min forforståelse, om at it-værktøjer er en væsentlig løsning i forbindelse med dysleksi, identificeres i forhold til, at jeg inkluderer it-værktøjer som en mulig kompenserende løsning også i forbindelse med dysleksis indflydelse på selvværd. Tilmed kan indflydelsen af min forforståelse på specialets analyse også identificeres, og ikke blot i forbindelse med dysleksi, men også i en faglig interesse i en systemisk tilgang til intervention i forhold til børn. Denne faglige interesse kommer til syne i analyse og vurdering af studierne intervention i forbindelse med selvværd, hvor det har vist sig, at studierne interventioner primært har fokus på individet fremfor en mere systemisk tilgang. Herudover indledte jeg arbejdet med specialets analyse med at være mere kritisk overfor interventionen præsenteret i studie 6 end den præsenteret i studie 5. Hvis jeg ikke havde været opmærksom på min forforståelse af studierne interventioner kunne dette muligvis have haft betydning for min fremstilling af dem, men ved hjælp af hermeneutikken blev jeg tidligt bevidst om denne præference. Jeg har identificeret, at den kritiske tilgang til interventionen skyldes en forforståelse af, at den ros, der er meget fokus på i interventionen, styrker selvtillid og ikke selvværd. På baggrund af denne identifikation har jeg i analysen inkluderet en behandling af forskellen mellem selvværd og selvtillid ud fra en af de to teoretiske tilgange, som jeg anvender i analysen, og denne behandling har medført en ny forståelse af sammenhængen mellem fænomenerne selvtillid og selvværd. Dermed har min opmærksomhed på præferencen og – ved hjælp af hermeneutikken – en accept af, at jeg havde en præference, givet mig mulighed for at se på interventionerne på en ny måde, og dermed er min forståelse af selvværd, selvtillid og intervention blevet udvidet.

I forbindelse med analysen har min forforståelse også spillet ind i relation til de eksempler, som jeg har anvendt. Da jeg var i gang med at skrive analyseafsnittet på side 66 blev jeg hurtigt bevidst om, at jeg har en forforståelse af, at forældre er en stor støtte, og at lærere ikke er den samme støtte. Sandsynligvis på baggrund af denne forforståelse var mit første eksempel, at forældre støtter og det gør lærere ikke. På baggrund af en bevidsthed om min forforståelse bragte jeg denne aktivt i spil, som hermeneutikken ønsker, og dette medførte, at jeg nuancerede mine eksempler i forbindelse med forældres og læreres støtte.

Som det er præsenteret ovenfor har min forforståelse haft indflydelse på nogle af mine metodevalg, herunder valg af forskningsdesign, teori og i forbindelse med min litteratursøgning angående forskningslitteratur. Desuden har jeg i forbindelse med specialets begrebsafgrænsning taget en beslutning om ikke yderligere, at behandle forskellige forståelser/definitioner af dysleksi, da der i Danmark arbejdes med diagnosesystemet ICD-10<sup>9</sup>, hvilket definerer den diagnostiske definition af dysleksi, og tilmed var min forforståelse, at forskning i dag har en fælles forståelse af, hvad dysleksi er. Denne forforståelse har jeg fået bekræftet i læsningen af de inkluderede forskningsstudier. I forbindelse med specialets formål angående at udbrede forskningsbaseret viden til praktikere og forældre må der dog tages højde for, at nogle kan være påvirket af tidligere forståelser af dysleksi, herunder eksempelvis at der er en sammenhæng mellem dysleksi og intelligens. Dette har jeg dog forsøgt at tage højde for i forbindelse med specialets baggrundsafsnit om dysleksi, hvor jeg kort præsenterer, hvad dysleksi er. Jeg har i forbindelse med specialets begrebslige og teoretiske afgrænsning skrevet et kort afsnit om specialets formål. I dette afsnit præsenterer jeg, at ønsket er at skrive til en dansk kontekst, hvilket jeg i analysen har reflekteret over i forbindelse med, at de inkluderede studier ikke er udført i Danmark. I analysen konkluderer jeg, at der må være et vist generaliseringsgrundlag ved, at alle studierne er udført i den vestlige verden, og at størstedelen af studierne er udført i lande geografisk tæt på Danmark. I denne forbindelse må jeg pointere, at specialets teoretiske grundlag angående selvværd primært er amerikansk, hvilket er en vestlig kultur, men alligevel er anderledes end den danske. På baggrund af de to ovenstående pointer kan det være relevant at undersøge specialets problemformulering yderligere i en dansk kontekst for at sikre et validt resultat, men som jeg har konkluderet kan specialets resultater dog give nogle gode indikationer om, hvad der kan være på spil også for danske børn, der oplever dyslektiske vanskeligheder.

Det vil sige, at forforståelse kan påvirke dig ubevidst, men en bevidsthed om din forforståelse kan også medføre nysgerrighed, der medfører en udvidet forståelse, og uden en forforståelse kan det være svært at vide, hvad man kan og bør undersøge.

---

<sup>9</sup> International Classification of Diseases – den tiende udgave

## 4.2.2 Selv-begreber

Et stort tema igennem specialet har været definitioner og adskillelse af selv-begreber, derfor har jeg valgt ikke konkret at definere specialets forståelse af selvværd. Jeg har dog besluttet at tage udgangspunkt i Susan Harters multimensionelle forståelse af selvværd, da jeg har ønsket at undersøge både akademisk og generelt selvværd. Desuden har specialets analyse taget udgangspunkt i to forskellige teoretiske forståelser af selvværd.

Generelt med et fokus på begrebet selvværd er jeg blevet bevidst om, at jeg muligvis falder ind i et ”modefænomen” idet, at det er et begreb, der i menneskers dagligdag bliver brugt i flæng (Poulsen, 1994a if. Spaten, 2014, p. 12), som noget alle skal have for at klare sig godt i livet. Jeg tænker, at det er et ”modefænomen” i forbindelse med, at det er et begreb der er ”på mode” i vores nuværende tid, men jeg forestiller mig ikke, at det er et begreb, som den almindelige dansker spekulerede synderligt over for 50 år siden. Det vil sige, at jeg med specialet skriver mig ind i en nuværende samfundstendens, hvilket kan stille spørgsmålstegn ved om specialets resultater er universelle eller blot er et resultat af vores nutidige forståelse. Desuden stemmer dette overens med hermeneutikkens forståelse af, at forskeren er indlejret i den historie og det samfund, som det fænomen, der undersøges, også er en del af (Butler, 1998, p. 292; Kristiansen, 2017, p. 157).

Et andet aspekt i forhold til selvværdsbegrebet er, at der må tages højde for, at de i 9. semesterprojektet fleste inkluderede studier ikke ville have fundet nogen signifikant indflydelse af dysleksi på selvværd, hvis studierne ikke havde arbejdet med en analytisk opdeling af selvværdet, herunder den multimensionelle forståelse af selvværd og dermed akademisk selvværd. Dette med baggrund i, at studierne ikke har fundet en signifikant forskel mellem undersøgelsesdeltagere med og uden dysleksi angående generelt selvværd, men blot har fundet det angående akademisk selvværd. Dette understreger betydningen af det udgangspunkt, som forskeren har, herunder både forskerens forforståelse og den teori, der vælges.



## 5 Referenceliste

- AAU. *Velkommen til VBN Forskningsportal*. Nedtaget d. 09.02.17, from <http://vbn.aau.dk/>
- American Psychological Association (2016). *PsycINFO*. Nedtaget d. 20.10.16, from <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>
- Andreasen, K. & Jandorf, B. D. (2013). *Ordblindhed – en håndbog til forældre* (2. ed). Herning: Special-pædagogisk forlag
- Arendal, E. (2006). *Hjælpemidler til mennesker med ordblindhed*. Hjælpemiddelinstittet. Heraf: Indledning (pp. 8-9), Definitioner (pp. 10-15).
- Berk, L. E. (2013). *Child Development* (9. ed.). Pearson Education. Heraf: Kap. 11, Self and Social Understanding (pp. 446-483).
- Bertelsen, P. (2002). Realismens begreb om selvet. In P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvand (Eds.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien* (pp. 61-95). Frederiksberg: Samfundlitteratur.
- Burton, S. (2004). Self-esteem Groups for Secondary Pupils with Dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, 20 (1). (pp. 55-73). (Studie 5)
- Butler, T. (1998). Towards a hermeneutic method for interpretive research in information systems. *Journal of Information Technology*, 13, (pp. 285-300).
- Den Danske Ordbog. *Mærkat*. Nedtaget d. 08.02.17, from <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=m%C3%A6rkat>
- Den store danske (a). *Selv*. Nedtaget d. 06.06.17, from [http://denstoredanske.dk/Krop,\\_psyke\\_og\\_sundhed/Psykologi/Psykodynamik,\\_terapiformer\\_og\\_begreber/selv](http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykodynamik,_terapiformer_og_begreber/selv)
- Den store danske (b). *Symbolisk interaktionisme*. Nedtaget d. 15.05.17, from [http://denstoredanske.dk/Samfund,\\_jura\\_og\\_politik/Sociologi/Sociologisk\\_teor/symbolisk\\_interaktionisme](http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_teor/symbolisk_interaktionisme)
- Dyssegaard, C. B., Lindstrøm, M., Larsen, M. S. & Johannsen, C. G. (2013). Inklusion og eksklusion af forskningsresultater. In C. G. Johannsen & N. O. Pors (Eds.), *Evidens og systematiske reviews – en introduktion* (pp. 73-86). Frederiksberg: Samfundslitteratur
- ERIC (2016). *Join us for an Update on ERIC's Recent Accomplishments and Future Enhancements*. Nedtaget d. 20.10.16, from <https://eric.ed.gov/?note>

- Frederickson, N. & Jacobs, S. (2001). Controllability Attributions for Academic Performance and the Perceived Scholastic Competence, Global Self-Worth and Achievement of Children with Dyslexia. *SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) 2001*, 22 (4), (pp. 401-416). (Studie 1)
- Gilje, N. (2017). Hermeneutik – teori og metode. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitativ analyse Syv traditioner* (pp. 127-152).
- Hansen, M., Thomsen, P. & Varming, O. (2008). *Psykologisk-pædagogisk Ordbog* (16. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press. Heraf: Kap. 1, Contemporary Issues and Historical Perspectives (pp. 1-27), Kap. 5, The Content, Valence, and Organization of Self-Evaluative Judgments (pp. 116-141), Kap. 12, Interventions to Promote Adaptive Self-Evaluations (pp. 310-349).
- Harter, S. (2012). *The Construction of the self. Developmental and Sociocultural Foundations* (2. Ed.). New York: The Guilford Press. Heraf: Kap. 1, Introduction: A Contemporary Approach to Self-Development (pp. 1-26).
- Hultquist, A. (2014). *Skal jeg fortælle dig om ordblindhed?* Pietsch, C. (Transl.). Viborg: Dansk Psykologisk forlag.
- Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2002, Vol 2 (2), (pp. 1-16). (Studie 2)
- Høien, T. & Lundberg, I. (2015). *Dysleksi – fra teori til praksis*. Andreasen, K. & Jandorf, B. D. (Transl.). Herning: Special-pædagogisk forlag. [250 s.]
- Jandorf, B. D. (2004). Vejen til det gode tilbud til ordblinde. In Dansk Videnscenter for Ordblindhed, *Ordblindhed* (pp. 38-40).
- Jandorf, B. D. & Thomsen, I. T. (2016). *Ordblindhed i grundskolen – Et inspirationsmateriale*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Kristiansen, S. (2017). Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske cirkel. In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitativ analyse Syv traditioner* (pp. 153-172).
- Kristiansen, H. M. & Hjørland, B. (2013). Litteratursøgningens metodik. In C. G. Johannsen & N. O. Pors (Eds.), *Evidens og systematiske reviews – en introduktion* (pp. 59-72). Frederiksberg: Samfundlitteratur.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. Kbh. Hans Reitzels forlag. Heraf: Kap. 3, Epistemologiske spørgsmål i forbindelse med interview (pp. 65-78), Kap. 9, Interviewkvalitet (pp. 183-198), Kap. 12, Interviewanalyser med fokus på mening (pp. 223-242).
- Køppe, S. (2002). Selvet i psykologiens historie. In P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvand (Eds.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien* (pp. 37-58). Frederiksberg: Samfundlitteratur.
- Lund, Y. (2010). *Læsevanskeligheder og selvværd*. Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Milani, A., Lorusso, M. L., & Molteni, M. (2010). The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescents with dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 16(1), (pp. 87-97).
- Moher D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & The PRISMA Group (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*. PLoS Med 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem Research, Theory and Practice. Toward a Positive Psychology of Self-Esteem*. (3. Ed.). New York: Springer Publishing Company. Heraf: Kap. 1, The Crucial Issue of Defining Self-Esteem (pp. 1-29), Kap. 2, Self-Esteem Research Problems and Issues (pp. 31-57).
- Nielsen, H. J. W. (unpub.). Dysleksi, kompensationsstrategier og selvtillid på videregående uddannelser. Aarhus Universitet
- Nota. *Mere om Nota*. Nedtaget d. 17.02.17, from <https://nota.dk/om-nota/mere-om-nota>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), (pp. 279-288). (Studie 3)
- Ordblindeforeningen (a). *Nota*. Nedtaget d. 17.02.17, from <https://www.ordblindeforeningen.dk/nota.asp>
- Ordblindeforeningen (b). *Unge*. Nedtaget d. 08.05.17, from <https://www.ordblindeforeningen.dk/unge.asp>

- Pedersen, K. (2011). Problemstilling og problemformulering. In P. B. Olsen & K. Pedersen (Eds.), *Problemorienteret projektarbejde – en værktøjsbog* (pp. 25-44). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (1. ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A. (2015). Depression i præstationssamfundet. Nedtaget d. 16.07.17, from <http://www.aau.dk/nyheder/forskning/vis/depression-i-pr-stationssamfundet.cid191989>
- Rønn, C. (2011). Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne Iagttagelse, viden, teori, refleksion. København: Akademisk Forlag. Heraf: Kap. 4, Viden og epistemologi (pp. 83-109), Kap. 7, Videnskabsteorier med afsæt i natur og naturvidenskab (pp. 167-176), Kap. 8, Videnskabsteorier med afsæt i individ og humanvidenskaber (pp. 177-206).
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students* (2. ed.). Los Angeles: Sage
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2012). *Den gode opgave – en håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur. Kap. 9, Teori, begreber, metoder og fremgangsmåden (= hele undersøgelsens metode) (pp. 223-252)
- Sandborg-Petersen, L. M. (unpub.). Sammenhængen mellem selvværd og afvigende udvikling af specifikke færdigheder hos skolebørn. Aalborg Universitet Nedtaget from [http://projekter.aau.dk/projekter/da/studentthesis/sammenhaengen-mellem-selvvaerd-og-afvigende-udvikling-af-specifikke-faerdigheder-hos-skoleboern\(e69e1b9f-488d-4afd-9717-1281f8cc6861\).html](http://projekter.aau.dk/projekter/da/studentthesis/sammenhaengen-mellem-selvvaerd-og-afvigende-udvikling-af-specifikke-faerdigheder-hos-skoleboern(e69e1b9f-488d-4afd-9717-1281f8cc6861).html).
- Schjødt, U. (2016). *Operationalisering*. Nedtaget d. 12.06.17, from <http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problemstillinger/operationalisering/>
- Socialstyrelsen (2015). *Om ordblindhed*. Nedtaget d. 15.11.16, from <http://socialstyrelsen.dk/handicap/ordblindhed/om-ordblindhed>
- Spaten, O. M. (2014). Identitet og selvopfattelse som psykologiske begreber. In O. M. Spaten (Eds.), *Unge identitet og selvopfattelse* (pp. 11-28). Aalborg Universitetsforlag.

- Spaten, O. M., Dahl-Jensen, S., Christiansen, N. H., Rahbek, J. & Rahbek, L. E. B. (2014). Forældreskab. In O. M. Spaten (Eds.), *Unge identitet og selvopfattelse* (pp. 153-178). Aalborg Universitetsforlag.
- Stanek, H. (2016a). *Over 9.000 elever har taget den nationale ordblindetest*. Nedtaget d. 15.11.16, from <http://www.folkeskolen.dk/580643/over-9000-elever-har-taget-den-nationale-ordblindetest>
- Stanek, H. (2016b). *Skolerne får fra i dag adgang til den nye risikotest for ordblindhed*. Nedtaget d. 15.11.16, from <http://www.folkeskolen.dk/596226/skolerne-faar-fra-i-dag-adgang-til-den-nye-risikotest-for-ordblindhed>
- Svarre, D. (2008). *Glade børn med højt selvværd*. Politikken.
- Sørensen, L. H. & Lauridsen, C. N. (unpub.). Dysleksi og selvværd. Et litteraturreview. Aalborg Universitet (9. semesterprojektet).
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 15(4), (pp. 304-327). (Studie 4)
- Trosborg, B. (unpub.). Ungdom, identitet og uddannelsesvalg. Aalborg Universitet  
Nedtaget from [http://projekter.aau.dk/projekter/da/studentthesis/ungdom-identitet-og-uddannelsesvalg\(375db7e9-fbd1-4db9-a6fc-7e49ee8ce0b3\).html](http://projekter.aau.dk/projekter/da/studentthesis/ungdom-identitet-og-uddannelsesvalg(375db7e9-fbd1-4db9-a6fc-7e49ee8ce0b3).html)
- Undervisningsministeriet (2016). *Ordblindetest*. Nedtaget d. 15.11.16, from <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/Ordblindetest>
- Westervelt, V. D., Johnson, D. C., Westervelt, M. D. & Murrill, S. (1998). Changes in Self-Concept and Academic Skills During a Multimodal Summer Camp Program. *Annals of Dyslexia*, 48, (pp. 191-212). (Studie 6)
- Zahavi, D. (2002). Selvet i filosofisk belysning. In P. Bertelsen, M. Hermansen & J. Tønnesvand (Eds.), *Vinkler på selvet – en antologi om selvbegrebets anvendelse i psykologien* (pp. 17-36). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

## 6 Bilag 1: Søgningproces

Søgningerne er udført den 20. februar og gentaget den 21. marts 2017

### *PsykiINFO*

#### Blok 1 (dysleksi)

<b>Thesaurussøgning/Indeks Termer</b>	"Dyslexia"
<b>Fritekstsøgning (abstract)</b>	Dysle*
<b>Sammensat med "OR"</b>	<b>Index Terms:</b> {Dyslexia} <b>OR Abstract:</b> dysle*  <b>Resultat:</b> 7.471 (gentagelse 7.508)

#### Blok 2 (selvværd)

<b>Thesaurussøgning/Indeks Termer</b>	"Self concept" OR "Self esteem" OR "Self evaluation" OR "Self perception"
<b>Fritekstsøgning (abstract)</b>	"self esteem" OR "self evaluation" OR "self concept" OR "self worth" OR "self assessment" OR "self perception" OR "self image"
<b>Sammensat med "OR"</b>	<b>Index Terms:</b> {Self-Concept} <b>OR Index Terms:</b> {Self-Esteem} <b>OR Index Terms:</b> {Self-Evaluation} <b>OR Index Terms:</b> {Self-Perception} <b>OR Abstract:</b> "self esteem" OR "self evaluation" OR "self concept" OR "self worth" OR "self assessment" OR "self perception" OR "self evaluation" OR "self image"  <b>Resultat:</b> 120.997 (gentagelse 121.417)

### Blok 3 (intervention)

<b>Thesaurussøgning/Indeks Termer</b>	Intervention OR Prevention OR School Based Intervention OR Special Education OR Special Education Students OR Special Education Teachers
<b>Fritekstsøgning (abstract)</b>	intervention* OR preventi* OR "precautionary measures" OR preclusion* OR "dyslexia friendly" OR "Special Education" OR it OR "audio books" OR audiobooks OR "it support" OR "ICT software" OR "I.C.T." OR computer
<b>Sammensat med "OR"</b>	<p><b>Index Terms</b> : { Intervention } <i>OR</i> <b>Index Terms</b> : { Prevention } <i>OR</i> <b>Index Terms</b> : { School Based Intervention } <i>OR</i> <b>Index Terms</b> : { Special Education } <i>OR</i> <b>Index Terms</b> : { Special Education Students } <i>OR</i> <b>Index Terms</b> : { Special Education Teachers } <i>OR</i> <b>Abstract</b> : intervention* OR preventi* OR " precautionary measures" OR preclusion* OR " dyslexia friendly" OR " Special Education" OR it OR " audio books" OR audiobooks OR " it support" OR " ICT software" OR " I.C.T." OR computer</p> <p><b>Resultat:</b> 1.455.503 (gentagelse 1.463.592)</p>

### Samling af blokkene

Krydssøgning af blokkene med kommandoen "AND" imellem og får følgende resultat:

**Uden peer reviewed:** 60 (gentagelse 61)

**Kun medtaget peer reviewed:** 44 (gentagelse 44)

6-12 år: 13, 13-17 år: 14

## Endelige sammensatte søgning

(( ( Index Terms : ( " SelfConcept" ) OR Index Terms : ( " SelfEsteem" ) OR Index Terms : ( " SelfEvaluation" ) OR Index Terms : ( " SelfPerception" ) ) ) OR ( Abstract : ( " self esteem" OR " self evaluation" OR " self concept" OR " self worth" OR " self assessment" OR " self perception" OR " self evaluation" OR " self image" ) ) ) AND ( ( ( Index Terms : ( " Dyslexia" ) ) ) OR ( Abstract : ( dysle\* ) ) ) AND ( ( ( Index Terms : ( " Intervention" ) OR Index Terms : ( " Prevention" ) OR Index Terms : ( " School Based Intervention" ) OR Index Terms : ( " Special Education" ) OR Index Terms : ( " Special Education Students" ) OR Index Terms : ( " Special Education Teachers" ) ) ) OR ( Abstract : ( intervention\* OR preventi\* OR " precautionary measures" OR preclusion\* OR " dyslexia friendly" OR " Special Education" OR it OR " audio books" OR audiobooks OR " it support" OR " ICT software" OR " I.C.T." OR computer ) ) ) AND Publication Type: Peer Reviewed Journal

**Resultatet: 44**



# ERIC

## Blok 1 (dysleksi)

<b>Thesaurussøgning/Indeks Termer</b>	"Dyslexia"
<b>Fritekstsøgning (abstract)</b>	Dysle*
<b>Sammensat med "OR"</b>	SU.EXACT("Dyslexia") OR ab(Dysle*)  <b>Resultat:</b> 2.677 (gentagelse 2707)

## Blok 2 (selvværd)

<b>Thesaurussøgning/Indeks Termer</b>	"Self concept" OR "Self esteem" OR "Self evaluation"
<b>Fritekstsøgning (abstract)</b>	"self esteem" OR "self evaluation" OR "self concept" OR "self worth" OR "self assessment" OR "self perception" OR "self evaluation" OR "self image"
<b>Sammensat med "OR"</b>	(SU.EXACT("Self Evaluation") OR SU.EXACT("Self Esteem") OR SU.EXACT("Self Concept")) OR ab("self esteem" OR "self evaluation" OR "self concept" OR "self worth" OR "self assessment" OR "self perception" OR "self evaluation" OR "self image")  <b>Resultat:</b> 49.745 (gentagelse 50.471)

## Blok 3 (intervention)

<b>Thesaurussøgning/Indeks Termer</b>	Intervention OR Prevention OR Special Education
<b>Fritekstsøgning (abstract)</b>	intervention* OR preventi* OR "precautionary measures" OR preclusion* OR "dyslexia friendly" OR "Special Education" OR it OR "audio books"

	OR audiobooks OR "it support" OR "ICT software" OR "I.C.T." OR computer
<b>Sammensat med "OR"</b>	(SU.EXACT("Special Education") OR SU.EXACT("Special Education Teachers") OR SU.EXACT("Intervention") OR SU.EXACT("Prevention")) OR ab(intervention* OR preventi* OR "precautionary measures" OR preclusion* OR "dyslexia friendly" OR "Special Education" OR it OR "audio books" OR audiobooks OR "it support" OR "ICT software" OR "I.C.T." OR computer)  <b>Resultat:</b> 450.068 (gentagelse 456.708)

## Samling af blokkene

Krydssøgning af blokkene med kommandoen "AND" imellem og får følgende resultat:

**Uden peer reviewed:** 51 (gentagelse 52)

**Kun medtaget peer reviewed:** 29 (gentagelse 30)

## Endelige sammensatte søgning

(SU.EXACT("Dyslexia") OR ab(dysle\*)) AND ((SU.EXACT("Self Evaluation") OR SU.EXACT("Self Esteem") OR SU.EXACT("Self Concept")) OR ab("self esteem" OR "self evaluation" OR "self concept" OR "self worth" OR "self assessment" OR "self perception" OR "self evaluation" OR "self image")) AND ((SU.EXACT("Special Education") OR SU.EXACT("Special Education Teachers") OR SU.EXACT("Intervention") OR SU.EXACT("Prevention")) OR ab(intervention\* OR preventi\* OR "precautionary measures" OR preclusion\* OR "dyslexia friendly" OR "Special Education" OR it OR "audio books" OR audiobooks OR "it support" OR "ICT software" OR "I.C.T." OR computer))

**Resultatet: 29 (gentagelse 30)**