

## Masteroppgave

*«Ingen pedagoger som har hatt meg skal få noe av æren, for ingen hjalp meg eller støtta meg. Ingen pedagog har behandla meg riktig ut i fra vansken min».*

*(Informant 1)*

Ei narrativ analyse av opplevinga av forholdet mellom dysleksi, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis.

Av Hanne Wigdahl Huun

Kandidatnummer 5

SPE 3006 Master i spesialpedagogikk.

Språk, lesing, skriving – utvikling og vansker.

Avdeling for pedagogikk og sosialfag.

Høgskulen i Lillehammer haust 2013



Høgskolen  
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

## Forord

Når tida var inne for å skrive masteroppgåva, var eg bestemt på at eg ville få fram noko av betydning. Eg ville ikkje at dette skulle vere ei oppgåve, som bar preg av å vere eit case studie om ei vanske, for så å diagnostisere og kome med tiltak. For meg har det vore viktig i heile studieforløpet å få fram kor viktige dei elevane som blir sett på som annleis er, og kor mykje deira historie kan vere med på å hjelpe oss pedagogar i tilrettelegging og organisering av deira skulekvardag. Desse elevane kan og syne oss at ein ikkje kan setje nokon i ein bås, berre fordi dei har same diagnose. Mangfaldet blant desse elevane, er like stort som blant alle elevar.

Sidan eg blir sett på som ein av dei andre sjølv, er det viktig og personleg for meg å kjempe for elevane som kjenner seg annleis, og vise til samfunnet at dei andre kan klare det og. Det at eg no er ferdig med masteroppgåva mi, betyr svært mykje for meg personleg. Ikkje berre har dette vore ei lærerik og nyttig reise, men eg har og vist alle som trudde dette vart for krevjande for meg, at eg faktisk kom i mål.

Eg vil gjerne takke rettleiaren min Jenny Steinnes, og seie, at eg hadde ikkje klart det utan dine nyttige ord og tilbakemeldingar. Den største støtta eg har hatt dei siste to og eit halvt åra, er min kjære sambuar, som sikkert gledar seg til å få tilbake kjærasten sin, og ei mor og morfar som alltid kom med dei rette orda når eg trengde dei som mest. Eg vil avslutte forordet mitt, med eit sitat som eg føler passar bra for denne oppgåva.

*«Skal skolen ha noen mulighet til å bli et trygt og godt læringsmiljø for elever med ulike forutsetninger og ulik bakgrunn, forutsetter det romslighet og toleranse for forskjelligheten, og rammer og regler som sikrer forutsigbarhet og trygghet for alle».*

(Berg 05:68)

# Innhold

1. Innleiing .....	5
1.1 Bakgrunn.....	5
1.2 Avgrensing og problemstilling .....	7
1.3 Disposisjon.....	8
2. Presentasjon av teori.....	9
2.1 Vansken .....	9
2.1.1 Dysleksi.....	10
2.2 Spesialundervising i skulen.....	13
2.3 Foucault – kunnskap og makt.....	15
2.4 Å vere annleis .....	18
2.5 Narrativ terapi .....	23
3. Vitskapsteoretisk forankring .....	26
3.1 Det narrative, definisjon.....	26
3.2 Postmodernismen og det narrative .....	27
4. Metode .....	29
4.1 Narrativ forskning.....	29
4.2 Innsamling av data.....	31
4.3 Narrativ analyse.....	33
4.4 Utval .....	35
4.5 Gjennomføring .....	36
4.6 Resultat.....	38
5. Drøfting.....	47
5.1 Korleis skildrar eleven sin skulekvardag som dyslektikar? Var det forskjell på skulekvardagen før og etter diagnosen, med tanke på organisering av spesialundervising?.....	47
5.2 Peikar narrativen mot ulike maktstrukturar i tilrettelegging og organisering? .....	51
5.3 Kva fortel eleven om forholdet mellom det å ha dysleksi og opplevinga av å vere annleis? .	54
5.4 Har eleven ei eller fleire forteljingar om vansken sin?.....	58
5.5 Kan ein narrativ innfallsvinkel få fram ei djupare forståing av korleis ei dysleksidiagnose vert opplevd? .....	63
6. Avslutning.....	65
6.1 Narrativen.....	65
6.2 Skulen .....	66
6.3 Vansken .....	68
6.4 Å vere annleis .....	69

6.5 Konklusjon .....	70
7. Etterord .....	71
8. Kjelder .....	73
9. Vedlegg .....	75
9.1 Vedlegg 1 .....	75
9.2 Vedlegg 2 .....	76
9.3 Vedlegg 3 .....	78
9.4 Vedlegg 4 .....	86

# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

I denne oppgåva får ein eit innblikk i to menneske sin narrativ. Desse historiane handlar om det å ha dysleksi, opplevinga av det å vere annleis og skulen si handtering av vansken. Desse to narrativane er som ei reise i tid, der informantane fortel om sine opplevingar frå barne – og ungdomsåra og fram til i dag. For meg var historia det viktigaste, og det å høyre nokon skildre si vanske, for det er berre dei som veit korleis det er. Det er dei som klarar å skildre si vanske på best mogleg måte, og som kan gi eit innblikk i korleis dei hadde det på barne – og ungdomsskulen.

Bakgrunnen for temaet i denne oppgåva, kjem i hovudtrekk frå eit case studie eg gjorde våren 2012. I den påfølgande rapporten var eg innom emne som dysleksi og opplevinga av å vere annleis. Dette er to av hovudemna i denne oppgåva. I staden for å berre observere og teste, vel eg no å ta utgangspunkt i to vaksne dyslektikarar si eiga historie. Eg har vore ute etter å finne ut korleis forholdet mellom dysleksi og opplevinga av det å vere annleis var i skulen. Vidare har eg og vore interessert i å belyse korleis skulen valde og handtere dette. Grunnen til at eg vel å ta utgangspunkt i skulen, er fordi eg er lærar og møter denne problematikken i mitt daglege virke. Eg tykkjer det er spanande å sjå på korleis opplevinga av å vere annleis og skulen si handtering av denne gruppa elevar, kan vere med på å prege deira skulekvardag og utvikling, på vegen mot å bli ein deltakar i samfunnet.

I løpet av dei to siste åra, har eg fått eit meir kritisk blikk til den samfunnsinstitusjonen skulen er. Dette fordi eg no ser at det ikkje er samsvar mellom ideal og praksis. Eg har vore innom emne på denne masterutdanninga, som har vore med på og gitt meg ei meining, om at skulesystemet på eit vis er eit paradoks. Dette har ført til ei auka interesse for skulen, og møtet med elevane, særskilt møtet med dei marginaliserte elevane..

Min største motivasjon for å undersøke korleis det å ha dysleksi og opplevinga av å vere annleis, kan henge saman, er personleg. Som med min sjukdom, multipel sklerose, er og dysleksi, ein forholdsvis skjult funksjonshemming. Det er ofte slik at dei som har denne diagnosen, blir fanga opp av systemet og satt i ein bås etter diagnose. Tilrettelegginga og organiseringa i skulen for denne gruppa elevar, er i mange situasjonar veldig lik, og ein tek lite omsyn til korleis elevane faktisk lærer best. Det å kjenne seg annleis fordi ein har ei

vanske, er veldig tungt, og vil til ei viss grad vere med på å styre kvardagen din, både i og utanfor skulen.

Saman med mitt case studie, kjenner eg meg veldig einig i det som kjem fram i Kristeva og Derrida sine skrifter, noko som gjer det naturleg å skrive oppgåva ut frå eit postmodernistisk tankesett. Dei teoriane og teoretikarane eg nyttar, arbeida for ei endring av det moderne samfunnet, som dagens skule er ein del av. Eg er for ei endring i skulen, i forhold til aksepten til det å kjenne seg annleis, og på grunn av dette, kjenner eg meg veldig komfortabel innan dette fagfeltet.

Når det gjeld tidelegare forskning innan området, fins det mykje forskning knytt opp mot dysleksi, og mykje forskning som omhandlar det å vere annleis. Ein artikkel eg fekk interesse for, der forfattaren skreiv om mykje av det same eg tenkjer var «To the student whom it may concern» av Stephanie Klein (2009). Stephanie sin bror har dysleksi, og ho vil få fram at dette ikkje er ei lærevanske, men ein anna måte å lære på enn den tradisjonelle. Ho nytta historia til bror sin og seg sjølv som empiri, noko som er det same eg skal gjere.

Boka *Lesevansker og livsvansker, om dysleksi og psykisk helse* av Manger, T., Asbjørnsen, A., Munkvold, L.H. tek føre seg at det er nær slektskap mellom lese – og skrivevanskar og problemåtferd i skulen. I tillegg er det forska på komorbide vanskar i denne boka. Barn i Bergen undersøkinga syner oss at det er ei samanheng mellom det å ha ei vanske og psykiske problem. Dei psykiske problema kan kome av det å kjenne seg annleis.

I boka *Annerledeshet – Sårbarhetens språk og politikk*, av Kristeva og Engebretsen (2010), blir me kjend med ulike perspektiv ein kan sjå på det å vere annleis, ut frå. I denne boka blir det presentert mykje forskning rundt dette spesielle emnet, å føle seg annleis.

Når det gjeld narrativ teori, fann eg ein artikkel som omhandlar barn si stemme i spesialpedagogikken. Her dukkar og ord som å vere annleis og dysleksi opp, og det blir forska på kor mykje betydning stemma til born har i ein lærar – elev relasjon. Denne artikkelen heiter *Barns stemme i spesialpedagogisk forskning* og er skriven av Reidun Tangen.

Det er tydeleg at det fins mykje forskning innan dei emna eg skal ta opp i mi oppgåve. Likevel er det viktig å presentere ei oppgåve om ein dyslektikar sin kvardag og opplevinga av å vere annleis, gjennom dyslektikaren sine eigne auge, og ikkje lærar eller foreldre sine auge.

## 1.2 Avgrensing og problemstilling

For å avgrense omfanget av informasjonen som kjem fram i oppgåva, gjorde eg om på problemstillinga fleire gonger. Det var for meg enklare å avgrense, når eg hadde nokre hovudområder eg måtte innom for å svare på og belyse problemstillinga mi. Metoden eg har nytta for innsamling av data kom til å gi meg store mengder materiale og jobbe med, difor valde eg berre å ha to informantar. I forhold til utarbeidinga av problemstillinga og dei tilhøyrande forskingsspørsmål, merka eg raskt kva teoretisk retning oppgåva skulle ha. Forskingsspørsmåla har og vore ein god indikator på kva stoff eg skulle ha med i oppgåva, og kvar avgrensinga skulle vere.

Eg kom til slutt fram til denne problemstillinga;

*Kva kan kome fram gjennom narrativen til ein elev med spesifikke lese – og skrivevanskar, om forholdet mellom vansken, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis?*

Ut frå problemstillinga kan ein sjå kva hovudområder eg skal innom, desse er; narrativen, skulen, vansken og opplevinga av å vere annleis.

Eg har laga desse forskingsspørsmåla til problemstillinga, som viser kva eg ville finne ut og korleis eg har vald å belyse problemstillinga mi;

1. Korleis skildrar eleven sin skulekvardag som dyslektikar? Var det forskjell på skulekvardagen før og etter diagnosen, med tanke på organisering av spesialundervisning?
2. Peikar forteljinga mot ulike maktstrukturar i tilrettelegging og organisering?
3. Kva fortel eleven om forholdet mellom det å ha dysleksi og opplevinga av å vere annleis?
4. Har eleven ei eller fleire forteljingar om vansken sin?
5. Kan ein narrativ innfallsvinkel få fram djupare forståing om korleis ein dysleksidiagnose vert opplevd?

Desse spørsmåla vil vere med å strukturere drøftingsdelen, der eg vil ta føre meg eit og eit spørsmål.

### 1.3 Disposisjon

Oppgåva har sju hovuddelar, som igjen blir delt inn i mindre delar etter kvart som stoffet blir presentert. I teoridelen har eg tatt utgangspunkt i oppbyggnaden av problemstillinga, men og mine forskingsspørsmål, slik at teorien skulle passe til desse. For meg er det særleg metoddelen som er viktig, i forhold til at eg valde å nytte ein narrativinnfallsvinkel, som betyr stor valfridom og ikkje noko fast mønster.

I den fyrste delen som er presentasjon av teoretisk forankring, presenterar eg teori om vansken - dysleksi, organisering i skulen for elevar med lærevanskar, Foucault sitt syn på utdanning, teori om det å vere annleis og narrativ terapi. I denne delen kjem eg inn på det området eg kjenner meg komfortabel innanfor, det postmoderne. Den neste delen er prega av vitskapsteoretisk forankring, der det blir presentert kva ein narrativ er og korleis dette omgrepet blir tolka av postmodernismen.

Metodedelen i oppgåva baserar seg fyrst på ein kort gjennomgang av kva narrativ forskning er, vidare vil eg presentere metoden eg har valt for innsamling av data og grunngje kvifor eg har teke dei vala eg har gjort. Deretter vil eg gå inn på korleis ein gjennomfører ei narrativ analyse, moment eg vil bruke i sorteringa av data eg får samla inn. Etter grunngjeving av metode kjem litt informasjon om utvalet og gjennomføringa av metoden, til slutt i denne delen av oppgåva kjem ein resultatdel, med ei analyse av narrativen til informanten, ut i frå anatomien til ein narrativ.

Den narrative innfallsvinkelen har ført til at eg tideleg bestemte meg for eit naturalistisk intervju, slik at innsamlinga av data skulle vere preg av å vere ei uforstyrra samtale, slik at informantane mine fekk fortelje si historie utan avbrytingar. Når intervjuet var gjennomført og skrivne om, valde eg å nytte ei narrativ analyse, for å tolke narrativen, men og presentere resultat. Det er fyrst i metoddelen ein blir kjend med historia til informantane mine, som eg og har valt å nytte vidare i drøftinga.

I drøftingsdelen av oppgåva vil eg drøfte resultata frå metoddelen opp mot den valde teorien og problemstillinga. Drøftingsdelen vil bli delt opp i kategoriar i forhold til dei forskingsspørsmåla eg har til problemstillinga. Drøftinga består av mine forskingsspørsmål, som eg presenterar før eg går djupare inn i dei, ved å nytte vald teori og narrativen til mine informantar. Ved å gjere det slik, vart det og lettare og svare på det siste forskingsspørsmålet, i forhold til at eg har lært mykje nyttig av å høyre på eit menneske sin narrativ.



Vidare kjem ei avslutning og oppsummering, med ein eventuell konklusjon. Til slutt kjem etterorda der eg vil sjå på oppgåva i retrospekt, og legge fram positive og negative sider ved mitt eige arbeid, og reflektere over arbeidsprosessen og om noko kunne blitt gjort annleis.

## **2. Presentasjon av teori**

### **2.1 Vansken**

Fyrst i teoridelen vel eg å seie noko om korleis ein deler inn ulike lærevanskar, slik at ein kan få ei betre forståing av kva type lærevanske dysleksi eigentleg er. Det er eit stort område, og ein har mange ulike vanskar ein deler inn, difor er det viktig allereie no, og slå fast kva kategori dysleksi høyrer til i. Vidare er det og viktig å gjere dette, i forhold til at skulen si handtering av vansken har ein stor plass i oppgåva. Dette vil kunne gi eit inntrykk av kor stort mangfald ein kan finne i omgrepet lærevanskar.

I ein skule for alle, er det naturleg nok slik at, elevgruppa er satt saman av individ med ulike føresetnader for læring. Læring i skulen er i dei fleste tilfelle innføring i, eller henting av ny kunnskap (Ekeberg og Holmberg, 2007). Elevar som har særskilte vanskar som hemmar læring, er ikkje ei einsarta gruppe, og vanskanane til desse elevane kan syne seg i eit eller fleire fag på skulen.

Omgrepet lærevanskar er vanskeleg å få eit godt tak på, fordi det er mykje ein må ta omsyn til, viss ein skal gje ein elev status som ein med lærevanskar. Dette kan vere diagnose, psykiske – og sosiale forhold, vanskar som er enkle å oppdage og vanskar som er vanskeleg å identifisere (Ekeberg og Holmberg, 2007). Sist men ikkje minst er dette eit vanskeleg landskap å bevege seg innanfor, nettopp fordi desse elevane har ulike behov og måtar å lære på, slik som det er for alle elevar i skulen.

Lærevanskar blir delt inn i to grupper, spesifikke og generelle lærevanskar. Viss ein elev har både spesifikke – og generelle lærevanskar, kallar ein det ei samansett lærevanske (Ekeberg og Holmberg, 2007). Elevar med spesifikke lærevanskar, har innlæringsvanskar på eit særskilt og avgrensa område. Elevar som har ei spesifikk lærevanske, har ein tydeleg diskrepans mellom evneføresetnader og prestasjonar (Ekeberg og Holmberg, 2007). Dei spesifikke lærevanskane kan gjere seg gjeldande på fleire områder, der den spesifikke aktiviteten skal gjennomførast. Språkvanskar, lese – og skrivevanskar/dysleksi og matematikkvanskar/dyskalkuli, er døme på spesifikke lærevanskar.

Generelle lærevanskar dreiar seg om sein eller mangelfull utvikling av evner, noko som fører til at det er vanskeleg for elevane og lære generelt. Desse lærevanskane kan ein finne på fleire utviklingsområde, og desse elevane syner store problem med det meste som skal lærast og treng ofte lenger tid enn dei andre elevane (Ekeberg og Holmberg, 2007). Eg skal i forsettelsen gå inn på ei spesifikk lærevanske, dysleksi.

### 2.1.1 Dysleksi

I denne delen, vel eg å seie noko om sjølve vansken, dysleksi. Dette er viktig for å få eit betre inntrykk av kva dysleksi eigentleg er for noko, og fordi eg skal svare på dette i eine forskningsspørsmålet. Vidare er dysleksi ein av delane i problemstillinga, noko som gjer det naturleg å ha med noko teori om dette. I denne delen går eg inn på definisjonen av dysleksi, og vanskane ein dyslektikar kan ha i forhold til lesing og skriving.

Som ein av dei grunnleggjande ferdighetane i Kunnskapsløftet, er kompetanse innan lesing viktig. Lesing er ein reiskap som skal nyttast i skulen, men og i arbeid, heim, når det gjeld helse og fritidssyslar. Lesing har ein samfunnsøkonomisk verdi, som syner oss at kor god ein er til å lese, påverkar deltakinga i ein stadig meir kravstor arbeidsmarknad, som alltid er i utvikling. I tillegg gir lesing rom for å vere med på komplekse sosiale og kulturelle aktivitetar (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008).

Når ein elev ikkje kan lese eller skrive etter det som er forventa ut frå den mentale alderen og opplæringa, har eleven lese- og skrivevanskar. Vanskar med lesing og skriving kan ha mange formar og mange ulike symptom (Lyster, 2012). Symptoma på ei lese- og skrivevanske kan vere vanskar med avkodinga av ord, vanskar med forståing, og syns- og hørsels vanskar. Det kan og vere snakk om vanskar med lesing og skriving hjå elevar med åtferdsproblem eller vanskar med merksemda. I slike samanhengar er ikkje lesevansken primær, det er andre faktorar som spelar inn i ei slik samanheng, som gjer det vanskeleg å lese og skrive (Lyster, 2012).

Det me i dag kjenner som dysleksi, vart før skildra som ordblindhet (Lyster, 2012). I dag veit ein heldigvis meir om denne vansken, slik at elevar som får diagnosen dysleksi, får den hjelpa dei treng. For å forstå kva dysleksi eigentleg er, utvikla Gough og Tunmer ein formel for lesing i 1986. Dei kalla denne formelen for «the simple way of reading», og den ser slik ut;  $lesing = avkoding \times forståelse$  (Gabrielsen, Heber og Høien, 2008). Jay Samuels (2002) meina

at det burde vere eit tredje element for å skildre kva lesing er, han la difor til *motivasjon* i leseformelen, slik at formelen såg slik ut; *lesing = avkoding x forståelse x motivasjon*.

Det ein kan slutte av desse to formlane, er at lesing er ei teknisk ferdigheit, som ein må lære seg. Visst ein elev ikkje meistarar ein av ferdigheitane i leseprosessen, vil lesing bli vanskeleg og i nokre tilfelle lik null. Dysleksi blir kort skildra som ei vanske med ordlesing, som igjen munnar ut i ei bakenføreliggjande fonologisk svikt (Lyster, 2012). Fonologi handlar vidare om språklyden sin funksjon i språket (Hagtvedt, 2010).

Når barn skal lære å lese, må dei ha forståing for at fonema i det talte språket blir erstatta av teikn i det skrivne språket. Dei må forstå at dei må avkode bokstav til lyd, for å kunne klare å lese ordet. Såleis kan ein sjå at avkoding er sentralt for å meistre lesing (Lyster, 2012).

Vanskar med avkodinga kan vise seg som dårleg leseflyt og manglande nøyaktighet. Det er dette som er med på å definere dysleksi (Lyster, 2012). Dysleksi er ein spesifikk lærevanske, der den nevrobiologiske bearbeidinga av informasjon, fungerer annleis enn hjå menneske utan dysleksi (Lyster, 2012).

Sjølv om det er stor einigheit i kva dysleksi er, kan ein likevel finne noko usikkerheit i diagnostiseringsprosessen. Det er viktig å få fram at dysleksi ikkje blir utvikla på grunn av sosioøkonomiske faktorar, men at det er ei genetisk betinga vanske (Lyster, 2012). Det er såleis ikkje uvanleg at ein finn fleire i same familie med denne vansken. Dysleksi og risikoen for få denne vansken er arveleg (Lyster, 2012).

Det er avkodinga i leseprosessen som ligg til grunn for å forstå ein tekst. I avkodinga finn ein kunnskapen om dei ulike grafema, kunnskapen om fonem – grafem (språklyd – bokstav) samanheng og samantrekking av grafem til heile ord (Rygvold og Ogden, 2008). For å utvikle gode ferdigheter i lesing og skriving, er det fonologiske medvitte sentralt, men og evna til å kunne manipulere språket sin lydstruktur (Lyster, 2012).

Fonologien spelar ei stor rolle, og så og sei alle delane av fonologien er med i leseprosessen. Dette syner oss kor viktig det er med eit godt fonologisk medvitte før ein startar å lese, og støttar opp om at dysleksi kjem av ei fonologisk svikt.

Lesing er ein kompleks ferdighet, der ein må ha kunnskap om alt frå språklydar til bokstavar og samantrekking til lydpakkar for å få eit fullgodt resultat (Lyster, 2012). Ein kan såleis seie at alle prosessane som inngår i det å lese påverkar kvarandre, og svikt på eit av områda, vil føre til at lesing blir vanskeleg.

Elevar med generelle lærevanskar kan òg syne vanskar med lesing, men da er som oftast dette ikkje den einaste vansken. Viss lesing er den primære vansken og eleven ikkje syner vanskar med andre ting, er det ganske sannsynleg at eleven har dysleksi.

Det som gjer diagnostiseringa av dysleksi så utfordrande, er den store variasjonen innan dei fonologiske vanskeområda. Dei fonologiske vanskanane som viser seg ved dysleksi hjå begynnarlesaren kan vere; fonologisk medvit, fonologisk minne og hastigheta på den fonologiske bearbeidinga (Lyster, 2012). Vanskar med fonologisk medvit kan vise seg når elevane skal lydere ut ulike delar av ord, eller klarar å sjå at til dømes ordet «kost», utan bokstaven k, blir til ordet «ost» (Lyster, 2012).

Vanskar med det fonologiske minnet, viser seg i vanskar med å hugse ulike ordrekkjer. Vanskar med hastigheita på den fonologiske bearbeidinga, kan syne seg ved kor lang tid barnet brukar på å nemne motiva på ei rekkje bilete eller bokstavar (Lyster, 2012).

I følgje Lyster (2012), kan det og vere eit problem ved dysleksi, at dyslektikaren lagrar ord som er ufullstendig fonologisk sett. Desse elevane kan og lett forveksle ord som har like lydar. Elevar med dysleksi vil òg ha vanskar med å hente dei lagra orda når dei skal lese, dei vil såleis bruke lenger tid på å lese, noko som igjen går utover leseflyten. Når elevane ikkje klarar å nytte seg av dei lagra ordbilda sine, kan dette styrke opp under det faktum at elevar med dysleksi, ikkje lagrar orda med fonologisk fullstendighet (Lyster, 2012).

Dysleksi kan vise seg på fleire ulike områder, og variasjonen er stor. Det vanlegaste er omkodning frå lyd i ordet til skriving av ordet, omkodinga frå skrift til lyd, noko som kjem av lite automatisert ordavkodning. Elevar med dysleksi strevar med å få eit medvit over korleis orda er danna ut frå lydar. Dette fører til at elevar med dysleksi har vanskar med å nemne enkeltlydar i ord (Lyster, 2012).

Det at elevar med dysleksi strevar med lydane i ord, kan vere med å støtte oppunder teoriane til Frost, om at dårleg utvikling av språk vil gå utover korleis eit barn lærer seg å lese (Frost, 2010). Når barn ikkje har eit fonologisk medvit før dei byrjar på leseopplæringa, vil dette kunne skape store problem. Dette kan vise oss kor viktig det er med god utvikling av språk, for å meistre andre ferdigheitar, som lesing og skriving.

Når ein skal forstå ein tekst, må ein danne meining ved hjelp av informasjonen i teksten og kunnskapen ein har frå før (Samuels, 2002). Denne prosessen er kompleks, og krev at lesaren er sikker i avkodinga. Mellom avkoding og forståing i leseprosessen, er det eit samspel. Viss

avkodinga er sikker, blir det vanskeleg å lese teksten samanhengande (Frost, 2010). Er det slik at ein elev, ikkje klarar å lese teksten samanhengande og med flyt, kan dette føre til ei manglande forståing av teksten. Dette vil verke negativt på det endelege produktet, som er å lese, med flyt og forståing.

I leseprosessen er motivasjon sentralt for å avkode og forstå teksten. Samuels (2002) seier at motivasjon er ein kognitiv eigenskap, som er med på å drive fram dei mentale prosessane som gjer lesaren i stand til å avkode og forstå teksten.

## 2.2 Spesialundervising i skulen

Ut i frå problemstillinga og underspørsmåla til denne, er det viktig for meg å få fram korleis eleven med vansken har blitt behandla på skulen og korleis undervisinga har blitt lagt til rette, etter at vansken oppsto. Difor vil eg kjapt gå gjennom korleis spesialundervising i dagens skule blir organisert, og fire moglege måtar ein kan drive spesialundervising på.

<b>Tilpasset opplæring for alle</b>	
<b>Ordinær undervising</b>	<b>Spesialundervising</b>
Ordinær undervising gjelder for alle elever.	Spesialundervising gjelder for elever som etter sakkyndig vurdering har fått innvilget denne retten med bakgrunn i et enkeltvedtak. Dette utløser vanligvis ekstra ressurser (økonomi/kompetanse).
Ordinær undervising er den opplæringen som alle elever har en juridisk rett til, og som er nedfelt i opplæringsloven §1-2.	Spesialundervising er den opplæringen som elever med særskilte behov har en juridisk rett til, og som er nedfelt i opplæringsloven §5-1.
Ordinær undervising skal være tilpasset den enkelte elevens utviklingsnivå og læreforutsetninger.	Spesialundervising skal være tilpasset den enkelte elevens spesielle behov for tilrettelegging utover tilpasningen i den ordinære undervisingen.

(Ekeberg og Holmberg, 07:20).

Tabellen syner oss korleis undervisinga i dagens skule er organisert, med tilpassa opplæring for alle, som overordna omgrep og ideal. Skulen skal tilpasse si undervising til alle elevar sine føresetnader og evner. Både sterke og svake elevar, skal få eit tilbod som rustar dei for å møte kvardagen etter avslutta utdanning. Dette er gode ideal og grunnhaldningar, men kan ein eigentleg sjå samsvar mellom ide og realitet i spesialpedagogen sitt arbeid?

Spesialpedagogikk er eit fagfelt, som er danna for å hjelpe menneske. I skulen er dette ofte dei svake elevane. For å hjelpe desse elevane er det vanleg at ein testar og diagnostiserar ein vanske, for så å legge til rette undervisinga med dei rette tiltaka. Spesialpedagogikken har på si ferd mot å bli ein profesjon, blitt influert av mange ulike fagfelt, noko som har ført til at det og fins ulike måtar å hjelpe på (Hausstätter, 2007).

Det er i følgje Hausstätter (2007), tre moglege måtar/program å nytte for og gje eit menneske spesialpedagogisk hjelp, ut i frå kva som er målet med aktiviteten. Desse tre programma bygger på ei kjerne, for korleis ein skal forholde seg til spesialpedagogikk. Ut i frå denne kjernen bygg ein opp praksis og forskning (Hausstätter, 2007).

### ***Det patologiske programmet:***

Segregering av individ har vore vanleg praksis i skulen fram til 1975. Dei som hadde ei vanske eller funksjonshemming, vart plassert på institusjonar saman med andre med same type vanske. Det patologiske programmet er den tradisjonelle måten å drive spesialpedagogikk på, og er prega av eit svært individretta syn. Det er individet sjølv som er skuld i vansken og funksjonshemminga, og ikkje nokon eller noko anna (Hausstätter, 2007).

Kjernen i dette programmet er patologien til mennesket, noko som fører til at det får eit medisinsk preg og åtferda til menneska blir tolka ut i frå biologiske faktorar, som arv, og psykologiske aspekt (Hausstätter, 2007). Ved testing finn ein grupper som har avvikande læring frå majoriteten, det er desse som skal få spesialundervising. Oppgåva til spesialpedagogen er å ha kompetanse til å hjelpe desse menneska, slik at vansken blir mindre synleg eller forsvinn heilt (Hausstätter, 2007). I dette programmet har spesialpedagogen utvikla strategiar og kompetanse for å «behandle» dei ulike diagnosane.

Menneske blir diagnostisert og kategorisert ut i frå vansken, og for kvar kategori blir det utvikla eit breitt spekter av tiltak som skal hjelpe personen. Viss tiltaka ikkje verkar blir dei

forkasta (Hausstätter, 2007). Innan dette programmet blir samfunnet ein viktig oppretthaldar av problemet, ved at det har så stort medisinsk preg.

### ***Det organisatoriske programmet:***

Kjernen i dette programmet er at det er samfunnet som dannar avvikarar med sine organisatoriske strategiar og løysingar. Desse dannar funksjonshemmingar, stigmatisering av denne gruppa menneske, som reaksjonar på dei rådande ideal i samfunnet (Hausstätter, 2007). Ved skulen skapar organiseringa uante problem for elevar med til dømes åtferdsproblem og funksjonshemmingar. Den vanlege skulebygningen er vanlegvis ikkje designa med tanke på desse elevane (Hausstätter, 2007). Ofte blir dei sett saman i grupper, med andre elevar som har same problem, utan at dette har positiv verknad.

Same trenden kan ein sjå elles i samfunnet og, der det er lite som er tilpassa til, til dømes funksjonshemma menneske. Der det patologiske programmet er opptatt av å fjerne dei som skapar avvik, ved å ta dei ut av gruppa og liknande, er det organisatoriske programmet opptatt av å finne løysingar som kan betre skulekvardagen til dei som krev spesialisert tilrettelegging. Dette gjer at stigmatisering og marginalisering av denne gruppa elevar blir mindre (Hausstätter, 2007).

### ***Det sosiale programmet:***

Som med det organisatoriske programmet, er og målet i det sosiale programmet å skape inkluderande prosessar i samfunnet. Fokuset i dette programmet er generelle sosiale strukturar og prosessar, som kan vere med på å ekskludere og marginalisere menneske med særlege behov (Hausstätter, 2007). Kjernen i dette programmet er å fokusere på at funksjonshemming er eit produkt av korleis aktørar møter samfunnet.

Spesialpedagogen si oppgåve er å vise korleis desse ulike strukturane og prosessane er med på å hindre utvikling og vekst (Hausstätter, 2007). Det sosiale programmet inneheld eit vidt spekter av alternative løysingar for å inkludere menneske, sidan det hentar inspirasjon frå mange ulike teoriar og perspektiv.

## **2.3 Foucault – kunnskap og makt**

Det har vore mange diskusjonar angående spesialundervising opp gjennom fleire tiår, og enda er dette eit oppheta diskusjonstema innan skulepolitikken. Det eine underspørsmålet til

problemstillinga mi går direkte på forholdet mellom ulike maktstrukturar i skulen og tilrettelegging og organisering for eleven med vansken. I forhold til dette spørsmålet er eg ute etter at eleven med vansken skal kunne reflektere over om han har opplevd noko press for å bli forma eller normalisert i forhold til dei andre elevane og om dette har påverka han i vala han har teke og narrativen han har laga seg.

Vidare er dette eit interessant syn på korleis skulen vel å handtere elevane der. Når ein er innom eit slikt område, kjem ein ikkje utanom Foucault sine syn på utdanning, kunnskap, normalitet, avvik og maktutøving innan ulike institusjonar i samfunnet.

I følgje Foucault blir me på ein eller anna måte forma av systema for kunnskap og makt som me blir fødde og oppfostra i. Vidare er alle persepsjonane våre om det som fins rundt oss påverka av desse systema (Jardine, 2005). Forholdet mellom lærar og elev er prega av eit makt og kunnskapsforhold, som kan verke kjempe bra, så lenge ein er medviten om det. Læraren nyttar si makt og sin kunnskap til å rettleie og hjelpe elevane sine.

Men denne makta og kunnskapen fører til at tilsette ved ei skule enkelt kan bestemme kven av elevane som er normale og kven som er avvikarar (Jardine, 2005). Når dette skjer er det ikkje skulen som er problemet, det er ikkje her spørsmålet om tvil blir stilt. Det er eleven som blir sett på som avvikar, og blir da diagnostisert og putta innan ein bås, saman med andre som har same diagnose (Jardine, 2005).

Foucault ser på samfunnsutviklinga med kritisk blikk, og ser på dei negative sidene ved opplysninga og moderniteten. Teoriane hans er like aktuelle i dag, som i 1975, i forhold til skule og behovet ein finn der for å nytte makt og kunnskap til å disiplinere og forme menneske til det samfunnet treng (Foucault, 1975). Det er når mennesket underkastar seg og blir føyeleg at det blir forma. Dette er eit fenomen ein kan finne over alt, og Foucault tek utgangspunkt i soldatar når han skal forklare dette. Soldaten har blitt forma til ein krigar gjennom streng disiplinering, og gått frå å vere ein «vanleg» mann til å bli eit fabrikkert individ som gjer alt etter faste innøvde mønster, som har kome gjennom hard disiplinering (Foucault, 1975)

Her kan ein dra klare parallellar til skulen, i forhold til behovet leiing og lærarar har for å disiplinere, kontrollere og skilje ut avvikarane i sin praksis. På denne måten er skulen undertrykkjande mot dei som ikkje underkastar seg disiplinen og som blir stempla som



avvikarar (Foucault, 1975). Ein kan finne ulike typar disiplin i skulen, desse kan ein finne i pensum i forhold til det staten pålegg læraren å undervise elevane i, og ein kan finne det i praksisen til lærarane ved at dei formar dei føyelege elevane til å bli gangs menneske som oppfører seg slik dei skal, passar tid og gjer leksene sine (Jardine, 2005).

Når det gjeld Foucault sine syn på behovet for å finne normalitet og avvik, går dette rett inn i den spesialpedagogiske praksisen. Denne består jo i hovudtrekk av å finne avviket, diagnostisere det og lage tiltak. Dette syner oss at den moderne historia og praksisen skulen er ein del av, har eit behov for å setje elevar opp mot kvarandre og rangere dei (Foucault, 1975). Dette kan ein tydeleg sjå under til dømes eksamen og observasjon, som i følgje Foucault er kjernen til disiplineringa. Under eksamen blir elevar sett opp mot kvarandre og vurdert av ein sensor, og ein kan tydeleg finne ut kven av elevane som har latt seg underkaste og kven som er avvikar og ikkje kjem til å klare seg i samfunnet (Foucault, 1975).

For å halde på disiplinen treng ein dressur. I forhold til denne oppgåva kan sjølve skulen, bygningen vere eit av dei. Korleis skulen er bygd og tilrettelagd handlar om korleis elevane oppfattar miljøet på skulen, som tek oss til den delen av problemstillinga som handlar om opplevinga av å vere annleis. Skulebygningane i dag er ikkje heilt ulike dei militære skulane som Foucault omtalar i sin artikkel *De gode dressurs midler* frå 1975. Klasseromma er enda, på dei fleste skular, sett opp i rekkjer med lærarane sine kontor fordelt utover desse rekkjene. Læraren kan høyre og sjå eleven når det måtte passe.

For å oppretthalde ein dressur og disiplin på ein skule er det vanleg at lærarar og leiing nyttar seg av ulike sanksjonar for å halde ro og orden på elevane. Slik er det enda, sjølv om dette ikkje kan samanliknast med praksisen slik han var for hundre år sidan. Ein kan likevel finne reglar på skulane rundt om kva som er tillat og ikkje. Som Foucault skreiv i 1975, blir dei fleste forsømmingar i skulen, i dag og straffa med ein form for sanksjon. Elevane får merknad mellom anna for å kome for seint, for å gløyme lekser, for munnbruk og dårleg oppførsel, for orden og for å gløyme til dømes klede til gymmen (Foucault, 1975). Er det kraftige brot på regelverket kan dette ende med utvising, som ikkje lenger kan kallast ein sanksjon, men ei disiplinær straff (Foucault, 1975).

Den disiplinære straffa har som funksjon å redusere, og ikkje minst å korrigere avvikande oppførsel. Sanksjonane blir nytta for å skape orden og straff, medan den disiplinære makta

kan gi løn i form av gode karakterar og skussmål. Skulen syner med sine reglar, sanksjonar og praksis at den enda, trass i stor samfunnsutvikling, er ein del av den store moderne historia.

## **2.4 Å vere annleis**

I denne delen av oppgåva, vil eg nærme meg den eine delen problemstillinga består av, ut frå korleis eg vel å tolke opplevinga av å vere annleis. I denne delen skal eg presentere, kva eller kven som kan definere ein person som den andre. Ved hjelp av Julia Kristeva og Jacques Derrida, skal eg gå nærare inn på kva samfunnet gjer i møtet med den som er annleis, og korleis ein kan endre haldningane ein har til denne gruppa menneske. Eg vil og ta føre meg kva hermeneutikk er, fordi det er viktig når det gjeld kommunikasjon mellom to partar, særleg læraren og eleven med vansken.

Det er i stor grad samfunnet som avgjer livsvilkåra våre. Samfunnet er med på å avgjere sjansen for funksjonshemming, sjukdom og død (Morken, 2006). Denne makta samfunnet har til å kategorisere, vil alltid føre til at nokon fell innanfor grensene, medan andre vil falle utanfor (Engebretsen og Koren Solvang , 2010). Samfunnet slik me kjenner det i dag, er ein del av den moderne historia. Eit samfunn prega av kapitalisme og konkurranse (Giddens, 1997).

Skulen vil såleis bli ein del av den moderne historia, og ein kan finne att tendensane i samfunnet, innan denne institusjonen. Kvardagen på skulen er prega av konkurranse, slik at ein skal kunne sende dei beste kandidatane ut i samfunnet og arbeidslivet. Skulen som er ein av dei fyrste institusjonane individet møter på sin veg til å bli ein sjølvstendig samfunnsborgar, er prega av dei same grensene som samfunnet. Det vil alltid vere nokre elevar som fell utanfor normalen i skulen, som blir ein av dei andre.

Å vere ein av «dei andre» kan vise seg å vere svært avhengig av konteksten. Til dømes viss ein høyrande er i eit rom med høyrselshemma personar, vil den med normal høyrsel bli den andre. I denne oppgåva vil det vere naturleg at det er elevane med dysleksi, som er dei andre, i ein skule der ein dyslektikarar på eit eller anna tidspunkt vil falle utanfor normalen.

Spesialundervisinga i skulen, skal på eit vis fange opp og fungere som hjelp for dei elevane som fell utanfor normalen. I denne samanheng er det viktig å hugse på at utviklinga av denne type undervising og fagdisiplin, har ei svært brokete og vanskeleg utvikling (Støfring, 2000).

I samfunnet ser ein på funksjonshemming ut i frå to omgrepsspar, kva som er normalt og kva som er avvikande (Engebretsen og Koren Solvang , 2010). I den spesialpedagogiske praksis i

skulen i dag, som i stor grad blir utført gjennom det patologiske programmet, er målet å finne avvik og prøve så langt det let seg gjere å normalisere dette (Hausstätter, 2007). Såleis kan ein seie at det er nokon som sit med ei slags hegemonisk makt i samfunnet, og vidare i skuleverket, som avgjer kva som er normalt og kva som er avvikande (Støfring, 2000).

For å skape aksept for dei som er annleis, må det skje ei endring i samfunnet. For slik eg tolkar det, har samfunnet mykje av ansvaret for den dårlege aksepten for menneske som er annleis. Dette vil vidare vere med på å påverke aksepten i dei institusjonane som samfunnet skapar, som til dømes skulen. Postmodernismen er motsetnaden til det moderne samfunnet. Dei som støttar det postmodernistiske tenkjesettet, meiner ein ikkje kan dvele på det som har vore for å skape endring. Dei meiner menneska må sjå framover på det som kan bli, individa i samfunnet bør ikkje handle ut frå ein gitt teori eller praksis, men tenkje nytt. Postmodernisten vil løyse opp skiljet mellom kva som er sant og kva som er falskt i samfunnet (Hausstätter, 2007).

Ei funksjonshemming treng nødvendigvis ikkje vere noko du ser, i form av ein rullestol eller ein kvit stokk. Funksjonshemminga kan vere usynleg og påverke psyken til eit menneske (Kristeva, 2010). Dette seier meg at det å ha ei lærevanske i skulen, verkar som ei funksjonshemming på eit gitt område, i denne oppgåva er det området lesing. Det å ha dysleksi vil vise seg på fleire områder, ikkje berre i skulen, men og i samfunnet elles. Kor akseptert det er å vere funksjonshemma handlar i stor grad om korleis samfunnet vel å sjå på individet som høyrer til minoriteten, og gruppa av «dei andre» (Grue, 2010).

Dei individa som høyrer til «dei andre», har ofte eit ambivalent forhold til samfunnet. Ofte er det slik at «den andre» har eit vanskeleg forhold til vansken sin. Nokre vel å tone vansken sin ned, medan andre vel å prøve og skjule den heilt (Grue, 2010). I skulen er det i mange tilfelle slik at elevar med dysleksi får eigen pc, andre hjelpemidlar og ekstra ressursar. Nokre gonger kan dette skape misunnelege medelevar, sidan dei ikkje har tilgang til dei same hjelpemidla. Dei kan sjå på datamaskina til dyslektikaren som eit luksusgode, som i verkelegheita er ressursar skulen frigjer for å inkludere dyslektikaren i klassen og gjere skulekvardagen overkommeleg (Grue, 2010).

Å vere «den andre» kan kjennast som ei stor påkjenning, og korleis ein klarar å meistre denne «personlege krisa» kjem an på kor god psykisk helse ein har. Evna til å meistre påkjenningar som ein møter i livet, inneber evna ein har til meistring, korleis ein tåler motgang, korleis ein taklar kriser og om ein beheld trua på seg sjølv når ting går dårleg. Grunnlaget for den

psykiske helsa blir danna i barne – og ungdomsåra (Berg, 2005). Menneska sine medfødde eigenskapar, som er med på å gi det sitt individuelle særpreg, har eit samspel med ulike faktorar i oppvekstmiljøet. Korleis dette samspelet verkar har stor tyding for individet si sjølvoppfatning og identitet (Berg, 2005). Sjølvoppfatning og identitet er to omgrep som er sentrale i eit menneske si personlegdomsutvikling, og som spelar ei rolle i korleis ein utviklar si psykiske helse (Berg, 2005).

Omgrepa sjølvoppfatning og identitet har nær tilknytning til *sjølv*. Sjølv er eit menneske sin indre bærebjelke, det er sjølv som held mennesket oppe. Mennesket vernar om sjølv sitt med ulike forsvarsmekanismar, som kan kome til uttrykk der sjølv blir utfordra (Berg, 2005). Sjølv er aktivt og dynamisk, det regulerar åtferd og ordnar opplevingar, i ulike sosiale situasjonar. Viss identiteten og sjølv får utvikle seg godt gjennom oppveksten, blir individet eit trygt, stabilt og handlande subjekt (Berg, 2005).

Julia Kristeva (2010) meiner det er samfunnet som har ansvar for den andre. Dette ansvaret handlar om å ta vekk skamma og mindreverdet, som det å vere ein av dei andre fører med seg. Samfunnet si oppgåve er å rehabiliterer den andre, for å unngå eksklusjon. Vi'et, dei som ikkje har ei funksjonshemming ,eller vanske, må opne opp for og kjenne på si eiga sårbarheit. Dette må gjerast for at den andre skal bli godteken for den han er og dei vanskane han har. Den andre opnar eit narsissistisk sår hjå vi'et. Majoriteten i samfunnet har ei frykt for å bli som den andre, ei frykt for å dø. Det er denne frykta som skapar avvising og eksklusjon (Kristeva, 2010).

Jacques Derrida, meiner og at samfunnet har eit ansvar ovanfor den andre. Kristeva omtalar sårbarheit og frykt, men Derrida meiner at det er synet på mennesket i endring, som får oss til å forstå ansvaret me har (Steinnes, 2010). Derrida seier at vi'et har eit eineståande ansvar ovanfor den andre, det som blir problemet, er at etikken fort kan øydelegge og kome i vegen for slutningar me må ta i arbeidet med den andre. Etik seier noko om kva språk og handlingar, ein legg til grunn i møtet med andre menneske. Visst det er slik at frykta og sårbarheita til vi'et, fører til dårlege etiske val ovanfor den andre, er dette med på å ekskludere den andre. Det blir då vanskeleg å ta ansvaret ovanfor den andre på alvor.

Eit ansvar, uansett kven eller kva det er for, kjem ikkje utan brot og avvik på det som er her og no. Dei etiske normene og reglane som ligg til grunn for ansvaret ein har, må vere opne for at ein skal kunne takle ansvaret sitt (Steinsholt, 2009). Vi'et i samfunnet må ta ansvar for den

andre. Skal vi'et makte å gjere dette, må dei forstå at den andre ikkje er statisk, men i stadig endring og utvikling. Majoriteten må tørre å opne opp for si eiga sårbarheit og frykt i møtet med den andre. Skal synet majoriteten har på den andre endrast, må det skje store endringar i den moderne historia samfunnet og skulen er ein del av.

Dagens samfunn ber preg av ein kultur, der det å vere annleis og sårbar, er ei skam. Det er eit nederlag for vedkommande, som skjeldan blir inkludert til å føle seg som ein av majoriteten (Kristeva, 2010). Den andre vil alltid prøve å vere ein del av majoriteten, men vi'et veit ikkje korleis dei skal handtere eller inkludere den andre. Vi'et går inn i ei rolle som eit slags overmenneske i møtet med den andre, dette fører til at den som er annleis, og andre med vedkommande, blir gjort om til ei stakkarsleg gruppe. Vi'et må møte den andre som eit verdifult menneske, ikkje ta på seg ei rolle for å beskytte seg sjølv og si eiga sårbarheit.

Samfunnet slik me kjenner det i dag, maktar ikkje å stå i ansvaret dei har ovanfor den andre. Det å vere annleis er ei skam, og vi'et taklar dette ved å møte den andre med arroganse, avvising og å vere likegyldig (Kristeva, 2010). Sjølv om ein ikkje lenger kvittar seg med eit born som har ei lyte, i same grad som i gamle dagar, er det likevel eit stort ansvar å få når du fyrst har født eit born som ikkje er som alle andre.

Kristeva (2010) nyttar seg av psykoanalyse og Freud sine teoriar, i sine forklaringar på korleis ein kan møte den andre på ein betre måte. Det er sårbarheita i det talande subjektet som må utfordrast, det er sårbarheita som oppstår i språk og biologi som må erkjennast. Vi'et må prøve å setje seg inn i for-oppfatninga og horisonten til den andre, for å leggje frå seg framandfrykta. I samfunnet står diagnose i sentrum, dette skapar grupperingar og tek frå den andre eigenarten sin. Dei blir ikkje sett på som menneske, men som eit objekt for kartlegging og diagnostisering, jamfør framgangsmåten i det patologiske programmet.

Ein må sjå framover, og ikkje på det som har vore, for å skape endring, meiner Derrida. Dette lyt gjerast sjølv om ein ikkje veit resultatet av slutningane ein tek. Dei store strukturane og systema i samfunnet har lita eller inga utvikling. Tendensen til å sjå på det som har vore er stor, noko som fører til lita endring for dei andre i skulen. Dei som sit med makta/ansvaret, rettferdiggjjer ikkje den andre på ein slik måte at ansvaret blir klart, og skulen og samfunnet blir for alle.

Retttferd er all etisk refleksjon, og menneske har ei plikt å sjå gjennom makta, dei meiningsstrukturane rundt oss har. Det er desse meiningsstrukturane som er med på å påverke vår praksis (Steinnes, 2010). Skulen verkar på sett og vis, som ein produksjonshall, der ein skal sende nye aktørar ut i samfunnet. Dei som ikkje er gode nok, blir luka ut og stigmatisert frå goda i samfunnet. Dei blir til den andre, den som er annleis. Skulen for alle, seier frå seg ansvaret for den andre, noko som resulterer i mangel på retttferd. I følgje Derrida, blir denne retttferda ståande som noko umogleg. Det er umogleg å syne den andre retttferd, dersom ein ikkje er open sjølv (Steinsholt, 2009).

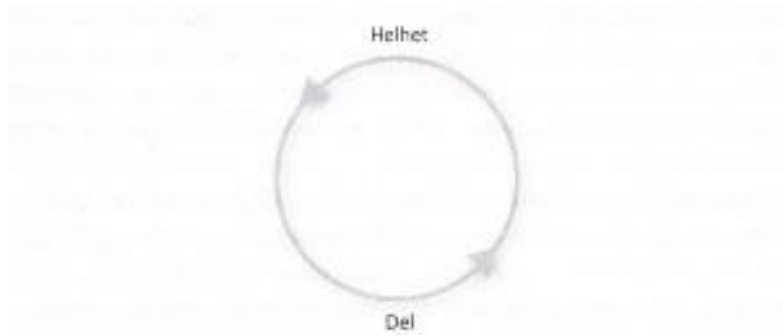
Derrida meiner at *dekonstruksjon* må gjennomførast, for å kunne trekkje dei rette slutningane. Dekonstruksjonen er kreativ, og syner oss nye dører å opne, og nye korridorar mot desse dørene (Steinsholt, 2009). Ansvaret for den andre bør vere prega av respekt for den andre sin eigenart. Slik praksisen er i dag, blir den andre ein av så mange andre. Den andre forsvinn på eit vis i mengda, fordi han, til dømes, har same diagnose.

I arbeid med andre menneske, ligg det alltid eit samspel til grunn. I denne oppgåva vil dette samspelet vere mellom spesialpedagogen og eleven med vanskar. Eit slikt samspel er kjenneteikna med at partane prøver å tolke kvarandre. Hermeneutikk er læra om å tolke eit føreliggjande materiale, dette materialet har eit innhald med meining og klarar å uttrykkje dette innhaldet og denne meininga (Gadamer, 2010). Det er ofte slik at den som skal tolke eit materiale blir villeia i tolkinga si, på grunn av dei for-oppfatningane som ligg til grunn (Gadamer, 2010). Målet for hermeneutikken er å forstå eit material ut i frå heilskapen (Alvesson og Sköldberg, 2008). Heilskapen består av delar, som alle må observerast for å tolke materialet.

Alle menneske har ei eiga forståing og oppfatning av røynda, dei har sine eigne narrativar, som er med på å danne ei for-oppfatning og forståing. For-oppfatninga utgjer forståelseshorisonten til det gitte materialet, i denne samanheng mennesket (Gadamer, 2010). I den tradisjonelle hermeneutikken vart det ikkje lagt vekt på å tolke eit material med blick på forståinga til materialet, Gadamer kritiserar dette, og meiner ein ikkje kan tolke eit material utan å tenkje på at det ein tolkar har si eiga for-oppfatning i botn (Gadamer, 2010).

Ein kan tolke alt materiale utifrå ein sirkel. Alt samspel handlar om at ein må forstå delane utifrå heilskapen og heilskapen utifrå delane (Alvesson og Sköldberg, 2009). Målet er å tilpasse sin eigen horisont og for-oppfatning til den eller det ein forsøker å tolke sin horisont

og for-oppfatning. Den eller det som bli tolka blir påverka av den som tolkar sin horisont og for-oppfatningar (Gadamer, 2010).



(Alvesson og Sköldberg, 08:193)

Målet er primærforståing, der partane blir heilt einige om emnet. Ei primærforståing, er eit idealomgrep, som kan vere nyttig i ein forklaringsprosess. Viss det skulle oppstå usemje mellom partane, er forståinga sekundær. Dette skjer viss forståelseshorisontane mellom den som tolkar og den som blir tolka er så ulike at det ikkje er mogleg å bli einige (Alvesson og Sköldberg, 2008).

Det er viktig for den som tolkar å vere medviten om at materialet som blir tolka har ei anna for-oppfatning, og såleis ein anna horisont. Dette fører til at partane naturleg nok har ulike sett med verdiar. Tolkaren må ha forståing for dette i sitt arbeid, viss ikkje dette blir tatt hensyn til, vil ikkje kommunikasjonen fungere (Nordby, 2009).

Alvesson og Sköldberg (2008), presenterar fleire måtar å tolke hermeneutikk på. Dei meiner ein må nytte seg av impulsar frå både objektiv – og aletisk hermeneutikk. Dei har såleis kome fram til ein grunnsirkel for hermeneutikk, som legg vekt på del og heilskap frå objektiv hermeneutikk og forståing og førforståing frå aletisk hermeneutikk (Alvesson og Sköldberg, 2008). Det er tydeleg at tolkinga av andre menneske og for-oppfatning ein har, kan vere med på å setje menneske i bås som «den andre».

## 2.5 Narrativ terapi

I denne delen av oppgåva, skal eg gå litt nærare inn på narrativ terapi. Dette gjer eg ikkje fordi eg ser på dette som terapi, men fordi at eg opplever dette som ei type forskning, som eg nyttar i drøftingsdelen, der eg svarar på forskingsspørsmåla mine. I tillegg omhandlar dette avsnittet betydinga av språk og historiar, noko eg er oppteken av å kunne nytte i oppgåva. Det er

historiane eg har blitt fortald, som er utgangspunktet for oppgåva, difor vil eg gå inn på korleis ein kan nytte ei slik form for tilnærming i dagens skule.

Den narrative terapien er ein del av den narrative vendinga, som var ein stor bevegelse innan fleire ulike vitenskapar. Ein skulle studere språket og historia, meir enn informantten og objektet (Besley, 2001). Språket er med på å definere sjølvvet og vår identitet, men og korleis terapeutar forstår menneske og deira meiningar om verda dei lev i og røynda dei omgås i (Besley, 2001).

Den narrative terapien, tar opp Foucault sin kritikk av utdanning – og skule, institusjonar som er lite merksame på sitt makt/kunnskaps forhold (Besley, 2001). Foucault meiner at slike institusjonar er i besittelse av makt som gjer at dei kan disiplinere og forme objekt, til det samfunnet treng. Denne disiplineringa kan bestå av klassifisering og kategorisering, belønning og straff (Jardine, 2005).

Den narrative terapien utfordrar humanismen og dei fleste «psy» vitenskapane, som psykologi, psykoterapi og terapi der det blir konsentrert på spørsmål om sjølvvet og kulturell kontekst, der maktforhold er med på å forme individet (Besley, 2001). I desse vitenskapane ser ein vekk frå ein person sine eigne opplevingar, til fordel for abstrakte førestillingar, kategorisering av hendingar, klassifisering og diagnose (Epston og White, 2000). Det narrative tankesettet gir derimot plass for desse opplevingane, som er det vitale i opplevinga av livet, og det er dei ulike sidene av livsopplevinga som er med på å skape innhald i ein person sitt liv (Epston og White, 2000).

Den narrative terapien presenterar ei ny form for å drive rettleiing og rådgiving som kan passe godt i skulen, og som kan føre til ein ny innfallsvinkel i arbeidet med elevar og skulemiljøet generelt (Besley, 2001). Denne måten for rettleiing og rådgiving kan vere med på å endre dei maktforholda som fins i skulen, slik at klimaet på skulen blir meir positivt (Besley, 2001). Narrativ terapi nyttar seg av både dominerande – og alternative forteljingar for å hjelpe menneske til å skrive si historie på nytt, for å få klarare fram kva val persone eigentleg har ønska å ta (Besley, 2001).

Som eg allereie har vore inne på, er det narrative eit omgrep som ein kan forbinde med postmodernismen. Ved sidan av Foucault, har og Derrida vore ein inspirasjon i utforminga av den narrative terapien (Besley, 2001). Der Foucault angrip maktforhold, nyttar Derrida seg av dekonstruksjon, som utfordrar mennesket til å søke etter hol, skjulte meiningar eller



konfliktfylte historiar, for å finne ut korleis problema kan påverke ein. Når det gjeld dekonstruksjon, kan den hjelpe til med at ein ser og blir meir medviten over korleis strukturar i samfunnet kan vere med på å forme oss som menneske og vår eksistens (Besley, 2001).

Narrativ terapi nyttar tolkinga av andre menneske, til å hjelpe dei til å sjå både den dominante og alternative sida ved sin historie, slik at dei kan skrive historia si på nytt med ei ny mening. Det blir argumentert mot at mening ikkje blir skapt i ein sosial – og kulturell kontekst, men at der er språket som er med på å gi mening (Besley, 2001). Språket er noko som gir menneske moglegheit til å uttrykkje tankar, kjensler og forteljingar.

Den narrative terapien nyttar menneske sitt språk for å prøve å sjå kvar meininga ligg, det er ikkje noko du får som du vidare skal nytte i ein kontekst. Det er noko ein skapar sjølv gjennom språk og samhandling (Besley, 2001). Narrativ terapi er ikkje noko som fortel lesaren sanninga om eit menneske, men det er ein plass eit menneske kan reflektere over kven det er og livet sitt. Denne historia er ikkje endeleg og stabil, men endra seg heile tida (Besley, 2001).

I praksis kan narrativ terapi sjåast på som; at det ein person har opplevd er eit privilegium, og at terapien hjelp til med å bitte saman opplevingane i eit menneske sitt liv ved hjelp av tid. Terapien blir gjennomført på konjunktivform og skapar fleire ulike perspektiv, og nyttar eit språk som er ikkje-fagleg, men poetisk for å skildra opplevingar og skape nye historiar. Narrativ terapi gjer det lettare å innta ein reflekterande haldning for å innsjå at ein deltek i tolkingsprosessen av sin eigne livshistoriar. Terapien oppmuntrar mennesket til å innsjå at det er forfattar til historiane om sitt eige liv, og at desse historiane heng saman (Epston og White, 2000).

### **3. Vitskapsteoretisk forankring**

Fordi at det er narrativen eg tek føre meg, i denne oppgåva, må eg presentere og forklare kva dette eigentleg er. Difor har eg valt å ha ein eigen del om kva narrativ tyder, og korleis postmodernisten ser på og nyttar seg av narrativen. Vidare er det viktig, ikkje berre for problemstillinga og gjenkjenne kva dette er, det er og viktig i forhold til metoddelen av oppgåva. Det er i denne delen eg har fått fortalt narrativen, men det er og her eg skal analysere den. Vidare er det viktig at ein har ei forståelse av korleis narrativen og postmodernismen heng saman, sidan det er denne vitskapen oppgåva har utspring i.

#### **3.1 Det narrative, definisjon**

I forhold til problemstillinga, er det viktig at eg definerar ein narrativ. Det er og viktig at lesaren av denne oppgåva, får anledning til å forstå kva eg legg i omgrepet narrativ, for å forstå korleis eg har nytta denne i drøftingsdelen.

Det narrative er ei utgreiing om noko som har skjedd, i røynda eller fantasien. Dette er eit omgrep som er vanskeleg å definere tydinga av, sidan det er så mange ulike teoriar om det. Alle menneske har ein narrativ, eller kanskje fleire narrativar om ulike saker som til dømes har hendt i livet deira (Robertson, 2012). Gjennom å nytte seg av menneske sin narrativ i ei analyse, til dømes forskingsarbeid, vil resultatet lettare kunne fortelje allmennheita noko. Ein kritisk forskar kan nytte seg av narrativen til marginaliserte grupper for å kunne la dei få fortelje si historie (Robertson, 2012).

Til å byrje med vart narrativen nytta av historikarar, for å fylle hol i historia, dei nytta det som ein slags bevisføring for at ulike hendingar faktisk hadde førekome. Dei nytta da forteljinga, som sitt kjeldemateriell, og kalla det ofte for den narrative metoden (Robertson, 2012).

Etter kvart skifta forskarane fokus, og den narrative vendinga var eit faktum. Dei meina no at alle sine handlingssett og identitetar var utspring av ulike narrative, dette førte til at forskaren endra si haldning til det gitte materialet. Det narrative omgrepet vart no nytta av forskarar frå blant anna fagfelt som statsvitskap, sosiologi og fysikk (Robertson, 2012). Den narrative analytikaren var interessert i det narrative han undersøkte, og forkasta bruken av store datamateriell som ofte den kvantitative metoden førde til. Hovudfokuset til den narrative analytikaren låg på ein individuell tolking av materialet, dette kan føre til at den som forskar kan finne eit større mangfald i materialet sitt (Robertson, 2012).

Ved å studere det narrative, vil ein kunne få eit større innblikk i korleis individ tolkar verda rundt seg og korleis deira eiga røynd er. Å studere det narrative, gir oss ikkje berre eit innblikk og informasjon om noko som har hendt, men forskaren får og ein viss innsikt i korleis individet tolkar desse hendingane (Robertson ,2012). Det er hendingane i våre eigne liv og andre sine liv, som gjer at ting blir meningsfulle og korleis menneske utviklar seg (Epston og White, 2000). Individua er ikkje skilt frå eit kollektiv, dei med til dømes dysleksi, held til i eit kollektiv saman med andre som har diagnosen. Ved å nytte ein narrativ analyse som min metode i denne masteroppgåva, får eg innblikk i ein dyslektikar si verd, som kan kome til nytte når eg skal undersøke fleire individ frå det same kollektivet (Robertson, 2012).

### **3.2 Postmodernismen og det narrative**

For meg er det viktig å grunngje korleis eg tolkar postmodernisten si oppfatning av ein narrativ, sidan det er denne retninga oppgåva er skriven ut frå. Dette gjorde eg ganske klart i innleiinga, der eg påpeikar eit ynskje om endring i skulen, noko som igjen kan sjåast på som ei endring i samfunnet generelt, i forhold til den som har ei oppleving av å vere annleis.

Narrativ er eit omgrep ein ofte forbind med postmodernismen. Særleg Lyotard skal ha stor ære for utviklinga av omgrepet. Han meina at den postmoderne tilstanden var at eit fåtal med metanarrativer, var blitt erstatta med eit uendeleg tal med mikronarrativer (Robertson, 2012). For mange vart det eit samanfall mellom den narrative vendinga og blomstringa av postmodernisme (Robertson, 2012). Lyotard meina at viten ikkje berre handla om vitenskap og erkjening, der målet er å observere og skildre ulike objekt som sanne eller falske (Lyotard, 1986). Han meina at kunnskap var noko alle menneske var i besittelse av, ikkje berre dei som hadde makt i samfunnet til å bestemme over og forme menneske. Oppfatninga av kunnskap blir blanda saman med individet sine idear om å handle, leve og lytte (Lyotard, 1986).

Det er denne kunnskapen, som i følgje Lyotard er, det narrative til subjektet. Det narrative er det vesentlege i denne kunnskapen, på fleire måtar enn berre ein (Lyotard, 1986). For det fyrste tillèt narrativen samfunnet å definere kriteria for kompetansen, og å evaluere om kriteria kan nyttast innan den narrative sfæren eller ikkje (Lyotard, 1986). For det andre kan det narrative opne for ein stor variasjon av språk. For det tredje er den narrative forteljinga sann, noko som kjem av at den som fortel har opplevd historia si (Lyotard, 1986). Det som kjem fram med narrativa er dei pragmatiske reglane og dei sosiale bånd a eit menneske har til

samfunnet. Kollektiva som nyttar det narrative som si form for kunnskap og kompetanse, har ikkje behov for å sjå tilbake på fortida. Ved hjelp av forteljingane sine kan dei gjere om det som har vore, til det som skal kome (Lyotard, 1986).

Det er dette som kjenneteiknar postmodernismen. Det postmoderne blir direkte knytt opp mot ein teoretisk kritikk av utviklinga av kunnskap og vitskapen innan samfunnet. Tilhengjarane her yter stor kritikk mot det moderne og den moderne historia, og tolkinga den har til kva som er sant og falskt i samfunnet. Dei som støttar det postmoderne, meiner at ein ikkje kan halde fast på det som har vore for å skape utvikling. Ein må sjå framover på det som kan bli, og ikkje gjere alt ut frå berre ein gitt teori eller praksis (Hausstätter, 2007).

Spesialpedagogikk og skulesystemet er ei stor moderne historie, kanskje den dårlege utviklinga er skulda til at ide og realitet ikkje fell saman. Postmodernistar meiner det ikkje berre fins ei generell sanning, og er kritiske til at menneske blir indoktrinert i ulike verdiopprør mot rådande ideal. Dei meiner at dei systema som fins berre er mange diskursar, som ikkje tek nokon slutningar.

Dekonstruksjon er eit omgrep som stammar frå den postmoderne filosofen Derrida. Han meiner ein må sjå framover og gjere endringar, sjølv om ein ikkje veit resultatet av slutninga ein tek. Dekonstruksjon er med på å syne til ein stor svakhet i materialet, ved at materialet ikkje tek slutningar utifrå sine eigne premissar (Alvesson og Sköldberg, 2008). Han er for ei radikal endring, ved å rive ned dei allereie etablerte systema (Alvesson og Sköldberg, 2008). Derrida meiner at det er det usynlege i ulike strukturar og system, som må opp og fram i lyset. Vidarefører me dette til det narrative, må leite etter hola i ein person si forteljing, for å sjå dei mange ulike måtane å leve på. Det er dei sosiale strukturane som er med på å forme menneske og alle ulikskapane (Besley, 2001).

Det er det usynlege som vil vere med på å rive ned dei eksisterande systema viss det kjem fram, fordi det er med på å gjennomsyre heile systemet som ein verkande byll (Alvesson og Sköldberg, 2008). Dekonstruksjon kan vere med på å få forteljinga til dyslektikaren opp og fram i lyset.

Det er dei ulike maktstrukturane i dei eksisterande systema, som er med på å gjennomsyre vår praksis. Å ha rettferd i vår praksis vil såleis bli vanskeleg, viss dei ulike systema ikkje tek dei rette slutningane. Dekonstruksjon vil vere med på å skape ein ny problematikk og ein meir

generell praksis, utan at det usynlege er med på å syne oss det som faktisk skjer (Alvesson og Sköldberg, 2008).

## **4. Metode**

*Å gjennomføre et forskningsprosjekt er en mangslungen affære (Ryen, 10:73).*

Sitatet frå Anne Ryen si metodebok om det kvalitative intervjuet frå 2010, passar godt til denne metodedelen. I problemstillinga mi kjem det klart fram at det er narrativen eg er ute etter, men dette er ein type forskning som ikkje har noko fast ramme, eller start og avslutning (Squire, Andrews og Tamboukou, 08). Sidan narrativ forskning ikkje har noko fast mønster, men ei meir valfri framgangsmåte for korleis ein vel å hente inn data, vil metodevalet mitt bestå av fleire element, og blir slik som Ryen 2010 seier, mangslungen. Før datainnsamlinga har eg sett meg inn i kva narrativ forskning eigentleg er, under datainnsamlinga vel eg å nytte moment frå det naturalistiske intervjuet og til å tolke og analysere resultat skal eg nytte narrativ analyse.

### **4.1 Narrativ forskning**

For å få eit lite innblikk i kva narrativ forskning er, og fordi det er dette problemstillinga mi i stor grad dreiar seg om, vel eg å starte med å seie noko om nettopp dette. Narrativ forskning har dei siste tiåra vore prega av å bli svært populær, spesielt rundt forskning av det sosiale. Narrativ forskning er ei form for kvalitativ metode, men sidan omgrepet narrativ blir diskutert enda, er denne metoden prega av stor valfridom og ingen spesifikke reglar for gjennomføring (Squire, Andrews og Tamboukou, 08). Dette kan føre til store vanskar i forhold til korleis ein skal sjå etter historiar, kven eller kva ein skal studere, om ein skal analysere historiane på individnivå eller meir generelt og spørsmål om ein skal feste epistemologisk signifikans til narrativen (Squire, Andrews og Tamboukou, 08).

Ulike typar narrative er merkeleg nok ganske ulike, noko som gjer at dette feltet er prega av ulikskap og variasjon. Narrativen ein finn i eit menneske sine beretningar, er heilt ulik narrativen ein kan finne i til dømes ein film (Squire, Andrews og Tamboukou, 08). Den narrative forskinga spring utifrå to parallelle akademiske straumar. Den eine er etterkrigstida si reising av humanistiske tilnærmingar innan vestleg sosiologi og psykologi. Dei som nyttar denne måten å gjennomføre narrativ forskning på, har fokus på holistisk person-sentret tilnærming, der det er aktuelt å rette merksemda mot individuelle case studiar av biografiar og livshistoriar (Squire, Andrews og Tamboukou, 08).

Den andre straumen kjem frå den russiske strukturalismen, og seinare den franske postmodernismen, som nemnt i avsnittet om det narrative som omgrep. Her blir det lagt vekt på det postmoderne, psykoanalyse og dekonstruksjon som moglege tilnærmingar til det narrative (Squire, Andrews og Tamboukou, 08). Det er mange ulike teoretiske tilnærmingar til ein narrativ, alt i frå enkelt hendingar, livshistoriar, språk og om korleis narrativen vert forma. Den postmoderne retninga tek sikte på å definere narrativen ut i frå språket og ulike maktstrukturar, og i dei fleste tilfelle blir den nytta til å diskutere politiske aspekt, noko som fleire narrative forskarar søkjer (Squire, Andrews og Tamboukou, 08).

I denne oppgåva blir narrativen drøfta i forhold til korleis dyslektikaren skildrar skulen si handtering av vansken og kjensla av å vere annleis. Denne typen narrativ er meiningsfull og heilt klart menneskeleg (Squire, 08). Ofte er det slik at denne typen narrativ, syner ei endring i løpet av i historia. Denne typen narrativ er basert på ulike opplevingar, som kan forteljast åleine eller som ei heil historie (Squire, 08). I denne oppgåva er det ei særskild hending i forteljaren sitt liv, som legg grunnlaget for narrativen. I tillegg skal informantene nytte denne hendinga til å reflektere over korleis den var med på å påverka det å kjenne seg annleis, og korleis skulen handterte vansken.

I denne oppgåva vil narrativen fyrst og fremst vere prega av ei humanistisk tilnærming, ved at den er eit case-studie av ein bestemt situasjon i forteljaren sitt liv. Likevel vil narrativen bli behandla i drøftingsdelen utifrå både ei humanistisk tilnærming, men og utifrå den postmoderne tilnærminga. Dette fordi spørsmålet om makt er sentralt for meg å undersøkje i forhold til forteljaren si oppleving av skulen si handtering av vansken. Her inngår både lærarar, leiing og medelevar, noko som kan gjere det mogleg å drøfte korleis skulen har vore for forteljaren, med tanke på ulike maktstrukturar og måten skuledagen har blitt lagt til rette for forteljaren, etter at vansken oppstod.

Når narrativen skal analyserast og drøftast i forhold til ulike maktstrukturar, kjem ein ikkje utanom Foucault, som meiner at skulen og andre institusjonar i samfunnet har makt til å forme menneske til det samfunnet treng. Han meiner at historiane er determinert på førehand i forhold til kva typar makt som blir utøvd ovanfor individet. Denne makta formar individet til å «passe inn» i ulike yrker etter samfunnet sitt behov (Tamboukou, 08).

## 4.2 Innsamling av data

Som med definisjonen av ein narrativ, mangfoldig og ikkje eintydig, er valfridomen stor når det kjem til val av metode for å samle inn data. Når ein skal finne narrativen om ei personleg oppleving er det vanleg å nytte ei semi-strukturert form for intervju (Squire, 08). Dette kan minne om ein samtale, der poenget er at informanten fortel så mykje av si historie som mogleg, utan å bli avbroten av intervjuaren. Dette er ei veldig deltakande form å samle inn data på, noko som kan vere positivt i forhold til resultatata (Squire, 08).

For å samle inn mine data, vel eg å nytte det naturalistiske intervjuet, fordi det er strukturert på nokre områder, som til dømes intervjuguide og faste spørsmål. Men samstundes er det i tråd med samtalen, ved at informanten får fortelje så mykje av si oppleving som mogleg. Dette passar godt saman med narrativen eg ynskjer å undersøke, og for at informantane skal få fortelje sin narrativ uforstyrta. Faren med å ha eit for strukturert intervju, er at informanten blir styrt i den retninga forskaren ynskjer (Ryen, 2010). På den andre sida er det og vanskeleg å ha eit heilt ope intervju, utan konkrete haldepunkt. Difor vel eg å gjennomføre eit «semi-strukturert» intervju/samtale, der målet for å fange opp det informanten seier ligg i det narrative til informanten. Ved å presentere mi problemstilling fyrst, får informanten eit konkret haldepunkt å samtale ut i frå.

Det naturalistiske intervjuet er ikkje berre semi-strukturert, men og uformelt i den forstand at ein i forkant av intervjuet har sett opp hovudtema som ein skal innom i løpet av intervjuet i ein intervjuguide, utan å skrive konkrete eller detaljerte spørsmål, som kan verke leiande (Ryen, 2010). I denne oppgåva har målet vore at informanten skal kunne fortelje si historie utan for mykje spørsmål og min påverknad, nettopp fordi informanten skal kunne fortelje si historie sånn som han har opplevd den sjølv, utan å ta andre sine tankar om saken med i svara sine. Eg vel denne typen intervju å samle inn data på, fordi eg føler den passar problemstillinga mi, og i tillegg gir informanten moglegheit til å fortelje si historie, utan påverknad i form av mange spørsmål, som fort kan føre til at samtalen dreiar over på ting som ikkje er relevante.

Det naturalistiske intervjuet er ein kvalitativ metode, som består av fleire metodespråk ein kan nytte når ein skal samle inn data. Desse metodespråka er med på å gje denne metoden eit mangfald av måtar å samle inn informasjon på (Ryen, 2010). Metodespråka kan delast i fire grupper; naturalisme, etnometodologi, emosjonalisme og postmodernisme (Ryen, 2010).

Postmodernismen som metodespråk seier at røynda blir konstruert av forfattaren sjølv. Her kan ein dra parallellar til det narrative, som er historia til menneske, og om korleis røynda rundt det blir oppfatta.

Postmodernisten søker kunnskap gjennom refleksivitet og nyttar seg av dekonstruksjon for å finne ut av det han lurar på (Ryen, 2010). Det naturalistiske intervjuet, som høyrer till innan det naturalistiske paradigmet og metodespråket, er den metoden som er mest i tråd med narrativ forskning, ved at intervjuaren meiner at «svara» ligg inni informanten sjølv (Ryen, 2010). Desse «svara» er informanten sine eigne tolkingar av røynda, og blir oppfatta som sanne, slik som ein opplevd narrativ (Ryen, 2010).

Sjølv om eg føler at mitt prosjekt ligg nærast desse to metodespråka, vil det vere naturleg at dei på eit tidspunkt vil flyte over i kvarandre, og at det kan vere aktuelt å nytte seg av ein intervjuguide i løpet av datainnsamlinga (Ryen, 2010). Etter kvart som informanten blir ferdig, kan det bli aktuelt for meg å stille underspørsmåla til problemstillinga, som vil vere med i intervjuguiden.

Målet med metoden er at eg skal kunne klare å analysere informanten sin narrativ i drøftingsdelen av oppgåva, difor er det denne metoden som er mest fruktbar (Robertson, 2012). For min del kan det vere aktuelt å nytte delar av denne forma, for å unngå at samtalen ber preg av at det er ei utspørjing. I staden for å skrive ned ei liste med spørsmål, vil det vere meir aktuelt å ha ei liste med stikkord, som kan nyttast for å drive samtalen framover.

Det naturalistiske intervjuet byrjar med ein opningssekvens, der samtalen er uformell og dreiar seg om biografiske spørsmål, som handlar om alder, kjønn, bustad, eventuelt familie og liknande. Opninga har til hensikt å vere som ei oppvarming til det som skal kome. Difor bør spørsmåla vere enkle og uforpliktande (Ryen, 2010). Det er viktig at forskaren syner seg som ein god og interessert lyttar, og tek seg tid til «småprat» før den meir formelle delen av intervjuet byrjar.

Etter opningssekvensen, vil det vere naturleg at samtalen går over til hovudfasen, der forskaren tek føre seg nokre av dei stikkorda som var forberedt i forkant. Desse stikkorda er verken utfyllande eller detaljerte, fordi poenget med denne delen er at informanten får fortelje si historie, mest mogleg uforstyrta (Ryen, 2010).



Under ein slik type samtale er det viktig at forskaren er ein god lyttar, og syner med sitt kroppsspråk at det er interessant og lærerikt. Forskaren bør halde låg profil i denne delen av intervjuet. Når ein er inne i denne fasen, er det viktig å få den til å vare. Dette på grunn av at informasjonen her kan vere fruktbar å nytte til seinare drøfting (Ryen, 2010). Det kan vere aktuelt for forskaren å be om utgreiing på ulike svar informanten kjem med, i tillegg kan det vere moglegheit for forskaren å her nytte seg av kategorisørsmåla han har klar i intervjuguiden. Dette kan vere positivt å nytte når informantten føler seg ferdig (Ryen, 2010). Når samtalen skal avsluttast er det viktig at dette blir gjort på ein positiv måte. Det er òg viktig å ikkje bryte kontakten heilt, dersom det er behov for fleire samtalar når forskaren skal gå gjennom informasjonen han har fått (Ryen, 2010).

Etterarbeidet med samtalen er viktig for forskaren, slik at han kan trekkje ut moment han meiner er viktige. Det kan såleis vere aktuelt å nytte seg av bandopptakar, viss informantten tillèt dette. Under ei slik samtale er det viktig at forskaren har sett seg inn i etikken for å drive med dette. Det er viktig med samtykke frå fleire partar før ein tek til med dette arbeidet (Ryen, 2010).

#### **4.3 Narrativ analyse**

Ein narrativ kan gi oss ulik innsikt alt etter kva kontekst dei blir presentert i. For mi oppgåve er det den personlege erfaringa til informantten som er interessant, for andre forskarar kan det handle om politikk, og for andre organisasjonar (Robertson, 2012). På same måten som det fins mange ulike narrative, fins det naturleg nok mange måtar å analysere dei på. Det fins ikkje ein bestemt metode for å analysere narrative. I ei narrativ analyse plukkar forskaren sjølv ut det han ser som viktig i historia (Robertson, 2012).

Alexa Robertson (2012), seier at det bør vere med nokre kjenneteikn i ein narrativ sin anatomi, før ein kan byrje å analysere den. Ein narrativ sin anatomi består av; eit samandrag av sjølve historia, ei orientering om tid, kontekst og deltakarar. Den skildrar ei handling frå likevekt til ubalanse, kva som skjedde når likevekta vart gjenoppretta. Den reflekterer over historia i notid og ein diskurs, der handlingar blir kommenterte og gir mening til historia.

Mange forskarar meiner at det er dei som skal skape det narrative. Dette gjeld helst for dei som skal nytte seg av intervju for å finne informasjon. I denne oppgåva skal eg finne informasjon knytt til problemstillinga, såleis er eg me på å skape ei historie rundt den bestemte situasjonen. I denne oppgåva blir narrative nytta for å samle ein type informasjon,

som kunne ha vorte vanskeleg å få tak på dersom ein anna metode vart nytta (Robertson, 2012).

I ei narrativ analyse kan det og vere nyttig å transkribere samtalen etter å ha gjennomført han. Dette fordi ein kanskje ser tydelegare kva som er blitt sagt når ein har det på papir. Ikkje minst kan det vere nyttig for å kunne sjå om det er ulike narrative som spelar inn, kvar desse eventuelt byrjar og sluttar og ein kan på denne måten plukke ut kva som eigentleg er viktig i forhold til det ein forskar på (Robertson, 2012).

I følge Robertson (2012), er det nyttig å nytte seg av to omgrepsspar i tolking og analyse av narrativen. Desse omgrepsspara er holistisk – kategorisk og innhald- form. Når ein analyserar det narrative ut i frå holistisk – innhald, nyttar ein seg av den fullstendige historia. Det kan her nyttast stykkje frå historia, men dei blir alltid analysert i forhold til innhaldet i resten av historia.

Viss ein nyttar holistisk – form ligg fokuset på handlinga og strukturen til heile historia. Her analyserar ein det narrative som ei forteljing, og ser etter om historia får ei negativ eller positiv vikling undervegs, og om det er noko høgdepunkt eller vendepunkt som kan vere med på å kaste lys over heile forteljinga (Robertson, 2012). Nyttar ein seg av kategorisk – innhald , har ein omtrent same framgangsmåte som i ei innhaldsanalyse. Her blir det som ein studerar delt inn i kategoriar, ytterpunkta i historia blir plukka ut og sett inn i kategoriar. Det blir fokusert på innhald som kjem fram i ulike delar, utan å analysere dei i forhold til heile historia (Robertson, 2012).

Den kategorisk – formbaserte måten å tolke ei narrativ på fokuserar på skilje ut stilistiske eller lingvistiske trekk av bestemte delar i historia. Desse delane blir analysert på same måten som i den kategorisk – innhaldsbaserte måten (Robertson, 2012). Når ein skal samle inn materiell for å nytte i ei narrativ analyse, er det viktig å definere kva ein meiner med narrativ, og korleis ein kjenner att det narrative i sin eigen empiri. Sluttinga av kor stort analyse materialet skal vere, må bli teken i lys av problemstillinga i prosjektet og det narrative sin natur (Robertson, 2012).

I ei analyse av historiane kan det vere nyttig å gjere om dei ulike delane av teksten til spørsmål. I ei analyse av diskursen kan det vere nyttig å stille spørsmålet *korleis?* til dei ulike

delane av historia, slik at ein tenkjer på korleis historia sitt innhald kjem fram (Robertson, 2012).

Det er viktig at ein er tydeleg med kva ein meiner med narrativ, og at ein kan kjenne den att i sitt eige kjeldemateriell. Når ein skal transkribere intervjuet, må forskaren velje ut det som styrkar problemstillinga, i forhold til kva som var ambisjonen med intervjuet og analysen, eller om fokuset ligg på diskursen. Når ein har analysert narrativen bør ein nytte denne til noko meir enn berre eit resultat, da kan det vere positivt å kunne referere direkte til intervjuet (Robertson, 2012).

#### **4.4 Utval**

Storleiken på utvalet i ei undersøking er eit spørsmål om skjønn. I forhold til mitt prosjekt, er eg ute etter å få mest mogleg ut av narrativen til informantane mine. Sidan ein personleg opplevd narrativ, kan føre til store mengde data, valde eg tidleg at eg ikkje ville ha meir enn tre informantar. Ofte er det slik at ein inviterar andre til intervju, etter dei fyrste informantane har vorte intervjua. I nokre tilfelle kan dette vere naudsynt, medan andre gonger er det ikkje behov for å nytte seg av fleire informantar enn dei ein i utgangspunktet hadde sett føre seg (Ryen, 2010). I kvalitative studiar kan mengda på informantar og størrelsen på utvalet variere, med bakgrunn i problemstilling og kva ein ynskjer å finne ut (Ryen, 2010).

Storleiken på utval i forskning på ein narrativ som ei opplevd og personleg hending kan variere mykje alt etter kva ein er ute etter. Men det som er så spesielt med denne narrativen, er arbeidet både under og etter intervjuet, der målet er å transkribere alt. Både det munnlege og visuelle kan her vere interessant (Squire, 2008). Å fortelje si eiga historie er sterkt og kan vere vanskeleg for forteljaren, noko som har vore ein viktig tanke eg har hatt i valet av informantar.

Det kjem klart fram i problemstillinga mi at det er eleven med dysleksi si historie eg er ute etter, og det er difor den som har dysleksi sjølv, som kan gi meg den beste informasjonen. Etter mykje fram og attende fann eg ut, i samråd med rettleiar, at det kunne løne seg å ha fokus på vaksne med dysleksi. Med tanke på at eg arbeidar med fleire elevar med denne diagnosen, tenkte eg fyrst å høyre om nokon var interesserte i å vere med som informantar der. Men på ei side vil eg kunne bli inhabil, det hadde vore lettare å føre dei i ein konkret retning, i tillegg til at resultatata kunne blitt mangelfulle sidan dei ikkje er gamle nok til å kunne reflektere over emnet.

Det kan vere umogleg å vite kor mange informantar ein treng i starten av prosjektet, fordi behovet kan endre seg (Ryen, 2010). For å få eit så godt resultat, med så god informasjon som mogleg valde eg til slutt, i samråd med rettleiaren min, å nytte meg av tre vaksne med dysleksi. Det var viktig for meg at desse høyrte til forskjellige aldersgrupper, med tanke på at historiane deira kunne vere ulike, i forhold til at denne vansken har hatt ulik påverknad av menneske opp i gjennom historia. For å finne informantane mine oppsøkte eg den spesialpedagogiske koordinatoren på skulen der eg jobbar, og fekk straks tips om tre som kunne vere aktuelle. Eg ser på desse tre som valide og reliable informantar, som kan ikle seg den rolla godt (Ryen, 2010).

Grunnen til at utvalet mitt er så lite, er litt på bakgrunn av metoden eg har valt for å samle inn data og analysane og transkripsjonane som skal gjerast i ettertid. Eit naturalistisk intervju kan vere ein langvarig affære, og å transkribere alle data tek tid. I tillegg følte eg at dette kunne vere eit stort nok utval for akkurat det eg vil finne ut, med tanke på at nokre av erfaringa er ulik med tanke på aldersforskjellen.

To av desse informantane er menneske som eg kjenner til via mitt arbeid, dei kontakta eg fyrst på e-post. Desse sa ja med det same, noko som gjorde arbeidet mitt enklare. Dei fekk informasjon om oppgåva og dei formelle retningslinjene rundt gjennomføringa av samtalen, i tillegg til at oppgåva var søkt inn til NSD for godkjenning. Eg lukkast aldri å få tak i den tredje informanten, og enda såleis opp me to stykkjer. Sjølv om utvalet vart mindre enn planlagd, meiner eg desse to kan gi meg den informasjonen eg treng. Det er to heilt ulike menneske, i to forskjellige aldersgrupper og med svært ulike historiar.

Eg er nøgd med informantane mine, og ser på dei som reflektert og medviten over si eiga historie og fortid. Det at dei fekk vite litt om tema i oppgåva har verka positivt på dei, og fått dei til å engasjere seg og forberede seg godt.

#### **4.5 Gjennomføring**

Det fyrste steget i denne prosessen var å undersøkje om eg kunne finne informantar. Når eg hadde fått litt tips om kven eg kunne spørje sendte eg dei ein heilt uformell e-post, der eg forklarar dei sakens kjerne. Når dei hadde sagt ja, sendte eg eit informasjonsskriv (vedlegg 1) til dei, der det stod meir spesifikt kva mine ynskjer var. Etter eg hadde gjort dette, avtala me å kome tilbake til tid og stad for møtet, til eg hadde fått svar på søknaden min hjå NSD.

Me avtala dato, tid og stad for samtalen når søknaden var godkjent. Vidare laga eg klar intervjuguiden min (vedlegg 2), og forberedte dei litt i forkant av samtalen, korleis det kom til å bli lagt opp. I utgangspunktet var det sett opp 90 minutt per intervju, med moglegheit for ytterlegare kontakt dersom det var noko som kom fram i ettertid.

Dagen intervjuja skulle finne stad, fekk informantane sjå litt på intervjuguiden min i forkant, slik at dei var klar over kva eg var ute etter å finne ut. Det vart gjort ein del justeringar i forhold til tid og rekkefølge, på grunn av at den eine informanten var nøydt i eit møte når tida for intervjuet var sett opp. Dette førte til at kvar informant skulle fortelje si historie til meg i løpet av ein time. I ettertid ser eg på lengda av opptaka at begge samtalanane varde over ein time. Fyrst tenkte eg at det vart for kort tid, men på grunn av at dei fekk tid til å forberede seg og sjå på intervjuguiden, gjekk det betre enn venta, og eg fekk den informasjonen eg trengde. I ettertid ser eg at informantane og informasjonen eg fekk frå dei var meir ulik enn eg fyrst hadde venta meg. Dette har nok med aldersforskjellen og gjere, samstundes som vanskane er heilt ulike, sjølv om det er same diagnose.

Den fyrste samtalen var med den eldste informanten, eg vel å gje den namnet informant 1, som er ei kvinne på 40 år. Ho hadde ei veldig sterk historie om vansken sin, og hadde hatt mange år og reflektere over den på. Dette var den samtalen eg sjølv følte gjekk best, i forhold til at det var ein god flyt over samtalen heile vegen. Informanten fortalde si historie ganske samanfatta og på eiga hand, utan påverknad frå meg. Når informanten var ferdig med si historie, spurte eg om nokre av spørsmåla mine. Dette var naturleg nok dei emna informanten ikkje hadde sagt noko om. Forteljinga hennar var kronologisk, og ho var flink å kome med døme og setje ord på eigne kjensler. Dette var ei tøff historie både for meg og informanten, fordi den ikkje var blitt fortalt i sin heilskap før, og fordi informanten ikkje er open om sin problematikk.

I den andre samtalen med informant 2, ein mann på 19 år, var mønsteret heilt annleis. I tillegg til dysleksi, har denne informanten ADHD i ganske utprega grad. Han var tydeleg nervøs, og hadde store vanskar med å fortelje historia si så kronologisk og samanfatta som informant 1. Dette førde til at eg som intervjuar heile tida var nøydd til å stille spørsmål for å få samtalen til å drive framover.

Som sagt før i denne delen av oppgåva, var eg spent på korleis det ville vere å ha eit så lite utval. Men informasjonen eg sit att med er meir enn nok for å belyse problemstillinga mi, og

forskingsspørsmåla eg har fyrst i oppgåva. Eg ser på dette som ein veldig fruktbar måte å samle informasjon på, nettopp fordi ein blir kjend med ei historie som kjem direkte frå personen som har opplevd den. Ein blir og kjend med tankar og kjensler denne personen har til historia si, og kan danne seg eit heilt anna inntrykk, en ein kan viss ein berre skal stille spørsmål eller ta utgangspunkt i statistikk. Personleg føler eg at dette vart meir ekte, med ekte personar som valde å dele si historie med meg.

#### **4.6 Resultat**

Når eg no skal presentere resultata eg fekk gjennom intervju, vel eg å ta føre meg informantane kvar for seg. I mi analyse har eg valt å nytte heile historia, men det har vore viktig å ta utgangspunkt i dei ulike emna eg har i oppgåva undervegs, for å kunne kategorisere resultata på ein oversikteleg måte. Mi analyse av narrativen ligg nærast den holistisk-form baserte måten å analysere på, men og det kategoriske-innhaldet. I presentasjonen av resultatet har eg valt å nytte meg av figuren av ein narrativ sin anatomi, som Alexa Robertson (2012) presenterar i «Textens mening och makt».

*Resultat intervju, med informant1 (vedlegg 3):*

**Ein narrativ =**

**Ein historie «kva» =**

**Abstrakt, samandrag av narrativen:**

Narrativen til informant 1 består av fleire små historiar, som alle kretsar rundt det å ha diagnosen dysleksi. Informanten fortel oss at den gjekk gjennom heile barne – og ungdomsskulen, og vidaregåande opplæring før diagnosen var eit faktum. Informanten fekk diagnosen sterk dysleksi i ein alder av 21 år. Informanten fortel om inga eller liten tilpassing frå skulen si side, før eksamen ved lærarhøgskulen etter diagnosen vart kjent. I barne – og ungdomsåra til informanten, vart det gjort ein del undersøkingar av augelege, men det var ikkje synet det var noko gale med. Informant 1 opplevde vanskar med lesing allereie tidleg på barneskulen, og hugsar det å skulle begynne med engelsk med skrekk og avsky.

Informant 1 fortel at det var staheit og hardt arbeid som fekk den gjennom alle dei tunge åra før diagnosen vart kjent. Etter diagnosen var eit faktum, skildrar informant 1 naget og skuffelsen som kom over alle dei åra der ingenting vart gjort. Informant 1 har i alle år jobba

hardt for å halde vansken sin skjult for omverda, men no i vaksen alder har informant 1 ingen problem med å snakke om det, sjølv om informanten sjølv seier at det ikkje er noko god reklame for ho, å seie det offentleg.

Informant 1 fortel om ein skulekvardag prega av pugging og memorering av leselekser, i tilfelle det var høgtlesing på skulen. Ho fortel om frustrasjonen om å ikkje meistre noko, som verka så enkelt for alle andre. Informant 1 slit med avkoding og leseflyt, slik som fleire med dysleksi. Etter mange år med pugging og hardt arbeid har informanten klart å bygge opp eit ordforråd ho hugsar, og som fungerer, ho seier sjølv at det ikkje er noko i vegen med hugse hennar, men at nokre ord er vanskeleg å skrive rett enda. I dag er informant 1 særst opptatt av å lese gjennom alt ho skriv fleire gonger, slik at andre ikkje skal sjå at ho slit med dysleksi.

Informant 1 fortel at ho gjerne les bøker, men da må det vere bøker ho tykkjer er spanande, eller så blir dei berre lagt vekk. Vansken til informant 1, gjekk ikkje berre utover norskfaget, men viste seg tydeleg i engelsk, og matematikk, då spesielt i arbeid med tekstoppgåver.

Det var ingen som visste om vanskan informant 1 hadde på skulen, og ho gjorde alt for ikkje å avsløre dei. Informanten skildrar idrett som si frisone, og ein plass ho kunne meistre ting like godt, om ikkje betre enn dei andre. Kjensla av å vere annleis har vore særst gjeldande for informant 1, og frykta for at andre skulle finne ut at lesing var vanskeleg har prega hennar kvardag.

### **Orientering:**

Narrativen til informanten startar allereie på barneskulen, i ein alder av 7-8 år, og spenner heilt fram til i dag. Informanten er i dag 40 år, og skildrar ein lang og hard kamp, som no i vaksen alder endeleg er overkommeleg. Dei viktigaste aktørane i informant 1 sin narrativ er mor, far og storesyster. Mor og far tok på seg ansvaret skulen burde hatt, og stod på for å finne ut kva som var galt. Dei var ei stor støtte for informanten, alle dei gongene ho kjente på å vera dum og ikkje meistre på det aktuelle området. Informanten si storesyster tok seg tid til å lese leseleksene høgt for si veslesyster, slik at ho klarde å gjennomføre prøvar og høgtlesing på skulen. Informant 1 fortel og at systema spela inn munnlege tekstar til ho på band.

Storesystema til informanten gjekk på lærarhøgskulen, og nytta veslesystema si som kasus, og meina bestemt at det var dysleksi ho hadde.

Informant 1 er veldig klar på at ingen av lærarane ho hadde i løpet av sin skulegang skulle ha noko av æra for at ho klarte seg så bra.

Ein anna viktig aktør i denne samanhengen, er ein kompis av informant 1, som hadde dei same vanskane.

### **Kompliserande handling:**

Denne handlinga er lagt til heile skulegangen til informant 1. Vanskane byrja så tidleg og har så stor plass i livet til informant 1, at det blir vanskeleg å skildre når ting kom i ubalanse. Det er heilt klart at det er vansken med å lese, og frykta for å bli sett på som annleis av dei andre i klassen, som gjennomsyrrar heile narrativen. Når diagnosen var klar, er det kjensla av å føle seg urettferdig behandla og forsømt av lærarar og skulen elles som gjer seg gjeldande. Denne kjensla av nag kjem tydeleg fram i intervjuet, og informanten er klar i talen når de blir uttrykt kor mykje hardt arbeid som låg bak for å klare å meistre dei tinga som verka så lett for andre.

### **Opplysing:**

For meg er det klart at det å få diagnosen sterk dysleksi, er slutten på den lange kampen for informant 1. No vart det endeleg klart kva som var skuld i alle vanskane, og det vidare studieløpet til informanten kunne leggest opp der etter. Informant 1 hadde opp gjennom åra i grunnskule og vidaregåandeopplæring, laga seg gode arbeidsrutinar for å meistra kvardagen, ingen ting var umogleg for henne, noko karakterane frå lærarhøgskulen syner.

Dette var vendepunktet for informant 1, og eg tolkar det dit hen at denne diagnosen sette mange kjensler i spel.

### **Koden:**

Informant 1 er flink å reflektere over narrativen sin, og dreg til slutt parallellar attende til notid. Her kjem det fram at det harde arbeidet ho la ned i barne – og ungdomsåra har kome henne til gode i vaksen alder, og i arbeidssituasjonen ho i dag har. Ho har klart det ho ville oppnå, og er klar på det at ved hardt arbeid kan ein oppnå kva som helst. Når det gjeld dyslektikarar i dag, ser ho på vasken deira på same måte som ho gjorde med si eiga for mange år sidan. Ho føler stor medkjensle med dei som får diagnosen, men er klar på at dette ikkje



bør vere noko kvilepute, og at ein må forvente seg å måtte jobbe og stå på enda meir enn andre som ikkje har vansken.

**Diskurs = «korleis»**

### **Vurdering av handlinga si betydning:**

Handlinga i informant 1 si historie har hatt stor betydning opp gjennom heile barne – og ungdomstida, og er enda av betydning for informant 1. For informant 1 betyr handlinga mykje, både i yrkessamanheng og personleg. Informant 1 sit med mykje erfaring på godt og vondt, som blir nytta i notid. Det er særleg i jobben som undervisningsinspektør informant stadig blir minna på og må reflektere over det å ha dysleksi, sidan det er elevar på hennar arbeidsplass som slit med det same, som ho ei gong gjorde.

Vidare har handlinga betydd mykje for informant 1 sin måte å arbeide og møte utfordringar på. Informant 1 syner oss gjennom si historie at alt går, berre ein jobbar hardt nok for det. Det blir reflektert over det å ha dysleksi i dag, kontra det å ha dysleksi for 25-30 år sidan, dette har stor betydning for kor stor plass handlinga tek i informant 1 sitt liv. Det å sjå at det å ha ei spesifikk lærevanske er akseptert, hjelp informant 1 til å skjøne at ho ikkje var dum på barne – og ungdomsskulen.

### **Vurdering av korleis innhaldet blir formidla og gir meining til historia:**

Informant 1 si historie er hjarteskjerande og bli fortalt, fordi det er så mange vonde kjensler knytt til handlinga. Likevel formidlar informant 1 innhaldet på ein slik måte, at det gjer meir enn nok meining til historia. Formidlinga består av mange døme på ulike opplevingar av det å ikkje vite, å ikkje mestre og det å føle seg annleis. Det viktige å få fram er at informant 1 med foreldre, ikkje vart høyrte eller sett av skulen slik dei burde. Kjensla informanten har av nag, påverkar formidlinga, ved at informanten er særst engasjert i måten den legg fram historia og påpeiker korleis dyslektikarar eigentleg har det.

Det er blottlegginga av seg sjølv som gjer det heile meining. Alle kjenslene som kjem til uttrykk gjer det til ei interessant historie, som blir fortalt på ein god og stabil måte, der år med reflektering og skjuling av vansken kjem til uttrykk. Innhaldet blir formidla i kronologisk rekkefølge, med naturlege digresjonar der informanten kjem med dømer, eller kjenslene rundt ein bestemt situasjon. Det er tydeleg at dette er vanskeleg for informant 1 å fortelje, og

at historia i sin heilskap ikkje har blitt fortalt på denne måten før. Nokre delar av samtalen er prega av at informant 1 fortel om situasjonar og er heilt på gråten, andre delar er prega av ein slags humoristisk innfallsvinkel til visse situasjonar eg ser på som vanskelege. Informant 1 gjer uttrykk for at dette er ein samtale den har forberedt seg godt til, noko som gjer heile prosessen enklare og oversikteleg.

*Resultat intervju, med informant 2 (vedlegg 4):*

**Ein narrativ =**

**Ei historie = «kva»:**

**Abstrakt, eit samandrag av narrativen:**

Informant 2 har i hovudsak to forteljingar om vanskane sine. Informant 2 har dysleksi, men og ADHD, som er med på å påverke dysleksien hans i stor grad. I denne historia er det snakk om ei komorbid vanske, der den eine vansken påverkar den andre. Informant 2 fekk diagnosen dysleksi i 5. klasse, og diagnosen ADHD året etter. Informant 2 seier tydeleg at noko skurrar i denne prosessen, fordi han vart meldt opp for PP tenesta allereie i barnehagen, men ingenting skjedde.

Informant 2 fortel om eit manglande heim-skule samarbeid fram til 5. klasse. Her blir det fortalt om kontaktlærarar som ikkje ville diagnostisere informant 2, sjølv om det var tydeleg at han tidleg synt vanskar med lesing. Informant 2 fortel at han hang godt med i klassen, heilt til dei andre byrja å knekke lesekode, og han ikkje meistra dette.

Informant 2 skildrar seg sjølv som ein positiv og hardt arbeidande elev, som likte skulen, hadde mange vener der og gjorde ein innsats uansett. Dette endra seg i perioden der eleven vart utreda og diagnostisert av PP tenesta. Dette var noko informant 2 mislikte sterkt, og ga nok tekkeleg uttrykk for dette på skulen. I denne perioden kom han nok litt på kant med lærarane sine, som han sjølv seier gav han ei hard tid dei fyrste åra på skulen.

I 5. klasse fekk informant 2 nye lærarar og si fyrste diagnose, dysleksi. Frå denne perioden fortel informant 2 om veldig godt heim-skule samarbeid, svært mykje tilrettelegging frå skulen og god hjelp frå dei nye lærarane. Dei nye lærarane hans var på kurs for å lære seg korleis ein skulle gå fram når ein hadde elevar med vanskane som informant 2 har. Dei nye

lærarane fekk han attende til å vere den positive og hardt arbeidande eleven han tidlegare hadde vore, og i løpet av 5.-7. klasse hadde informant 2 klart å ta att dei andre i klassen, og gjorde no det same som dei. Informant 2 skildrar ADHD som ei ekstra belastning i forhold til dei andre vanskanane han hadde i norsk, engelsk og matematikk. Han seier at ADHD'en førte til stor impulsivitet og umodenhet. Informant 2 fortel at han tideleg byrja på medisinar for sin ADHD og at dette var til stor hjelp, for no kunne det settast i gang ekstra tilrettelegging opp mot dysleksien i forhold til overgang til ungdomsskulen.

Overgangen til ungdomsskulen blei likevel stor, spesielt i forhold til faga nynorsk og engelsk. På ungdomsskulen fekk informant 2 ny lærar, denne læraren hadde ikkje forståing for informant 2 sine vanskar. Det var spesielt forståinga for informant 2 sin ADHD, som var gjeldande. Men dette påverka dysleksien og informant 2 fekk ikkje prestert slik han ville sjølv. Samarbeidet heim-skule var dårleg, og foreldra til informant 2 vart irriterte når dei såg korleis dette påverka son deira. Dette førte til at det vart kalla inn til møte med foreldra, informant 2, spesialpedagogisk koordinator og kontaktlærar. Møtet førte til betre tilrettelegging og kontakt mellom heim og skule igjen. Informant 2 fekk no nye hjelpemidlar og prøvar skjedde munnleg. Informant 2 skildrar ikkje dysleksien sin som noko problem, men seier at det er ADHD'en som øydelegg for han.

Året i 9. klasse var vanskeleg for informant 2, det skjedde noko sosialt i klassen, som gjekk utover prestasjonar og karakterar. Informant 2 skildrar dette året som tungt, og seier at når ein har ADHD kan hormona ein får i puberteten gå litt over styr. Dette resulterte i fullstendig identitetskrise og usikkerheit for informant 2, i tillegg vart han fryst ut frå det sosiale livet i klassen. Han kallar det ikkje direkte mobbing, men legg stor vekt på at han ikkje fekk vere med på ting, som før. I tillegg byrja det ein ny elev på skulen på denne tida, som informant 2 føler tok plassen hans, og igjen var tilrettelegginga dårleg. Informant 2 føler denne nye eleven fekk all spesialpedagogisk hjelp, sjølv om det var fleire som trengte det.

Dette enda opp med at informant 2 sjølv gjekk til leiinga på skulen, og fortalte korleis han hadde det. Sjølv om det sosiale livet i klassen ikkje vart betre av dette, fekk informant 2 den tilrettelegginga han trengde. Informant 2 bestemte seg for at han var ferdig med den sosiale utfrysinga, og jobba for å oppnå dei resultatane han ville ha. Sjølv om informant 1 fekk ein psykisk knekk dei siste åra i grunnskulen, endra alt seg nå han byrja på vidaregåande, for her fekk han vener som respekterte han for den han var.

I motsetnad til informant 1, var det ikkje så viktig for informant 2 å skjule dysleksien sin, i informant 2 sitt tilfelle var det viktigare å skjule ADHD'en for dei andre. Dette hjalp kontaktlærarane til med og aktiviserte han, når dei såg han byrja å bli uroleg. Informant 2 var engsteleg for at dei andre skulle sjå på han som annleis, difor unngår han å snakke med folk om ADHD'en sin, fordi han meiner menneske som har ADHD ikkje har noko godt rykte på seg. Dysleksi vansken til informant 2, viser seg i arbeid med lange faktatekstar og i engelsk. Han seier det ikkje er avkodinga som er problemet, men meir å få med seg innhaldet.

I dag er informant 2 barne – og ungdomsarbeidar lærling, noko han trivst med og syns er kjekt. Det einaste problemet er at rettleiaren hans er den fyrste læraren han hadde, og han seier han enda føler denne læraren behandlar han på same dårlege måte som i åra frå 1. – 4. klasse.

### **Orientering:**

Narrativen til informant 2 startar allereie i barnehagen, men får ikkje meining før i 5. - og 6. klasse på barneskulen. Den komorbide vansken til informant 2 har ført til varierende resultat, i form av at rett tilrettelegging har vore viktig for begge vanskane. Informant 2 let tydelegvis ikkje dysleksien vere noko bremsekloss for å oppnå det ein vil, men er klar på at det er impulsiviteten og den dårlege konsentrasjonen som følgje av ADHD som øydelegg for han. Narrativen spenner over fleire år, og det er fyrst no i ein alder av 19 år, informant 2 er sikker på seg sjølv.

Dei viktigaste aktørane i informant 2 sin narrativ er familie og dei to kontaktlærarane han hadde i 5. – 7. klasse. I perioden der informant 2 var fryst ut av det sosiale livet i klassen, vart storebroren ein viktig aktør, fordi han tok med seg informant 2 når han møtte sine vener. Aldersforskjellen førte til at informant 2 ikkje kunne bli med den eldre bror sin og vennegjengen hans på alt dei føretok seg, men informant 2 skildrar storebror sin som ei stor støtte i den vanskelege tida.

### **Komplisert handling:**

Den kompliserte handlinga i informant 2 sin narrativ, kan ein vel seie byrja i barnehagen, då informant 2 vart meldt inn til PP tenesta. For informant 2 personleg byrja ikkje denne handlinga før 5. klasse, då diagnosen dysleksi var eit faktum. For meg er det heilt klart at det å ha ADHD i tillegg til dysleksi, påverkar resultat og konsentrasjon i skulesamanheng. I tillegg

har arbeidet med å skjule ADHD'en for dei andre elevane gjennomsyra narrativen til informant 2. Det kjem fram i intervjuet at informant 2 har jobba hardt og godt med skularbeid for å oppretthalde karakterar, men og fordi informant 2 har så store forhåpningar om at han kan klare alt med glans og utan problem. I narrativen som heilskap kan ein plukke ut ein del historiar, som har vore med på å gje historia som allereie var i ubalanse, enda meir ubalanse.

### **Oppløysing:**

For meg er det starten på vidaregåande som avsluttar det lange, vanskelege og skiftande forholdet informant 2 hadde med barne – og ungdomsskulen han gjekk på. På vidaregåande får informant 2 nye vener, har tru på seg sjølv og føler han kan vere seg sjølv og bli respektert for det. For informant 2 har det ikkje vore ein lang kamp å finne ut av kva som var problemet. Snarare ser eg på at det største problemet til informant 2 var å finne ut kven han sjølv var, og å passe inn. Samstundes ville informant 2 ha respekt for den han var, men likevel vere lik alle andre.

### **Kode:**

Informant 2 er flink å reflektere over vanskaner sine i fortid, men klarar ikkje heilt å dra dei tilbake til notid. Dette kan vere vanskeleg fordi informant 2 er så ung, og framleis er elev ved ein skule, at han ikkje har fått det på den avstanden han treng for å kunne føre ein slik refleksjon. Det han reflekterer over er at han ikkje har endra tankemønster og åtferd sidan han vart «ung-vaksen», og at den harde jobbinga han gjorde på barne – og ungdomsskulen, er noko han gjer enda. På grunn av ADHD diagnosen syner informant 2 vanskar med å sjå seg sjølv i samanhengen, noko som og kan gjere det vanskeleg å dra narrativen attende til notid. Det er likevel tydeleg at denne problematikken pregar store delar av informant 2 sin kvardag.

### **Diskurs = «korleis»:**

#### **Vurdering av handlinga si betydning:**

Handlinga i informant 2 sin narrativ, har hatt stor betydning for informant 2 opp gjennom barne – og ungdomstida, og er gjeldande for informant 2 enda. Handlinga i narrativen fortel oss om opp og nedturar, der målet har vore store forventningar om gode resultat trass i vanskaner informant 2 har. Handlinga har betydd mykje for informant 2 i forminga av eigen identitet, og

det er tydeleg at det har vore eit større problem å bli likt av alle, enn det å ha dysleksi og ADHD, som påverkar måten ein er på. Handlinga syner oss at ved hjelp av hard jobbing og positiv innstilling, kan ein oppnå det ein ynskjer, sjølv om det har vore vanskeleg til tider.

For informant 2 var det å få vener som aksepterte han for den han var viktig. Når han kjende seg trygg på andre og hadde det bra sosialt, vart alt mykje enklare. Handlinga fortel oss at god tilrettelegging er alfa-omega for at elevar med vanskar skal kunne oppnå det dei vil.

### **Vurdering av korleis innhaldet blir formidla og gir mening til historia:**

Informant 2 er flink å formidle innhaldet på ein slik måte at det gir mening til historia. Han er nøgd med dette, og svært opptatt av å ordlegge seg rett. Dette påverkar måten han fortel på, der impulsiviteten i forhold til det å ha ADHD viser seg, ved at rett ord blir plassert på feil plass. Måten informant 2 fortel på er påverka av denne impulsiviteten, ved at historia blir fortalt og innhaldet formidla på ein litt rotete måte, litt fram og attende i tid. Men informant 2 er flink til å hente seg attende, ved at han oppsummerar etter kvart. Formidlinga av innhaldet gjer mykje mening til historia, ved at informant 2 fortel av det ikkje er dysleksien, men ADHD'en som øydelegg for han. Impulsiviteten og uroa informant 2 har i kroppen, syner jo seg godt i denne settingen, og gjer historia mykje meir mening, enn viss det berre hadde vore ein skrifteleg samtale.

Vidare er det blottlegginga, det å fortelje heilt personlege ting, som gjer innhaldet mening. Bak den positive og livsglade fasaden, gøymmer det seg mange kjensler om vanskaner og det psykososiale miljøet, ein ikkje ville fått fram dersom dette var skrifteleg kommunikasjon. Historia får mening, ved at ein tydeleg ser, høyrer og oppfattar den største vansken til informant 2, dette hadde ein ikkje gjort i andre samanhengar. Informant 2 er opptatt av å gjere dette «rett», og spør stadig om ting er bra nok, når fasaden byrjar å slå sprekkar og digresjonane byrjar å kome, får historia verkeleg mening. Da kjem dei skjulte og undertrykte kjenslene fram, og driv historia framover. Når informant 2 klarar å sleppe litt av dei høge forventningane han har til å prestere, blir formidlinga meir ektefølt og nær, og gir på denne måten narrativen mening.

## 5. Drøfting

Før eg no skal byrje å drøfte analysen av narrativen opp mot vald teori, er det viktig å sjå på problemstillinga att. Ser ein på den, kan ein tydeleg dele den inn i nokre sentrale emne, som ein finn att i oppgåva. Desse er narrativen, vansken, skulen og opplevinga av å vere annleis. Det er desse emna eg har tenkt på etter kvart som eg har skrive oppgåva, og når eg gjennomførte intervju og analyserte desse. Det er desse emna ein kan finne i presentasjonen av teori i oppgåva. Underspørsmåla til problemstillinga, er stilt utifrå desse emna, med tanke på kva eg ville finne ut meir om. I denne delen av oppgåva, vil desse spørsmåla bli nytta til å strukturere stoffet, samt å drøfte resultat frå intervju opp mot vald teori. Eg vel å gjere det på denne måten, slik at eg kan få nytte narrativen til dyslektikaren til det fulle.

*Kva kan kome fram gjennom narrativen til ein elev med spesifikke lese – og skrivevanskar, om forholdet mellom vansken, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis?*

### **5.1 Korleis skildrar eleven sin skulekvardag som dyslektikar? Var det forskjell på skulekvardagen før og etter diagnosen, med tanke på organisering av spesialundervisning?**

Mine informantar hadde to heilt ulike historiar å fortelje, sjølv om ein kunne finne forskjellige likskapstrekk. Informant 1 var vaksen då ho fekk diagnosen, noko som gjorde skulekvardagen uforutsigbar og full av bekymring. Ho kunne ikkje skjønne kva som var gale, men visste at lesing var noko ho ikkje meistra. I informant 2 sitt tilfelle, vart det meste rundt prosessen diagnose/ikkje diagnose gjort «etter boka», og han fekk diagnosen og hjelpemidlar i 5. klasse. Likevel meiner informanten sjølv at lærarane hadde ein «vent å sjå» haldning rundt problematikken. Tidspunktet for diagnosen var ulikt, og mykje hadde skjedd frå informant 1 gjekk på skulen, til informant 2 fekk diagnosen.

Ut frå narrativen til mine informantar, er det heilt klart ulikskapar i korleis skulen valde å handtere desse to elevane. I informant 1 sitt tilfelle, gjorde skulen lite eller ingenting for å finne ut kva som var problemet, eller hjelpe informant 1. I informant 2 sitt tilfelle valde lærarane å vente og sjå om «problema» vart betre. Han skildrar åra med lærarar som ikkje ville forstå han sin situasjon som problematiske, medan dei åra han hadde med lærarar som organiserte og la til rette undervisinga ut frå han sine behov, som dei beste åra i grunnskulen.

Ut frå denne observasjonen, vil eg berre påpeike kor viktig skulen sitt møte med den andre er. Viss skulen ikkje tek utgangspunkt i eleven, men alt det praktiske rundt vansken, kan dette få

svært negative konsekvensar for eleven. Det er viktig å finne ut kva som er gale, ja, men like viktig er det å setje seg inn i eleven sin situasjon og kvardag, som den som faktisk har ei vanske.

Dysleksi som er ei spesifikk lærevanske, som gjeld lesing, synte seg i fleire fag for informantane mine. Det som kom fram hjå informantane mine var at dei jobba hardt slik at diskrepansen mellom evneføresetnadane deira og dei faktiske prestasjonane ikkje skulle bli synlege (Ekeberg og Holmberg, 2007). Dette kan jo fortelje oss at stempellet «ein med lærevanskar», var tungt for informantane å godta. Dei ville ikkje vere annleis, men som alle andre. Dei kunne ikkje skjøne kvifor lesing var så vanskeleg for dei, når andre fikk det så lett til. Kjensla av å føle seg dum, for at ein ikkje fikk det til, er nok gjeldande for begge informantane, særleg hjå informant 1.

Skulekvardagen som mine informantar skildrar, består av hardt arbeid for å skjule vansken sin, men og, for å alltid halde tritt med det faglege nivået til dei andre i klassen. Det kjem tydeleg fram at mine informantar nytta seg av sine sterke sider, for å takle det faglege presset i skulen. Når det gjeld informant 2, som i tillegg til dysleksi har ADHD, kom det tydeleg fram i intervjuet at begge vanskanane var med å påverke kvarandre. Lesinga vart enda meir strevsam for han, sidan problema med å halde fokus og konsentrasjon oppe var så store.

Utifrå mine informantar er det tydeleg, at elevar som har ei lærevanske, generell eller spesifikk, ikkje er lik andre med den same vansken. Det er like stort mangfald blant desse elevane, som med andre (Ekeberg og Holmberg, 2007). Begge informantane syner til tider ein stakkato og usikker språkbruk i intervjuet våre. Begge seier sjølv at dei slit med språket, sjølv om dei ikkje har fått ei diagnose på det. Allereie her, kan ein merke at det kan vere ei samanheng mellom dysleksi og språkproblematikk (Frost, 2010).

Det kjem fram i intervjuet at informant 1 har store problem med avkoding av ord, medan informant 2 har vanskar med forståing. Formelen for lesing er, som presentert av Gough og Tunmer, 1986: *Lesing = avkoding x forståelse*. I denne komplekse leseformelen, må lesaren meistre alle delane, for å få eit fullgodt resultat. Viss ein ikkje meistrar avkoding, eller har forståing for det ein les, vil ein jo få problem med lesing.

Avkodingsproblematikken til informant 1, syner oss ei direkte tilknytning til språket si forside. Medan forståelsesproblematikken til informant 2, er knytt opp mot språket si



innhaldsside (Hagtvedt, 2010). Å ha vanskar innan desse områda vil gå utover lesing, skriving og kommunikasjon generelt. Ein kan såleis seie, at skulekvardagen som dyslektikar, vil vere med på å påverke alle fag, der ein må meistre desse basisferdigheitane. Informantane mine fortel om vanskar i norsk, men og andre fag som matematikk og engelsk. Viss ein no tek utgangspunkt i det faglege, er det forståeleg at informantane mine hadde store vanskar her.

Det dei fortel om skulekvardagen, er at dei tidleg lærte seg verdien av hard jobbing med faga. Ikkje berre for å kunne halde seg på nivå med dei andre, men og for å oppnå det dei ønska for seg sjølve. Det å lære seg gode studieteknikkar kom dei godt til gode, og dei nyttar seg av desse den dag i dag. Begge informantane legg vekt på at ein som får diagnosen dysleksi, ikkje kan setje seg ned å slappe av, han må jobbe enda hardare enn alle andre. Det å få denne diagnosen, er i følgje mine informantar, ikkje ei unnskyldning for å sleppe unna det dei andre i klassen må gjere.

Når informantane fortel om korleis dei nytta sine sterke sider for å komme seg gjennom det faglege trykket i skulen, skjer det noko med informant 1. Det er tydeleg at mange år med ein undertrykt vanske har sett sine spor, og når informant 1 i tillegg jobbar i skulevesenet sjølv, ser ho ting med andre auge. Det kjem tydeleg fram at vurderinga for elevar med andre føresetnader ikkje samsvarar med ordlyden «ein skule for alle». Informant 1 vektlegg at dei praktiske faga i skulen, som til dømes gym, ikkje har same status som dei andre faga.

Eleven med andre føresetnader får ikkje dra nytte av sine sterke sider, for vurderinga av elevar skal vere lik. Informant 1 er klar i sin tale, då det blir sagt at alt er lettare for dei fagleg sterke elevane, sjølv om dei ikkje meistrar dei praktiske faga. Informant 1 har erfaring med at dei ikkje får semre karakterar i desse faga, sjølv om ein som ikkje har god karakter i norsk er sterkare i til dømes gym.

Det informant 1 seier her er viktig, og kan kanskje fungere som ein indikator på at skulen slett ikkje er for alle, spesielt dei som har andre føresetnader for å lære. Dette syner oss at politikken skulen fører, ikkje stemmer overeins med idealet. Ein ser her spor etter det patologiske programmet, som gjer det å vere annleis til ei begrensing, snarare enn eit mangfold i skulen (Hausstätter, 2007). Det er grovt rekna 20 år i aldersforskjell mellom informantane mine, men måten dei har blitt behandla på av systemet er skremmande lik.

Når det gjeld undervisinga i den norske skulen, er det overordna målet at den skal tilpassast alle elevar. Vidare skal ordinær undervising gjelde for alle elevar, medan dei elevane som har fått sakkyndig vurdering har rett på spesialundervising (Ekeberg og Holmberg, 2007). Når det gjeld denne tilrettelegginga, er spriket mellom informant 1 og 2 stort. Informant 1 fortel om ein skulekvardag utan tilpassing i det heile, utanom 1 engelsktime i veka seint på ungdomsskulen. Medan informant 2 fortel om ein kvardag på skulen, prega av hjelpemidlar og ekstra ressursar frå 5. klasse.

Informant 1 burde fått tettare oppfølging frå skulen, i forhold til å finne ut kvifor det var så vanskeleg for ho å lese. I staden for tok familien på seg ansvaret og gjorde jobben skulen burde ha gjort. Informant 1 fekk ikkje tilbod om noko støtte frå skulen, anna enn i engelsk siste halvdel av 10. klasse. Informant 1 seier sjølv att denne tilrettelegginga, innebar at dei med vanskar i engelsk gjorde det same som klassen, men fekk litt lengre tid på seg.

Informant 1 føler den manglande tilrettelegginga botnar i at det ikkje var spesielt akseptert i skulen den gangen, at elevar hadde vanskar med å lese. Når det vart gjort noko i 10. klasse, føler informant 1 at dette vart gjort, slik at ho skulle bli «normal».

Det er særleg i informant 1 sin narrativ ein ser sterke spor etter det patologiske programmet, i informant 2 sitt tilfelle er ting litt annleis. Sjølv om det her er snakk om diagnose/ikkje diagnose vidareført av tiltak, var informant 2 sta på at han ville vere i klassen. Lærarane godtok dette, og tilrettelegginga syner sterkare spor etter det sosiale programmet (Hausstätter, 2007). Sjølv om informant 2 seier det var hardt å gjennomføre grunnskulen, var han alltid inkludert i klassen, og lærarane passa på å legge til rette for han, slik at han kunne vere så mykje som mogleg med i klassen.

Eg trur det er denne organiseringa som har ført til at informantane mine har så ulike kjensler til dysleksien sin. Der informant 1 gjorde alt for å skjule det, var informant 2 open om vansken sin, og fortalde gjerne kvifor han hadde pc og andre hjelpemidlar. I denne samanheng er det viktig å få med at informant 2 hadde vanskelegare for å snakke om ADHD diagnosen sin, på grunn av det stempelen samfunnet har gitt menneske med ADHD.

Med utgangspunkt i aldersforskjellen på informantane mine, kan ein tydeleg sjå at spesialundervisinga og tilrettelegginga for elevar med dysleksi har betra seg. Organiseringa er

betre og frigjerings av ressursar er meir prioritert. Likevel er presset stort for å finne ei diagnose og utarbeide tiltak for eleven, som for å gjere han frisk frå dysleksien sin.

For meg verkar det enda ikkje som skulen, med sine mange elevar, rommar alle. Dette fordi hysteriet rundt diagnostisering og tiltak er så stort. Dette kan ein sjå ute i samfunnet og, der kategorisering og grenser er gjeldande, og nokre alltid fell utanfor normalen (Engebretsen og Solvang, 2010). Kvifor er det slik at ein blir unormal fordi ein har ei vanske i skulen? Da byrjar eg å tenkje på kva som eigentleg er normalt, alle har jo noko dei slit med i kvardagen. Er det berre dei med ei diagnose som er unormale? Sånn eg ser det, er dette tilfellet i skulen. Eg føler dette som eit stort paradoks, kvifor lage eit ideal i skulen som ikkje er mogleg å oppfylle? Til sjuande og sist, vil jo dette gå utover dei som fell utanfor «normalen». Dei må ha dette stempelet hengjande over seg resten av livet.

Tek ein utgangspunkt i informant 2 sin skulekvardag, ser ein jo at rett organisering og tilrettelegging i klasserommet saman med dei andre, fører til meir aksept og ein lettare kvardag for eleven som har ei vanske. Det er når ting blir gjort på denne måten, praksisen blir inkluderande. Eg vel å vere så dristig å poengtere det, at viss ein fokuserar mindre på diagnose og meir på tilrettelegging og organisering, vil ein kanskje vere eit skritt nærare å få ein skule som rommar alle og det mangfaldet det bring med.

## **5.2 Peikar narrativen mot ulike maktstrukturar i tilrettelegging og organisering?**

I skulen er det naturleg nok slik at forholdet mellom lærar og elev, er basert på eit forhold mellom makt og kunnskap. Det er læraren som sit med makta og kunnskapen til å forme elevane til det samfunnet treng. Såleis kan det oppstå særst ugunstige situasjonar, dersom læraren ikkje er medviten om dette (Jardine, 2005). I denne delen skal eg sjå litt meir på om narrativen til mine informantar, kan seie noko om forholdet mellom lærar og elev. I mine auge er dette forholdet like viktig som tilrettelegging og organisering av undervisning for elevar med ulike lærevanskar.

Når det gjeld mine to informantar, som heilt klart er ein av «dei andre» i skulen, oppstår problema allereie der eleven syner vanskar med lesing. Mine informantar er ikkje ein av dei føyelege menneske som skulen kan forme, såleis blir dei avvikarar (Foucault, 75).

Informant 1 fortel gjennom sin narrativ om lite eller inga tilrettelegging. Ho fortel om å bli tatt ut av klassen ein time i veka siste året på ungdomsskulen, for å få ekstra støtte i engelsk.

Vidare kjem det fram av hennar narrativ, at dette var noko skulen gjorde for at ho skulle «bli normal». Det er heilt tydeleg i informant 1 sin narrativ at praksisen i skulen, førte til at ho personleg følte seg som ein avvikar. Lærarane i denne situasjonen nytta seg ikkje av makta eller kunnskapen sin for å finne ut av kva som var årsaken til at informant 1 ikkje lykkast med lesing. I dette tilfellet var det foreldra og storesystema som tok over den kunnskapen skulen burde hatt.

Det er særleg ein episode i informant 1 sin narrativ eg bit meg merke i, når me er inne på dette emnet. Det er rådgevinga informant 1 fekk, då ho skulle velje kva linje ho skulle byrje på, på vidaregåande. Det ho sjølv hadde lyst til var å byrje på idrettslinja, og ta generell studiekompetanse. Ho vart «råda» til å søke på kontorlag, fordi det kunne passe ei som hadde slike vanskar betre. Her nyttar skulen seg av, etter mi meining, den makta dei sit med når det gjeld å forme menneske. Ikkje berre følte informant 1 seg for dum til å satse på å skaffe seg generell studiekompetanse, men rådgjevaren tok eit bevisst val i bruk av makta den hadde.

Sjølv om informant 1 ikkje fekk noko tilrettelagt undervising på skulen, kan ein likevel sjå spor av behovet skulen har for å skilje ut avvikarane. Det kan ein finne i informant 1 sine minner om engelskundervisinga, samt rolla rådgjevaren spela. Den spesialpedagogiske praksisen handlar i stor grad om å skilje normalitet og avvik, og sjølv om informant 1 ikkje fekk noko spesialundervising, er likevel måten ulike ting vart gjort på, skremmande like den spesialpedagogiske praksisen.

Inntrykket eg sit att med etter å ha høyrte informant 1 sin narrativ, er at skulen og dei lærarane ho hadde, førte ein slik praksis at ho til slutt følte seg dum og nyttelaus. Etter mi meining var ikkje lærarane til informant 1 bevisste om den makta og kunnskapen dei har, og kor mykje dette forholdet påverka informant 1 (Foucault, 75).

Trass i all motgang informant 1 møtte, og måtte slite med gjennom barne – og ungdomsåra sine, klarte ho til slutt å bli det føyelege individet skulen strebar etter. Kjensla av å vere «unormal» gav informant 1 ein driv til å aldri gi opp, men jobbe enda hardare slik at ingen kunne merke at det var noko som ikkje stemde. Dette seier litt om korleis den med dysleksi opplever praksisen i skulen. Å møte på skulen kvar dag med ei kjensle av frykt for at læraren skal rope namnet ditt under høgtlesing, kan ikkje vere noko særleg god.

I informant 2 sin narrativ, som skjedde mange år etter informant 1 hadde gjennomført barne – og ungdomsskolen, er forholdet mellom kunnskap og makt litt annleis. Dei fyrste fire åra informant 2 gjekk på skulen, skildrar han kontaktlærarane sine som «uvillige» til å gå vidare med rapporten frå PP tenesta, som allereie vart skriven då informant 2 gjekk i barnehagen. Han seier kontaktlæraren hans dei fyrste åra var prega av ein vent å sjå haldning til han sine problem. Dette kan til ein viss grad syne oss at kontaktlærarane til informant 2, bevisst nytta makta dei hadde til å ikkje finne ut kva som var gale. Informant 2 seier sjølv at han på denne tide «gav litt faen» i alt, og i staden for å samarbeide, stritta i mot på alle områder.

Her kan ein sjå at måten kontaktlærarane valde å takle situasjonen, ikkje førte med seg noko positivt. Heim-skule forholdet var dårleg, og lærar-elev forholdet var mislukka. Nok ei gong kan ein sjå at dårleg bevisstheit rundt si eiga makt og sin eigen kunnskap, til slutt går utover eleven. Dette endra jo seg voldsamt da eleven fekk sine to diagnosar, dysleksi og ADHD, og møtte nye lærarar som var viljuge til å sette seg inn i hans situasjon.

Kontaktlærarane informant 2 hadde frå femte til åttande klasse, nytta si makt og sin kunnskap på ein god måte. Dei skapa ein inkludert elev, som kjende seg som alle dei andre i klassen. Dei nytta sin status til å skape aksept for at informant 2 var slik han var, i klassen blant dei andre elevane. På eit vis gjorde jo dei dette for å få informant 2 til å bli normal, men og for at dei andre ikkje skulle sjå på han som ein avvikar. Kontaktlærarane hadde i denne situasjonen eit bevisst forhold til den makta og den kunnskapen dei var i besittelse av, noko som igjen førte til at det mest fungerte slik det skulle for eleven desse åra (Foucault, 1975).

Informant 2 skildrar overgangen frå barne – til ungdomsskule som stor. I åttande klasse fekk han ny lærar, som synte lita forståing for vanskanen han hadde. Dette kan igjen vitne om ein lærar som ikkje var medviten nok over sin eigen status i klasserommet (Foucault, 1975). Nok ei gong vart samarbeidet heim-skule noko dårleg, men denne gongen tok informant 2 saken i eigne hender, og gjekk til leiinga på skulen og fortalde om sine problem med sin nye lærar. Det vart halde møte, og etter dette vart læraren meir medviten over sin eigen praksis og ting løyste seg.

Det inntrykket eg sit att med, er at dersom læraren ikkje er medviten sin eigen praksis og den makta han har i klasserommet, vil dette gå utover elevane på ein negativ måte, særleg dei som har blitt stempla som avvikarar ved hjelp av testing og diagnostisering. Sjølv om eg har referanse til ei kjelde frå 1975, er det fortsatt slik at lærarane på ei skule, sit med makt nok til

å forme elevane sine. Ein kan fortsatt finne sanksjonar, som vert nytta for å få elevane til å gjere som ein vil og ynskjer. Den spesialpedagogiske praksisen, slik som det meste av praksisen ved skulen, har eit stort behov for å setje elevane opp mot kvarandre, for å skilje ut avvikarane.

### **5.3 Kva fortel eleven om forholdet mellom det å ha dysleksi og opplevinga av å vere annleis?**

Det kjem klart fram i intervjuet med mine to informantar at dei følte seg annleis i sin kvardag på skulen. Dei meistra ikkje det å lese, ein prosess som verka så enkel for dei andre i klassen. Kjensla av å vere dum og annleis enn dei andre, er noko informantane mine skildrar på ein ærleg måte. Eg tykkjer det er tøft av dei å snakke om vansken sin så opent og ærleg, når den tydeleg har påverka deira barne – og ungdomsår meir enn det som kjem fram i rapportar og liknande.

I teoridelen av oppgåva har det allereie blitt slått fast, at samfunnet har stor definisjonsmakt. Det er i stor grad samfunnet, med sine institusjonar, som avgjer kva eller kven som er normal, og det same den andre vegen; kva eller kven som er avvikar (Engebretsen og Koren Solvang, 2010). Dette kan ein sjå tydeleg i skulen, der behovet for å finne avvikarane er stort. Det er ikkje til å stikke under ein stol, at det å ha ei eller anna form for vanske i dagens skule er tøft, spesielt med tanke på den konkurransen og det presset ein må møte i samfunnet når ein skal ut i arbeid.

Nettopp på grunn av det elevane skal møte i samfunnet etter enda skulegang, kan eg skjønne at dei fleste med ei funksjonshemming, den vere seg fysisk eller psykisk, har eit anstrengt forhold til vansken sin og eit ambivalent forhold til samfunnet generelt (Grue, 2010). Det er dette mine informantar har gjort. Ved hjelp av hard jobbing og bruk av sine sterke sider, har dei forsøkt å skjule vanskan sine. Det er heilt tydeleg at dei har eit anstrengt forhold til si eiga vanske.

For meg er det klart, at å føle seg annleis i skulen, kjem av måten samfunnet fungerer på. Det å meistre samfunnet sine daglegdagse oppgåver kan vere særskilt utfordrande for mange vaksne menneske. Når samfunnsutviklinga speglar seg i skulen og, er det klart at det å ha ei vanske i skulen er tungt og svært utfordrande. Eg vil sjå på det å ha ei vanske i skulen, som ei personleg krise for vedkommande. Det å måtte gå gjennom heile sin skulegang og føle seg annleis, kan ikkje vere noko godt.

Det er i barne – og ungdomsåra vår sjølvoppfatning og vår identitet blir forma (Berg, 2005). Viss ein då opplev ei «personleg krise», vil måten ein meistarar denne på vere med på å danne grunnlag for den psykiske helsa. Den psykiske helsa til eit individ blir danna utifrå korleis ein meistarar og vel å takle motgang i livet. Den har samanheng med mange ulike faktorar i eit barn sitt oppvekstmiljø.

Mine to informantar har valt å takle si personlege krise, ved å jobbe enda hardare for å oppnå det dei vil. Sjølv om dei har følt seg «dumme», har dei likevel ikkje gitt opp. Dei har nytta sine sterke sider for å klare og meistre kvardagen på skulen. Informantane mine fortel og om heimen og foreldre som har støtta dei i vanskelege stunder. Korleis mine informantar er i dag, har i stor grad mykje med korleis dei takla si personlege krise å gjere.

Måten dei jobba for ting i barne – og ungdomsåra, finn ein att i dei i dag og. Dette syner oss at hardt arbeid og ein støttande og funksjonell heim, har svært mykje å seie for korleis «den andre» vil utvikle seg, og korleis han vil fungere i livet etter skulen. Det er viktig det som informant 1 seier i sitt intervju, at det å få ei diagnose tidleg i barneåra, ikkje må fungere som ei kvilepute. I hennar narrativ kjem det fram at hardt arbeid både frå eleven, men og foreldre er viktig, slik at eleven klarar å meistre dei utfordringane samfunnet har å by på.

Slik eg ser det, ut frå mine to informantar, har det vore skamfult for dei å ha vanskane sine, fordi dei fungerte normalt på andre område der vansken ikkje var synleg. Dette seier meg at det er synet samfunnet har på den som er annleis, som må endrast. Samfunnet skapar avvikarane, men klarar ikkje ta ansvar for dei etterpå (Kristeva, 2010).

Det er samfunnet sitt ansvar å ta vekk skamma og mindreverdet «den andre» har, men denne oppgåva maktar samfunnet, etter mi meining, ikkje å gjennomføre. Her støttar eg Kristeva (2010), der ho meiner at samfunnet og vi'et må opne opp og kjenne på si eiga sårbarheit. Når samfunnet fyrst skapar avvikarane, må dei og vere klare for stå i det ansvaret som føl med. Det er enkelt å føre ein slik praksis, der ein ser på det å ha ei vanske, som skamfult og som eit mindreverd, når ein ikkje har opplevd dette sjølv.

Sjølv om eg er einig med Kristeva i at vi'et må tørre å opne seg opp for den andre, tykkjer eg likevel dette burde vere lite naudsynt frå starten. Det er ingen som har rett i å stemple nokon som ein avvikar, berre fordi vedkomande har ei funksjonshemming. Eg skjønar ikkje kvifor vi'et skal vere så stigmatiserande ovanfor den andre når det er dei som har danna avviket.

Som informantane mine skildrar i intervjuane sine, følte dei seg særst annleis, på bakgrunn av vanska si. Denne vanska er det på eit vis samfunnet som har danna, gjennom sitt behov for å setje diagnose på det som er unormalt. Sjølv om det er enklare å ha ei diagnose i dag enn for 100 år sidan, er det like forferdeleg å kjenne seg annleis. Dette er ei kjensle som ikkje har endra seg hjå personen det gjeld.

Kristeva omtalar sårbarheit og frykt, som dei avgjerande faktorene for behandlinga av den andre. Derrida derimot meiner at det er synet på menneska i endring, som bidreg til at vi'et forstår det ansvaret dei har ovanfor den andre (Steinnes, 2010). I denne oppgåva vil lærarane til elevane med vanske opptre som vi'et, og dei som sit med ansvaret. Det som kjem i vegen for å behandle alle med likeverd, er i følgje Derrida, etikken (Steinnes, 2010).

Etikk som i store trekk handlar om korleis ein behandlar andre, er noko informantane mine fortel om i narrativen sin. Det gjeld særleg behandlinga det pedagogiske personalet på skulen gav informantane mine. Det er ein tydeleg samanheng mellom dei etiske rammene til det pedagogiske personalet og kjensla av å vere annleis hjå mine informantar.

Informant 1 fekk ikkje noko støtte frå sine lærarar, når ho sa at noko måtte vere gale. Denne manglande interessa det pedagogiske personalet hadde for å hjelpe informant 1, bidrog i stor grad til ei styrka kjensle av å vere annleis. Informant 2 skildrar sin skulekvardag og kjensla av å vere annleis på ein anna måte. Dei åra der lærarane ikkje ville finne ut kva som var vanskan til eleven, var kjensla av vere annleis sterkare, enn dei åra der han hadde lærarar som tok vansken hans på alvor og praktiserte ein inkluderande form for undervising.

Dette kan seie oss at etikken vi'et har i behandlinga av «den andre», i stor grad påverkar kjensla «den andre» har av å vere annleis. Nok ei gong kjem me innpå at lærarane og det pedagogiske personalet elles, må vere medvitne om den posisjonen dei har på skulen, i forhold til elevane som har særlege behov. Det er viktig at lærarar og spesialpedagogar, som arbeidar med «den andre», stiller seg sjølv spørsmål ved sin eigen praksis. Viss samspelet ikkje fungerer, kan ein ikkje dvele med det, det er viktig å sjå framover mot kva ein kan gjere for å inkludere alle elevane i klassen.

Dekonstruksjon er ein massiv prosess, som vil krevje at skulen og alle dens prosessar endrar seg drastisk i behandlinga av den andre (Steinsholt, 2009). Viss dekonstruksjon skal kunne gjennomførast, må jo vi'et tørre og opne seg opp og føle på si eiga sårbarheit. På denne måten



må vi'et gjere det Kristeva meiner er rett i behandlinga av «den andre», for å gjere endringane, Derrida presenterar, for å endre heile praksisen i skulen, og i samfunnet elles.

Møtet med andre menneske vil i stor grad bestå av eit samspel mellom to partar. Det har jo allereie blitt slått fast at viss dette samspelet ikkje fungerer, i denne samanhengen, vil kjensla av å vere annleis bli større. Dette betyr av læraren og spesialpedagogen må ha forståing for at den dei samhandlar med har ei eiga for-forståing av ulike prosessar (Gadamer, 2010).

Viss det pedagogiske personalet rundt «den andre» ikkje syner forståing for vedkommande si vanske, eller vedkommande si tolking av ulike prosessar, vil samhandlinga bli vanskeleg. Dette kan føre til eit brot på den hermeneutiske sirkelen, og bli prega av at berre den eine parten for fremje si forståing (Gadamer, 2010). Nok ei gong blir det slått fast at ei samhandling som er prega av at begge partar representerar si eiga for-forståing, må bli respektert for den forståinga dei har for å kunne får til eit samspel.

Til no har me vore inne på fleire ulike teoriar om kvifor dette samspelet ikkje kan bli fruktbart, det desse teoriane har til felles, er at det vil gå utover ein part dersom den andre parten ikkje er medviten. Denne parten er i denne oppgåva læraren/spesialpedagogen, som syner lita forståing for sitt kunnskap og makt forhold, som ikkje klarar å opne seg opp for «den andre», og som ikkje respekterer at «den andre» har ei for-forståing av prosessane i sitt eige liv som vedkommande har med seg inn i samhandlinga. Når ein eller fleire av desse faktorane ikkje fungerer, blir kjensla av "å vere annleis hjå «den andre» større, og i mine informantar si samheng, kjensla av å føle seg dum gjeldande.

I tillegg er det viktig for den som skal tolke eit materiale, å vere medviten om at det materialet som føreligg har ein anna forståelseshorisont, som fører til at den som blir tolka, naturleg nok har andre verdiar enn den som tolkar. Det ein kan slå fast, er at det er mykje som kan gå gale i ein samhandlingsprosess. Sjølv om målet er ei primærforståing, der alle er einige, vil det i dei fleste tilfelle oppstå ei sekundær forståing. denne sekundære forståinga er prega av store ulikskapar, og i verste fall vil ulikskapane vere så store at det er umogleg for partane å bli einige (Alvesson og Sköldbberg, 2008).

I denne oppgåva fortel informantane mine stort sett om ei forståing som var sekundær, og i få tilfelle vart deira verdiar og for-forståing tatt med i betraktningane i tolkingprosessen. Dette

førte jo til ei kjensle av å vere annleis, men og ei kjensle av å vere dum og mindre verdt enn majoriteten av elevane.

Det Kristeva og Derrida meiner må til for å endre synet vi'et har på den andre, er store omveltningar i samfunnet, som tek tid. Det som er enklast å gjere noko med, er å jobbe mot å få ei primær forståing mellom partane i samhandlingsprosessen. For å få til dette må ein jo opne seg for «den andre», og samstundes reflektere over sin eigen praksis. Det blir på eit vis ein «light-versjon» av Kristeva og Derrida, men det er noko alle kan make å gjennomføre utan for store prosessar involvert.

#### **5.4 Har eleven ei eller fleire forteljingar om vansken sin?**

Etter å ha analysert narrativen til mine informantar, vel eg å seie at dei har ei forteljing om vansken sin, i forhold til opplevinga av det å vere annleis og korleis skulen har valt å handtere det. Det som er meir interessant i denne samanhengen, er at dei fortel og skildrar narrativen sin ved hjelp av tre par med motsetnader. Dei syner meg at dei har fleire identitetar, som dei vekslar mellom å vere, i ulike kontekstar (Epston og White, 2000). Desse identitetane kjem til uttrykk gjennom narrativen sine seks delar, som eg har gjort analysen min ut frå. Det er desse små handlingane som driv narrativen framover, og som gjer den mening for informantane, men og for røynda generelt (Robertson, 2012). Mine informantar har ein narrativ om vansken sin, men har andre historiar om korleis dei skildrar seg sjølv innan narrativen om dysleksi. I denne delen av oppgåva er det desse skildringane eg skal ta utgangspunkt i, det er desse som syner seg som motsetnader.

Den fyrste motsetninga eg vel å ta tak i, og som var ganske tydeleg i informantane sin presentasjon av narrativen, er; annleis – ein av vi'et.

*«Ja jeg følte meg annerledes. Jeg satt med beundring over for alle som klarte dette på første forsøk. Jeg synes det var forferdelig med alle de andre som kunne skrive ord rett på første forsøk» (Informant 1).*

Sitatet ovanfor er henta frå intervjuet med informant 1. Det er heilt tydeleg at ho kjende seg annleis i kontekstar der ein skulle lese eller skrive. Som sagt før visste informant 1 ingenting om kvifor ho ikkje meistra lesing og skriving, når ho klarde så mykje anna. Informant 1 kjende seg annleis mesteparten av si barne – og ungdomstid, ho kjenner seg annleis no og, men ikkje på same måten. Ho veit i dag rota til alt det vonde ho opplevde i sine yngre dagar,

og har lært seg å godta kvifor lesing og skriving var og er så vanskeleg, og tilpassar kvardagen deretter.

Ho seier og at ho i vaksen alder har blitt mindre sjølvhøgtideleg, og at dette har vore til stor hjelp i forhold til at ho no klarar å vere meir open om vansken sin.

Informant 1 fortel at ho kjende seg som ein av vi'et når ho fekk nytte sine sterke sider. Dette var i store trekk idrett, og ho skildrar det slik;

*«Jeg brukte mine sterke sider for å drive bort de vonde følelsene jeg hadde i skolesammenheng, lesing, skriving, norsk og engelsk. Det er de sterke sidene mine, som har ført til at jeg kom meg gjennom dette. Dette var i store deler idrett, her var jeg flink i det meste, og følte jeg fikk vist hva jeg kunne her. All den lykkefølelsen jeg fikk gjennom idrett, døyva ned smertene jeg hadde over å ikke lykkes i skolesammenheng. Det ble min frisone, der jeg kunne vise hva jeg klarte».*

Ikkje berre følte informant seg som ein av vi'et når ho fekk drive med idrett. Dette var og ei frisone for ho, og ein stor hjelp i å kome seg gjennom skulekvardagen generelt.

*«Jeg var redd for det, men jeg klarte å skjule det slik at de ikke kunne se det. Og jeg hadde venner og var sosial, helt frem til den psykiske knekken på slutten av 9. klasse» (Informant 2).*

Sitatet ovanfor er henta frå intervjuet med informant 2, og i dette tilfellet skildrar informant 2 ein skulekvardag med frykt for at dei andre skulle sjå på han som annleis. Informant 2 skildrar seg sjølv som ein av vi't på mange områder, en han var likevel redd for at de skulle sjå på han som annleis. Informant 2 skilrar seg sjølv som ein sosial og omgjengeleg gut, som hadde mange vener.

Dette er forskjellig frå informant 1, som skildrar seg som stille og tilbakehalden. Informant 2 var ein av vi'et, til venene hans byrja å fryse han ut i niande klasse. Dette gjekk hardt inn på informant 2, men han bestemte seg for at dette ikkje skulle knekke han, og oppsøkte andre omgangskretsar for å få seg nye vener. Han dreg då fram den eldre broren sin, og venene hans.

I informant 2 sitt tilfelle, vil eg påpeike at kontaktlærarane han hadde frå 5.-7. klasse, skal ha ein stor del av æra for at han ikkje såg på seg sjølv, eller skildra seg sjølv som annleis, i så stor grad som informant 1. Dette kjem godt fram i det informant 2 seier her;

*«Men når jeg fikk diagnosen ble tilretteleggingen god, med pc og andre hjelpemidler. Året etter jeg fikk dysleksi, fikk jeg også diagnosen ADHD, jeg hadde på dette tidspunktet fått nye kontaktlærere som møtte meg på en helt annen måte, de forstod meg mye bedre».*

I begge informantane sin narrativ, kan ein tydeleg sjå at dei vekslar mellom rolla som den som var annleis, og det å vere ein av vi'et. Ein kan tydeleg sjå at ein som kjem frå eit kollektiv med andre som har til dømes dysleksi, har dei same kjenslene og den same frykta. Begge informantane mine skildrar dette på ulike måtar, men kjenslene er dei same (Robertson, 2012). Vidare kan ein og trekkje den slutninga, at innan desse to informantane si røynd, var det naturleg å veksle å vere den andre, eller ein av vi'et. Ser ein på dette i retrospekt, har det vore med på å utvikle dei som menneske (Epston og White, 2000).

Det neste paret med motsetnader me skal sjå litt på, er informantane si skildring av; det å føle seg mislukka – det å føle mestring.

*«Det handla om å lære seg leseleksa utenatt, slik at når læreren pekte ut hvem som skulle lese, klarte jeg det. Jeg orka ikke utsette meg selv for den følelsen, og ikke klare noe, å lese. Det var den værste følelsen. Jeg har mange forferdelige minner om akkurat dette, å måtte lese høyt i klassen og ikke mestre det, å vise svakheten min» (Informant 1).*

Informant 1 skildrar det å ikkje mestre noko, og føle seg mislukka som den verste kjensla. I henna røynd var det når dette skjedde, dei andre kunne sjå vansken hennar, som ho jobba så hardt for å skjule. I hennar røynd var det om å gjere å skjule det faktum at ho var mislukka, og ikkje kunne lese med nebb og klør. Dette syner oss at oppfatninga informant 1 sjølv hadde, der ho såg på seg sjølv som mislukka og dum, ikkje stemde overeins med synet omverda hadde. Det er dette misforholdet mellom korleis *eg* tolkar det, og korleis *andre* ser det, som er med på å gi meining til narrativen til informant 1 (Epston og White, 2000).

*«Jeg gjorde det beste jeg kunne, og føler jeg brukte mine sterke sider. Så fikk jeg medisiner mot ADHD, og det hjalp meg mye, både faglig og sosialt. Etter jeg fikk medisin ble det satt i gang mye tilrettelegging i forhold til dysleksien. Men jeg har alltid hatt høge forventninger, og opplevd mye skuffelse» (Informant 2).*

*«Men jeg har aldri sett på dysleksien min som et problem, det er ADHDen min som ødelegger for det jeg vil og ville oppnå» (Informant 2).*

Informant 1 skildrar at frykta for å vise svakheita si, var ein underliggande trigger for å kjenne seg mislukka. I informant 2 sitt tilfelle betyr det å kjenne seg mislukka noko anna. Informant 2 har to vanskar han slit med, men påpeikar at det er ADHD diagnosen som fører til dei fleste kjenslene av skuffelse, som igjen fører med seg ei underliggande kjensle av det å vere mislukka. Han seier sjølv at dysleksien aldri var hovudproblemet, med at det var ADHDen, som øydelagde for det han ville oppnå.

Han skildrar det å ha ADHD som ei ekstra belastning, som førde til at han ikkje klarde å oppnå det han hadde sett føre seg. Det var når dei høge forventningane han hadde til seg sjølv, ikkje nådde opp, han kjende på skuffelsane. I informant 2 sitt tilfelle har dei vore mange. I tillegg skildrar informant 2 å bli fryst ut av klassen i niande klasse, noko som er svært tøft for ein ungdom å takle. Han seier sjølv at dette var på grunn av andre problem enn dysleksi og ADHD diagnosane, men at han som person fekk ein «psykisk knekk».

I dette tilfellet kan ein tydeleg sjå at personane rundt informant 2, har hatt ei stor rolle i korleis han såg på seg sjølv, og korleis narrativen hans har teke form (Epston og White, 2000).

For meg er det tydeleg at informantane mine har ulike kjensler over det å føle seg mislukka, og dei skildrar dette på to ulike måtar. Informant 1 skildrar det i form av frykt for å vise svakheita si, medan informant 2 skildrar høge forventingar og mykje skuffelse, samt eit tøft år i niande klasse.

*«Alt jeg har gått gjennom i oppveksten har gjort meg til den jeg er. Jeg opplever mye mestring på jobb. Jeg er opptatt av å skrive rett og ikke synliggjøre dette for andre. Men har jeg fått spørsmål om det har jeg vært ærlig. Jeg har valgt det nå i voksen alder, den satt langt inne» (Informant 1).*

Informant 1 skildrar ein kvardag på jobb i vaksen alder, med mykje mestring. Ho seier ho enda gjer mykje for å skjule vansken sin, men har klart å gi slipp på mykje av frykta si, når ho svarar ærleg på spørsmål om dysleksi og om det er dette ho har.

Eg vel å tolke det slik at å gje slepp på dei tunge og negative tankane om seg sjølv, og ikkje vere så sjølvhøgtideleg, har vore med på å gje informant 1 ein enklare kvardag. Det er den ho er i dag, som fører til at ho klarar å fortelje om vansken sin att, og opne det såret som har vore lukka i så mange år. Ho nyttar sine erfaringar til å skildre sine det som har vore, men dvelar ikkje over dette lengre (Lyotard, 1986).

*«Jeg kunne valgt å drite i det, å bare unnskyldte meg med at jeg har både ADHD og dysleksi, uten å gidde å jobbe, på en måte. Tilretteleggingen ble bedre, men jeg sleit fortsatt sosialt i klassen. Men jeg tenkte at jeg skal være ferdig med dette nå, for jeg vil oppnå mine mål, og dette skulle ikke stoppe meg» (Informant 2).*

Den siste setninga i dette sitatet frå intervjuet med informant 2, kan på eit vis tolkast som postmoderne. Han bestemte seg for å bli ferdig med alt det negative han møtte i skulen, og heller sjå framover og arbeide mot sine mål (Lyotard, 1986). Sjølv om informant 2 sleit sosialt i klassen, skildrar han «livet» etter barne – og ungdomsskulen som fult av mestring. Han fekk nye vener, og byrja å studere det han hadde lyst til. Han skildrar og at det å kome tilbake til skulen i vaksen alder som lærling, og få den fyrste kontaktlæraren sin som rettleiar, har opna opp det gamle såret med alle dei vonde kjenslene. Likevel vil han ikkje dvele ved dette, og prøver å finne løysingar, som kan gjere ting betre.

Den kjensla av mestring informantane mine har i dag, syner tydeleg at ein ikkje må fokusere for mykje på det som har vore. Ein må sjå framover, og nytte den erfaringa ein har gjort seg, til å utrette noko positivt for seg sjølv.

Det siste eg skal seie noko om i denne delen av oppgåva, er korleis informantane skildrar om vansken var deira eigen feil, eller om det var andre si feil. Det er særleg i intervjuet med informant 1 denne problematikken syner seg. Informant 1 skildrar dette slik;

*«Når jeg fikk diagnosen kom naget om hvorfor har ingen gjort noe med dette. Hvorfor har jeg måttet lidd? Kanskje helt ubegrunna.. Hvorfor har jeg ikke hatt et støtteapparat? Æren for at det har gått som det har gått må jeg ta selv, fordi jeg var så sta og arbeidsom. Ingen pedagoger som har hatt meg skal få noe av æren, for ingen hjalp meg eller støtta meg. Ingen pedagog har behandla meg riktig ut i fra vansken min» (Informant 1).*

I dette sitatet skildrar informant 1 si eiga kjensle før ho fekk diagnosen, og korleis ho opplevde det etter ho fekk diagnosen. Informant 1 har påpeika at ho på eit vis tok på seg skulda for sine problem, før diagnosen, sjølv. Ho skildrar dette som å ikkje kunne betre og vere dum. Vidare var det ho sjølv og familien som stod for og gjorde det arbeidet skulen burde ha gjort. Når informant 1 ser på dette i retrospekt, kjem naget og dei dårlege kjenslene, og plutselig forstår ho at dette ikkje var hennar feil. Som med dei to føregåande emna me har vore inno i denne delen, vekslar handlinga i narrativen frå å vere mi feil, til og bli dei andre si feil. I dette tilfellet er dei andre, det pedagogiske personalet, ved skulen til informant 1.

Der informant 1 fekk avkrefta at det ikkje var hennar feil, i tjuåra, pendla informant 2 meir i denne rolla i barne – og ungdomsåra sine. Dette er fordi han fekk diagnosen før, men og for at han skildrar svært ulike lærarar. Ein kan seie at informant 2 trudde det var han si feil, før han byrja i femte klasse og fekk diagnosane sine, men og nye lærarar. Dei nye lærarane hjalp han å finne si plass i klassen, i tillegg til at han fekk ekstra ressursar for å halde ut kvardagen ved skulen.

Allereie i sjuande klasse, har informant 2 opplevd pendlinga mellom å tru at det var han si feil, til å skjønne at det ikkje var det ei gong. Det same gjeld for åra på ungdomsskulen, då han igjen fekk ny lærar, men og vart fryst ut av klassen. Når informant 2 bstemte seg for å bli ferdig med alt tullet som føregjekk sosialt i klassen, og fann ut kven han var og kva han ville, skjønna han og at det ikkje var han si feil.

Dei motsetnadane som har blitt tekne opp i denne delen av oppgåva, har vist seg å vere nyttige i forhold til korleis informantane har bygd opp narrativen sin. Dei seier og noko om korleis informantane har plassert seg sjølv i si røynd og i forhold til andre aktørar. Sist men ikkje minst seier dei meg som forskar på dette, noko om viljen til å gje slepp på det gamle, og prøve å sjå framover, sjølv om det er tungt og vanskelig. Dette viser at informantane ikkje berre har eit medvite forhold til si eiga historie, den er og personleg og ber preg av at dette er noko informantane har reflektert over og som dei klarar å plassere og seie noko om i notid (Roberson, 2012).

### **5.5 Kan ein narrativ innfallsvinkel få fram ei djupare forståing av korleis ei dysleksidiagnose vert opplevd?**

Gjennom drøftingsdelen i denne oppgåva har eg sett på ulike sider ved informantane mine sin narrativ. Det har fått meg til å sjå fleire sider og aspekt ved diagnosen dysleksi. Å nytte narrativ terapi som innfallsvinkel i arbeid med born og unge, kan vere svært nyttig, fordi ein på denne måten får innsikt i kva hendingar i livet til ulike individ, som gjev mening (Epston og White, 2000).

Gjennom dette arbeidet, har eg fått ei mykje større forståing av kva det vil seie å ha dysleksi gjennom å nytte ein narrativ innfallsvinkel. Ein treng ikkje nødvendigvis å nytte mykje tid på dette, eller setje inn store ressursar. Det kan vere nok å stille eleven med ei vanske enkle spørsmål for å ta tak i korleis dei lærer best, og korleis dei har det i skulekvardagen generelt.

Tina Besley (2001) meiner den narrative terapien kan fungere godt som rådgivings - og endringsarbeid i skulen. Denne forma å jobbe med born og unge på, kan endre synet dei har på seg sjølv, det får læraren til å bli meir medviten sin praksis, og det kan og føre til tilrettelegging for dei med vanskar, slik at dei i mindre grad oppfattar seg sjølve som dumme eller annleis. Eg tenkjer dette er eit steg i rett retning, for å få til ein skule for alle. Lærarane i dagens skule, treng å bli meir medvitne sin praksis, slik at dei unngår å føre den oppfatninga av å vere annleis som ein finn i samfunnet, inn i skulen.

Mi erfaring er ofte den at born er mykje flinkare å setje ord på si oppleving av det å vere annleis, enn vaksne. I staden for å sjå på elevane som noko som skal formast, bør ein nytte dei som ein ressurs, for å få skulekvardagen så bra som mogleg. Ein elev som føler seg høyrert, og som er deltakande i tilrettelegginga i skulen, meiner eg vil ha større utbytte på alle områder i skulen, enn ein elev som stadig kjenner seg lite prioritert av læraren. Dette kan på eit vis syne oss at læraren, som sit med den hegemoniske makta i skulen, må tørre å føre sin eigen praksis, ut frå kva som er best for eleven (Støfring, 2000).

Etter den erfaringa eg har gjort gjennom arbeidet med denne masteroppgåva, ser eg heilt klart fordelar ved å nytte ein narrativ innfallsvinkel i arbeid, ikkje berre med dyslektikarar, men og elevar med andre vanskar. Informantane mine presiserar i sine intervju, at skulekvardagen blir vanskeleg dersom ikkje læraren tek seg tid til å høyre på dei. Det skapar ingen motivasjon, og kjensla av å ikkje mestre og føle seg annleis blir større.

Ved å nytte ein narrativ innfallsvinkel i denne oppgåva, føler eg at eg har fått meir ut av informantane mine og deira historie om dysleksi, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis. I tillegg til at eg har lært mykje, fekk og informantane mine tid og anledning til å reflektere over si eiga historie og bestemme sjølve korleis dei ville fortelje den. Dette var nyttig for både meg og dei, i forhold til at dei fekk bearbeida si personlege krise, men at dei og fekk fortelje heile historia utan avbrot.

Sjølv om det til tider var vanskelege tema som dukka opp i narrativen til informantane mine, fortalde dei ei personleg historie dei var stolte av. Denne historia har via mykje plass i deira liv, og det blir oppfatta av meg, som stort for dei å få lov å dele den med nokon. Det informantane mine har opplevd, var eit privilegium for meg å få høyre og ta del i (Epston og White, 2000).



Ved hjelp av å nytte ein narrativ innfallsvinkel, føler eg at eg har klart å plassere nokre vanskelege tema som var sams for begge informantane mine, noko eg kjem til å nytte vidare i mitt daglege virke som spesialpedagog. Ved å høyre på narrativen til mine informantar, har eg endra tanke settet og praksisen min mykje, og blitt meir oppteken av å spørje elevane om korleis dei lærer best, og korleis me skal gå fram i dei øktene dei har enkeltvedtaks tid.

Eg ser fordelene ved å nytte ein narrativ innfallsvinkel, ikkje berre for at eg skal få ei djupare forståing, men og at elevane skal kunne få fortelje historia si og sjå på både den dominerande sida, og få rettleiing til å få eit inntrykk av kva den alternative sida kan handle om. I eit slikt arbeid får ein som vaksen, ta del i å hjelpe born og unge i marginaliserte grupper til å skrive om historia si, slik at ho blir til noko dei ynskjer (Besley, 2001).

## **6. Avslutning**

Det fyrste eg vil gjere i denne avsluttande delen av oppgåva, er å sjå attende på problemstillinga mi; «*Kva kan kome fram gjennom narrativen til ein elev med spesifikke lese – og skrivevanskar, om forholdet mellom vansken, skulen si handtering og opplevinga av å vere annleis?*». Som eg har vore inne på før i oppgåva, har eg vald å dele inn problemstillinga i desse delane; narrativen, vansken, skulen sin handtering og opplevinga av å vere annleis. I forhold til desse emna, har eg og laga forskings spørsmål mine. Eg føler det såleis naturleg at eg oppsummerar og konkluderar innan kvart av desse fire områda i avslutninga. Det er desse hovudområda som har gjennomsyra heile oppbyggnaden av oppgåva, difor er det viktig å ta tak i dei i denne delen.

### **6.1 Narrativen**

Narrativen til mine informantar, gjev heilt klart uttrykk for at det er ei samanheng mellom det å ha ei vanske, og føle seg annleis i visse samanhengar. Eg har valt å ikkje nytte heile narrativen, men teke utgangspunkt i dei delane som var interessante for mi oppgåve. Dei delane eg valde å ta utgangspunkt i, var innanfor dei delane eg valde å dele problemstillinga inn i.

Dette syner oss at det kan kome fram ganske mykje gjennom narrativen til ein elev med dysleksi om opplevinga av å vere annleis. Denne opplevinga viste seg særleg i skulesamanheng for mine informantar, på grunn av at det var skulen som var eit av hovudområda. Likevel fortalde begge to at dei merka at dei hadde problem med lesing og

skrivning i vaksen alder og, men at dei no ikkje hadde den same kjensla av å vere annleis som i barne – og ungdomsåra. Dette kan vere med på å syne oss kor viktig det er å la elevar få fortelje si eiga historie, for å gje dei eit så godt opplæringsstilbod som mogleg.

Vidare vil eg poengtere at eg ikkje ville fått den kunnskapen eg har tileigna meg, viss ikkje eg hadde hatt ein narrativ innfallsvinkel. Det å nytte dette som ein del av arbeidet med elevar som blir oppfatta som den andre, er svært nyttig. Denne måten å arbeide på, er med på å sørge for å ikkje setje alle med same diagnose i ein bås. I dette landskapet er mangfaldet like stort, som blant majoriteten av elevane.

Etter å ha studert to informantar ut frå ein narrativ innfallsvinkel, ser eg og at skulen slik me kjenner den i dag, treng å fornyast. Ein kan ikkje forvente ei endring for denne gruppa med elevar, viss ein ikkje prøver nye ting og er viljuge til å utvikle seg, å gå vekk frå den moderne tida, som gjennomsyrrar alt me gjer. Å fokusere på ein narrativ, fortald av den det gjeld, vil få oss til å sjå på situasjonen på ein ny måte. Dette trur eg vil gjelde for alle menneske. Alle har ei historie og fortelje, som kan bidra til utvikling.

Narrativen til ein elev med spesifikke lese- og skrivevanskar kan heilt klart gje oss eit bilete om opplevinga av forholdet mellom vansken og opplevinga av å vere annleis. Eg vel å vere så modig å seie, at det ein narrativ kan bidra med i arbeid med barn og unge med ulike typar vanskar, er meir lærerikt enn sjølv den beste boka med teori på området. Eg har lært mykje gjennom å høyre på desse to historiane, og trur det var godt for informantane å fortelje om alt det vanskelege dei har båret på i så mange år.

## **6.2 Skulen**

I skulen har det dei siste 30 åra vore slik at dette skal vere ein inkluderande stad for alle elevar. Tilpassa opplæring skal gjelde for alle, og dei som oppfyller krav for spesialundervisning ut frå §5-1, får frigjort ekstra ressursar til tilrettelegging og ekstra hjelp. Ut frå narrativen til mine informantar har ikkje dette fungert for informant 1, det har delvis fungert for informant 2. dette kan syne oss at skulen, trass i slagordet «ein skule for alle», slett ikkje er for alle.

Dette har litt med utviklinga av konkurranse presset ute i samfunnet å gjere, samstundes litt å gjere med at utviklinga i skulen ikkje er stor nok for å få dette til å bli ein realitet. Dette

slagordet åleine kan vise oss at nokre automatisk vil kjenne seg annleis, og ikkje ein av «alle elevar».

Vidare er skulen, som del av den moderne historia, god grobotn for eit kunnskaps-makt forhold mellom lærar og elev som i mange samanhengar ikkje fungerer. Dette forholdet kan i stor grad føre til ei oppleving av å vere annleis. Ut i frå narrativen til mine informantar kan ein dra ei slutning om at organiseringa ved skulen i ei viss grad var med på å forsterke opplevinga av å vere annleis.

Det er heilt klart samsvar mellom informantane si historie og opplevinga av å vere annleis i skulen, på grunn av vansken. Informant 1 fortel at ho stort sett kjende seg annleis heile sin skulegang, og at denne kjensla vart forsterka då ho vart tatt med ut av klasserommet for å få ekstra hjelp i engelsktimane. Hennar kjensle av å vere annleis synte seg og i forholdet ho hadde med lærarane sine, og korleis dei valde å behandle ho.

Dette kan seie oss at skulen som institusjon, med sin praksis, til dels kan vere med på å oppretthalde kjensla av å vere annleis hjå elevar som blir definert som den andre. I informant 2 sitt tilfelle var kjensle av å vere annleis mindre, då han hadde lærarar som tok sikte på å inkludere han i klassen, og som hørde på han og tok problema hans på alvor. Men ein kan og sjå noko av det informant 1 skildrar i si historie, i informant 2 sitt tilfelle og. Når han hadde lærarar som ikkje var medvitne sitt kunnskap og makt forhold til elevane, eller ville høyre på det han hadde å seie, vart og kjensla av å vere annleis større og informant 2 reagerte med ei åtferd som ikkje var akseptabel.

Narrativen til mine informantar kan heilt klart syne oss at opplevinga av å kjenne seg annleis var stor i skulen. Ikkje berre på grunn av lesing og skriving i dei fleste fag, men og på grunn av korleis organiseringa og forholdet til lærarane var. Dette syner oss nok ei gong at det å jobbe med barn og unge ut frå ein narrativ innfallsvinkel kan vere nyttig. Ikkje berre for tilrettelegging av skulekvardagen på best mogleg måte, men og for å gjere lærarane meir medvitne om sin praksis.

Dette kan syne oss at narrativen til ein elev med spesifikke lese –og skrivevanskar kan seie mykje om forholdet mellom vansken og kjensla av å vere annleis i skulen.

### 6.3 Vansken

Informantane mine skildrar vanskane sine med trekk som er typiske for dei som har dysleksi. Informant 1 fortel oss at vanskar med ordavkodinga er hennar største problem. Den manglande kompetansen i ordavkodinga fører til at ho ikkje oppnår normal leseflyt, ho slit i forhold til skriftleg arbeid og merkar vanskar med språket. Vanskar med avkodinga er svært vanleg for menneske med dysleksi, som handlar om fonema i språket, som igjen kan dragast tilbake til det talte språket. Når avkodinga ikkje er oppnåelig, er det ein svikt på ein del av leseprosessen og lesing blir vanskeleg.

Informant 2 seier at han si største vanske er forståinga av tekstar, og da særleg faktatekst, med mykje framandord. Forståing av ein tekst er ei ferdigheit som inngår i leseprosessen, og er denne svak, blir lesing vanskeleg. Informant 2 fortel om at han er opptatt av å bruke rett ord til rett tid, no når ordforrådet hans har blitt større. Dette kan syne oss at eit manglande ordforråd til ei viss grad hemmar det talte språket.

Opplevinga av å vere annleis vart større for mine informantar då dei måtte gjere noko, der vansken kom til syne. For å skåne seg sjølv, og unngå at dei andre såg at noko var annleis, skildrar dei ein skulekvardag prega av hardt arbeid. Dette syner oss at det å ha ei vanske i skulen, i seg sjølv kan forsterke opplevinga av å vere annleis. Denne opplevinga behøve ikkje vise seg i situasjonar der informantane skulle lese og skrive. Dei visste at noko var gale, og dette var i seg sjølv, nok til at dei opplevde seg sjølv som annleis.

Dette syner oss at det å få ei vanske, anten den er sånn eller sånn, i seg sjølv er ein avgjerande faktor i opplevinga av å vere annleis. Det var vansken til mine informantar som eine og åleine gjorde at dei hadde ei oppleving av å vere annleis. Dei andre tinga rundt, som skule og samfunn, var berre med på å forsterke denne opplevinga. Dette kan syne oss at ein narrativ innfallsvinkel i arbeid med barn og unge med ulike vanskar kan vere positivt, i forhold til at dei får fortelje om sine eigne opplevingar og føresetnader.

Informantane er og tydelege på at det å ha dysleksi ikkje kan fungere som noko kvilepute, ein må jobbe enda hardare for å oppnå det ein vil. Sjølv om dette arbeidet betyr å tenke på andre måtar, er det da positivt om ein som lærar får innsyn i desse andre måtane å tenke på. Dette er det eleven med vansken som sjølv veit best, og difor er det så viktig at den får vere med i planlegging og tilrettelegging.

Like viktig som det er å spele på lag med eleven for å minske opplevinga av å vere annleis, er det å få med heimen og ein avgjerande faktor. Viss foreldre og skule saman er delaktige i eleven si utvikling, og tilrettelegginga rundt denne, vil dette kunne vere med på å minske opplevinga av å vere annleis, men og minske vansken.

#### **6.4 Å vere annleis**

Informantane mine skildrar opplevinga av å vere annleis som ei frykt for å ikkje vere som alle andre. Denne frykta syner seg særleg i situasjonar der lesing og skriving var ei av oppgåvene, i store delar var dette relatert til skulen. Dei skildrar ulike faktorar som påverka deira kjensle av å vere annleis, dette var; korleis dei andre elevane såg på dei, tilrettelegging og organisering av skulekvardagen, forholdet til lærarar og forholdet heim og skule hadde.

Dei skildrar si kjensle av å vere annleis ut frå om dei var mislukka eller kjende mestring, i samanhengar der dei såg på seg sjølv som annleis, eller som alle andre, og om det var deira feil at dei ikkje fikk til, eller om det var andre si feil. Dette tok eg opp i drøftinga, under kapittel 5.4.

Det er heilt klart at narrativen til mine informantar seier mykje om forholdet mellom vansken og opplevinga av å vere annleis. Sjølv om dysleksi ikkje er ei synleg funksjonshemming, blir dette likevel sett på som eit avvik frå det normale i skulen. Dette presset om å diagnostisere i skulen, meiner eg kjem frå presset ein ser elles i samfunnet om å «luke ut» avvikarane.

Opplevinga av å vere annleis vil ikkje kunne bli vekke, så lenge samfunnet skapar avvikarar med sin praksis. Det går stadig meir og meir opp for meg, at samfunnet og skulen som ein del av det, dannar avvikarar for så å ikkje vite kva dei skal gjere med dei. Dette fører jo til at enkelte menneske blir ekskludert og marginalisert frå samfunnet, og til dels skulen, sine felles godar. For å skape aksept for å vere annleis i skulen, må ein prøve å gjere dette uavhengig av korleis samfunnet ser på avvikarar. Ein må sjå på det å vere annleis som ein moglegheit for mangfald og variasjon.

Det er ingen som er like, verken den andre eller vi'et. Dette verkar det som både skule og samfunn gløymer, i sitt stadige jag etter å rekruttere dei beste og flinkaste for å oppretthalde det konkurransejaget, ein finn i både samfunn og skule. Hadde ein kunna fokusert meir på korleis elevane har det, og ikkje kva resultat dei fekk på prøven, ville læringsmiljøet bli heilt annleis.

Ikkje berre ville det skapt meir aksept for å vere annleis, men det ville og vere eit skritt i retninga av å få skulen ut av den tunge moderne historia. Eg trur ein kan skape aksept for å vere annleis, dersom ein utviklar seg, og ser mangfald i staden for avgrensing.

For å oppsummere kort, er det tydeleg at narrativen til ein elev med spesifikke lese – og skrivevanskar kan fortelje oss mykje om forholdet mellom vansken og oppleving av å vere annleis. I denne oppgåva har ein sett at elevane føler seg annleis innan mange områder, og på mange ulike måtar. Dette hadde ikkje vore mogleg å finne ut, dersom ein ikkje hadde fordjupa seg i deira eigne opplevingar og historie.

## 6.5 Konklusjon

Eg føler at det er vanskeleg å kome med ein bastant konklusjon på problemstillinga mi. Narrativen til mine informantar har synt meg at ein kan sjå eit forhold mellom vansken og opplevinga av å vere annleis. Men i mine refleksjonar har eg i utgangspunktet sett på opplevinga av å vere annleis i skulen. Det inntrykket eg sit att med, er at opplevinga av å vere annleis når ein har ei vanske, føl ein heile livet, og kan opptre på mange ulike områder.

Informantane mine syner meg og at opplevinga av å vere annleis når du har ei vanske, er svært avhengig av kontekst, og aktørane i denne. Vidare blir og denne opplevinga ulik frå person til person, og ein kan ikkje seie at «har ein sett ein med dysleksi, har ein sett alle». Ved å fokusere på dei mange tusen historiane som fins der ute i skulen, kan ein endre si oppfatning og forståing av denne vansken og opplevinga ein med dysleksi har av det å vere annleis. Informantane mine har vist meg at denne kjensla påverka deira skulekvardag meir enn noko anna.

Tek ein tak i dette, trur eg elevane med ulike vanskar vil få det mykje betre i skulen. Det at dei føler at dei blir høyrte og tatt med i organiseringa, vil gje dei ei mykje betre kjensle, enn viss ein ikkje ser eller høyrer dei i det heile. Skal skulen bli ein stad for alle elevar, må ein og ta seg tid å høyre på alle elevar. Dei har alle si eiga historie og oppfatning av si eiga røynd. Dette vil vere med på å gjere at lærarane kan møte elevane som dynamiske vesen, i stadig utvikling. Ein skule for alle, vil aldri kunne bli ein realitet, så lenge utviklinga i skulen står på staden kvil, og elevane utviklar seg og sine narrativar.

## 7. Etterord

I utgangspunktet skulle denne oppgåva leverast i mai 2013, men på grunn av omfanget vart den utsatt til november 2013. I retrospekt ser eg på dette som taktisk lurt, men når eg måtte ringe eksamenskontoret og seie at eg måtte utsetje såg eg på meg sjølv som mislukka. Eg følte eg rett og slett ikkje strakk til, og oppnådde dei ideala som førelåg i studieplanen for emnet. Det å utsetje oppgåva har ført til at eg har hatt betre tid, ja, men det har og gjeve meg tid nok til å skrive ei oppgåve eg sjølv kunne seie meg nøgd med.

Til å byrje med tok eg utsetjinga av innleveringa, noko tungt. Men så byrja eg å tenkje på det eg faktisk sat å skreiv om. Kor vanskeleg det faktisk må ha vore for mine informantar å nytte all si ledige tid i grunnskulen, til å skjule vanskan sine, slik at dei ikkje skulle bli sett på som dumme og annleis. Eg har ikkje lærevanskar, og burde ikkje føle meg mislukka fordi eg har utsatt innleveringa av ei masteroppgåve eit halvt år. Eg har ikkje hatt behov for å skjule det, og eg har heller ikkje hatt dei same utfordringane som mine informantar. Sjølv om grunnskule og høgskule er to ulike ting, var denne «vetle» krise i mitt liv, ingenting mot det mine informantar har gått gjennom.

I ettertid kan eg seie at det som tok lengst tid, var metodekapittelet. Eg brukte vèl 5 månadar på å få dette ferdig frå start til slutt, dette fordi søknaden til NSD tok lang tid å få godkjent, i tillegg til at narrativmetode var heilt nytt for meg. Likevel kan eg seie no, at det er denne delen eg er mest nøgd med. Ikkje berre fordi eg personleg ser nytteverdien av ein slik arbeidsmetode, men og fordi eg har vore så heldig å bli fortald to sterke og personlege historiar. Dette har ført til at eg ser ulike ting på ein ny måte, og dette takkar eg informantane mine for.

Vidare gjekk eg mange rundar med meg sjølv for å finne rett problemstilling. Før eg fann den rette, følte eg arbeidet stoppa litt opp, men og at det mangla noko. Det mangla ein viss essens. Kjensla av å skrive og skrive, og berre føle at alt var svada, fekk ei anna tyding når problemstillinga endeleg kom på plass.

Eg ser og fordelene med å fokusere på narrativen til elevane, nettopp fordi det gjer ein så mykje informasjon ein elles ikkje ville fått. Denne informasjonen kan nyttast i arbeidet med å tilrettelegge og organisere skulekvardagen, slik at læringsutbyttet blir best mogleg, men og for å jobbe mot idealet at skulen skal vere for alle. Skal ein lukkast i å få ein skule som rommar

alle, uansett føresetnader, må ein byrje å sjå framover og ikkje arbeide etter å oppnå gamle ideal.

Vidare vil eg seie at det å ta ein mastergrad på fulltid, i tillegg til å ha 100% jobb ved sidan av, har vore tøft i periodar. I desse tøffe periodane har eg fokusert meir på arbeidsoppgåvene mine, enn på arbeidet med oppgåva. Eg ser no at det å lage ein arbeidsplan for dette prosjektet har vore nyttig, men at det ikkje alltid har vore like enkelt å følgje denne opp. Arbeidet med oppgåva har gått litt i rykk og napp, men eg ser tilbake på eit år med mykje skriving og omskriving som ein lærerik og krevjande prosess.



## 8. Kjelder

Alvesson, M., Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.*

Sverige: Studentlitteratur.

Berg, N.B.J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen.*

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Besley, T. (2001). *Foucauldin Influences in Narrative Therapy: an Approach for Schools.*

Scotland: University of Glasgow.

Ekeberg, T. R., Holmberg, J. B. (2007). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle.*

Oslo: Universitetsforlaget.

Engebretsen, E., Solvang, P. K. (2010). *Sårbarhetens språk og politikk.* I Kristeva, J.,

Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.*

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Foucault, M. (1975). *Den føyelige kroppen.*

Oslo: Gyldendal Akademisk

Høgskolen i Lillehammer: Master i spesialpedagogikk, undervisningskompendium i spesialpedagogisk teori, vår 2012.

Frost, J. (2010). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*

Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Gabrielsen, E., Heber, E., Høien, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker.*

Bryne Stavanger: Logometrica AS.

Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk.*

Pax Forlag.

Giddens, A. (1997). *Modernitet og selvidentitet.*

København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Grue, J. (2010). *Funksjonshemning og de problematiske dikotomiene.* I Kristeva, J.,

Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.*

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hagtvet, B.E. (2010). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.

Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet.*

Bergen: Fagbokforlaget.

Jardine, G.M. (2005). *Foucault And Education.*

New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Kristeva, J. (2010). *Frihet, likhet, brorskap og ... sårbarhet.* I Kristeva, J., Engebretsen, E. (red.) *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.*

Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lyotard, J.F. (1986). *The postmodern condition: A Report on knowledge*. United Kingdom: Manchester University Press.
- Lyster, S. A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm.
- Morken, I. (2006). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS.
- Nordby, H. (2009). *Verdier som sosial kapital. I: Sosial Kapital i et velferdsperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk  
Høgskolen i Lillehammer: Master i spesialpedagogikk, undervisningskompendium i vitenskapsteori og forskningsmetode. Høst 2012.
- Robertson, A. (2012). *Narrativanalys*, I Bergström, G og Boréus, K (red.) (2012) *Textens mening och makt, Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samuels, J. (2002). *Reading Fluency: It`s Development and Assessment. I: (kap 8) What Research Has to Say About Reading Instruction*. Høgskolen i Lillehammer: Master i spesialpedagogikk, undervisningskompendium i språk, lesing, skriving – utvikling og vansker. Vår 2012.
- Steinnes, J. (2010). *Troens ridder, spesialpedagogikk og etikk*. Høgskolen i Lillehammer: Master i spesialpedagogikk, undervisningskompendium i spesialpedagogisk teori, vår 2012.
- Steinsholt, K. (2009b). *Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger*. I *Verden satt ut av spill, postmoderne pedagogiske perspektiver*. Høgskolen i Lillehammer: Master i spesialpedagogikk, undervisningskompendium i spesialpedagogisk teori, vår 2012.
- Støfring, E. (2000). *Forutsetninger for utvikling av spesialpedagogisk kunnskap*. Arbeidsnotat nr. 114/2000. Høgskolen i Lillehammer: Master i spesialpedagogikk, undervisningskompendium.
- Squire, C., Andrews, M., Tamboukou, M. (2008). *Introduction: What is Narrative Research?* I Squire, C., Andrews, M., Tamboukou, M. *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Squire, C. (2008). *Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative*. I Squire, C., Andrews, M., Tamboukou, M. *Doing Narrative Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Tønnesen, F.E., Bru, E., Heiervang, E. (red.) (2008). *Lesevansker og livsvansker. Om dysleksi og psykisk helse*. Stavanger: Hertervig Akademisk.
- White, M., Epston, D. (2000). *Narrativ terapi – en introduktion*. Smedjebacken: Fälth och Hässler.

## 9. Vedlegg

### 9.1 Vedlegg 1

#### Informasjonsskriv

Hei, mitt namn er Hanne Wigdahl Huun.

Eg er student på master i spesialpedagogikk på Høgskolen i Lillehammer. Eg driv å søkjer etter informantar til mitt masterprosjekt, og lurar såleis på om du kunne tenkje deg å delta i mi undersøkjing. Temaet for mi masteroppgåve er: *Kva kan kome fram gjennom narrativen til ein elev med spesifikke lesevanskar, om forholdet mellom vansken, skulen si handtering og opplevinga av å ver annleis?*

Eg er interessert i å høyre di historie, og eg søkjer tre vaksne med spesifikke lesevanskar. Det er inga bittande deltaking, men eg ville sett stor pris på om du ville dele historia di med meg. Eg ynskjer å nytte meg av bandopptakar og skrive notat medan me har samtalen. Viss du vel å vere med, vil du få tilsendt samtykkeerklæring som du må skrive under på. Prosjektet mitt er meldt inn til Personvernombudet for Forsking, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Det vil seie at alle opplysningar om deg blir anonymiserte.

Eg ynskjer at du sender eit svar til mi epostadresse, [hwh\\_16155@hotmail.com](mailto:hwh_16155@hotmail.com), eller tek kontakt med meg på telefonnr 94866695. Håpar på eit positivt svar.

Etter denne fyrstegongskontakten kan me avtale tid og stad for samtalen.

Med venleg helsing

Hanne Wigdahl Huun

## 9.2 Vedlegg 2

### INTERVJUGUIDE, MASTEROPPGÅVE HANNE WIGDAHL HUUN.

#### I. Opningssekvens:

- Spørsmål om biografiske data som, alder (ganske vesentleg fordi det er stort alderssprik mellom informantane, og fordi at dette kan påverke deira refleksjon over eigen vanske) og familie (er det andre i familien som har same vanske?).
- Spørsmål om når diagnosen vart satt, og praktiske ting rundt diagnostiseringsprosessen (interessant å vite om det gjekk lang eller kort tid før ein merka vanskar med lesing).
- Presentere problemstilling, eventuelt avklare omgrep som treng forklaring.

#### II. Hovudfasen:

- La informanten byrje å fortelje sjølv, lytte og oppmuntre informanten. Supplere med «kan du fortelje meir om det...», eller «kan du gå litt nærare inn på det...», «kan du kome med døme på det...», viss det er emne i narrativen som syner seg meir interessante enn andre.
- Viktig å vere ein god lyttar, kome med ytringar som «mhm..», «eg skjønar» og så vidare under forteljinga til informanten.
- Planlagde emne og stikkord, som kan fungere som hjelp til å supplere, eller som informanten kan fortelje meir om etter kvart som den er ferdig med historia si. Operasjonaliserte spørsmål som ein kan finne att under forskningsspørsmåla i oppgåva, for å unngå å lede informanten inn på eit bestemt spor, og fordi informanten faktisk skal forstå kva som blir spurt om.
- Emne:
  - o Narrativen
  - o Vansken
  - o Skulen si handtering, tilrettelegging, maktsrukturar
  - o Opplevinga av å vere annleis

- Underspørsmål:
  - Kan du seie noko om korleis du opplever din vanske? Blei det ei endring før og etter du fekk diagnosen? Lettare/vanskelegare? (Kva er hovudproblemet med din dysleksi no og da?)
  - Korleis har det vore å ha dysleksi på skulen, med tanke på det sosiale miljøet på skulen? Korleis har du opplevd miljøet i klassen, i forhold til korleis du har blitt møtt av andre elevar?
  - Korleis hadde du det eigentleg? Har du nokre spesielle opplevingar av dette? Var det vanskeleg, følte du deg annleis? Korleis takla du det å få diagnosen?
  - Korleis vart skuledagen lagt til rette for deg?
  - Har du nokre spesielle opplevingar rundt korleis ting vart lagt til rette for deg? Kven hadde ansvaret for tilrettelegginga og organiseringa? Korleis opplevde du dette?
  - Opplevde du noko forskjell i måten du blei behandla på i skulen, før og etter du fekk vansken? Tenkjer da på medmenneskelege relasjonar, struktur i skulekvardagen og organiseringa.

### III. Avslutning:

- Vere positiv og takknemleg for at DU har fått lov å høyre denne historia!
- Avtale å kunne halde kontakten dersom noko er uklart i ettertid.
- Eventuelt avtale ny samtale.

### 9.3 Vedlegg 3

Intervju 5.6.13, informant 1.

Hanne: Alder?

I1: Jeg blir førti år, dette året her.

Hanne: Er det andre i familien som slit med same problematikk?

I1: Ikke i helt nær familie, nei. Eeh.. men da, eeh, onkel. Ja.

Hanne: Ja...

I1: På farssida.

Hanne: Når fekk du diagnosen, kor gamal var du da? Når diagnosen på ein måte vart sett..

I1: Ja, da må jeg faktisk tenke littegrann.. For jeg trur faktisk jeg var, eehh... tipper 22-23 år.

Hanne: Tenke på litt praktiske ting rundt det å få ein diagnose. Gjekk det lang tid før du merka problem med lesing, gjekk det lang tid før det vart tatt tak i?

I1: Det ble jo egentlig ikke tatt tak i på en ordentelig måte, eehh, så det var jo ikke noen som tok tak i det. Det var jeg selv i voksenalder som tok tak i det.

Hanne: No veit du jo kva problemstillinga er, sjølv om det er litt annleis for deg å fortelja om ein skulekvardag med dysleksi, fordi du ikkje visste kva som var galt, tenkjer eg du må ha følt det på ein eller anna måte. Du kan eigentleg berre byrje å fortelje di historie og dine opplevingar.

I1: Det begynte egentlig veldig tidlig... Når jeg begynte på skolen så var jeg sikkert som alle andre, ei fornøyd lita jente, som syntes det var artig å være sammen med andre, var veldig sosial. Jeg var en pliktoppfyllende og snill elev.. Jeg har ei søster som er to år eldre, som foreldrene mine har sammenlignet meg med, i forhold til lesing. De merka det ganske tidlig. De merka at noe var galt da jeg gikk i 2-3. klasse, og tok kontakt med skolen å sa at ho (namn) sliter så fælt med lesinga, det må være en grunn til det... For ho sliter ikke med noe annet, eeh jeg var veldig motorisk og flink til alt annet, var kun lesinga som var problemet. Så vart jeg henvist til øyenlege, det var det eneste skolen gjorde på den tiden. Jeg var til øyenlege

flere ganger, men han kunne konstatere at ingenting var galt. Noen annen utredning ble ikke satt i gang.

Hanne: Kan du hugse kva årstal dette var?

I1: Det var på 80- tallet en gang, jeg begynte på skolen i 1980.

I1: Jeg kunne ikke lese når jeg begynte på fjerde trinn, og mor mi skjønte ikke at jeg da skulle begynne med engelsk. Mor mi var ganske så bekymra. Men jeg begynte med engelsk, som de andre. Jeg fortsatte, var fortsatt pliktoppfyllende, fikk mye støtte hjemme, og har jobba svært mye og hardt, det kan jeg bare si først som sist.

Av tiltak på skolen, kan jeg ikke huske annen tilrettelegging enn en time i uka siste året på ungdomsskolen. Da var jeg en time i uka ute i engelsk i mindre gruppe. Foreldrene mine følte nok at de stanga «hue» i veggen opp gjennom de åra jeg gikk på grunnskolen, men de slo seg til ro med det, og prøvde å hjelpe meg så godt de kunne hjemme.

Så skulle jeg begynne på VGS, og hadde veldig lyst til å gå på idrettslinja. Men vart anbefalt av rådgiver på skolen til å søke meg inn på handel og kontor, fordi det kunne være det rette for meg. Det endte opp med at jeg hørte på rådgiver, og begynte på handel og kontor og gikk der i et år. Følte meg ikke helt tilpass der, og begynte i første klasse igjen på idrettsfag, med generell studiekompetanse.

Hanne: Var det noko grunn til at du vart anbefalt å søke handel og kontor? Unnskyld at eg avbryter deg.

I1: Ja ho sa alltid det at med mine problemer kunne det være lurt... Ho tenkte sikkert da på hvor hardt det var å ta generell studiekompetanse. Men jeg var den samme personen når jeg begynte på VGS, og jobba hardt og målretta. Fikk mye hjelp og støtte. Måtte bare erkjenne at det ikke va noen enkel veg ut av dette, og måtte bare legge til rette for hvordan en jobber med et handicap. For meg personlig, nei nå begynner jeg å snakke om mine følelser...

Hanne: Ja, men du kan berre prata sånn som du vil...

I1: Eehh.. Jeg kan jo si det at det har vært store utfordringer for meg personlig... det kan jeg forklare nærmere etter hvert. Begynte med begynneropplæring i tysk, og kom heldigvis opp i dette til eksamen (ler). Men fikk 2, og klarte det akkurat. Søstera mi hjalp meg, og leste inn pensum og prøver på bånd så jeg kunne høre på det.

Etter VGS hadde jeg et år hvor jeg reiste mye og jobba. Begynte på universitetet i Bergen, tok forberedende. Merka jo det at når en ser antall bøker og hvor mye en skal gjennom, ser en at utfordringa blir stor. Jeg synes dette var kjempe spennende, og eksamen gikk bra. Ville fortsette på Universitetet, men jeg måtte være hjemme med min alvorlig syke mor frem til jul, så jeg jobba et halvt år etter jul. Neste skoleår begynte jeg på sosiologi på Universitetet. Oslo, men såg fort hvilke utfordringer dette innebar. Det var først nå jeg bestemte meg for å ta tak i problemet, og gikk til logoped på Universitetet. Etter utredning fikk jeg diagnosen sterk dysleksi, og vart anbefalt å ta alle studiene mine på dobbelt så lang tid. Men jeg tenkte da at jeg hadde klart alt på normal tid før, så jeg ville klare det.

Hanne: Men følte du det, at når du visste at du hadde vanskar med lesing, at du vart så sta, og tenkte det at dette skal eg klare?

I1: Det var slik jeg alltid hadde tenkt, men når jeg så tekstmengden på Universitetet, så jeg utfordringene med det, så jeg slutta, rett og slett. Dette var en milepæl for meg, fordi jeg hadde alltid stått på. Jeg så ikke på dette som noe nederlag, for jeg trodde ikke dette var for meg. Det var første gangen jeg gav opp i en sånn sammenheng, staheten måtte vike. Men diagnosen var der, og det var ingen stor sak for meg. Dette hadde vi prata om, at det kunne være noe slikt, vertfall etter dysleksi vart mer og mer kjent.

Etter litt om og men begynte jeg på lærerskolen, og for første gang brukte jeg diagnosen min for første gang. Jeg fikk hjelpemidler og lenger tid på eksamen, og resultatene ble veldig gode. Nå følte jeg at jeg liksom hadde overvunnet dette problemet på en måte.

Hanne: Følte du på noko nag på denne tiden?

I1: Naget har nok vært der. Det første naget var hvorfor har jeg dette problemet og ingen andre. Dette satt veldig djupt, og jeg følte meg annerledes på dette området. Men opp gjennom grunnskolen vart det vanskelig å skjule det. Jeg jobba hele tida, for å skjule det med nebb og klør. Det handla om å lære seg leseleksa utenatt, slik at når læreren pekte ut hvem som skulle lese, klarte jeg det. Jeg orka ikke utsette meg selv for den følelsen, og ikke klare noe, å lese. Det var den verste følelsen. Jeg har mange forferdelige minner om akkurat dette, å måtte lese høyt i klassen og ikke mestre det, å vise svakheten min.

Hanne: Vil du dele nokre av desse minna?



II: Jeg kan fortelle et minne fra VGS, der forskjellige vart pekt ut for å lese en ukjent engelsk tekst. Jeg var en av dem, og måtte lese engelsk, og måtte vise svakheten min for de jeg alltid hadde prøvd å skjule den for. De så ikke på meg som annerledes, men jeg følte meg forferdelig fordi jeg ikke kunne bedre. På grunnskolen var det og tilfeller der en måtte lese høyt i klassen, da satt jeg å talte meg fram til hvor jeg skulle lese, for å øve litt mer, slik at ingen kunne se svakheten min. Verst var det med tekstoppgave i matte, der jeg fikk feil, fordi jeg leste oppgavene feil.

Det var det jeg følte de første åra. Når jeg fikk diagnosen kom naget om hvorfor har ingen gjort noe med dette. Hvorfor har jeg måttet lidd? Kanskje helt ubegrunna.. Hvorfor har jeg ikke hatt et støtteapparat? Æren for at det har gått som det har gått må jeg ta selv, fordi jeg var så sta og arbeidsom. Ingen pedagoger som har hatt meg skal få noe av æren, for ingen hjalp meg eller støtta meg. Ingen pedagog har behandla meg riktig ut i fra vansken min.

Jeg brukte mine sterke sider for å drive bort de vonde følelsene jeg hadde i skolesammenheng, lesing, skriving, norsk og engelsk. Det er de sterke sidene mine, som har ført til at jeg kom meg gjennom dette. Dette var i store deler idrett, her var jeg flink i det meste, og følte jeg fikk vist hva jeg kunne her. All den lykkfølelsen jeg fikk gjennom idrett, døyva ned smertene jeg hadde over å ikke lykkes i skolesammenheng. Det ble min frisone, der jeg kunne vise hva jeg klarte.

Dette merker jeg at jeg fryser på ryggen av, at dette ikke skal være lov, å bedømmes i idrett ut i fra innsats og ikke ferdigheter, for det er arena for sånne som akkurat meg. De som er flinke i faglig sammenheng får vist det på så mange måter, mens de som er mer flinke til praktiske ting blir ikke bedømt på samme måte. Jeg følte det litt urettferdig at andre kunne få samme karakter som meg, selv om jeg visste at innsatsen min var bedre. Det betyr for meg at det sitter noen med samme utfordring som meg nå, som ikke får utbytte av sin form for «terapi». Det er ofte slik at vi ikke er like gode i alt, og da skal noen sitte å bestemme hva vi skal være flinke i og ikke. Dette er rett og slett en slags overlevelsesstrategi for å kjempe videre. Det var en kamp, det er en kamp.

Jeg vil også si noe om diagnose, ikke diagnose. En diagnose var jo bare... det er et slags stempel på at du har en vanske. Men det stempelet er viktig at ikke blir en hvilepute, for det er en kamp å overvinne en slik vanske. Det er ingen enkel veg ut av en slik vanske. Det er ikke vansken som bestemmer om du skal klare noe, det er det viljen din og viljestyrken som gjør. Jeg håper dyslektikere og foreldre skjønner at det må jobbes hardt og målretta. Dette er en

reise jeg ikke unner noen å gå gjennom, på godt og vondt. Men for meg var det verdt det. Alt jeg har gått gjennom i oppveksten har gjort meg til den jeg er. Jeg opplever mye mestring på jobb. Jeg er opptatt av å skrive rett og ikke synliggjøre dette for andre. Men har jeg fått spørsmål om det har jeg vært ærlig. Jeg har valgt det nå i voksen alder, den satt langt inne. Jeg tror det er mange av mine tidligere arbeidsgivere som ikke visste om min vanske. Jeg føler veldig på den tanken om at ingen skal vite dette. Dette er fordi jeg alltid har følt meg dum. Og selv om dysleksi er akseptert og opplyst føler jeg meg fortsatt dum, og den følelsen sitter langt inne. Men det å lykkes i jobben min er til stor hjelp, men viss folk hadde spurt meg om jeg følte meg dum, ville jeg nok sagt ja på noen områder. Dette sitter i ryggraden, den psykiske belastningen og alltid være den som mislykkes og alle nederlagene.

I voksen alder er jeg blitt mindre selvhøytidelig, jeg er mer åpen nå enn for 20 år siden. Dette tror jeg er viktig. For unge med dysleksi er det viktig at reisa deres blir bygd opp rundt en arena de mestrer, slik at de lykkes i livet. Det er forskjell på å få en jobb du trives og lykkes i, og det å være så nedbrutt psykisk at du havner i en NAV kø. Men det er viktig at foreldrene er med på reisen.

Mine foreldre var alltid med på å hjelpe meg, det var aldri et spørsmål om hva jeg ikke kunne klare.

Nå er det annerledes med unge som sliter med lesing og skriving. Det blir satt i gang apparat for å finne problemet, og en diagnose kan utløse ressurser. Men jeg tror uansett at det å godta din vanske er vanskelig.

Men i klassen min på 32 stykker, var det kanskje fire stykker med denne vansken. Dette tenkte jeg på da, men har tenkt veldig mye på det i ettertid. Jeg fikk god kontakt med to gutter som hadde samme problemet. Den ene hadde jeg litt intern humor med, mens den andre nekta å jobbe. Han nekta å lese i klassen, og det resulterte i at både stol og pult ble dratt ut på gangen. Jeg har alltid vært en stille jente, og det var både bevisst og ubevisst, på bakgrunn av nederlagene mine.

H: Skal me byrje med spørsmåla kanskje? Du har sagt mykje om reisen din. Men kva føler du er problemet med dysleksien din i dag?

I1: Jeg merker jo vansken hele tida. Men det er spesielt enkelte ord jeg aldri lærer meg å skrive riktig. Jeg leser alltid gjennom det jeg har skrevet. Jeg holder meg bevisst unna engelsk

litteratur. Men jeg leser gjerne bøker, men de må være så fengende at jeg kommer meg gjennom. Og dette har med motivasjon å gjøre.

Viss jeg treffer på lange ord, må jeg begynne og stave ordet, jeg begynner som en 3. klassing. Jeg har og laget meg strategier for å hente ut det mest essensielle i en tekst.

H: Eg trur nok det at alt arbeidet du la ned i ung alder, gjer deg eit stort utbytte i dag, sjølv om du ikkje tenker over det.

I1: Ja, men jeg merker jeg blir betre på dette. Jeg har lært at ingenting kommer gratis, og det skal på en måte en del motgang til før en gir seg. I forhold til tilrettelegging var jeg ute en time i uka i tiende klasse i engelsk og ekstra tid på eksamen på lærerskolen.

H: Følte du deg anleis? No hoppar me kanskje litt fram og tilbake.

I1: Ja. Ja jeg følte meg annerledes. Jeg satt med beundring over for alle som klarte dette på første forsøk. Jeg synes det var forferdelig med alle de andre som kunne skrive ord rett på første forsøk. Når jeg hører ting muntlig sitter det, så jeg hadde ikke problem med å klare å lære meg ting til for eksempel prøver. Det verste var avkodingen, var det som var problemet, og da var det greit å ha ei søster som kunne lese inn 50 sider i samfunnsfag på kassett.

H: Men føler du det er der ditt hovudproblem har vore da, med avkoding?

I1: Ja, avkoding av ord, og det å få flyt i lesingen.

H: Men korleis var det for deg å lagre ord da?

I1: Det har vært en lang prosess, jeg har brukt lang tid, og måtte se ordet flere ganger. Når jeg sitter å leser klarer jeg ikke å få den flyten som andre har, å sjå litt lenger enn det ene ordet jeg skal lese. Jeg sier det ordet jeg ser. Jeg klarer ikke å gå så fort frem på linja, og få det ut av munnen. Jeg må bruke lenger tid på å lese ordet og få det rett ut av munnen.

H: Du leser meir stakkato?

I1: Ja. Den koblinga å se hva som står å få det ut av munnen, det er der utfordringa ligger. Jeg føler det er der det ligger.

Det er nesten litt vanskelig å si noe om hvor mye dysleksien virker inn på meg i dag. Jeg er nå bare meg i så måte, og tror det er mer ubevisst nå enn før.

Men jeg tenker og at dysleksien kan ha noe med hvordan du prater å gjøre og. For det kan komme mye rart ut av munnen min og. Noen ganger blir jeg litt redd meg selv, men vet ikke om det henger sammen.

H: Har du nokon spesielle opplevingar rundt tilrettelegginga som vart gjort? Kven hadde ansvar for det?

I1: Jeg har tenkt litt på dette, i forhold til at jeg er lærer selv og. Jeg har tenkt på tilrettelegging i engelsk, hvor jeg skulle lære fonologisk skrift, for å bli bedre i engelsk. Jeg skjønner ikke hvorfor jeg skulle lære dette, for dette var å ta utgangspunkt i det aller svakeste hos meg. Denne tilretteleggingen har jeg bare negativer minner om.

H: Men føler du at du aldri hadde noko du skulle sagt sjølv?

I1: Nei, vi sa aldri noe i så måte.

H: Men fikk du spørsmål om dette var greit eller ikkje?

I1: Nei, vi gjorde det vi fikk beskjed om.

H: Men vart de tatt ut av klassen denne timen? Og fekk de noko tilrettelagt stoff å arbeide med?

I1: Vi vart tatt ut av klassen, men brukte samme pensum som klassen. Tilretteleggingen var vel at vi fikk betre tid til å jobbe men det same som klassen. Vi leste mye og pugga gloser. Men jeg leste aldri engelsk høgt i klassen.

H: Så når du fekk denne tilrettelegginga, eller kva me skal kalle det, var det altså slik at det ikkje var noko elevmedverknad, at alle slutningar vart tekne over dykkar fatteevne, og dykk gjorde eigentleg berre det de fekk beskjed om. Vil du på ein måte seie det at målet liksom var å få dikka til å passe inn?

I1: Ja, jeg tror vel kanskje det var det. Det var nok det å gi oss det lille ekstra for at vi skulle komme innenfor normalen. Mor mi var litt uenig i denne praksisen, der jeg skulle begynne med engelsk.

H: Det inntrykket eg sit att med er at foreldrene dine tok på seg dei oppgåvene og den tilrettelegginga skulen burde ha sett i gang.

I1: Ja, det har og vært litt merkelig at det ikke har blitt tatt mer tak i, når jeg i voksen alder får diagnosen sterk dysleksi, er det en ganske stor svakhet. Men jeg tror ikke jeg tjener noe på å gå rundt å være sint og sur for at ting vart gjort slik de vart gjort, jeg kom meg jo greit gjennom det uansett.

Men jeg kjenner jo på det, slik følelsesmessig, når jeg hører om elever som ønsker å skjule det, at det jeg synes synd i dem. Jeg kjenner meg så godt igjen. Det er enkelt for andre å si at det er bare å være åpen det er normalt, det handler mye om person og selvfølelse. Dette gjør meg veldig opprømt. Men det er bedre å ha dysleksi i dag, enn det det var før. Det er bedre tilrettelegging og oppfølging i dag. Og en hører jo av og til glanshistorier om personer som har dysleksi, som har klart seg veldig bra. Dette er lyspunkter.

H: Dette er kanskje litt irrelevant, men vart du meir open om dysleksien din når du hadde fått diagnosen? Tenkjer da på medmenneskelige relasjonar.

I1: Nei, jeg er ikke åpen om det nå heller. Jeg føler ikke at denne svakheten er noen god reklame for meg. Men visst folk spør svarer jeg jo ærlig på at det er dysleksi jeg har. Men det er ikke så mange her på skolen som vet om det.

#### 9.4 Vedlegg 4

Intervju 5.6.13, Informant 2.

H: Alder?

I2: Jeg er 19 år.

H: Er det nokon andre i familien din som har dysleksi?

I2: Ja.. Nei.. Mammaen min har ikke fått diagnosen, men det er en liten antagelse at både hun og mormor og morfar har dette. Men det er bare jeg og søstera mi som har papirer på det.

H: Når fekk du diagnosen?

I2: Jeg fikk diagnosen dysleksi i 5. klasse. Det hadde da vært dårlig kommunikasjon mellom skole og hjem, fordi kontaktlærer ventet så lenge med å utrede meg. Hun hadde en vente å se holdning til hele problemet. Men når jeg fikk diagnosen ble tilretteleggingen god, med pc og andre hjelpemidler. Året etter jeg fikk dysleksi, fikk jeg også diagnosen ADHD, jeg hadde på dette tidspunktet fått nye kontaktlærere som møtte meg på en helt annen måte, de forstod meg mye bedre.

H: Fra du begynte i 1. klasse, gjekk det da lang tid før du merka problem med å lese?

I2: Når jeg tenker tilbake til første klasse, kan jeg ikke huske noe. Jeg likte skolen og jobbet godt, har alltid hatt høye forventninger til meg selv. Jeg har alltid vist en innsats uansett. Men etter 1. klasse ble visse ting mye vanskeligere, og mye styr med PPT, og jeg var ikke samarbeidsvillig.

H: Ok, var det da PPT som stod for innmelding og utredning?

I2: Ja, men jeg tror jeg ble meldt opp for PPT allerede i barnehagen uten at noen tok tak i det før på mellomtrinnet. Jeg vet ikke helt hva som skjedde, og føler det er noe som skurrer.

H: Ok, flott. No har me vore gjennom dei fyrste spørsmåla, so no skal du få fortelje di historie om din dysleksi, gjerne ADHD og.

I2: Da starter jeg fra mellomtrinnet, for det var da jeg fikk diagnosen. Men ADHD fører til at jeg slet med impulsivitet og umodenhet. ADHD har vært en ekstra belastning i forhold til andre ting, som lesing, matematikk og konsentrasjon. det var slik at jeg fikk diagnosen på

mellomtrinnet, og fikk da lærere som gikk på kurs for å forstå elever med ADHD og dysleksi. Jeg gjorde det beste jeg kunne, og føler jeg brukte mine sterke sider. Så fikk jeg medisiner mot ADHD, og det hjalp meg mye, både faglig og sosialt. Etter jeg fikk medisin ble det satt i gang mye tilrettelegging i forhold til dysleksien. Men jeg har alltid hatt høge forventninger, og opplevd mye skuffelse. Men når jeg begynte i 8. klasse, skjedde det et hopp, og jeg hadde tatt igjen de andre i klassen på tre år. Men hadde store vansker i nynorsk og engelsk. Dette førte til at overgangen ble veldig stor.

På ungdomsskolen fikk jeg ny lærer, som ikke hadde forståelse for min ADHD. Jeg ville prestere, men slet med en lærer som ikke forstod. Denne forståelsen gikk utover min dysleksi. Foreldrene mine ble irritert når de så hvordan dette påvirket meg, og det ble satt i gang et møte mellom spesialpedagogisk koordinator og kontaktlærer, som førte til at tilretteleggingen og kontakten ble mye bedre. Nå fikk jeg hjelpemidler og prøver fikk jeg ta muntlig.

Men jeg har aldri sett på dysleksien min som et problem, det er ADHDen min som ødelegger for det jeg vil og ville oppnå.

I niende klasse hadde jeg et dårlig år, her gikk alle prestasjoner ned og jeg fikk dårligere karakterer. Dette skjer vel med det fleste... jeg kom i puberteten, og ble plutselig veldig usikker på meg selv. Med ADHD går hormonene litt sånn, og jeg ble utestengt sosialt fra klassen. Men jeg var en sterk person, og tok det ikke til meg. Jeg vart fryst ut, og brukte mye tid på å tenke på meg selv.

Jeg ble fryst ut, men vil ikke kalle det mobbing. Det ble en knekk og alt var bare negativt. De andre prata om meg, så jeg ble veldig sårbar. Men jeg bestemte meg for å ikke gi opp, og hadde mange samtaler med min gamle kontaktlærer. Men plutselig begynte det en ny elev på skolen, som fikk den oppmerksomheten fra spes.ped teamet som jeg hadde fått, og jeg følte han tok min plass. Men jeg tenkte at det var like viktig at jeg gikk til ledelsen og fortalte det hvordan jeg hadde det. Den nye eleven fikk all oppmerksomhet, og andre med problemer ble «glemt». Dette var frustrerende, siden jeg trengte ekstra støtte for å oppnå de resultatene jeg ville, og at den nye eleven ikke var villig til å jobbe like hardt som meg. Når jeg hadde ytret min frustrasjon, ble situasjonen bedre. Dette var likevel tungt, og det var mange følelser i sving. Jeg kunne valgt å drite i det, å bare unnskyldte meg med at jeg har både ADHD og dysleksi, uten å gidde å jobbe, på en måte. Tilretteleggingen ble bedre, men jeg sleit fortsatt sosialt i klassen. Men jeg tenkte at jeg skal være ferdig med dette nå, for jeg vil oppnå mine mål, og dette skulle ikke stoppe meg.

H: Eg tenkjer litt på det med venskap på ungdomsskulen, det er jo veldig viktig i forhold til korleis du blir som person. Følte du at det var tungt å bli fryst ut?

I2: Ja, det var tungt. Det er først nå de siste årene på videregående jeg har fått venner som respekterer meg for den jeg er. Jeg er ikke usikker lenger. Jeg kan jo røpe noe av det som skjedde, for jeg ble usikker rundt det som gjelder homofili. Jeg trengte folk jeg kunne snakke med, og gikk til en person i klassen min jeg trodde jeg kunne stole på. Og da kom det en psykisk knekk...

H: Ja, mhm. Da kom dette ut og du blottla deg fullstendig og så...

I2: Ja, og da ble jeg veldig irritert og lei meg for at... Ja... Jeg tok det veldig nært og tungt.

H: Korleis ser du på dette no?

I2: Jeg gir faen i de personene nå, og har funnet ut kven jeg er selv. Jeg vet ikke om jeg spora av nå. Men la oss ta det fra begynnelsen, jeg føler ADHD diagnosen var med på å løse knuten på dysleksien. ADHDen er det som har satt mest begrensninger, også i forhold til dysleksien min.

Jeg har aldri sett på dysleksien som noe problem. Etter 10. klasse havna jeg i samme klasse som de fra ungdomsskolen, men jeg fikk nye venner. Tilretteleggingen på videregående var like bra, og de holdningene og vanene jeg hadde laget meg på barne – og ungdomsskolen tok jeg med meg på videregående. I tillegg var dialogen mellom min gamle ungdomsskole og videregående bra, og foreldrene mine fikk og være med i denne prosessen.

Men nå er ting blitt litt vanskelig igjen. Jeg har kommet tilbake til min gamle skole i praksis som barne – og ungdomsarbeider, og har fått den første kontaktlæreren min som veileder. De har et dårlig bilde av meg, og de behandler meg på samme måte som før. De behandlet meg på en veldig negativ måte, for jeg har en dårlig opplevelse fra 1-4. klasse. Jeg er alltid smilende og blid, og prater med alle, sånn har jeg vært hele tiden. Jeg turte å være åpen om at jeg hadde dysleksi, men det er bare 1-2 år siden jeg fortalte om min ADHD for første gang. Jeg vil ikke at folk skal huske meg for en diagnose, jeg vil at de skal huske meg for den jeg er. Jeg vil ikke at en diagnose skal definere meg. For i media er det blitt presentert det å ha ADHD negativt, og jeg har da bevisst valgt hva jeg vil fortelle folk.

Lærerne jeg fikk på mellomtrinnet hjalp meg skjule at jeg hadde ADHD, ved at de aktiviserte meg når de så at jeg begynte å bli urolig.



H: Mhm... Men følte du dei andre såg på deg som annleis?

I2: Jeg var redd for det, men jeg klarte å skjule det slik at de ikke kunne se det. Og jeg hadde venner og var sosial, helt frem til den psykiske knekken på slutten av 9. klasse.

H: Eg berre lurar på om du kan fortelje meir om sjølve dysleksien din, kva er det som er vanskeleg her?

I2: Ja... Når jeg må lese lange, vanskelige tekster, som faktatekst og svare på spørsmål sliter jeg, fordi jeg blir så usikker. Jeg føler ikke det er avkodingen som er problemet, men min usikkerhet i om jeg får frem den informasjonen som er viktig. Har hatt mye norsktrening, og det går bra. Men det største problemet er engelsk, og jeg merker at flere ting påvirker hverandre. Men hvis en skal klare å oppnå målene en vil, er det viktig med tilrettelegging. Når jeg har nådd mine mål, har jeg fått være med på å bestemme de selv. Det er viktig å være i dialog med elevene, og fokusere på det positive og ikke gi negative kommentarer. Det vil dra elevene ned dersom læreren er negativ.

Når eleven blir hørt skaper det motivasjon.

H: Men korleis var det egentleg å vere deg?

I2: Jeg må tenke litt slik at jeg bruker rett ord, for jeg tenker mye på det etter at ordforrådet blir større. Men nå må jeg svare på spørsmålet. Jeg hadde det tungt, og følte meg deprimert og oppgitt. Jeg låste meg inne. Jeg prøvde å snakke med psykolog, men det funket ikke. Jeg turte ikke å gå ut sånn som før, og fikk ikke spørsmål om å være med. Men jeg hadde støtte i vennegjengen til den eldre broren min. Men når de ville ha fred fra meg, snakket jeg med mennesker på nettet som hadde samme erfaring. Jeg var veldig forsiktig hvem jeg snakka med.

Denne «depresjonen» gikk utover det faglige og det sosiale ved skolen. Alt var mye tyngre og det krevde mye energi.

H: Korleis føler du dysleksien din påverkar deg no?

I2: Det funker ikke nå, fordi jeg har et dårlig forhold til veileder. Jeg har krav på å få fagprøven muntlig, men det får jeg ikke. Jeg får bare negative tilbakemeldinger, og det blir ikke tilrettelagt for meg her i praksis. Men jeg er alltid optimist, og venter på at folk skal endre seg. Men nå har det gått et år, og det er fortsatt like ille. Jeg får ingen oppmuntring, alt

jeg gjør er bare feil. Problemene mine har plutselig kommet tilbake. Jeg må få prøve meg selv og få ting muntlig. Nå fikk jeg beskjed om å sitte i ro og observere, dette funker ikke for meg, når det gjelder både dysleksi og ADHD. Jeg føler veileder ikke gjør det den kan, for at jeg skal lykkes. For jeg har hørt fra andre at jeg er en viktig ressurs, og det er det som har fått meg gjennom dagene på jobb.

H: Føle du ting vart lettare når du fekk diagnosane?

I2: Ja, helt klart. Først var det sånn; å nei hvorfor har jeg fått dette? Men når tilretteleggingen var så god og jeg fikk den hjelpa jeg trengte så jeg jo at dette ikke var noe farlig likevel. Man skal være takknemlig for all den hjelpa man får. Men det beste hadde jo vært om diagnosen hadde kommet før, men hvordan hadde de første kontaktlærerne mine vært mot meg da? Jeg føler jeg ser og kjenner igjen måten min gamle kontaktlærer behandler elever på, og hvordan hun behandlet meg. Selv om elevene visste jeg hadde dysleksi, så de ikke på meg på en annen måte.

Jeg ville være i klasserommet, og det fikk jeg lov til. Jeg var jo ute noen timer i uka.

Jeg synes dette har vært veldig interessant.