

# En inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever?

Tom J. Myhre



Masteroppgave i sosiologi levert ved Det samfunnsvitenskapelige  
fakultet, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

UNIVERSITETET I OSLO

Februar 2008.



## Sammendrag

Lesesvakhet som fenomen fremstår som en kulturelt betinget utfordring i den vestlige verden. I følge en komparativ undersøkelse gjennomført av Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) i 20 medlemsland i 2000, gjennom Programme for International Student Assessment (PISA), ble det avdekket at ca 17 % av 15-årige elever ikke kunne lese tilfredsstillende da de forlot grunnskolen. OECDs tall korrelerer med flere enkeltstående tester fra norske kommuner. Disse ble bredt omtalt i media i kjølvannet av rapporten fra PISA som ble offentliggjort i 2001.

En del av elevene som ikke lærer å lese har spesifikke lese- og skrivevansker – også omtalt som dysleksi. Våre myndigheter anslår at 2-5 % av norske elever har dysleksi. Spesifikke lese- og skrivevansker anses å være en nevrobiologisk utviklingsforstyrrelse, som er genetisk betinget. Det som er særegent for dyslektiske elever er at de, når det gjelder leseferdigheter og behandling av skriftspråket, presterer langt under det man anser som normalt i forhold til deres intellektuelle forutsetninger. I andre fag slik som f.eks. matematikk utvikler disse elevene ferdigheter på linje med sine jevnaldrende og i tråd med sine forutsetninger.

Først i Reform97 (R97) tematiseres dysleksi som en pedagogisk utfordring i politiske styringsdokumenter, og først etter tusenårsskiftet ble det etablert en nasjonal oversikt på systemnivå over omfanget av lesesvakhet som fenomen i grunnskolen.

Denne oppgaven bygger på kvalitativ forskning, hvor det viktigste datamaterialet kommer fra intervju av seks lærere i grunnskolen. Videre har jeg tatt utgangspunkt i grunnlagsdokumenter, som bl.a. belyser faglige og strategiske grep for en forbedret leseopplæring, foretatt av skoleledelsen i samme kommune som intervjuene har funnet sted. Tiltakene er åpenbart utløst av resultatene i nevnte PISA-rapport. Jeg har trukket inn min egen erfaring som dyslektisk elev, både fra tiden i grunnskolen på 50-tallet, og fra min etterutdannelse de siste 11 årene. Det er gitt et skolehistorisk perspektiv på avvik generelt samt lesesvakhet og dysleksi spesielt.

Av teoretiske perspektiver er det hentet inn grunnleggende kunnskap fra spesialpedagogisk forskning om hvordan innlæring av skriftspråket skjer hos barn, og om hva som vanligvis svikter hos dyslektikere. Den biologiske og den sosiale modellen, hentet fra sosiologisk teori,

står sentralt som analyseverktøy i oppgaven. Når det gjelder forskning med pedagogikk som innfallsvinkel, er det benyttet forskningsbidrag som belyser hva som kjennetegner faglig integrering i skolen, og forskning som belyser hva som kan medføre marginalisering av elever i undervisningssituasjonen.

I oppgaven avdekkes det at myndighetenes perspektiv på dysleksi ikke har endret seg vesentlig i løpet av de siste femti år. Engelsk skriftlig som fag er et eksempel på dette - dyslektiske elever på 50-tallet ble fritatt for skriftlig engelsk, det samme skjer i dagens skole. For femti år siden ble "fritaket" som regel gjort av klasseforstander på grunnlag av manglende mestring, i dagens skole finner fritak først sted etter mange år med tilpasset opplæring, og på grunnlag av diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. Det er psykologisk pedagogisk tjeneste (PPT) som har mandat til å sette en slik diagnose. Et "fritak" krever dessuten samtykke fra elevens foresatte.

En individuell opplæringsplan (IOP) følger obligatorisk med diagnosen, og er et administrativt verktøy som brukes overfor elever der man ikke forventer en normert kunnskapsutvikling. IOP er det eneste verktøy skolen har for legalt å la elever avvike fra det normerte læringskrav som er satt av skoleeier. Vi får i oppgaven dokumentert at diagnosen dysleksi brukes som begrunnelse for fritak for undervisning i fag hvor disse elevene ikke har opparbeidet normerte ferdigheter. Ser vi dette i et velferdsstatlig perspektiv, kan vi konstatere at de rettigheter som normalt følger med en sykdomsdiagnose blir fratatt individet. I stedet for pedagogiske tiltak som kompenserer for manglende mestring i den hensikt å oppnå normert kunnskap, rettes i stedet tiltakene mot dysleksiens konsekvens, ved at dyslektiske elever "fritas" for fag og deler av fag hvor de ikke har utviklet normerte ferdigheter. M.a.o. blir skolen med dette administrative grepet tildelt retten til ikke å undervise dyslektiske elever i fag de ikke mestrer på linje med sine klassekamerater.

Hovedkonklusjonene i denne oppgaven er at de tre skolene som mine informanter er hentet fra, har en inkluderende skolepraksis for lesesvake elever. Det samme kan ikke sies om dyslektiske elever. Disse får en modifisert skolegang. Skolene har en praksis som fratrar dyslektiske elever en fullverdig grunnutdannelse, og dermed bidrar de til at elevene blir diskvalifisert for videre skolegang i dagens skolesystem.

## Forord

Jeg husker godt min tid som dyslektisk elev i folkeskolen på 50-tallet. Den gang hadde man ingen metoder for å lære dyslektiske elever å lese, og jeg utviklet ikke lese- og skrivekompetanse. I arbeidet med å skaffe meg studiekompetanse som voksen, fikk jeg i 1998 diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. Dette ga meg rettigheter, men da jeg skulle avlegge min første skriftlige eksamen og søkte om bruk av PC i skriving av norsk stil, ble søknaden avslått med begrunnelsen; ”det blir urettferdig”.

For å ivareta mine egne interesser leste jeg relevant lovverk, forskrifter og politiske dokumenter om utdanning. Lovverkets bokstav og intensjon var klar nok, utdanning i Norge er en rettighet som følger oss som borgere. Fordi det fantes en rekke administrative hindre, ble det en krevende prosess å få retten til utdanning innløst.

Spørsmålet som utkrystalliserte seg ganske raskt var hvordan forholdene er for dyslektikere i dagens grunnskole.

Det er mange det er god grunn til å takke for at denne oppgaven er blitt en realitet. Først og fremst vil jeg rette en takk til fakultetets faglige ledelse som gjorde det mulig for meg å avlegge de mest skrivekrevende eksamenene på min vei mot masterstudiet i en tilpasset form. Deretter er jeg mine veiledere stor takk skyldige; Tone S. Wetlesen og Regi Enerstved, begge professorer ved Sosiologisk institutt og som har delt på oppgaven som hovedveileder. Jeg vil også takke førsteamanuensis Mette Høie ved Høgskolen i Akershus. De har alle motivert meg gjennom konstruktiv kritikk og med god faglig veiledning. Jeg vil takke min svoger Haavard som gjennom mange år har vært en inspirator og støttespiller i min utvikling av et skriftspråk, min sønn Morten for hans oppmuntrende ord underveis, og min datter Kristin for hennes skarpe observasjoner og kritiske kommentarer til, og spørsmål omkring, dysleksi. Dessuten vil jeg ikke minst takke min kone som har levd med meg og mitt etterutdanningsprosjekt i de siste 11 årene.

Skjetten, februar 2008.



# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SAMMENDRAG.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>FORORD .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>INNHold.....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1. INNLEDNING OG BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING.....</b>                | <b>13</b> |
| 1.1 SAMFUNNMESSIG BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMSTILLING .....          | 13        |
| 1.2 PERSONLIG MOTIV FOR VALG AV TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....         | 16        |
| 1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....                          | 17        |
| 1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING .....   | 17        |
| <b>2. LESESVAKHET, DYSLEKSI OG AVVIK – .....</b>                         | <b>20</b> |
| <b>ET SKOLEHISTORISK PERSPEKTIV .....</b>                                | <b>20</b> |
| 2.1 EN INTEGRASJONSIDEOLOGI VOKSER FREM.....                             | 20        |
| 2.2 SPESIALPEDAGOGISKE TILBUD ETABLERES I NÆRMILJØ .....                 | 22        |
| 2.3 SPESIALSKOLENE BLIR KOMPETANSESENTERE .....                          | 23        |
| 2.4 LESESVAKHET OG SPESIFIKKE LESE- OG SKRIVEVANSKER PÅ DAGSORDENEN..... | 24        |
| 2.4.1 <i>Tilpasset opplæring versus spesialundervisning .....</i>        | <i>26</i> |
| 2.4.2 <i>Obligatorisk kartlegging av lesesvakhet i grunnskolen.....</i>  | <i>26</i> |
| 2.4.3 <i>Organisatorisk grep i informantkommunen .....</i>               | <i>27</i> |
| <b>3. DESIGN OG METODE .....</b>   | <b>29</b> |
| 3.1 GRUNNLAGSDOKUMENTER .....  | 29        |
| 3.2 TILNÆRMING TIL FELTET, INNSAMLING OG BEARBEIDELSE AV DATA.....       | 30        |
| 3.2.1 <i>Forarbeidene .....</i>  | <i>30</i> |
| 3.2.2 <i>Møte med rektorene .....</i>                                    | <i>30</i> |

---

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| 3.2.3     | <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....                                  | 31        |
| 3.2.4     | <i>Utvalgets sammensetning</i> .....                                       | 32        |
| 3.2.5     | <i>Kommunens skolestruktur</i> .....                                       | 33        |
|           | Skole nummer en .....  | 33        |
|           | Skole nummer to .....  | 33        |
|           | Skole nummer tre .....   | 34        |
|           | Koding av skolene og informantene .....                                    | 34        |
| 3.2.6     | <i>Analyse</i> .....   | 35        |
| 3.2.7     | <i>Dataenes nivå</i> .....   | 36        |
| 3.3       | EGEN LIVSHISTORIE SOM DYSLEKTIKER .....                                    | 36        |
| 3.4       | SAMMENDRAG .....   | 37        |
| <b>4.</b> | <b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....                                       | <b>38</b> |
| 4.1       | FENOMENET DYSLEKSI .....   | 38        |
| 4.1.1     | <i>Utvikling av språklige ferdigheter, avkoding av skriftspråket</i> ..... | 40        |
|           | Logografisk strategi .....   | 40        |
|           | Alfabetisk-fonemisk strategi .....   | 41        |
|           | Etablering av ortografisk-morfemiske ferdigheter .....                     | 42        |
| 4.1.2     | <i>Leseferdigheter hos dyslektikere</i> .....                              | 43        |
| 4.1.3     | <i>Skriveferdigheter hos dyslektikere</i> .....                            | 43        |
| 4.2       | FRA MIN LIVSHISTORIE SOM DYSLEKTISK .....                                  | 44        |
| 4.2.1     | <i>Lese- og skriveferdigheter utvikles ikke</i> .....                      | 44        |
|           | Håndverkutdanning allikevel mulig .....                                    | 45        |
|           | Sosial identitet som dyslektisk .....                                      | 45        |
| 4.2.2     | <i>Etterutdanning</i> .....  | 45        |



---

|  |    |
|--|----|
| Diagnosen som statuspassasje.....                                | 46 |
| 4.2.3 <i>Min hermeneutiske sirkel</i> .....                      | 46 |
| 4.3    SOSIOLOGISKE TEORIMODELLER OG BEGREPER.....               | 48 |
| 4.3.1 <i>Den biologiske modellen</i> .....                       | 48 |
| 4.3.2 <i>Den sosiale modellen</i> .....                          | 49 |
| 4.3.3 <i>Stemplingsteori</i> .....                               | 50 |
| Stigma.....  | 50 |
| 4.3.4 <i>Primært og sekundært avvik</i> .....                    | 51 |
| 4.3.5 <i>Symbolsk vold</i> .....                                 | 52 |
| 4.3.6 <i>Kulturell kapital - habitus</i> .....                   | 53 |
| 4.3.7 <i>Språk og identitet</i> .....                            | 54 |
| 4.4    FORSKNING MED PEDAGOGISK SOM INNFALLSVINKEL.....          | 55 |
| 4.4.1 <i>Inkluderende skole</i> .....                            | 56 |
| Deltakelse i det faglige fellesskapet.....                       | 56 |
| Differensiering.....   | 56 |
| Kontroll av utvikling.....                                       | 57 |
| Deltakelse i det sosiale fellesskapet.....                       | 57 |
| 4.4.2 <i>Tilpasset opplæring basert på diagnostisering</i> ..... | 57 |
| 4.4.3 <i>Utvikling versus utskilling</i> .....                   | 59 |
| Kunnskapspyramiden.....  | 60 |
| Karakter og trivsel.....   | 60 |
| Vennskapspyramiden.....  | 60 |
| Identitetshierarki.....  | 61 |

---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| <b>5.</b> | <b>HVILKE PERSPEKTIVER LIGGER TIL</b> .....                             |           |
|           | <b>GRUNN FOR SAMFUNNETS FORSTÅELSE AV DYSLEKSI I DAG?</b> .....         | <b>62</b> |
| 5.1       | HAR PERSPEKTIVENE PÅ DYSLEKSI ENDRET SEG OVER TID? .....                | 62        |
| <b>6.</b> | <b>HVORDAN MØTER DAGENS SKOLE LESESVAKHET SOM FENOMEN?</b> .....        | <b>64</b> |
|           | DE TRE FØRSTE SKOLEÅRENE .....  | 65        |
|           | Umoden for skolens kultur ved skolestart .....                          | 65        |
|           | Fastlagt pedagogikk .....   | 66        |
|           | Foresattes betydning .....  | 71        |
|           | FJERDE TIL SYVENDE KLASSETRINN .....                                    | 71        |
| 6.1       | HVILKEN ROLLE SPILLER FORESATTE FOR LESESVAKE ELEVERS MESTRING? .....   | 73        |
| 6.2       | HVA SKILLER LESESVAKHET OG DYSLEKSI? .....                              | 74        |
|           | Vanlig skoleløp for elever som blir diagnostisert som dyslektiske ..... | 75        |
|           | Stempling .....   | 80        |
|           | Diagnosen som statuspassasje .....                                      | 81        |
| 6.3       | SAMMENDRAG .....  | 83        |
| <b>7.</b> | <b>HVORDAN PÅVIRKER MANGLENDE LESEFERDIGHET SELVBILDET?</b> .....       | <b>84</b> |
|           | Kulturelt inkludert .....   | 84        |
|           | Sosialt inkludert .....   | 84        |
|           | Når leserferdigheter uteblir ... ..                                     | 85        |
|           | Opplevd mestring bygger selvbildet .....                                | 86        |
|           | Lærere bygger svake elevers selvbilde .....                             | 87        |
|           | Selvbildet bygges i nivågrupper .....                                   | 87        |
|           | Når reell mestring oppnås, faller selvbildet på plass .....             | 88        |
|           | Kompenserende tiltak for tilegnelse av kulturell kapital .....          | 89        |
| 7.2       | SAMMENDRAG .....  | 89        |

---

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| <b>8.</b>  | <b>HVORDAN KAN DYSLEKSI FORSTÅS .....</b>   | <b>90</b>  |
|            | <b>I LYS AV DISKURSEN NORMALITET OG AVVIK? .....</b>                                  | <b>90</b>  |
| 8.1        | HVA ER NORMALT OG HVA ER AVVIK? .....   | 90         |
|            | Den biologiske modellen som plattform .....   | 91         |
|            | Den sosiale modellen som perspektiv .....   | 92         |
| 8.1.2      | <i>I spennet mellom den sosiale modellen og den biologiske årsaksforståelse .....</i> | <i>92</i>  |
|            | En gordisk knute .....  | 94         |
|            | Rettigheter rettes mot konsekvensene, ikke årsaken .....                              | 95         |
|            | Klientrollen gjeninnføres .....   | 96         |
|            | Sekundært avvik .....   | 97         |
|            | Symbolsk vold .....   | 97         |
|            | Velferdsstatlige rettigheter .....  | 97         |
|            | Uverdige trengende .....  | 98         |
| 8.2        | SYNLIGGJØR DATAMATERIALET ANDRE DISKURSER I SKOLEN? .....                             | 98         |
| 8.3        | HVILKEN LIVSPLOTTFORM GIR GRUNNSKOLEN DYSLEKTISKE ELEVER? .....                       | 99         |
|            | Faglig integrering i grunnskolen .....  | 100        |
|            | Krav til skriftspråklige ferdigheter før og nå .....                                  | 100        |
| 8.4        | SAMMENDRAG .....  | 101        |
| <b>9.</b>  | <b>KONKLUSJON .....</b>   | <b>102</b> |
| <b>10.</b> | <b>FREMTIDIG FORSKNING – VEIEN VIDERE .....</b>                                       | <b>103</b> |
|            | <b>VEDLEGG .....</b>  | <b>104</b> |
|            | Vedlegg 1. Tilnærming til feltet. Møter med rektorene .....                           | 104        |
|            | Vedlegg 2. Temaer for intervju .....  | 106        |
|            | Vedlegg 3. Introduksjonsbrev til potensielle informanter .....                        | 107        |
|            | <b>KILDELISTE .....</b>   | <b>109</b> |



# 1. Innledning og bakgrunn for problemstilling

Jeg vil i denne oppgaven belyse hvordan grunnskolen møter og ivaretar lesesvake og dyslektiske elever. Det å ikke mestre skriftspråket etter endt grunnskole innebærer åpenbare begrensinger for den det gjelder, og medfører betydelige utfordringer på den videre vei mot et verdig voksenliv. Det som kjennetegner dyslektiske elever er at de når det gjelder å lese og å skrive presterer langt under det som er forventet sett i relasjon til individets intellektuelle og kognitive forutsetninger. Alle dyslektiske elever har leseferdigheter langt under gjennomsnittet, og noen er etter ti års skolegang så dårlig lesere at de ikke klarer å hente mening ut av tekst. Å innøve skriftspråket forutsetter leseferdigheter, slikt at disse elevene har også et dårlig utviklet skriftspråk. Dyslektiske personer kan bli habile lesere senere i livet, men vil fortsatt slite med å utvikle skriftspråket i samme takt. På andre områder som f.eks. matematikk lærer disse elevene som alle andre.

Dysleksi forstått som en biologisk defekt ved individet ble oppdaget for over 100 år siden. I veiledningen til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) stadfester samme forståelse også i dag: *"Det er i dag bred forskningsmessig enighet om at dysleksi er en genetisk betinget, neurobiologisk utviklingsforstyrrelse"* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1999:92), samtidig som det sies at *"Anslagsvis 2-5 % av elevene har spesifikke, dyslektiske vansker"* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1999:91).

Vi vil se nærmere på hva dysleksi er, hvordan skolen møter lesesvake og dyslektiske elever, de konsekvenser det kan ha for individets utvikling av identitet i løpet av den sekundære sosialiseringssfasen som skolen er, hvordan dysleksi kan forstås ut fra forskjellige perspektiver, og til slutt se på hvilken livsplattform den dyslektiske eleven har ved avsluttet grunnskole.

## 1.1 Samfunnsmessig begrunnelse for valg av problemstilling

I følge nasjonale tester omtalt i media var det i 2001 ca 20 % av elevene i Norge som forlot grunnskolen uten å ha tilegnet seg tilfredsstillende leseferdigheter. Dette er tall som korrelerer med komparative undersøkelser gjennomført i regi av OECD, presentert i PISA-

rapporten, som i Norge ble kjent gjennom boken; *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv* (Lie, Kjærnsli, Roe, Turmo 2001). Boken viser til at rapporten graderer leseferdigheter i seks nivåer. Her vil vi omtale de to laveste nivåene som er 0 og 1.

Elever som bare oppnår nivå 1 (...) vil kunne (...) si hva en tekst i hovedsak handler om. Elever som skårer lavere enn nivå 1, har imidlertid store problemer med i det hele tatt å ta seg fram i tekster. Dette betyr ikke at de er analfabeter (...). Likevel regner man med at disse elevenes leseproblemer vil hindre dem i deres videre utdanning, ja faktisk i å "fungere tilfredsstillende i et moderne samfunn" (Lie, m.fl. 2001:112).

OECD tallene viser et gjennomsnitt på 6 % i gruppe 0 og 6,3 % for Norges vedkommende. For gruppe 1 er snittallet 11, 9 % og 11,2 % i Norge. PISA-rapporten utløste en betydelig innsats for å høyne undervisningskvaliteten i den norske grunnskolen.

Høsten 2004 forelå resultater fra OECDs andre PISA-undersøkelse som var gjennomført i 2003 – resultatene var så å si identiske med først rapport for Norges vedkommende, og forklaringen den gang var at tre år var for kort tid til at kunne forvente positive utslag av en fornyet innsats i skolen.

Tredje PISA-rapport ble gjennomført i 2006 og ble først kjent i norsk offentlighet gjennom et oppslag i Aftenposten torsdag den 30. november 2007, side 3, under overskriften; "*Norske skoler på dumpeplass*". med ingressen; "*Norske 15-åring er blitt dårligere til å lese (...) viser PISA 2006. For første gang presterer norske elever under OECD-gjennomsnittet.*"

Videre i artikkelen hevdes det at "*PISA 2000 var et jordskjelv i norsk skole. Inntil da hadde skolemyndighetene talt antall hoder i skolen og var fornøyd med det. Etter PISA 2000 ble det satt i verk flere tiltak for å bedre kvaliteten på undervisningen.*"

Når det kommer til dagens situasjon uttaler nåværende undervisningsminister i samme artikkel: "*Vi kan ikke akseptere at en av fem norske elever er så svake lesere at de har store problemer med å forstå informasjon og tilegne seg kunnskap. Lesekompetanse er grunnleggende for videre læring og for å klare seg i arbeidslivet, sier Solhjell*"

Jeg vil presisere at mine data er samlet inn i første halvår 2006 og oppgaveskrivingen var inne i sin avsluttende fase da resultatene fra tredje, og så langt siste, PISA-undersøkelse ble kjent.

---

Gode lese- og skriveferdigheter anses i dag som forutsetning for å starte et verdig voksenliv, og for å kunne fortsette i arbeid livet ut i vår kultur.

På så å si alle livets arenaer er det i dag slik at evnen til å dekode tekst til mening, for i neste omgang kunne uttrykke egne meninger gjennom skriftspråket, er en forutsetning for integrering i samfunnet og i arbeidsmarkedet. Som et eksempel er det i dag helt vanlig at en del av barns sosiale interaksjon foregår via tekstmeldinger på mobiltelefon allerede fra 3. og 4. klassesetrinn, dvs. fra 8 – 9-årsalderen.

Når man sosiologisk skal forstå samspillet mellom makro- og mikronivå i et samfunn, er det to grunnleggende spørsmål som kan knyttes opp mot kunnskap i relasjonen mellom individ og samfunn: i) Hva slags kompetanse er nyttig for individet?, og ii) Hva er viktig for det bestående samfunn at individene lærer seg å mestre?

Dagens samfunn betegnes ofte som et kunnskapssamfunn og omtales gjerne å være inne i en postindustriell fase. Denne fasen kjennetegnes bl.a. ved at manuelt arbeid – både faglært og ufaglært – er i tilbakegang, det samme gjelder faglærte serviceyrker eller praktiske yrker man kunne ”ta seg til”. Dette er yrker som man kunne lære gjennom deltakelse i arbeidet. For noen fags vedkommende var det mulig å få yrkesrettet skoling på kveldstid uansett karakternivå fra grunnskolen – faktisk også uten fullført grunnskole.

Lese- og skriveferdigheter er i dag helt grunnleggende kunnskaper som inngangsbillett for et verdig voksenliv, og en forutsetning for å kunne bidra til samfunnsstrukturens reproduksjon og dens videre utvikling.

Skolen er i dag ikke bare hovedveien inn i voksentilværelsen, den er nesten den eneste veien. Å falle utenfor i skolesystemet kan medføre å falle utenfor en fullverdig tilværelse som voksen. Sosial integrasjon med sikte på barns framtid krever med andre ord integrasjon i skolesystemet. Vi ser da også at lese-/skrivevansker (...) korrelerer med problemer senere i livet (Frønes 1997:40).

Frønes (1997) sier at en av de mest grunnleggende læringsprosesser skolen skal legge forutsetninger for, er å forberede individet til å beherske det refleksive liv etter skolen. Refleksjon kan gjelde eget sosialt liv i familien, arbeid og vennekrets. Individet må også kunne forstå de bakenforliggende budskap som kommer gjennom massemedia, utover bilder og det tabloide. Dette er en forutsetning for å kunne bidra til fundamentet for den kulturelle reproduksjon og utvikling, med andre ord er det å kunne lese og skrive nødvendige basiskunnskaper.

*”I et demokratisk samfunn må det være et krav at borgerne mestrer språk og kommunikasjon og har kunnskaper om grunnleggende forhold i samfunnet. Hvis ikke forsvinner selve fundamentet for ideen om folkestyre” (Frønes 1997:21).*

Regjeringen (2006) påviser i St.meld. nr. 16 (2006-2007)<sup>1</sup> bl.a. betydningen av integrering i klasseromsmiljøet, deltakelse i skolesamfunnet, og den enkelte elevs planer for videre utdanning i utvikling av demokratisk kompetanse.

## 1.2 Personlig motiv for valg av tema og forskningsspørsmål

Som voksen dyslektiker har jeg praktisk erfaring med hva det kan innebære å ikke beherske eget morsmål som forventet. I en alder av 40 år, uten et eget skriftspråk, ble jeg stilt overfor et veivalg. Jeg hadde i 12 år innehatt en stilling med personlig sekretær. Men med PC som obligatorisk skriververktøy, ble sekretærer sett på som en unødvendig kostnad. Jeg ble stilt overfor tre mulige veivalg: skolering, omskolering eller en vei mot trygd. Etter år med personlig skrivetrening var jeg kvalifisert til å sette meg på skolebenken.

Tidlig i mitt etterutdanningsløp som dyslektisk, måtte jeg med undring konstatere at jeg møtte en vegg av administrative hindringer når jeg ba om tilrettelagte eksamener. De byråkratiske barrierer jeg møtte var etter min vurdering i hovedsak forårsaket av manglende kunnskap om den nedsatte funksjonalitet som følger som en konsekvens av dysleksi. Min

---

<sup>1</sup> Sosiale skjevheter i demokratisk kompetanse

Demokratisk kompetanse er en nødvendig forutsetning for aktiv deltakelse og for å fungere godt i samfunns- og arbeidslivet. I begrepet ligger både kunnskaper om demokratiet, ferdigheter i å tolke politisk informasjon, oppfatninger om borgerens og statens rolle, samt holdninger til egen nasjon, til kvinners og minoriteters rettigheter, til antidemokratiske grupper og til myndighetene. Funn fra CIVIC Education Study viser at demokratisk kompetanse i form av kunnskaper og ferdigheter synes å ha betydning for norske elevers vilje til framtidig deltakelse i demokratiske prosesser og deres vilje til å stemme ved valg. Dette er en indikasjon på at sjansen for demokratisk deltakelse øker med gode demokratirelaterte kunnskaper og ferdigheter.

CIVIC-undersøkelsen ble gjennomført i ungdomsskoler (9. klasse) i 28 land i 1999 og i videregående opplæring (videregående kurs to) i 14 land i 2000. **28** Den viser at norske elever har høy demokratisk kompetanse sammenliknet med elever i de fleste andre land. Videre finner man at elevenes demokratiske kompetanse har en klar sammenheng med deres familiebakgrunn, deltakelse i skolesamfunnet og klasseromsmiljøet. **29** Elevens planer for egen utdanning og familiebakgrunn viser seg å ha størst betydning for elevenes demokratiske kompetanse i Norge. (Regjeringen, v/ Kunnskapsdepartementet (2006), *St.mld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lesedato 20.12.2007 på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-4.html?id=441434>)



---

nysgjerrighet om hvordan lesesvake elever møtes, og hvordan dyslektiske elevers språkutvikling ivaretas i dagens grunnskole var vekket.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling er:

#### **Er dagens grunnskole en inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever?**

For å belyse denne problemstillingen, har det vært nødvendig å finne svar på følgende spørsmål:

- Hvilke perspektiver ligger til grunn for samfunnets forståelse av dysleksi i dag?
  - Har perspektivene på dysleksi endret seg over tid?
- Hvordan møter dagens skole lesesvakhet som fenomen?
  - Hvilken rolle spiller foresatte for lesesvake elevers mestring?
  - Hva skiller lesesvakhet og dysleksi?
- Hvordan påvirker manglende leseferdighet selvbildet?
- Hvordan kan dysleksi forstås i lys av diskursen normalitet og avvik?
  - Synliggjør datamaterialet andre diskurser i skolen?
  - Hvilken livsplattform gir grunnskolen dyslektiske elever?

### 1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg presentert omfanget av lesesvakhet som fenomen i vår egen kulturkrets, og har med det gitt en samfunnmessig begrunnelse for den problemstilling som er reist. Jeg har også redegjort for mitt personlige motiv for valg av tema, og stilt mine forskningsspørsmål.

I kapittel 2 vil jeg gi et skolehistorisk perspektiv på avvik generelt og dysleksi spesielt i den norske skolen. Her får vi se at de første forsiktige skritt vekk fra separate skoler for elever sortert etter medisinsk diagnostiserte handikapp, ble tatt på 50-tallet. Men det var først i 1992 landets lovgivende forsamling endelig vedtok at spesialskolene skulle bli kompetansesentre, med den viktige oppgave å bistå og støtte skoleledelsene i kommunene nettopp i arbeidet med elever med ulike funksjonshemninger.

I kapittel 3 redegjør jeg for oppgavens *design og metode*. Oppgaven bygger på dokumentstudier, intervju av lærere og egen livshistorie som dyslektisk. Det gis en gjennomgang av hvordan datainnsamling har funnet sted.

I kapittel 4, *teoretiske perspektiver*, gis først en utførlig beskrivelse av hvordan vi etablerer skriftspråklige ferdigheter, og hva som svikter hos dyslektikere ut fra et spesialpedagogisk perspektiv. Her presenteres mine erfaringer som dyslektisk elev, først fra min grunnskole og videregående fagutdanning på 50- og 60-tallet, og så fra min etterutdanning gjennom de siste 11 årene. Dernest presenteres sosiologiske teorimodeller, hvor den biologiske og den sosiale modellen vil stå sentralt i besvarelsen av mine forskningsspørsmål. Videre presenteres stempelingsteori, og teorier om symbolsk vold og sammenhengen mellom kulturell kapital og habitus, og sekundært avvik. Videre redegjøres det for forskning med pedagogikk som innfallsvinkel med temaene; *inkluderende skole, tilpasset opplæring basert på diagnostisering, og utvikling versus utskilling*.

I kapittel 5 besvares oppgavens første forskningsspørsmål *Hvilket perspektiv ligger til grunn for samfunnets forståelse av dysleksi i dag?*, med det underliggende spørsmålet: *Har perspektivene på dysleksi endret seg over tid?*

Neste hovedspørsmål er: *Hvordan møter dagens skole lesesvakhet som fenomen?*, med de to underliggende spørsmålene *Hvilken rolle spiller foresatte for lesesvake elevers mestring?* og *Hva skiller lesesvakhet og dysleksi?*

I kapittel 7 besvares mitt tredje hovedspørsmål: *Hvordan påvirker manglende leseferdighet selvbildet?* Det er en nær sammenheng mellom leseferdigheter og selvbilde – leseferdigheter bygger selvbildet – og et godt selvbilde er viktig for å kunne tilegne seg leseferdigheter. På samme måte er det en nær sammenheng mellom leseferdigheter og faglig og sosial inkludering. Vi får her også belyst den sterke bevissthet alt lærerpersonalet har rundt denne

problemstillingen, og vi får se hvordan lærerne nært sagt i alle sammenhenger bygger selvbildet hos lesesvake og dyslektiske elever.

I kapittel 8 drøftes spørsmålet *Hvordan kan dysleksi forstås i lys av diskursen normalitet og avvik?* Når diagnosen dyslektisk settes av PPT på en elev, er dette en definisjon på et skolemessig avvik som får alvorlig følger for elevens videre skolegang. Disse elevene får en modifisert skolegang. Perspektivet på hva en avviksdefinisjon innebærer belyses i spennet mellom den biologiske årsaksforståelsen og den sosiale modellen som teoretiske verktøy for drøfting. I kapittel besvares også de to underliggende spørsmålene: *Synliggjør datamaterialet andre diskurser i skolen, og Hvilken livsplattform gir grunnskolen dyslektiske elever.*

I kapittel 9 trekkes noen konklusjoner knyttet opp mot spørsmålene som inngår i oppgavens problemstilling: *En inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever?* Og i kapittel 10 gis noen tanker om videre forskning ut fra hva jeg selv ser som en videreføring av denne oppgaven.

## 2. Lesesvakhet, dysleksi og avvik – et skolehistorisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg trekke historiske linjer i skolepolitisk tenkning og praksis når det gjelder utdanning av elever som er blitt definert som handikappede. Perioden fra tidlig 1800-tall og frem til etterkrigstiden behandles kort, mens vår egen tidsepoke fra 50-tallet og frem til dagens situasjon i noe mer detalj. Hvis vi tar et tilbakeblikk til allmueskolens barndom i Norge, ser vi at for et så åpenbart handikap som døvhet kan tråder trekkes helt tilbake til 1825 hvor den første nasjonale læringsinstitusjon ble etablert. I løpet de neste 50 år ble det etablert egne opplæringsinstitusjoner for blinde, psykisk utviklingshemmede og barn med atferdsvansker her i landet (Dalen 2006:36). De første små skritt i mot en skole for alle slik vi kjenner den i dag ble tatt på 50-tallet.

Skolesituasjonen for lesesvake og dyslektiske elever er ikke eksplisitt omtalt i litteraturen, og dysleksi nevnes i skolepolitiske styringsdokumenter av noe omfang først i Reform97 (R97). Etter tusenårsskiftet etableres det en oversikt over lesesvake- og dyslektiske elever på systemnivå i den norske grunnskole.

### 2.1 En integrasjonsideologi vokser frem

I vår egen tidsepoke kaller Dalen (2006) 1950-årene for bevisstgjøringsfasen i forhold til integrering av handikappede i den vanlige skolen. I folkeskoleloven av 30. juni 1955, tok man første skritt vekk fra en sentraliseringstankegang om separate skoler hvor elever sorteres etter funksjonshemninger basert på medisinske diagnoser. Kommunene ble med denne loven forpliktet til å opprette hjelpeundervisning for elever som ikke kunne følge vanlig undervisning. Ved å gjennomføre undervisningen i såkalt hjelpeklasser bygger man fortsatt på en segregeringsmodell av handikappede elever. Men som formell rettighet var det viktig. *"Ved den såkalla "hjelpeklasseparagrafen" av 1955 fekk vi endringar av folkeskolelovene som påla kommunene å gi særleg hjelp til elevar med lærevansker"* (Befring 1989:232). Det er rimelig å anta at vi her ser konturene av de første formelle rettigheter for lesesvake elever i grunnskolen. Parallelt hadde man egne skoler for noen definerte handikap, som skulle håndteres utenfor folkeskolen, og hvor man hadde et eget lovverk for disse.

---

60-tallet betegner Dalen (2006) som utredningsfasen, samtidig som hun påpeker at en integreringsideologi vokser frem. Man gikk inn i en fase hvor det ble satt lys på kvalitet i spesialundervisningen fremfor kvantitet. På slutten av 10-året (1969) gav departementet uttrykk, i budsjettbehandlingene, for at *”Siktemålet må være at spesialscoleloven innarbeides i grunnskoleloven”* (Dalen 2006:41).

En integreringsideologi hadde vokst frem.

Ved grunnskoleloven av 1969 fikk alle handikappede elever for første gang lovfestet rett til utdanning som imøtekom deres evner og forutsetninger.

Først ved 1969-lova om grunnskolen (med tilleggslov 1975, § 7.1) blei det utvetydig fastslått at ”alle elevar har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnane og føresetnadane dei har”. Dermed blei det prinsipielt slått ein pel igjennom eit ekskluderingsprinsipp – som likevel lever vidare i praktisk skoleforvaltning (Befring 1989:229).

Noen sider senere uttaler Befring (1989) at segregeringen ut fra lovmessig perspektiv er brakt til opphør:

I 1975 er det så at sirkelen sluttar. Det som sidan forrige hundreår hadde vore under utvikling både i form av spesialinstitusjonar og ei tilhøyrande særlovgiving, vart ved tillegg til grunnskolelova, oppheva. Alle barn og unge, unnsatt kor funksjonssterke eller funksjonshemma dei er, skal heretter fungere under den same lovgiving og den same forvaltning (Befring 1989:232).

Spesialscoleloven av 1951 ble med dette opphevet og segregering som prinsipp var lagt dødt ut fra et lovmessig perspektiv.

Videre fremkommer det av samme lov forutsetninger for tildeling av ressurser til spesialundervisning: *”Kommunen plikter ifølge grunnskolen (grl. § 8 punkt 6) å sørge for spesialundervisning for de barn og unge som har behov for det ut fra en sakkyndig vurdering. PP-tjensten er sakkyndighetsorgan i denne sammenheng”* (Aulebo og Svendsen 1995:48).

Her følger man altså velferdsstatens prinsipper, en fagkyndig diagnose gir adgang til spesialundervisning som en individrettet ressurs.

## 2.2 Spesialpedagogiske tilbud etableres i nærmiljø

Med 1970-årene går man inn i den første implementeringsfasen, hvor bl.a. lovverk skal etableres for fordeling av kostnader, samt flytting av forvaltning ned på regionalt og kommunalt nivå. Med dette pekes det mot en kursendring gjennom desentralisert undervisning av handikappede, til fordel for nasjonale institusjoner.

Det fremkommer av St. meld. Nr. 98 (1976-77), fremlagt av Kirke- og undervisningsdepartementet, som beredte grunnen for omdisponering av statlige grunnskoler for spesialundervisning, at man på dette tidspunkt hadde spesialskoler for synshemmede, hørselshemmede, talehemmede, for elever med lærevansker, og for elever med atferdsvansker. Det er nærliggende å anta at dyslektiske elever som hadde blitt sendt til spesialscole hadde blitt forstått som elever med lærevansker, og det fremkommer i nevnte dokument at *"disse skolene ble tidligere kalt evneveikeskoler"* (St.meld. nr. 98 (1976-77):34).

Det viktigste med integreringen var nå å sikre funksjonshemmede undervisning ut fra deres individuelle forutsetninger og behov lokalt, og en undervisning som var likeverdig med det som andre elever på samme alderstrinn fikk. Ideologien var at alle spesialpedagogiske tilbud skulle etableres i lokalmiljøene der eleven hørte hjemme. Man kan si at pengene skulle følge individet, som vi har hørt så mye om de siste årene når det gjelder fritt sykehusvalg. *"Plassering av funksjonshemmede elever i egne klasser eller skoler burde til vanlig ikke nyttes ut fra rene undervisningstekniske vurderinger, men bare når kravene til den totale miljøutfordringen gjør det nødvendig"* (Dalen 2006:45).

Dalen omtaler videre 1980-årene som det tiåret integreringsideologien settes ut i livet. Forandringene medførte store diskusjoner, hvor ytterpunktet på den ene siden var at det ikke hadde skjedd noen integrering i det hele tatt, mens man på den andre siden hevdet det hadde foregått en forhastet integrering.

Det hele endte med at kirke- og undervisningskomiteen i 1981, i kjølvannet av st.meld. nr. 50, (1980-81), ba departementet om å undersøke hvor langt skoleverket var kommet med å innføre tilpasset opplæring for funksjonshemmede. Departementet svarte med å sette ned en gruppe, som skulle se på i hvilken grad den vanlige skolen gav funksjonshemmede tilbud om opplæring.

---

Utvalgets flertall kom frem til at alle typer funksjonshemmede, uavhengig av alvorlighetsgrad, fikk opplæring i den vanlige skole. Videre hadde undersøkelsene vist at mye av undervisningen hadde funnet sted innefor klassen rammer, ved at man hadde et tolærersystem, eller at læreren hadde en assistent. Mens det i noen fag og timer bli gitt opplæring i mindre grupper eller som enetimer. Gruppen var enstemmig i sin bekymring om at det var en for utstrakt bruk av enetimer overfor handikappede elever (Dalen 2006:48).

Videre ble det på 80-tallet fremmet handlingsplaner for funksjonshemmede for å fremme deres inkludering på et bredere grunnlag enn utdannelse. *"Samtlige handlingsplaner var preget av å fremme funksjonshemmedes rett til full deltakelse og likestilling på alle samfunnsområder"* (Dalen 2006:52).

## 2.3 Spesialskolene blir kompetansesentere

I 1992 var den politiske behandling i Stortinget av skolepedagogisk spesialkompetanse brakt til sin ende, med det resultat at det skulle opprettes 13 landsdekkende kompetansesentre, hvorav ett for leseforskning og ett for språkvansker. Felles overordnede mål for alle virksomhetene ble satt til å være: *"Det helt overordnede målet (...) skulle være å medvirke i utviklingen av organisatoriske tiltak innenfor det ordinære skoleverket. Sentrene skal bidra til oppbygging av lokal og regional spesialpedagogisk kompetanse slik at de fleste funksjonshemmede barn og unge kan få et faglig forsvarlig tilbud i sitt nærmiljø"* (Dalen 2006:51).

De resterende 11 sentrene ble fordelt med to for hørselshemmede, seks for synshemmede og tre for atferdsvansker.

I Stortingets spørretime den 16. mars i 1994 ble følgende spørsmål fremmet til daværende utdanningsminister Hernes fra stortingsrepresentant Siri Frost Sterri (H): *"Etterutdanningstilbud og lese- og skrivevansker (...) hvilke tiltak han vil iverksette for å bedre norske skolebarns leseferdigheter. Hvor langt er dette arbeidet kommet?"* (Stortinget 1994:2554).

Svaret fra statsråden lød som følger:

Som en oppfølging av IEA-undersøkelsen utarbeider nå Senter for leseforskning en rekke på syv rapporter. Heftene tar for seg spørsmål som norsk leseundervisning i internasjonalt lys, hvor godt norske barn leser, hva de leser, lesevaner blant norske barn, hva som bestemmer barns leseferdighet (....) Utvikling av diagnostiske prøver for 1., 2. og 6. klassetrinn. 1. og 2. klassetrinn er ferdig, og prøvene for 6. klasse vil bli ferdig i september. (....) Departementet vil i løpet av året sette i gang et lignende arbeid når det gjelder skriveferdigheter. (....) Det er iverksatt et nettverk i tre fylker med tilbud om etterutdanning for lærere vedrørende lese- og skriveferdigheter. (....) Bredtvet kompetansesenter, (...) utvikler i samarbeid tilbud om bl.a. kurs og kompetanseheving for PP-tjenesten (Stortinget 1994:2554,2555).

Med dette svaret fra Hernes kan man anta at de nevnte prøver var på plass i løpet av kalenderåret 1994, og det viser den struktur som er lagt for å støtte PPT som fag- og rådgivende organ overfor skolene. Bredtvet kompetansesenter er av departementet utpekt til å bistå kommunene overfor dyslektiske og lesesvake elever.

På slutten av samme tiår kom en egen stortingsmelding om elever med særskilte behov, med navnet: *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystem.* Her uttales det:

Vanskegruppene synshemma og hørselshemma blir ofte karakteriserte som lågfrekvente grupper i opplæringsammenheng, mens gruppene med sosiale og emosjonelle vanskar, samansette lærevanskar og lese- og skrivevanskar blir karakterisert som høgfrekvente. I opplæringsammenheng vil dette seie at det er relativt få brukarar med syns- eller hørselvanskar, og tilsvarande relativt mange brukarar med samansette lærevanskar, lese- og skrivevanskar eller sosiale og emosjonelle vanskar. (....) Når det i meldinga blir brukt slike klassifiseringar, er det for å illustrere viktige problemstillingar som ofte går igjen i den spesialpedagogiske omgrepsbruken og i statistiske oversikter (St.meld. nr. 23 (1997-98):23).

I 1998 ble skoleloven (LOV 1998-07-17- 61) i sin nåværende ordlyd vedtatt. Loven omfatter grunnskolen og videregående opplæring (opplæringsloven). Her er tilpasset opplæring for alle elever nedfelt i lovens formålsparagraf, § 1-2. I tillegg opprettholdes retten til spesialundervisning gjennom § 5, på grunnlag av sakkyndig uttalelse. Videre fastsetter loven at det skal utarbeids en IOP (individuell opplæringsplan) for elever med spesialundervisning, hvor forutsetningen er en utredning fra PP-tjenesten.

## 2.4 Lesesvakhet og spesifikke lese- og skrivevansker på dagsordenen

I motsetning til ”klassiske” fysiske handikap som har vært gjenstand for offentlighetens oppmerksomhet helt fra antikkens tid, og gjenstand for skolepolitisk tenkning i Norge allerede fra tidlig 1800-tall, kom spesifikke lese- og skrivevansker for alvor først inn i norsk skolepolitikk med R97 (reform97). For i forløperen til R97, *Mønsterplan for grunnskolen*



(M87), fremstår dysleksi bokstavlig talt i en parentes; ”*Barn og unge som trenger spesialundervisning, er en uensartet gruppe, med ulike og ofte sammensatte vansker og behov. Det kan dreie seg om forskjellige grader av sansesvikt, talevansker, lesevansker (dysleksi), generelle lærervansker, bevegelseshemninger eller atferdsvansker*” (Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) 1987:27).

I forbindelse med R97 fremheves dysleksi i veiledning overfor lærerpersonalet, hvor et helt avsnitt er viet elever med særskilte opplæringsbehov. Det gis en bred omtale av de særtrekk man som lærer kan forvente å finne hos dyslektiske elever.

Lesing beskrives ofte som avkoding og forståelse, noe som gjensidig påvirker hverandre. Avkoding representerer de tekniske ferdighetene med å omdanne bokstavtegnene til bokstavlyder og å trekke dem sammen til ord. Dette er ferdigheter som over tid automatiseres. (...) Ved dysleksi er vansker med å avkode ord et av de karakteristiske kjennetegnene. (...) Det er også vanlig at elever med dyslektiske vansker bruker lengre tid på å avkode ord enn elever uten lesevansker. Et annet karakteristisk kjennetegn er rettskrivingsvansker, ortografiske vansker. Det er vanskelig for elevene å huske hvordan ord skrives, og dermed får de vansker med å stave riktig. (...) De husker rett og slett ikke den korrekte bokstavsekvensen i ulike ord. De får ikke, ved å se på det de selv har skrevet, en fornemmelse av om ordet er stavet riktig eller ei. (...) Eleven har også problemer med å løse andre oppgaver av fonologisk art, blant annet med å identifisere, leke med eller manipulere med enkeltlyder i muntlig språk. Det å kunne lytte ut og bruke lyder i muntlig språk, ta bort eller legge til, rime og leke med lydene kalles fonologisk bevissthet. (...) Det krever sikker fonologisk ferdighet, noe svært mange elever med dyslektiske vansker ikke har (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1999:92).

Med dette fikk alle lærere en rask innføring i symptomer og særtrekk som de kunne være oppmerksomme på hos elevene allerede fra første skoledag.

Samtidig tydeliggjøres PPT's rolle som utreder og veileder overfor skolen for elever med spesifikke lærervansker:

Det må antas at elever med (...) spesifikke vansker vil ha behov for spesielt tilrettelagt opplæring over en meget lang periode. Når en elev ikke kan følge læreplanen, skal det nøye begrunnes. Med utgangspunkt i elevens sider og vansker skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. (...) Skolen må kunne forvente å få kunnskaper om hva slags type vansker det dreier seg om, hvilke særtrekk som eventuelt er en del av et spesifikt syndrom, og hvilke pedagogiske konsekvenser de kan ha” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1999:105).

Mens M87 hadde sin lovmessige forankring i skoleloven av 1969 hvor spesialundervisning var en rettighet lovfestet i en underliggende paragraf, var L97 i realiteten forankret i skoleloven av 1998, hvor *tilpasset* opplæring var nedfelt i lovens formålsparagraf (§ 1-2) og bærer bud om at spesialundervisning representerer unntaket, men man hadde beholdt retten til spesialundervisning i lovens § 5.

En kartlegging av lesesvake elever på systemnivå var på plass først etter årtusenskiftet.

Dalen (2006) mener Læreplan97 (L97) synliggjør en inkluderingsideologi ved at spesialundervisning knapt nok er nevnt. Jeg er betinget enig med henne fordi jeg ser en tosidighet i L97 for elever med spesifikke lese- og skrivevansker. L97 er et produkt av sin skolepolitiske tid og vil nødvendigvis speile en inkluderingsideologi, ved at det ligger sterke politiske føringer for et normaliseringsperspektiv. Samtidig mener jeg departementet peker mot en skjult spesialundervisning og mulig segregering av elever som ikke mestrer skolen faglig sett, ved å foreskrive en obligatorisk IOP for bl.a. dyslektiske elever. Man kan ikke snakke om en inkluderingsideologi på den ene siden, uten at man samtidig vurderer de faglige og sosiale konsekvenser av en administrativ praksis, overfor elever som ikke mestrer skolen på den annen side.

### **2.4.1 Tilpasset opplæring versus spesialundervisning**

I følge Dalen (2006) var NOU 2003:16 den endelige innstillingen fra Kvalitetsutvalget, som ble nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet i 2001. Her ser man at begrepet *spesialundervisning* er forsvunnet, og at *tilpasset opplæring* er blitt til *forsterket tilpasset opplæring for alle*. Utredningen bar da også bud om at spesialundervisning (i medhold av § 5 i opplæringsloven) skulle fjernes. ”Hovedhensikten ved å oppheve retten til spesialundervisning var å tvinge fram en ny organisering av opplæringstilbudet som ville ivareta behovet for de svakeste på en bedre måte” (Dalen 2006:53). Begrunnelsen som ble gitt fra utvalget var at det var både vanskelig å dokumentere effekten av daværende spesialundervisning, at undervisningen var ekskluderende, ressurskrevende og byråkratisk (Dalen 2006). Videre viser hun til St.meld. Nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, hvor det fremkommer at retten til spesialundervisning ble opprettholdt, men det ble uttalt som et klart mål å få omfanget redusert. Det ble understreket at tilpasset opplæring var det overordnede mål, samtidig som det ble pekt på at det var behov for bedre kvalitet på den spesialundervisningen som ble gitt.

### **2.4.2 Obligatorisk kartlegging av lesesvakhet i grunnskolen**

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, påla gjennom en midlertidig forskrift, alle landets skoler å foreta kartleggingsprøver for å avdekke leseferdighet hos alle 2. og 7. klassinger i skoleårene fra høsten 2000 til og med våren 2004. Av § 4 i forskriften

---

fremkommer virkeområdet; ”forskrifta trer i kraft 1. august 2000 og blir oppheva 31. juli 2004” (FOR-2000-05-30-553).

### 2.4.3 Organisatorisk grep i informantkommunen

Flatlandkommunens<sup>2</sup> skoleadministrasjon hadde i 2001 kartlagt leseferdighetene hos elever i kommunens grunnskoler til å være på linje med de nasjonale testene som ble omtalt i media, og med det i tråd med første PISA-rapport.

For å kunne følge de praktiske konsekvenser på grunnskolenivå, har jeg undersøkt hvilke grep den administrative skoleledelse i Flatlandkommunen foretok i sakens anledning. Kommunen innledet sitt arbeid i 2001 med *Handlingsplan for kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen i Flatlandkommunen*, og som ble ferdigstilt august 2002. Handlingsplanen uttrykker mål, omtaler virkemidler og tiltak, samtidig som ansvar plasseres. Under mål sies følgende:

I hovedsak er målene i handlingsplanen formulert som mål på individnivå, og beskriver således en bestemt type opplevelse, innsikt, atferd eller ferdighet som det er rimelig å forvente at de fleste barn/elever skal utvikle på det tidspunkt det enkelte mål står oppført i planen. Ved at samtlige mål er gjort forpliktende, og derfor ikke kan velges bort, har det vært ønskelig å gi føringer for hva som skal være den enkelte pedagogs hovedfokus i arbeidet med barnegrupper/klassens skriftspråklig utvikling på det enkelte trinn i opplæringen. På skolen må innholdet i planen på alle klassetrinn integreres med hovedmomentene i norskfaget slik disse er uttrykt i L-97. Videre er enkelte mål vurdert som så omfattende at de er oppført som mål for flere klassetrinn. I valg av målformulering har det i så stor grad som mulig vært forsøkt å gjøre målene konkrete og målbare slik at det både på individ- og gruppe/klassenivå skal være mulig å etterspørre hvorvidt og i hvilken grad de enkelte mål er nådd.

Når det gjelder målene på hovedområdet kartlegging, er disse formulert som mål på systemnivå. Her er målet at skolen ved hjelp av gode kartleggingsrutiner skal kunne overvåke den enkelte elevs skriftspråklige utvikling, og på denne måten raskt oppdage om en elev ikke følger forventet progresjon. Dette vil gjøre det mulig for skolene å gi eleven ekstra hjelp og støtte så snart som mulig etter at et problem oppstår, og slik bidra til å hindre at elevens vansker sementeres (Hansen<sup>3</sup> 2002:8).

Handlingsplanen viser at man anser lesing primært som en språklig prosess. Samtidig legger man til grunn at det finnes kronologiske utviklingstrinn i utvikling av leseferdigheter hos mennesket som art. Videre forutsettes det at det er på denne bakgrunn man foreskriver innlæring av ferdigheter i en bestemt rekkefølge. Kommunens tilnærming viser at utvikling

---

<sup>2</sup> Navnet på kommune er endret til et fantasinavn for å ivareta informantenes anonymitet.

<sup>3</sup> Navn endret på person for å unngå at kommunen kan spores via person. ”Hansen” og ”Flatlandkommunen” blir anvendt i litteraturlisten.

av skriveferdighet og forståelse av skriftspråket anses å være en kognitiv prosess, og ut fra et slikt perspektiv har man etablert en handlingsplan på spesialpedagogisk grunn.

De pedagogiske grep og råd som gis er utarbeidet av kommunens skoleledelse i nært samarbeid med Bredtvet kompetansesenter.

### 3. Design og metode

I dette kapitlet presenteres undersøkelsens design og metodevalg. Grunnlaget og rammen for denne oppgaven ble lagt gjennom dokumentstudier. Videre er det foretatt intervju av seks lærere fordelt på tre grunnskoler i samme kommune. Et tredje element er hentet fra min egen erfaring som dyslektisk, hvor jeg har med elementer både fra min egen grunnskoletid på 50-tallet og min etterutdannelse i voksen alder.

#### 3.1 Grunnlagsdokumenter

Oppgavens problemstilling ble formet på grunnlag av resultater om leseferdigheter hos 15-åringer presentert i første PISA-rapporten - gjennomført i 2000. Rapporten viser med all ønsket tydelighet problemstillingens omfang og med det dens samfunnsmessig betydning i vår egen kulturkrets. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets iverksatte – som presentert over – en midlertidig forskrift fra skolestart samme år. Den påla landets grunnskoler en obligatorisk test for å kontrollere leseferdighetene hos all 2. og 7. klassinger, og tydeliggjorde Regjeringens behov for å tilegne seg kunnskap og oversikt på et nasjonalt nivå.

Videre har jeg med referanse til Dalen (2006) og Stortingsdokumenter gitt et skolehistorisk perspektiv på en politisk villet utvikling når det gjelder håndtering av handikap i norsk grunnskole generelt, samt lesesvakhet og dysleksi spesielt, i vår egen tid. Som siste dokument i det historiske perspektiv presenteres *Handlingsplan for kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen i Flatlandkommunen* fra 2002, som synliggjør de konkrete administrative og pedagogiske grep denne skoleeier foretar overfor egne grunnskoler, i kjølvannet av PISA-undersøkelsen av 2000. Målet er her åpenbart statistisk å bedre skriftspråklige ferdigheter hos elevene.

Med innsikt i handlingsplanen iverksatt i Flatlandkommunen ble det naturlig å hente informanter fra denne kommunen.

## 3.2 Tilnærming til feltet, innsamling og bearbeidelse av data

For å få en best mulig innsikt i hvordan lærere som førstelinjepersonell forstår lesesvakhet og dysleksi som fenomen, besluttet jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i form av intervju av seks lærere i grunnskolen. Jeg besluttet å henvende meg til rektorer ved grunnskoler i kommunen for å spørre om adgang til feltet.

Om intervju som grunnlag for data sier Thagaard (1998): *"Denne metoden gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer"* (Thagaard 1998:79). Og det var nettopp lærerens erfaringer jeg ønsket å trekke med som et viktig element i min forskning.

### 3.2.1 Forarbeidene

Som en forberedelse til møtet med rektorene hadde jeg laget en presentasjon av min kommende oppgave, basert på min prosjektskisse. I tillegg hadde jeg laget et introduksjonsbrev med svarslipp for de som ville være informanter. Min tanke var å spørre rektorene om jeg kunne få presentere mitt prosjekt for skolens lærere på et lærermøte. Brevet var tenkt sendt hjem til alle lærerne umiddelbart etter møtet. Ved å rekruttere informanter på denne måten var full anonymitet sikret for de som var villige til å la seg intervju. Brevet åpnet også for at jeg kunne kontaktes per telefon eller per e-post.

Som forarbeid til intervjuene var det utarbeidet en intervjuguide med hovedspørsmål basert på temaer, og med underliggende spørsmål for utdypning.

Planen var at data skulle hentes ut tematisk fra intervjuene etter at de var transkribert.

Det fleste av mine temaer ble belyst under intervjuene. Det fremgår av mine forskningsspørsmål hvilke temaer som ble trukket med inn i denne oppgaven.

### 3.2.2 Møte med rektorene

For å komme i kontakt med rektor ved første skole, tok jeg kontakt med en bekjent som arbeidet som lærer ved en av grunnskolene i Flatlandkommunen. Læreren stilt seg meget positiv til temaet i min oppgave og vi møttes ute på kafé. Møtet ble en kombinasjon av et

prøveintervju, som etter avtale ble tatt opp på en MP3-spiller, og en diskusjon om hvordan tilnærming til feltet kunne finne sted. Det ble skrevet et referat fra møtet umiddelbart i etterkant.

Det viste seg at læreren allerede før vårt møte hadde snakket med rektor på egen skole om mitt prosjekt og min person, og kunne meddele at rektor stilte seg positiv til å ta et møte med meg. Etter avtale kontaktet jeg selv rektor og avtalte et første møte med ham hvor prosjektet og mine ideer om rekruttering av informanter ble presentert. Rektor valgte imidlertid ut hvem som skulle være informanter ved egen skole. Det ble det samme forløpet ved skole nummer to. Her fikk jeg også presentert mitt prosjekt, men rektor hadde pekt ut og avtalt med to lærere som skulle være informanter før vårt møte. Ved henvendelse til rektor ved siste skole ble det hele avtalt per telefon.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

Som innledning til alle intervjuene ble informantene fortalt at de stod fritt til å avslutte intervjuet underveis hvis de følte for det, uten noen begrunnelse. Videre ble det lovet at den informasjon som ble mottatt skulle anvendes anonymisert i oppgaven. Det ble spurt om tillatelse til å ta opp samtalen på MP3-spiller, transkribere intervjuet og oppbevare lydfilen på egen datamaskin inntil oppgaven var levert. Alle svarte ja på disse spørsmålene.

Dernest ble informantene opplyst om min egen dysleksi og nærhet til temaet som skulle behandles. Dette skapte en god kontakt på et tidlig tidspunkt – vi hadde felles kunnskap om det temaet som skulle diskuteres. Egen alder ble i det store og hele opplevd som et pre i intervjusituasjonen.

Jeg møtte til første intervju vel forberedt. Og etter råd fra Thagaard (1998) ble intervjuene innledet med spørsmål som innformatene lett kunne forholde seg til, slik at dialog kunne etableres og tillit kunne bygges. Før de faglige spørsmålene ble stilt, ble informantene bedt om å fortelle om seg selv og sin egen bakgrunn.

Allerede etter første intervju ble de underliggende spørsmålene fjernet fra intervjuguiden, mens jeg beholdt mine temaer. Dette gjorde det også lettere å være lydhør for informantens signal om og når et tema kunne være uttømt, eller når det av andre grunner kunne være passende å skifte tema – noen ganger initiert av informanten selv.

Min hovedveileder foreslo, etter hvert som transkriberte intervjuer ble presentert, at de følgende tre temaer burde komme med som en del av intervjuene:

i) lesesvake elevers mestring av andre fag,

ii ) sosiale konsekvenser, og

iii) eksempler på lesesvake elever.

Dette medførte at det ble gjennomført tilleggsintervju for de fem første informantene, når det gjaldt sjette informant ble disse spørsmålene ivaretatt direkte.

Alle intervjuene ble etter avtale oversendt mine informanter for kommentar og gjennomlesing. Det kom ingen kommentarer tilbake fra noen av informantene.

Hovedintervjuenes varighet varierte fra 38 til 54 minutter, mens tilleggsintervjuene hadde varighet fra 15 til 25 minutter.

Ved transkribering av intervjuene ble all tale skrevet ut og materialet fikk et totalt omfang på i overkant av 120 sider.

### **3.2.4 Utvalgets sammensetning**

Kjønnsfordelingen blant informantene er fem kvinner og en mann. I tillegg er det foretatt ett prøveintervju med en mannlig lærer som en del av forberedelsene til prosjektet. Kjønnsfordelingen blant informantene speiler det umiddelbare inntrykk man får ved å komme inn på et lærerværelse, det er en klar overvekt av kvinnelige pedagoger i skolen. Kjønnsfordelingen er ikke tillagt vekt.

Informantene fordeler seg som følger: På første skole er tre lærere intervjuet, hvorav en av informantene er leselærer, en sosiallærer, og en lærer arbeider som klassestyrer. På neste skole ble også leselæreren intervjuet samt en lærer som nå hadde en klasse på 6.-trinn og hun hadde fulgt klassen fra skolestart. Ved siste skole var det leselæreren som ble intervjuet. Fire av informantene har mer en 15 års praksis som lærer, mens to har kortere fartstid. Her kunne jeg vært mer presis, men har valgt å belyse praksis på denne måten for å ivareta den enkelte lærers anonymitet. Av samme grunn velger jeg å avstå fra å gi nærmere personalia om den enkelte lærer senere i dette kapitlet.



---

### 3.2.5 Kommunens skolestruktur

Den kommunen som informantene er hentet fra har to skoler med småskoletrinn (1 - 4), to kombinerte skoler (1 - 10), sju barnetrinnskoler (1 - 7) og fire ungdomsskoler (8 - 10). Kommunens samlede elevtall er ca. 5.500.

Skole nummer en og tre i undersøkelsen er begge en 1-7 skole med ca 500 elever og ca 60 ansatte. Skole nummer to er en 1-10 skole med ca 200 elever og 35 ansatte. Samlet har skolene ca 1200 elever.

På alle skolene er det pedagogiske personellet organisert i grupper og har et felles ansvar for elevenes læring. Norskopplæringen foretas etter to metoder, helhetslesing og helordsmetoden. Her har skoleeier søkt bistand hos Bredtvet kompetansesenter ved Jørgen Frost. Alle skolenes leselærere har som oppgave å bistå andre norskelærere på skolen, med bl.a. valg av metode overfor elever som sliter med å lære norsk.

Skole nummer tre er i tillegg med i et bibliotekprosjekt som kalles ”Gi rom for lesing, bli bokenes herre”, i den hensikt å fremme leseglede hos elevene.

#### **Skole nummer en**

Skolens hovedgrunnlag for rekruttering er to boligområder hvor det første ble etablert på 50-tallet og det siste på 70-tallet. Skolen ble etablert på slutten av 50-tallet.

#### *Informantene*

Informant nr. 1 er sosiallærer og kvinne.

Informant nr. 4 er mann og underviser på 6. klassetrinn.

Informant nr. 5 er en kvinnelig leselærer. Leselærere i kommunen har som oppgave å bistå andre lærere med metodebruker overfor lesesvake elever i deres egne klasser.

#### **Skole nummer to**

Er den minste skolen i denne undersøkelsen, og det er hentet to informanter herfra. Skolen ligger i landlige omgivelser og er vel integrert i det lokale bygdemiljøet. Skolen har en klasse per årstrinn, er en barne- og ungdomsskole som samlet huser i overkant av 200 elever. På

skolens nettsider fremheves det at det legges stor vekt på å utvikle et godt samarbeid med foreldre og nærmiljø.

#### *Informantene*

Informant nr. 2 er en kvinnelig leselærer. På grunn av at dette er en liten skole, er hun ikke bare rådgivende overfor andre lærere ved skolen, men har også undervisningsplikt. På klassetrinnene 1 – 3 er hun en så kalt ”Jul til Jul lærer”<sup>4</sup>. Videre har hun ansvar for de lesekursene som foregår på 3. klassetrinn for dem som fortsatt henger etter i lesing på dette alderstrinnet.

Informant nr. 3 er en kvinnelig lærer som underviser på 6. klassetrinnet, og hadde fulgt klassen fra skolestart.

#### **Skole nummer tre**

Skole nummer tre ligger i utkanten av kommunens administrative senter med store uteområder i et etablert boligstrøk, og er den nyeste av de tre skolene informanter er hentet fra. Skolen er også med i bibliotekprosjektet ”Gi rom for lesing, bli bøkernes herre” og har inneværende skoleår startet i et prosjekt om læringsstiler.

#### *Informanten*

Informant nr. 6 er kvinne og skolens leselærer. Utover sine veiledningsoppgaver overfor lærere ved egen skole, har hun deltatt aktivt i kommunens utvikling av de tiltak som var blitt iverksatt med en ny giv og strategi i leseopplæringen i skolen.

#### ***Koding av skolene og informantene***

For at den informasjon og de sitater som er benyttet fra intervjuene i størst mulig grad skal være vanskelig å spore tilbake til den enkelte lærer og de aktuelle skoler, gir jeg heretter både skoler og informanter fiktive navn. Skolene har fått navnene Åslia-, Sentrum- og Skogly skole. De fiktive navnene som er benyttet på lærerne som informanter er Trine, Line, Oda, Knut, Kari og Hilde.

---

<sup>4</sup>”Jul til Jul” metoden er undervisning som i utgangspunktet foregår fra nyttår på et klassetrinn til Jul i påfølgende klassetrinn. Disse lærerne gir støtteundervisning til lesesvake elever, gjerne grupper på inntil fire elever, utenfor klassen. Ved noen skoler kan tidspunktet være noe forskjøvet, men foregår over ett år.

---

Sitater hentet fra de transkriberte dokumentene gis referanse på vanlig måte med årstall og sideangivelse for sporbarheten sin skyld, men dokumentene er ikke oppført i kildelisten.

### 3.2.6 Analyse

Jeg transkriberte mitt materiale som planlagt. Mens uthenting av data ble noe annerledes enn det jeg hadde tenkt meg. I stedet for å sortere direkte på temaer, valgte jeg og lese alle intervjuene flere ganger. Dette gav meg en helhetlig forståelse av hvordan lesesvake og dyslektiske elevers skoleløp kunne utvikle seg på disse skolene f.o.m. 1. klassetrinn og t.o.m. 7. klassetrinn, som er beskrevet i kapitel 6. Denne tilnærningen styrer kronologi og valgt av temaer trukket inn i oppgaven.

Etter at kapitel 6 var ferdigstilt, som beskriver skolenes praksis i forhold til lesesvake og dyslektiske elever, forespurte jeg en av mine informanter om å lese gjennom kapitelet, med en oppfordring om å komme med kommentarer til min fremstilling av skolenes praksis og rutiner i forhold til de aktuelle elever. Den respons jeg fikk var at kapitelet utgjorde en grei fremstilling av den praksis og de rutiner som eksisterte i skolene på det tidspunkt intervjuene fant sted.

Siden intervjuene ikke utgjør et tilfeldig utvalg, er drøfting av generalisering i statistisk forstand ikke aktuelt. I følge Thagaard (1998) bør man i kvalitativ forskning tenke nytt i forhold til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering, begrep som har sin forankring i kvantitativ forskning;

Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet er i den senere tiden blitt innarbeidet i kvalitative lærebøker (...). Troverdighet er knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning. Overførbarhet har referanser til om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger” (Thagaard 1998:20).

Det er kjent fra litteratur om dysleksi at det er overvekt av gutter som får diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. Tilsvarende kommer frem også i mitt eget materiale, men jeg har valgt å ikke trekke kjønn med som en dimensjon i svarene på mine spørsmål.

### 3.2.7 Dataenes nivå

Det er lang avstand fra læreplan som ide til den realitet den enkelte elev opplever som undervisning. Gudem (1990:42,43), med referanse til Goodlad, forstår læreplaner til å ha fem nivåer:

- i) Som idé med forskning, sunn fornuft og tradisjon som plattform.
- ii) Neste nivå er den formelt vedtatte læreplan.
- iii) Den oppfattede lærerplan er det produkt som blir en naturlig konsekvens etter den tolkning som nødvendigvis en lærerplan blir gjenstand for før den kan settes ut i livet.
- iv) Det neste nivå, den iverksatte lærerplan, er undervisningen slik den foregår på den enkelte skole og i de respektive klasserom, og
- v) Den opplevde lærerplan er lærerplanen slik den fremstår for den enkelte elev.

I denne oppgaven er data fra lærerne som informanter på nivå iv), mens de dokumenter som foreligger som retningslinjer ligger på nivå iii), som er utledet fra den formelt vedtatte lærerplan slik den kommer til uttrykk gjennom *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1996), som med det representerer nivå ii).

## 3.3 Egen livshistorie som dyslektiker

Jeg forstod at det var viktig å få avstand og et avklart forhold til det temaet jeg studerte. At dette kunne gjøres gjennom økt bevissthet om mitt eget liv som dyslektisk, måtte min biveileder fortelle meg før jeg innså at dette var en innfallsvinkel.

At det her skulle være datagrunnlag som kunne trekkes direkte inn i min oppgave ble klart for meg først når min egen livshistorie var nedskrevet. Se pkt. 4.2.

### 3.4 Sammendrag

Det viktigste som er trukket frem i dette kapitlet er at rektorene som inngang til lærere som informanter, medførte at informantene mistet muligheten for å være anonyme. Det var nødvendig å redusere detaljrikdommen i mine spørsmål etter første intervju, og jeg måtte ta et oppfølgende intervju med fem av seks informanter.

I dette kapitlet er det gitt en oversikt over de endringer som måtte gjøres under veis, i møtet mellom teori og praksis. Når kart og terreng ikke stemmer over ens, er det kartet som må vike for realiteter.

Videre er det belyst at siden intervjuene ikke utgjør et tilfeldig utvalg, er drøfting av generalisering i statistisk forstand ikke aktuelt.

## 4. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil vi først få presentert hva dysleksi er, med referanse til pedagogisk forskning og hvor vi ut fra et spesialpedagogisk perspektiv får innblikk i hva som svikter hos dyslektikere. For å gi dette avsnittet et ekstra perspektiv, har jeg også lagt inn min egen forståelse av dysleksi, basert på min nedtegnede livshistorie med dysleksi som den røde tråd. I denne sammenheng har jeg også trukket frem noen sosiale mekanismer som trekkes videre med i besvarelsene av mine spørsmål. Dessuten er avsnittet min *hermeneutiske sirkel* et forsøk på å belyse det endrede perspektiv som jeg selv har inntatt i løpet den tiden jeg har arbeidet med denne oppgaven.

Dernest følger de sosiologisk teorimodeller som allerede er nevnt og noen begreper, og utvalgt skoleforskning med pedagogikk som innfallsvinkel.

### 4.1 Fenomenet dysleksi

Dysleksi, og betegnelsen spesifikke lese- og skrivevansker brukes om hverandre. Ordblindhet anses å være det samme, men er et eldre begrep. Sviktende evne til å skrive kalles dysgrafi, sviktende evne til å lese kalles dysleksi. Og skriverferdigheter forutsetter leseferdigheter, med andre ord dysgrafi kommer som en konsekvens hos individer som hemmes av dysleksi.

Dysleksi som begrep ble anvendt og omtalt vitenskapelig første gang i 1887 av en tysk øyelege med navnet Berlin, han påviste spesifikke språkvansker hos voksne pasienter med hjerneskade.

Det var den engelske skolelegen Morgan som i 1896 påviste spesifikke lese- og skrivevansker hos barn første gang. Morgan anvendt begrepet "*wordblindness*" (Høien og Lundberg 1991:31). Det er trolig Morgans forskning som er opphavet til at man i Norge i de første tiårene etter krigen anvendte begrepet ordblind om elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

Regjeringens forståelse av dysleksi kommer til uttrykk gjennom den veiledning til L97 som ble gitt til landes skoler. *"Dysleksi kalles også spesifikke lese- og skrivevansker, og det er en utviklingsforstyrrelse"* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1999:91). Begrepet *"spesifikke lærevansker"* benyttes når ferdigheter på ett område ligger vesentlig under det eleven presterer på andre områder: *"Anslagsvis 2-5 % av elevene har spesifikke, dyslektiske vansker"* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1999:91).

Gjessing (1977) kaster lys over sammenheng og omfang med sin uttalelse:

I de tysk-språklige områder regnes det vanligvis med en forekomst på 3-5 prosent, mens en i engelsk-språklige land finner betydelig høyere gjennomsnittstall, kanskje nærmere 8-10 prosent. (...) Der hvor det er godt samsvar mellom talespråk og skriftspråk, synes forekomsten (konsekvensen av dyslektiske disposisjoner) under ellers like forhold å være betydelig mindre enn i land der det er stor avstand mellom talespråk og skriftspråk (Gjessing 1977:31,32).

Som vi vil se senere i dette kapitlet gir en slik forskjell ut fra språkets konstruksjon mening sett i perspektiv av hva som svikter hos dyslektiske individer.

Når det gjelder genetisk disposisjon viser en ny finsk undersøkelse at barn av foreldre med dysleksi har 50 prosent større risiko for å utvikle språklige forsinkelser enn andre elever. St. meld. nr. 16 (20006-2007)<sup>5</sup>

Ved å gå inn i pedagogisk faglitteratur som omhandler dysleksi, finner vi variasjoner over den lest som allerede er presentert når det gjelder definisjon av begrepet. *"Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodningen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet"* Høien og Lundberg (2000:24). Elvemo (2003) setter definisjonen inn i et historisk perspektiv, og viser til Gjessing's definisjon av 1977: *"Med dysleksi menes skriftspråklige vansker som vi ikke med rimelighet kan anta skyldes svikt på det generelt evnemessige, sansemessige eller motoriske området. I de aller fleste tilfelle vil heller ikke emosjonelle problemer kunne være noen primær årsak til vanskene"* (Elvemo 2003:14).

Elvemo (2003) hevder at denne definisjonen har vært benyttet i Norge de siste tiårene, at den har en stor faglig tyngde og at definisjonen ligger nær opp til den internasjonale leseassosiasjonens (IRA) gjeldende definisjon:

---

<sup>5</sup> Finske forskere har kommet fram til at dysleksi er en arvelig språkvanske. Forskerne har fulgt barn av dyslektiske foreldre helt fra fødselen og til foreløpig ca. åtte år. Det viser seg at barn av foreldre med dysleksi har 50 prosent risiko for å utvikle

I 1994 laget the Orton Dyslexia Society Research Committee en ny arbeidsdefinisjon av dysleksi som er mer konkret enn tidligere definisjoner. Denne definisjonen lyder (Lyon 1995): Dysleksi er en av flere ulike lærevansker. Den er en spesifikk språkbasert forstyrrelse av konstitusjonell opprinnelse karakterisert av vansker i enkeltordavkodning som vanligvis reflekterer mangelfull fonologisk prosessering. Disse vanskene i enkeltordavkodning er ofte ikke forventet i forhold til alder og kognitive og akademiske evner; de er ikke resultat av generelle utviklingsforstyrrelser eller sensoriske avvik. Dysleksi er manifestert med variabel problemgrad i ulike former for språk. Ofte er det inkludert, i tillegg til lesevansker, et iøynefallende problem med ervervelse av ferdigheter i håndskrivning og rettskriving (Elvemo 2003:15).

En mer folkelig definisjon lyder; *"Dysleksi er en biologisk begrundet tilstand, som, trods normal begavelse og på tross af adækvat pædagogisk, social og psykologisk indsats, kommer til udtryk som læse- og skrivevanskeligheder"* (Gillberg og Ödman 1996:12).

#### **4.1.1 Utvikling av språklige ferdigheter, avkodning av skriftspråket**

I innlæring av leseferdigheter anvender skolene innøvning av fonologiske og språklige ferdigheter trinn for trinn. I dette avsnittet vil vi få se, med referanse til Høien og Lundberg (2000), en redegjørelse for hvordan slike ferdigheter bygges opp, og hva dyslektiske elever vanligvis ikke mestrer. Høien og Lundberg (2000) er valgt som kilde fordi de representerer en lang pedagogisk forskningstradisjon når det gjelder forståelsen av dysleksiens utfordringer innen utdanningssektoren. I sin fremstilling kan Høien og Lundberg (2000) henvise til et omfattende forskningsmateriale innenfor samme tradisjon.

For oss ligger ordets mening i dets uttale (fonemiske presentasjon) slik vi før vår skriftspråklige tilnærming har lært ord og begreper gjennom sosialisering inn i språket gjennom verbal kommunikasjon. En forutsetning for å kunne utøve avkodning av ord og tolkning av skriftspråket er m.a.o. at vi besitter et ordleksikon i vårt langtidsminne, hvor forståelse kommer som en følge av gjenkjennelse via ordets fonemiske presentasjon. Spørsmålet blir da hvilke avkodingsstrategier ligger som ferdighetstrinn på veien mot etablering av *automatisk* ordavkodning i vår omgang med skriftspråket.

#### ***Logografisk strategi***

For elever som er tidlig i læringsprosessen, vil for eksempel visuell kunnskap om det som det leses om gi mulighet til avkodning av enkeltord gjennom assosiasjon. Et eksempel er ordet tog ved siden av et bilde av et tog. Dette omtales som den *logografiske strategi* for avkodning.



Tegneserier som Donald kan være ett neste skritt mot økt leseferdighet innenfor denne strategien og på dette nivået.

### ***Alfabetisk-fonemisk strategi***

Neste nivå er det som omtales som *alfabetisk-fonemisk* strategi. Den forutsetter at *”leseren har knekket den alfabetiske koden”*. Et fonem er lyddelen av et ord og består gjerne av flere bokstaver, men som ikke har noen betydning i seg selv. *”I virkeligheten er fonemene abstrakte representasjoner for språkets lyder”* (Høien og Lundberg 2000:50). Fonemene som lydsekvenser settes sammen til en lydmessig helhet – til *ordets* fonemiske presentasjon - som så gir grunnlag for gjenkjenning av ordets mening basert på vårt etablerte ordleksikon i langtidsminnet.

Når det gjelder den fonemiske bevissthet er det forskningsmessig uenighet om denne ligger forut for leseopplæringen, eller om bevisstheten kommer som en følge av leseopplæringen:

Enkelte forskere mener at fonemisk bevissthet er en nødvendighet for å oppnå fonologisk leseferdighet (Byrne og Fielding-Barnsley 1993), mens andre mener at fonemisk bevissthet mer er et resultat av leseopplæringen (Morais 1991). Dette kommer til uttrykk i påstanden om at dyslektikere har dårlig fonemisk bevissthet fordi de ikke kan lese – heller enn at dyslektikere ikke kan lære å lese fordi de mangler fonemisk bevissthet. Kanskje kommer en nærmest sannheten om en betrakter fonemisk bevissthetsutvikling og leselæring som interaktive prosesser: fonemisk ferdighet underletter leselæringen, men leselæringen gir støtte til videreutvikling av den fonemiske bevisstheten (Brandely og Bryant 1985) (Høien og Lundberg 2000:51,52).

Ut fra egen praktisk erfaring støtter jeg Høien og Lundberg (2000) i at fonemisk bevissthetsutvikling og leselæring er interaktive prosesser, men har for egen del i svært begrenset utstrekning fonemiske ferdigheter basert på annet enn enkeltbokstaver. Min avkoding av det skrevne ord gjøres med andre ord i det store og hele ved at enkeltbokstavens lyder, slik de fremstår i alfabetet, trekkes sammen til ordets fonemiske presentasjon. Dette innebærer at ord som ikke skrives lydrett blir vanskelige å avkode, fordi det vil være et misforhold mellom ordets fonemiske representasjon slik jeg selv produserer det ved avkoding basert på enkeltbokstaver, og slik det ligger lagret i mitt ordleksikon i langtidsminne innlært gjennom å lytte, tale og bruk. En slik realitet er særs fremtredende i et språk som engelsk, hvor det ofte er stor avstand mellom ordets fonemiske representasjon slik det foreligger i mitt ordleksikon, og slik det fonemisk kommer til uttrykk gjennom sammentrekning av enkeltbokstavens lyder. Dette har medført at jeg har lært engelsk ved naturmetoden, dvs., gjennom å lytte, anvende i tale, som i neste omgang gav grunnlag for

utvikling av leseferdigheter. Å utvikle et skriftspråk fremstår som en ressurskrevende oppgave.

Avkoding av det skrevne ord, når det er stor avstand mellom den fonemiske representasjon som jeg selv fremstiller og den fonemiske representasjon som ligger i mitt ordleksikon, løses ved å memorere ordenes skrivemåte (som leses bokstav for bokstav) for så å kople denne opp mot den fonemiske representasjon som ligger i eget ordleksikon. Å gå motsatt vei, dvs. ta utgangspunkt i ordets fonemiske representasjon i langtidsminnet, for så å skrive ordet ut med de riktige bokstavene og i riktig rekkefølge er en svært mye mer krevende øvelse. Ut fra dette bør det være forståelig hvorfor engelsk er vanskeligere å skrive enn norsk for personer hemmet av dysleksi. Gjessings (1977) opplysning om høyere forekomster av dyslektiske vansker hos elever i engelsktalende land enn i land innen den germanske språkgruppen, fremstår fra dette perspektivet som bekreftet og er sammenfallende med min personlige erfaring.

### ***Etablering av ortografisk-morfemiske ferdigheter***

Men uansett, når den *alfabetisk-fonemiske* metoden er etablert, er grunnlaget for det høyeste nivå i ordavkoding som kalles det *ortografisk-morfemiske stadiet* mulig å utvikle. ”Når barnet begynner å oppdage ortografiske strukturer av høyere orden, er det klart for en kvalitativ ny og mer avansert form for ordavkoding der gjenkjenningprosessen blir fullt automatisert” (Høien og Lundberg 2000:51). Det Høien og Lundberg (2000) sier her er at automatisk avkoding er etablert når hele ord og eller dets morfemer gjenkjennes som ortografiske bilder i vårt ordleksikon i langtidsminnet.

””Morfem” er den minste språklige enhet med innholdsmessig eller grafemisk funksjon” (Høien og Lundberg 2000:51). Et eksempel på to morfemer i ett ord er ”brannbil” som består av morfemene brann + bil, som altså gjenkjennes som ortografiske bilder i vårt ordleksikon i langtidsminnet, som brann + bil eller brannbil direkte.

Metoden omtales også som helordslesing. ”Avkoding skjer hurtig. Det er som regel nok med et eneste øyekast på ¼ sekund” (Høien og Lundberg 2000:50). Den ortografiske metoden omtales også som ”den direkte veis strategi” (Høien og Lundberg 2000:42,43).

---

Utover det jeg allerede har sagt om egne ferdigheter, vil jeg her tilføye at jeg ikke har morfemer lagret som ortografiske bilder i langtidsmindet, men jeg kan bokstavere meg frem til at ”brann” og ”bil” er to morfemer i ordet brannbil, eller hente slike ord ut fra mitt ordleksikon og høre at de består av to morfemer.

#### **4.1.2 Leseferdigheter hos dyslektikere**

Med referanse til Frith (1985) og Gough og Tunmer (1986) fremholder Høien og Lundberg (2000) den teori at tilegnelse av et lesestadium bygger på ferdigheter på foregående stadium. M.a.o. det er umulig for en leser å nå opp til det *ortografisk-morfemiske* stadiet hvis han ikke behersker den *alfabetisk-fonemiske* teknikken. På den annen side hevdes det, bl.a. med referanse til forskning av Seymour og Evans (1992), at det er noen som klarer å tilegne seg god ortografisk lesing til tross for fonologiske vansker. Men Høien og Lundberg (2000) understreker; *”vel spesifiserte ortografiske identiteter generelt sett synes å være nært forbundet med ferdigheter i fonologisk lesing”* (Høien og Lundberg 2000:74). Dessuten at gode leseferdigheter forutsetter nettopp automatisk ordavkodning: *”Forskning har klart påvist at presis og automatisk ordavkodning er en nødvendig forutsetning for god leseferdighet (Adams 1990)”* (Høien og Lundberg 2000:41).

#### **4.1.3 Skriveferdigheter hos dyslektikere**

I følge Høien og Lundberg (2000:85) foreligger det betydelig forskning om dyslektiske elevers skriveferdigheter, eller rettere sagt mangel på sådanne. *”Rent generelt kan vi si at de lesevansker som vi finner ved dysleksi alltid ledsages av rettskrivingsvansker (Bruck 1990)”* (Høien og Lundberg 2000:85). Høien og Lundberg belegger at det eksisterer en nær sammenheng mellom skrive- og leseferdigheter. De fremhever at sikker og automatisk skrivning, forutsetter, utover ortografiske ferdigheter som vi allerede har omtalt, at det foreligger morfologiske og semantiske ferdigheter.

I følge Høien og Lundberg (2000) er det helt vanlig for personer med dysleksi at selv om de får etablert gode leseferdigheter, så utvikles ikke skriftspråket i samme grad.

Både når det gjelder lese- og skriveferdigheter er Høien og Lundbergs (2000) fremstillinger helt sammenfallende med mine egenerfaringer og de observasjoner jeg har hatt anledning til å gjøre av andre dyslektiske personers ferdigheter.

## 4.2 Fra min livshistorie som dyslektisk

Her gis en kortversjon av min livshistorie som dyslektisk for senere anvendelse i besvarelsen av mine forskningsspørsmål.

### 4.2.1 Lese- og skriveferdigheter utvikles ikke

Fra å være det jeg selv opplevde som en normal og flink elev til og med annen klasse, husker jeg godt tilbake til tredje klasse (skoleåret 1956-57) i skolen, hvor de første vanskene på grunn av dysleksi oppstod. Vi hadde diktat gjennom høytlesing og avskrift fra tavla. Avskrift var det verste fordi alle skrevne ord på denne tiden fremstod som en ansamling av bokstaver, slik jeg forstår det i dag. Dvs. blikket måtte rettes opp på tavla for å ”hente” ned en og en bokstav for å få satt ordene ned på papiret. Selv ordet ”og” ble til med O + G – først ble O hentet ned og så G. Jeg rakk aldri å skrive ferdig på den tiden vi fikk til rådighet.

Diktat var litt lettere, fordi jeg kunne huske ordene fonologisk (ordets lydmessige representasjonsform), men klarte ikke å skrive raskt nok. Fordi jeg ikke hadde ordbilder - ordets grafemiske representasjonsform - i langtidsminne, måtte bokstavene her hentes ut fra mitt lydmessige minne en for en – det var mye tekst som ikke kom med. I tillegg hadde jeg en lydrett tilnærming til rettskrivingen, noe som selvfølgelig medført et betydelig antall skrivefeil (et eksempel på hvordan dysleksi kan komme til uttrykk: *Jeg fortalte nabon at Trulte jør når hun er på kjøkkne, samtidi som jeg spurte; jør din hun de?*).

Fra fjerde til syvende klasse husker jeg godt høytlesing i klasserommet, hvor vi tre som ikke kunne lese som regel ble hørt etter hverandre. Det å ikke kunne lese er et stigma. Ved at min manglende mestring måtte eksponeres for mine medelever ble mitt stigma konvertert til stigmatisering – en ydmykende periode som fortsatt sitter godt fast i minnet.

I alle situasjoner der det var mulig begynte jeg nå å skjule min tilkortkommenhet, og unnvek det som satte krav til lesing og skriving.

---

Jeg ble ”fritatt” for engelsk skriftlig, sløyd ble satt på timeplanen som erstatning. For mitt vedkommende ble sluttresultatet at jeg gikk ut av syv års folkeskole uten karakter i ett fag og dårligste karakter i alle andre fag enn orden, oppførsel og matematikk. Jeg følte meg veldig dum. Selvbildet hadde i løpet av 3. til 7. klasse i grunnskolen endret seg fra å være meget godt til at jeg nå følte at jeg hørt med til de dummeste på skolen.

### *Håndverkutdannelse allikevel mulig*

Inntreden i yrkesskolesystemet vekket min interesse for utdanning. Her hadde de teoretiske fagene kun én hensikt, og det var at de skulle brukes som grunnlag for den praktiske arbeidstreeningen, som halvparten av skoledagen utgjorde – og skoledagene startet alltid med de praktiske fagene. Jeg ser nå i ettertid at akkurat det var viktig både for motivasjon og trivsel. Fire års yrkesskole ble avsluttet med fagbrev, en respektabel identitet var etablert.

### *Sosial identitet som dyslektisk*

Men sosialt gikk jeg fortsatt på en smal sti. Jeg rakk fortsatt ikke å lese teksting på kino- eller TV-filmer, engelsk forstod jeg ikke, og aviser leste jeg så å si ikke, nyheter ble inntatt gjennom radio og TV. De få ganger jeg leste aviser, nøyde jeg meg med overskriftene og ingressene.

Hvis jeg et øyeblikk går tilbake til tenårene, husker jeg at unnlot å melde meg inn i speideren, fordi jeg hørt at der måtte man lese og fikk oppgaver som medførte skriving. Jeg hadde av samme grunn, uten at jeg snakket med noen om det, unngått å bli konfirmert, jeg var livende redd for å måtte bli hørt i de leksene man fikk som konfirmant. Og til alt overmål var det risikoen for å bli hørt i en velfylt kirke. Dette forstår jeg i ettertidens klare lys som det Goffman (1975) omtaler som å innta rollen som stigmatisert på mange livsarenaer. Kort sagt det å skjule min tilkortkommenhet ble en del av det daglige liv.

Det som gav meg innpass i mitt sosiale voksen liv var at jeg var fysisk flink i det meste og jeg hadde et fag som gav meg adgang til arbeidsmarkedet.

## **4.2.2 Etterutdanning**

I perioden 1996 til 1999 avla jeg bl.a. eksamen i de fag som kreves for å oppnå studiekompetanse ved Bjørknes Privatskole i Oslo.

Det var en hendelse her som har vært av avgjørende betydning for utvikling av et eget skriftspråk. I 1998 tok skolen initiativ overfor meg til en utredning av spesifikke lese- og skrivevansker i regi av PPT i Oslo kommune. Diagnosen dyslektisk forelå kort tid etter, og hvor det i begrunnelsen fra PPT bl.a. stod følgende: *"T har fullført kartleggingsprøvenes (Langeland/Carlsten) (...) Prøvenes diktatdel kan ikke vurderes på bakgrunn av tilnærmet uleselig håndskrift, selv om altså tekstinnholdet er kjent. (...) Ved bokstavtydning og -telling fremkommer det at det er et høyt antall ortografifeil i prøvene, og at tekstinnholdet er ufullstendig gjengitt"* (Oslo kommune 1998:1).

Inntil denne dato hadde jeg ansett meg selv som "dum i norsk". Dette var en lettelse, jeg kunne endelig sette et annet navn på mitt problem og min utfordring.

### ***Diagnosen som statuspassasje***

Fra et sosiologisk perspektiv er det her belyst et utviklingstrinn i bevisstgjøring av eget handikap, som kan betegnes som en statuspassasje, et begrep jeg har lånt fra Solvang (1993)<sup>6</sup>. Da diagnosen ble satt gikk jeg inn i min andre statuspassasje, den først hadde skjedd noen år tidligere ved at jeg i 1987 hadde besluttet å innlede daglig trening i å etablere et skriftspråk. Slik jeg selv opplevde mine statuspassasjer er de først og fremst forankret i en selverkjennelse, forstått som økt selvvinnsikt ut fra et behov for å mestre skriftspråket. Økt forståelse av årsak ga motivasjon for å arbeide med egne utfordringer, samtidig som det gir mulighet for en helt annen konstruksjon av egen sosial identitet. I så måte var diagnosen viktigst og helt avgjørende, ved at jeg nå ikke følte meg dum lenger.

### **4.2.3 Min hermeneutiske sirkel**

Det var åpenbart at jeg ikke kunne stille meg likegyldig eller objektiv til oppgavens valgte tema. Ville jeg allikevel klare å få et selvreflektert ståsted med tilstrekkelig distanse til temaet, slik at det kunne bli god sosiologisk forskning ut av min masteroppgave?

---

<sup>6</sup> "I en statuspassasje kan vi identifisere flere aktører enn individet selv. Disse kan kalles passasjeagenter, og er vanligvis knyttet til institusjoner på mesonivået. I enkelte teoretiske bidrag til feltet inkluderes også familien som passasjeagenter (Behrens og Tabe-Kleberg 1982) (...) Passasjeagentene er slik en gruppe institusjonelle aktører som påvirker individets livsløp. Typisk eksempler fra offentlig sektor er diagnostiserende yrkesgrupper som leger og psykologer, saksbehandlingsorienterte grupper som funksjonærer" (Solvang 1993:35,36)

I utgangspunktet så jeg det hele nedifra, dvs. jeg så den dyslektiske eleven som ikke fikk utløst nødvendige ressurser til hjelpemidler og en adekvat undervisning.

Etter hvert som man gjennom de nasjonale prøvene fikk kartlagt alle elevers leseferdigheter i hele den norske grunnskolen, fikk enkeltpersoner og grupper som undervisningskomiteens medlemmer i Stortinget, ansvarlig minister i Regjeringen og den enkelte lærer, tilgang til kunnskap ned på individnivå om hvem som trengte hjelp. Med dette som utgangspunkt var min mening at det var ingen i verdikjeden som kunne fritas for ansvar for at barn ikke lærte å lese på skolen.

De første klare tilbakemeldingene om at jeg hadde en underliggende aggresjon mot skolevesenet i min tilnærming til problemstilling, ble gitt av mine medstudenter under presentasjon av min første prosjektskisse for denne masteroppgave. *”Du er opptatt av å finne noen som kan stilles til ansvar, eller forklare årsaken til at ikke alle barn lærte å lese, slik at feilen kan rettes”*, var den tilbakemeldingen som ble gitt. Jeg forstod på det tidspunktet ikke dybden i deres uttalelser.

Det første virkelige steg for endring av min tidligere forståelse kom som en konsekvens av det prøveintervjuet som ble foretatt med en lærer. Dette ga meg en klar forståelse av at lærerne hadde et bevisst forhold til lesesvakhet som fenomen og tok tak i problemelevne allerede tidlig på første klassetrinn, men at de sjelden lyktes overfor de elevene som ble diagnostisert som dyslektiske. Selverkjennelsen om mine forhastede slutninger seg inn i meg gjennom økt kompetanse om lærere og skolens virkelighet.

Dette har jeg også fått tilbakemelding om fra begge mine veiledere tidlig i arbeidet med oppgaven.

Siste gang min førforståelse ble tematisert direkte var i intervju situasjonen hvor min egen dysleksi ble brakt på bane, uten at det resulterte i annet enn positiv respons – uttalelsene var at de ikke merket noen aggresjon i mine spørsmål eller ved min væremåte. Det hele gav meg et pre, ved at vi hadde utfyllende erfaring og kunnskap om det tema vi samtalte om. Dette gav en opplevelse av at den sosiale avstanden mellom oss ble redusert. Thagaard (1998:91) tematiserer relasjonen mellom informant og forsker, og forfatteren påpeker at sammenfall av kunnskap kan ha en slik effekt.

Slik jeg tolker Thagaard (1998) sier hun langt på vei at nærhet til informantene og god kunnskap om det man studerer kan være nødvendig for å hente ut gode data, og videre at kunnskapsmessig nærhet til tema er gunstig for å gjennomføre adekvate drøftinger. Fog (2004) på sin side advarer mot at man kan bli det hun betegner som ”*sektiv døv*” (Fog 2004:43) i intervjusituasjonen, dvs. man hører bare det man ønsker å høre, hvis man ikke har et avklart forhold til sine egne følelser overfor det tema man forsker på.

Mens det tradisjonelle syn innen sosiologien peker i en positivistisk retning, hvor objektivitet og avstand til informantene var idealer, viser nåtidsforskere som Thagaard (1998) og Fog (2004) på hver sin måte vei i forhold til realiteter som erfaring, nærhet og engasjement i kvalitativ forskning.

I det videre arbeid ble egenrefleksjon det fremste verktøy for i størst mulig grad å få et objektivt blikk på det hele, både i tolkning av data og i mine analyser.

## 4.3 Sosiologiske teorimodeller og begreper

I dette kapitlet vil jeg presentere den teoretiske plattformen som vil bli ansatsen for mine sosiologiske analyser.

Først vil avvik bli presentert, hvor det er naturlig å innlede med den biologiske modellen, siden dette er norske skolemyndigheters offisielle forståelse av spesifikke lese- og skrivevansker. Som en motsats til denne forståelse presenteres den sosiale modellen. I dette avsnittet trekkes også stempingsteori og sekundært avvik Lemert (1967) inn.

Dernest presenteres Bourdieus (2006) teori om kulturell kapital, habitus og symbolsk vold. G. H. Meads (1967) teori er trukket frem for å belyse språkets betydning for utvikling av individets identitet.

### 4.3.1 Den biologiske modellen.

Verdens helseorganisasjon (WHO) publiserte i 1980 The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH) (Grue 2004).



”Impairments” peker mot en svekkelse eller grunnlidelse som betegner et biomedisinsk avvik (statistisk). Man snakker her om kroppens svekkede funksjonsmulighet enten fysisk eller mentalt. ”Impairment” peker ikke mot sykdom eller en helsetilstand som kan helbredes ved medisinsk behandling i vanlig forstand.

”Disabilities” som begrep anvendes når man skal omtale individets begrensninger til å utføre aktiviteter som anses som vanlig å kunne utføre, i statistisk forstand.

”Handikap” som begrep omhandler eller betegner individets manglende mulighet for å fylle en rolle, som kan forventes fylt innenfor en gitt sosial og kulturell sammenheng.

I et slikt klassifiseringssystem ligger det implisitt en kausalitet der grunnlidelse (impairment) blir utgangspunktet når man årsaksforstår et handikap.

WHO's klassifisering ble revidert i 2001 (omtalt som ICIDH II), og fikk nå betegnelsen International Classification of Functioning, Disability and Health. Hensikten var å gi en samlet forståelse av ulike dimensjoner relatert til helse på et biologisk og et sosialt nivå. I følge Grue (2004) ble endringen møtt med sterk kritikk av bl.a. de som hadde utviklet ICIDH, som mente man bare gikk i en loop via ”Functioning” og ”Health” tilbake til impairment i forståelsen av avvik, et syn jeg deler.

Når vi tidligere beskrev hva dyslektikere ikke behersket under avkoding av skriftspråket ut fra en pedagogisk forståelse, kan dette sammenholdes med sosiologiens biologiske modell.

### **4.3.2 Den sosiale modellen**

I den sosiale modellen erkjenner man også begrepet ”impairments”, og med det individets lyte. Men når man så snakker om ”disabilities” – individets begrensninger, så rettes lyset mot funksjonshemmende barrierer – man peker altså mot samfunnsmessige og institusjonelle barrierer når et ”handikap” skal årsaksforstås. Man benekter altså ikke eksistensen av ”impairments”, men tilskriver de eventuelle negative konsekvenser fullt og helt manglende tilretteleggelse i samfunnet som sådan. Et ”handikap” er kort og godt en sosial konstruksjon, og den sosiale modellen blir m.a.o. en motpol til den biologiske modellen.

Den sosiale modellen hadde støtte i flere politiske bevegelser for handikappede og ble presentert første gang av Disabled Peoples International i 1982, men ble også møtt med betydelig intern kritikk blant handikappede (Grue 2004).

Når det gjelder dysleksi vil det med denne modellen være en selvfølge å rette et kritisk blikk bl.a. mot skolens metodebruk, ressursanvendelse og sosiale miljø som forklaringsvariabler for manglende mestring av lese- og skriftspråk. Men det stopper ikke her, nå kan man ikke lenger fritta individet selv, slik man kunne i den biologiske modellen, og langt mindre fritta foresatte og andre som har hatt avgjørende innflytelse på den aktuelle elevs primærsosialisering.

Modellen er godt egnet som begrepsramme hvis man ønsker å rette et kritisk lys mot en inkluderende skolepraksis.

### **4.3.3 Stemplingsteori.**

I mean (...) that social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance, and by applying those rules to particular people and labelling them as outsiders. From this point of view, deviance is not a quality of the act the person commits, but rather a consequence of the application by others of rules and sanctions to an "offender." The deviant is one to whom that label has successfully been applied; deviant behaviour is behaviour that people so label (Becker 1966:9).

I et skoleperspektiv *er* individet *elev*, mens det er regler og praksis som *stempler* eleven. En diagnostisering av elever som ikke mestrer skolen kan fort medføre en stempling av den aktuelle elev.

Med en slik innfallsvinkel er det også av interesse å studere hvordan og hvem som har kompetanse til å definere hva som er avvik, utover det å se på konsekvens av å bli stemplet som avviker.

### ***Stigma***

Det var Goffman (1975) som førte begrepet stigma inn i sosiologisk teori, han viser tilbake til grekerne som benyttet stigma i relasjon til fysiske tegn, slik som brennemerking av slaver, kriminelle osv. for å peke mot bærernes moralske og sosiale status.

Goffman (1975) skiller i det store og hele mellom tre typer stigma.

---

For det første et biologisk stigma, slik som fysiske misdannelser hos individet. Derneft er det snakk om karaktermessig avvik, som kjennetegnes ved f.eks. viljesvakhet, uhederlighet og unaturlige lidenskaper. Disse knyttes opp mot individets levde fortid som f.eks. stoffmisbruker, fengselsopphold o.l. Det tredje stigma Goffman (1975) omtaler er slektsbetinget, hvor ytre kjennetegn som hudfarge, eller etnisk tilhørighet blir et stigma. Før Norge assimilerte tatere og sigøyner bl.a. gjennom å gjøre dem til fastboende, var deres omreisende levesett et ytre kjennetegn på deres kultur og med det et stigma sett med ”norske” øyne. I vår egen tid kjenner vi til merkelappen som pakkis, særlig brukt om førstegenerasjonsinnvandrere fra Pakistan.

Våre skolemyndigheter ser dysleksi som biologisk betinget, så dysleksi er således et biologisk stigma i Goffmans (1975) kategorier. Men mange som er hemmet av dysleksi har opp gjennom tiden blitt forstått som dumme eller viljesvake, nettopp på bakgrunn av stigmaets usynlighet, og ble nok således oftere plassert i gruppen karaktermessige avvik. Som det fremkommer senere i mitt datamateriale, bruker elevene seg imellom begrepet ”dum” om de som henger etter i sin leseutvikling, og plasserer således dysleksi i nevnte kategori.

Men uansett: De sosiale mekanismene er de samme om vi ser tilbake til antikken eller leser Goffman (1975): Individet besitter en egenskap som tiltrekker seg oppmerksomhet eller settes lys på fra oss som er ”normale” – forstått som besittere av forventede egenskaper og eller sosiale status. I det øyeblikk medelever, lærere, eller skolen som institusjon vender seg bort fra elever med dysleksi, slik at individer med disse egenskapene får begrensede muligheter for deltakelse og utfoldelse, har dysleksi som stigma blitt konvertert til en stigmatisert identitet og et handikap for den enkelte.

#### **4.3.4 Primært og sekundært avvik**

Lemert (1967) benytter begrepsparet primært og sekundært avvik. Dysleksi forstått biologisk er et primært avvik, og har i utgangspunktet liten eller ingen betydning for individet eller dets omgivelser i perspektiv av begrepene avvik eller handikap. Det er først når individet blir elev og kommer i kontakt med skriftspråket at dysleksi kan utvikle seg til et sekundært avvik.

Sekundært avvik er den konsekvens det primære avviket får for individet på bakgrunn av f.eks. den forståelse og behandling skolen som institusjon anvender administrativt og pedagogiske i sin tilnærming til en dyslektisk elev. Her er det først og fremst institusjonaliserte regler som har betydning - så vel skrevne som uskrevne. *"Secondary deviation is deviant behaviour, or social roles based upon it, which becomes means of defence, attack, or adaptation to the overt and covert problems created by the societal reaction to primary deviation"* (Lemert 1967:17).

### 4.3.5 Symbolsk vold

I *Reproduksjonen, Bidrag til en teori om undervisningssystemet* hevder Bourdieu og Passeron (2006) at skolen i stor utstrekning er en institusjon hvor sortering av elever foregår på et bredere grunnlag enn bare skoleprestasjoner. For å forstå en slik tilleggsfunksjon går forfatterne via begrepet symbolsk vold, som de definerer slik:

Enhver magt til at udøve symbolsk vold, det vil sige enhver magt, som det lykkes at gjøre sine betydninger gjældende og at gøre dem gjældende som legitime ved at skjule de styrkeforhold, der ligger til grund for dens magt, tilføre disse styrkeforhold sin egen, det vil sige rent symbolske kraft (Bourdieu og Passeron 2006:24).

I lys av at de ser enhver pedagogisk situasjon som symbolsk vold, fordi all pedagogikk har en bakenforliggende hensikt utover det rent pedagogiske, gir følgende sitat en bredere forståelse av det som allerede er begrepsfestet, ved at det knyttes direkte opp mot skolens handlinger med en uttalt pedagogisk hensikt;

I en given social formation er den PH (pedagogisk handling – min presisering), som styrkeforholdene mellom de for denne formation konstituerende grupper eller klasser anbringer i en dominerende position i systemet av PH'er, den, der både i kraft af sin pålæggelsemåde og i kraft af sin afgrænsning af det, som den pålægger, samt af dem, som den pålægger det, er i størst, om end altid middelbar overensstemmelse med de dominerende grupper eller klassers objektive (materielle, symbolske eller i denne sammenhæng pedagogiske) interesser ( Bourdieu og Passeron 2006:27).

Slik jeg leser Bourdieu og Passeron (2006) vil det alltid være betimelig og stille spørsmål ved skolens objektive hensikt med diagnostisering utover det pedagogiske motiv som er uttalt eller måtte ligge klart i dagen. Dette spørsmålet kommer vi tilbake til under analysen senere i oppgaven.

---

### 4.3.6 Kulturell kapital - habitus

Bourdieu (2006) skiller mellom tre former for kulturell kapital:

*Kroppsliggjort* tilstand, som betegner våre varige disposisjoner slik de er preget inn i vår bevissthet og vår kropp. De to andre formene er i den *objektiverte* tilstand, som f.eks. bilder, bøker, maskiner med mer. Den tredje formen for kulturell kapital er den *institusjonaliserte* tilstand som kan være formell utdanning, posisjon som knyttes opp mot utdanning, eller som står alene, for eksempel posisjonen statsminister.

Det er den *kroppsliggjorte* kapitalform vi skal se nærmere på her.

Akkumulering av kulturell kapital i den kroppsliggjorte tilstand – det vil si i den form som kalles kultur, kultivering, Bildung – forutsetter en prosess av kroppslig-gjøring og inkorporering som, så lenge den impliserer et innprentingsarbeid og assimilering, tar tid, og denne tiden må investeres personlig av investor (Bourdieu 2006:10).

Den grunnleggende kroppsliggjorte kapital etableres gjennom det som kan betegnes som det primære pedagogiske arbeidet - det som foregår i familien – dvs. den grunnleggende sosialisering og læring alle barn får gjennom sin oppvekst, hvor barnet preges av de foreldre, besteforeldre, eldre søsken, tanter og onkler de har regelmessig kontakt med. Barnet speiler kort og godt sin sosiale tilhørighet og bakgrunn. Kunnskap innpodes gjennom det levde liv, hvor signifikante andre har en avgjørende innflytelse.

En slik kapitalform blir å forstå som personlige egenskaper, og kommer til uttrykk som for eksempel språkføring, matvaner, høflighet, sosial intelligens, eller mer eller mindre fravær av manerer og forventet kunnskap. Det hele settes på prøve i møtet med barnehage og skole. Barnet tilegner seg egenskaper uløselig bundet til individet, men som både kan utvikles og avlærers.

På samme måte bygges kroppsliggjort kapital gjennom sekundær pedagogisk innflytelse, hvor dagens barnehager kan forstås som en treningsarena. Skolen er den viktigste institusjon barn møter for systematisk læring, og dens samfunnsoppdrag er å legge grunnlaget for at det enkelte individ utvikles til gagns mennesker. ”Den kroppsliggjorte kapitalen, det vil si en ytre rikdom som er konvertert til en integrert del av personen altså til en habitus” (Bourdieu 2006:10).

### 4.3.7 Språk og identitet

*”Den sproglige kapitalers indflydelse, der er særlig tydelig i de første skoleår, hvor sprogforståelsen og sprogbrugen udgør lærernes vigtigste evalueringskriterium, hører aldrig op med at gjøre seg gældende”* (Bourdieu og Passeron 2006:99).

*“In our statement of the development of intelligence we have already suggested that the language process is essential for the development of the self”* (Mead 1967:135).

Mead (1967) har utviklet teori om hvordan et individs selvbevissthet utvikles og identitet etableres gjennom sosiale prosesser i kontakt med andre enkeltindivider, grupper og institusjoner. Han tegner to viktige trinn i utviklingsstigen som former et individs identitet; lek hvor det sosialt uformede barnet responderer refleksivt i forhold til det initiativ og respons som kommer fra andre. Neste skritt er i sosiale relasjoner innenfor gitte rammer med språket som handlingsverktøy. Regler for de respektive aktiviteter og roller er i det store og hele forutbestemt, som i skolen, hvor barnet sakte men sikkert erfarer sin rolle og etablerer en selvforståelse ut fra det.

Mead (1967) sier at bevissthet om egen sosial status utvikles gradvis i sosial og språklig omgang med andre individer. Dette beskriver han ved å redegjøre for distinksjonen i handling, med begrep som en ikke-signifikant handling og en signifikant handling. Det første kan forstås først og fremst som en ikke-verbal kommunikasjon, slik vi kan finne det i fysisk lek. Sparker du en ball til et barn, vil barnet trolig sparke ballen tilbake uten at du behøver å be om det. En signifikant handling er respons på tale, hvor en felles forståelse og tolkning av talens meningsbærende innhold legges til grunn. En signifikant handling ser Mead (1967) både som en henvendelse til seg selv og som en henvendelse til den andre. Han forklarer dette med at det er først når man evner å forstå seg selv ut fra den andres perspektiv samtidig som man er seg selv, at det hele blir en signifikant handling. Dette har Mead (1967) kalt en rolleovertagelse - man evner å forstå hvordan andre vil reagere på egne handlinger, man ser seg selv gjennom andre.

Når man så inngår i en gruppe, slik som for eksempel et fotballag eller en skoleklasse og klarer å se seg selv som en del av det hele, gjøres dette gjennom å forstå gruppens forventninger og reaksjoner på egen person og atferd. Man inntar, forstår og fyller sin forventede rolle. Dette betegner Mead (1967) som ”den generaliserte andre”. Når individet

---

inntar en slik posisjon er dette å akseptere gruppens normer og verdier. ”*In the same we get an organized other, a generalized other, which is found in the nature of the child itself, and finds its expression in the immediate experience of the child. And it is that organized activity in the child’s own nature controlling the particular response which gives unity, and which builds up his own self*” (Mead 1967:160).

## 4.4 Forskning med pedagogikk som innfallsvinkel

I min søken etter pedagogisk forskning som kunne inngå i min analyseramme, har jeg valgt ut tre forskningsbidrag.

Det første bidraget er fra Nes, Strømstad og Skogen (2004), som presenteres i avsnittet *inkluderende skole* nedenfor. Nevnte forskning inngikk i et oppdrag Norges forskningsråd (NFR) gjennomførte i perioden 2000 – 20003 på vegne av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, som en evaluering av grunnskolereformen R97. Departementet bevilget finansiering av 25 prosjekter innenfor tre temaer. Solstad og Engen (2004) har gjennomgått nevnte forskning. Temaet *einskapsskolen, likeverd og kulturelt mangfold* var relevant for denne oppgaven, og av de fem bidragene innenfor denne rammen, var det forskningen utført av Nes, m.f. (2004) som var relevant for denne oppgaven.

Det andre bidraget er fra Arnesen (2002), som er valgt ut på bakgrunn av Bachmann og Haugs (2006), rapport *Forskning om tilpasset opplæring*. Den ble utarbeidet på oppdrag av Utdanningsdirektoratet, som gav oppdraget til Møreforskning Volda. Rapporten inneholder en gjennomgang og analyse av forskning om tilpasset opplæring. Av rapportens tre temaer er *tilpasset opplæring i relasjon til begrepet inkludering*, med kapitlet *tilpasset opplæring og en inkluderende skole* relevant for denne oppgaven. Utover omtale av Arnesens (2002) forskning, ble også Moens (2004) doktoravhandling; *Kids need to be seen. A Narrative Study of a Teacher’s Inclusive Education*, hvor hun har fulgt en lærer over tid og har samlet sin empiri gjennom observasjon i klasserommet og gjennom intervju av læreren, vurdert til å belyse mitt tema. Men hennes forskning ligger utenfor min analyseramme og blir ikke tatt med videre i oppgaven.

Arnesen’s (2002) doktoravhandling påviser at det finnes strukturer og diskurser i klassen som støtter klassifisering av elevene, og som kan fremme segregering og eksklusjon av de

elevene som berøres. Noen sosiale mekanismer er læreravhengige, andre ikke. Bidrag fra hennes forskning presenteres i avsnittet *Tilpasset opplæring basert på diagnostisering*.

Tredje og siste bidrag er Wiese (2006) som behandler temaet utskilling versus utvikling i ulike læringsmiljøer. Dette bidraget er valgt ut på bakgrunn av systematisk søk i BibSys. Det som er relevant fra hennes forskning presenteres i avsnittet *utvikling versus uskilling* nedenfor.

#### **4.4.1 Inkluderende skole**

Prosjektet *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler* Nes, m.fl. (2004), er både navnet på prosjektet og på den rapporten som presenteres. Det empiriske materialet ble innhentet i tidsrommet 2000 - 2002. Forskningen har foregått i en kommune med vel tretti skoler. Tre av skolene som var med i prosjektet er barneskoler og to er ungdomsskoler. I undersøkelsen er det lagt vekt på to hovedområder: Deltakelse i det faglige fellesskapet og deltakelse i det sosiale og kulturelle fellesskapet.

##### ***Deltakelse i det faglige fellesskapet***

Som indikator for deltakelse i det faglige fellesskapet bruker Nes m. fl. (2004) tilpasset opplæring, som kommer til uttrykk som både nivåundervisning og differensiert undervisning.

##### **Differensiering**

Pedagogisk differensiering innenfor klassen fire vegger ble påvist anvendt allerede fra første klasstrinn når det gjelder morsmålsundervisning. Videre ble det funnet at den vanligste organiseringsmåten av spesialundervisning var et tolærersystem, også brukt til klassedeling, det var også gruppeundervisning utenfor klassen: *"Alle skolene tilbød lesegrupper som korttidstiltak"* (Nes m. fl. 2004:64).

En skole hadde visket ut skillet mellom elever med diagnosen spesifikke lærevansker og andre elever som lærerne mente sto svakt i fag, ved at de kunne bli satt i samme undervisningsgruppe utenfor klassen.



## Kontroll av utvikling

For kontroll av progresjon og læringsutbytte benyttet alle skolene kartleggingsprøver som grunnlag for tilpasset opplæring.

## Deltakelse i det sosiale fellesskapet

Lærerpersonalet selv kunne opplyse at de var veldig bevisste på å inkludere elever som mottok spesialundervisning. Data både fra medelever og enkelte lærere forteller om de praktiske konsekvenser det kan ha å få spesialundervisning: *”Vi har noen i klassen som blir tatt ut ganske ofte, og noen av dem har begynt å nekte, for de har ikke lyst, og jeg kan tenke meg at det er kjedelig når du egentlig går i klasse med så mange, og så blir du tatt ut på ei sånn gruppe ”Tatt ut ti timer i uka, liksom!” (Elev)”* (Nes m. fl. 2004:74).

For hva er årsaken til at de samme elevene som gjerne forlater klassen for å gå til gruppetimer, heller ikke deltar i friminuttene, men stiller seg i en krok ute, spør en lærer: ”Er det litt grunnen – det at vi ikke venner dem til å være i den store hopen?” De kommer ut av sin lille gruppe og kommer ut på den store plassen og så: ”Hvem skal jeg være sammen med?” (Nes m. fl. 2004:74).

På den annen side ble det påvist at: *”Elever med fysiske handikap, språkvansker og lignende er i det hele tatt alle godt integrert i elevflokkene, ifølge flere tilsatte på en annen barneskole, en beskrivelse som ser ut til å passe relativt godt på alle skolene”* (Nes m. fl. 2004:75).

I henhold til klasseromsobservasjoner på alle fem skolene, så er det jentene som fremstår som de mest veltilpassede elevene i forhold til skolen. I rapportens oppsummering og drøfting trekkes den konklusjon at positive indikatorer på ett eller flere områder speiles også som bedre skår på de andre områdene.

I det hele indikeres en sammenheng mellom inkluderende trekk på det ene hovedområdet i undersøkelsen, deltaking i det faglige fellesskapet, og inkludering når det gjelder det andre hovedområdet, deltaking i det sosiale og kulturelle fellesskapet. Et annet eksempel på dette er at skoler med et velutviklet system for tilpassing av opplæring og vurdering av læringsutbytte også hadde godt samarbeid med hjemmene og høy trivsel (Nes, m. fl. 2004:110).

## 4.4.2 Tilpasset opplæring basert på diagnostisering

Arnesen (2002) har, som hun selv uttrykker det; *”forsøkt å kaste lys over ulikhetskonstruksjon og marginaliseringsprosesser i skolen”* (Arnesen 2002:442).

Hun ser diagnostisering som en offisiell definisjon av elever som bærer bud om annerledeshet og er elever som vanlige lærere ikke kan håndtere. Arnesen (2002) sier det

ligger en tvetydig funksjon i diagnostiseringen: På den ene siden legger man grunnlaget for å få utløse ekstra ressurser som f.eks. ekstraundervisning, mens man på den andre siden skaper en merkelapp som bidrar til å stemple og stigmatisere den aktuelle elev. En diagnose kan også innebære at de elevene det gjelder mister kontroll og innsikt over hva som skal skje med dem videre i skolen, i følge Arnesen (2002).

Noen av hennes sentrale funn slik hun selv har presentert dem i sitt konkluderende avsnitt følger her. Hun hevder at allerede på måten undervisningen er organisert, kan vi lese hvilke posisjon elevgrupper får:

Strukturer i form av undervisningsorganisering og tilrettelegging av ”det vanlige” og ”det spesielle” formidler budskap om hva som teller som viktig og mindre viktig i skolekonteksten. Det formidles også direkte og indirekte budskap om verdige og mindreverdige, om rettighetshavere til kunnskap og hvem som ”naturlig” faller utenfor (Arnesen 2002:417,418).

Hun viser også hvordan organisering av undervisning i neste omgang mer direkte knyttes opp mot elever med spesifikke opplæringsbehov og opp mot elever som er i ferd med å få, eller har fått en diagnose.

”Strukturene og diskursene etablerer et skille mellom ”vanlige” elever og ”andre”. L97 plasserer ”andre” bl.a. i følgende kategorier (...) ”elever med særskilte opplæringsbehov”. Spesialpedagogiske tiltak og alternative opplæringsopplegg ser ut til å utgjøre et bakgrunnstepp som først og fremst lærerne, men også elevene, i stor utstrekning tar for gitt. (...) Begreper som ”integreerte elever”, ”t-timeelever” (tilleggstimer – min presisering), ”prosjektelever”, utgjør kategorier som korresponderer med de organisatoriske ordningene som skolen har etablert” (Arnesen 2002:418).

Arnesen (2002) viser at den kontrollen og oversikten som til enhver tid er ønskelig på meso- og makronivå, til slutt ender opp i en diagnostisering av de elevene som ikke har en ”normal” utviklingskurve.

Det foregår en kontinuerlig bedømmelse av elevene gjennom hele skoletiden (...) og de blir i ulik utstrekning gjenstand for ”typifisering”, en praksis som kan sette i gang en marginaliseringsprosess. (...) Dominerende diskurser ser ut til å understøtte en klassifisering som plasserer problemer snarere på individuelle egenskaper enn på trekk ved læringsmiljøet. Prosedyrene for å søke om ekstra ressurser og tilrettelagt opplæring (for noen), gir sterke føringer for at de diagnostiske kategoriene blir sett på som ”naturlige”, selvfølgelig og objektive. De autoriseres og befestes og får konsekvenser for lærernes oppfatning av elevene og også elevens bilde av seg selv (Arnesen 2002:419).

Det at en diagnose ofte plasserer problemet på individet, og i mindre grad retter et kritisk blick mot skolen som institusjon og den utøvede pedagogikk, mener hun er en realitet. Dette er et syn jeg deler. Jeg deler også hennes syn når hun sier at vi står overfor en tosidig problemstilling når uteblivelse av læring skal møtes som utfordring.

---

Diagnoser og offisielle definisjoner av elever utgjør sterke ”markører” i skolen. De har imidlertid en tvetydig funksjon. På den ene side bidrar de til å skape oppmerksomhet om et problem, utløser ekstra midler og legger et ressursmessig grunnlag for spesialisert hjelp og støtte. På den annen side kan det lett bli en merkelapp som bidrar til å stemple og stigmatisere – og til å frata elever innsikt og kontroll over hva som skal skje med dem i skolen (Arnesen 2002:346).

Slik jeg leser Arnesen (2002) innebærer diagnostisering en klar vertikal rangering av elever, og kan således sammenholdes med Wieses (2006), se neste avsnitt *utvikling versus utskilling*, hvor hun bl.a. snakker om karakterer som en vertikal rangering.

#### 4.4.3 Utvikling versus utskilling

Utdannelse ser Wiese (2006) som en forming av det enkelte individs identitet forstått som kvalifikasjoner som utvikles og formes i skolen. *”Skolen som institusjon hviler på den forutsetningen at sluttresultatene skal bidra til sortering i samfunnets sosioøkonomiske system og samtidig sikre demokratiets vekst”* (Wiese 2006:378). En vellykket skolegang er uttrykk for utvikling mens motsatsen er utskilling av den enkelte elev. Slik jeg leser Wiese (2006), forstår hun den enkelte elevs identitetskonstruksjon som skolens bidrag til elevenes selvforståelse av sitt mellommenneskelige selv. Læring sees som en omformingsprosess hvor elevens kroppsliggjorte kapital ved skolestart er utgangspunktet, og den identitet eleven utvikler i løpet av grunnskolen er de kvalifikasjoner den enkelte forlater grunnskolen med. Slik Wiese (2006) anvender identitet her, blir dette synonymt med habitus slik det brukes av Bourdieu (2006).

Wiese (2006) hevder imidlertid at det er to enkeltfaktorer som står i en særstilling når det gjelder betydning for elevens identitetsutvikling i skolen. Det er graden av anerkjennelse gjennom skolens formelle vurderingssystemer og elevens posisjonering i det Wiese (2006) omtaler som den maktsøkende vøreform i jevnalderhierarkiet. *”graden av anerkjennelse gjennom skolens vurderingssystemer har svært stor betydning for elevenes trivsel i skolen. Karakterene er, med unntak av vøreformen maktsøkende, det kriteriet som bestemmer deres trivsel alt i alt”* (Wiese 2006:254).

Wiese (2006) visualiser de nevnte faktorer som pyramider. Og omtaler disse henholdsvis som kunnskaps- og vennskapspyramiden.

### *Kunnskapspyramiden*

Skolens fremste kjennetegn, og det viktigste for utvikling av en positiv selvforståelse hos elevene, er kunnskapspyramiden. Dette er et hierarki elevene imellom hvor tilegnet kunnskap legges til grunn og hvor kunnskap rangeres vertikalt. Skolens formelle verktøy er karakterene som sådan, men også en diagnostisering som dyslektisk vil være en vertikal rangering, slik jeg leser Arnesen (2002).

### **Karakter og trivsel**

Wiese (2006) har påvist en klar sammenheng mellom karakter og trivsel i skolen, og har undersøkt elevens subjektive selvforståelse av trivsel. Selv om hun har klassifisert eleven etter væremåte, og påviser at dette har en selvstendig betydning for elevens opplevde trivsel, er hovedkonklusjonen; *"For alle tre væremåter øker trivselen med økende karakternivå"* (Wiese 2006:244). Med andre ord karakterene står sentral når det gjelder trivsel.

### *Vennskapspyramiden*

Vennskapspyramiden, eller jevnaldringspyramiden som Wiese (2006) også kaller den, formes av en verdirangering elevene i mellom basert på kompetanse og kapasitet blant jevnaldrende elever.

I følge Wiese (2006) er makten som utøves i jevnalderhierarkiet kjønnsbetinget og klassestyrt. Gutter søker posisjonsmakt mens jenter søker relasjonsmakt. *"Vi har sett at statuskampen er viktig for guttene, og at maktkampen i midtsjiktet av karaktergruppen for jentens del også er viktig. Vi har også sett at jentene i større grad orienterer seg gjennom relasjoner mens guttene orienterer seg gjennom sine posisjoner som statusspeil"* (Wiese 2006:254).

Forhold jevnaldringene i mellom gir seg også uttrykk i en symbolsk rangering hvor de lavere posisjonene kommer til uttrykk fysisk som for eksempel *"tøffe"*, *"utagerende"* og hvor øvre lag er mer kontrollpreget, slik som *"kule"*, *"greie"*, *"in"* og lignende. Sosial kapital samles gjennom trivselssøkende kontakter elevene i mellom. Kulturell kapital samles gjennom statussøkende væremåter, for eksempel gjennom slikt som å fremstå som *"kul"* og *"in"*. Ved å innta maktposisjoner etableres politisk kapital (Wiese 2006:384).

---

### *Identitetshierarki*

Samlet danner disse to pyramidene et identitetshierarki, hvor høyt skår både på kunnskap og vennskap bidrar til en positiv utvikling av elevens identitet, dvs. utvikling. Motsatt vil lav skår innebære lavere kvalifikasjoner som vil peke mot utskilling. *"Samspillet mellom kunnskaps- pyramiden og vennskapspyramiden omformer både den diskursive og den symbolske orden elevene i mellom til et identitetshierarki"* (Wiese 2006:383). *"Samlet sett kommer vi ut av alle pedagogiske relasjoner, ikke bare med en målt gehalt av kvalifikasjoner, men også med en samlet livsverdi og en selvfølelse, et indre begrep som stiller sammen det vi er og blir både i lærerens, medelevenes og egne øyne – et kompass, en subjektivitet, som orienterer oss videre mot mening"* (Wiese 2006:385).

Som vist har Nes. m.fl. (2004) gjort funn som gjør at de antyder at gode skolerresultater *kan* være medvirkende årsak til gode resultater også på andre områder, og peker således i retning av det Wiese hevder med tyngde. Her kan vi også trekke en parallell til Mead (1967) og den generaliserte andre og rolleovertagelse slik det er presentert tidligere i teoriavsnittet.

Som allerede nevnt går det an å trekke en parallell til Bourdieu (2006) ved nærmest å sette likhetstegn mellom Wieses (2006) pyramider og Bourdieus (2006) kulturelle kapital. Identitetshierarkiet blir et samlet uttrykk for det Bourdieu (2006) omtaler som habitus.

## 5. Hvilke perspektiver ligger til grunn for samfunnets forståelse av dysleksi i dag?

Det er departementet som definerer hvilken samfunnsforståelse vi som nasjon skal ha i forhold til dysleksi som fenomen. Og her er departementet entydig: Dysleksi er en nedsatt funksjonalitet som har en nevrobiologisk årsak.

Denne forståelse materialiserer seg overfor den enkelte elev gjennom skolenes pedagogiske og administrative praksis overfor dyslektiske elever. Som vi får se i neste avsnitt blir elever som ikke utvikler skoleeiers krav til minimumsferdigheter i lesing innen utgangen av 7. klassetrinn, diagnostisert som dyslektiske. Det er PPT som er tildelt mandat til å diagnostisere elever som ikke lærer som forventet.

Elever som har fått diagnosen dysleksi forstås som individer med redusert læringsdyktighet, dette manifesteres med IOP (individuell opplæringsplan) i kjølvannet av diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. En IOP medfører i praksis en modifisert utdanning, ved at disse elevene blir fritatt for fag eller deler av fag, og ved at skolen ofte tar initiativ til å søke fritak for karakterer i enkelte lesefag på ungdomsskolen. En IOP legaliserer at det settes lavere læringsmål for disse elevene enn det som er minimumskravene til bl.a. lese- og skriverferdigheter ved grunnskolens avslutning.

IOP-elever undervises med en læringsprogresjon som skolen anser som overkommelig for den enkelte. Disse elevene må på bakgrunn av sin tilkortkommenhet undervises i smågrupper utenfor klassen, og det anses som pedagogisk fornuftig å undervise i nivågrupper innenfor denne grupperingen igjen.

### 5.1 Har perspektivene på dysleksi endret seg over tid?

I motsetning til klassiske og fysisk synlige handikap som f.eks. det å være blind eller døv, har vi for dysleksi en dårlig nedtegnet skolehistorie, og det er heller ingen entydig tradisjon å vise til gjennom skolens praksis før etter årtusenskiftet.

Går vi tilbake før Reform97, har det trolig i stor grad vært opp til den enkelte lærers klokskap og dyktighet i hvilken grad dyslektiske elever har lært å håndtere skriftspråket og lesefag på skolen.

Hvis jeg ser tilbake på min egen tid i grunnskolen på 50-tallet, ble det anvendt ett av tre administrative grep overfor lesesvake elever. Det ene var å la eleven gå et klassetrinn om igjen på skolen - man dumpet som det het. Det var to elever på mitt klassetrinn i grunnskolen som dumpet. Det andre var å sende eleven på "Veslestua". Dette var en skole i skolen - datidens lovfestede hjelpeklasse på nærskolen for dem som trengte ekstra undervisning for å mestre skolen. "Veslestua" var en liten bygning som lå rett utenfor skoleporten, og hvor det foregikk aldersblandet undervisning. Forskjellen på de lesesvake som dumpet og de som havnet på "Veslestua" var at de sistnevnte hadde atferdsvansker i tillegg. Noe av disse kom tilbake til vanlige skoleklasser, men fikk et ekstra år på skolen. Tredje alternativ var å la den lesesvake elev fortsette i egen klasse skoletiden ut. Disse forble nettopp det: Lesesvake i egen klasse grunnskolen 7 år til ende.

Felles for alle disse elevene er at de ble fritatt for engelsk skriftlig, faget ble ofte erstattet med sløyd.

Som dette viser har ikke skolens perspektiv på dysleksi som fenomen endret seg vesentlig i løpet av de 50 siste år. Det vi kan si er at det i dag ligger en helt annen kunnskap om dysleksiens årsak, utbredelse og omfang til grunn for dagens administrative praksis. I tillegg har man fullstendig oversikt over alvorlighetsgraden av det enkelte tilfellet ut fra et spesialpedagogisk perspektiv, samt en oversikt på systemnivå. Det siste er noe som på initiativ fra Regjeringen, som allerede er redegjort for, innarbeidet gjennom administrative rutiner i grunnskolen i inneværende 10-år.

## 6. Hvordan møter dagens skole lesesvakhet som fenomen?

Besvarelsen på andre hovedspørsmål er formet som et skolehistorisk ”livsløp” for lesesvake elever fra de fremstår som lesesvake i førsteklasse, til de blir diagnostisert til å ha spesifikke lese- og skrivevansker på mellomtrinnet (4. – 7. klassetrinn). Det bildet som tegnes er basert på min egen tolkning etter flere gjennomlesinger av ca 120 sider med transkribert intervjumateriale fra seks lærere. Jeg har etterstrebet å fremstille en historie som er representativ for disse tre skolene. Alle utfordringer og problemstillinger håndteres naturlig nok ikke likt ved skolene, men i det store og hele er den pedagogikk og de pedagogiske grep, samt de administrative tiltak som iverksettes overfor lesesvake elever, holdt i stram regi av skoleeier gjennom *Handlingsplan for kvalitetssikring av lese- og skriveopplæring*, som er presentert tidligere. En slik handlingsplan må forstås som en presisering av L97, lover og forskrifter. Så vi kan si at vi har tre skoler og en lest. Det har aldri vært et poeng fra min side å sammenlikne skolene, mitt mål er å tegne et bilde, basert på intervju av lærere, hvordan en grunnskoleutdanning kan fortone seg for lesesvake og dyslektiske elever.

Min tolkning er underbygget med en utstrakt bruk av sitater fra mine informanter. I flere av sitatene har jeg gjort informantens talespråk lettere tilgjengelig for leseren ved at jeg har gitt sitatene en mer skriftspråklig form, med respekt for informantens særegne uttrykksmåte. I noen sitater er parenteser som angir sprang i tekstreferat utelatt der jeg har ansett disse som forstyrrende for uthenting av tekstens meningsinnhold.

Første avsnitt vil behandle elever som er umodne for skolen, og hvilke konsekvenser dette kan ha for læringsprogresjonen. Når umodenhet er tematisert finner jeg det korrekt å presisere at skolene ikke skiller på umodenhet og lav språklig bevissthet ved skolestart.

Dernest gis et bilde av hvordan skolene utøver tilpasset undervisning med differensiert pedagogikk, etter en fastlagt modell de tre første skoleårene – her faller som nevnt lesesvake og umodne elever inn i samme gruppe. Alle skolene har øremerkede midler til de åtte svakeste elevene på hvert klassetrinn de tre første skoleårene.

Dernest vil jeg belyse hva som gjøres på mellomtrinnet for de elever som ikke har blitt normalyttere i løpet av de tre første skoleårene. De elevene som ikke når skoleeiers



---

minimumskrav til leseferdighet, blir diagnostisert til å ha spesifikke lese- og skrivevansker i løpet av mellomtrinnet.

Dyslektiske elever får en IOP (individuell opplæringsplan) som innebærer en modifisert skolegang som vi også vil redegjøre for. Til slutt vil vi se på hva som skal til for at lesesvake og dyslektiske elever skal mestre andre lesefag. Dette er særlig viktig fra og med fjerde klassetrinn, hvor skriftspråket introduseres i elevens utdanningsløp som en selvstendig kilde til kunnskap.

## De tre første skoleårene

### Umoden for skolens kultur ved skolestart

Når jeg her velger å skrive inn et avsnitt om umodenhet, så er det fordi dette er et tema som flere lærere berører. Pedagogisk blir disse elevene behandlet på samme måte som modne elever med lav språklig kapital. Det er også rimelig å anta at dyslektiske vansker, som først utkrystalliserer seg senere i skolen, er likelig fordelt mellom modne og umodne elever.

Oda er den som uttrykker seg med størst tyngde om umodne elever, fordi hun kan gjøre det i perspektiv av en 6. klasse hun nå underviser og har hatt ansvar for siden skolestart.

Som erfaren pedagog er det ikke vanskelig å finne de som ikke er klare for skolen. (...) det har ikke vært noe tradisjon de 15 siste åra for at man venter med skolestart. (...). Man hadde jo før til og med en slik førskoleuke eller to. Men da var alle foreldre klar over at han eller hun ikke skal begynne, men vente til neste år (Oda 2006a:11).

Hun beskriver hvilken kulturkollisjon som oppstår mellom elever og skolen når elever fremstår som umodne for læring. *"For vi bombarderer disse barna med noe de ikke er klare for, så de skulle rett og slette vært et annet sted. Ikke inne i skoleklasser"*, eller som hun utdyper samme tema noen setninger senere; *"Jeg kan undervise, men han er ikke klar til å ta det i mot, da hjelper det ikke hvor mye jeg underviser"* (Oda 2006a:11).

Manglende forutsetning for å motta læring den første tiden medfører naturlig nok en senere innlæring enn de aldersnormerte forventninger skolen legger til grunn. *"Det er en del av unga jeg har i min egen klasse som var under kritisk grense som jeg nå har fått over kritisk grense. Nå går de i 6. klasse og de har nok hatt det litt følt under veis. (...). Hvis disse*

*hadde ventet et år med å starte på skolen, hadde de lært lettere (...) med en gang, tror jeg” (Oda 2006a:11).*

Oda og flere av mine informanter ser forskjell på kjønn når det gjelder det å være kulturelt tilpasset skolen. *”Man ser akkurat sånn i forhold til skolestart at det er flere av gutta som heller vil være ute å leke. Jentene er mer sånn at det er spennende å sitte og skrive, tegne eller drive med sanne puslerier og da er det lettere også i forhold til (...) å lære å lese og skrive” (Hilde 2006a:8). ”Er du gutt og født i desember så er du litt dårlig stilt noen ganger. Du kan jo på den annen side si at skolen må tilpasse seg disse, men det går ikke på en måte” (Oda 2006a:11).*

Slik jeg leser mine informanter som har berørt dette temaet, ser de ingen sammenheng mellom umodenhet og spesifikke lese- og skrivevansker. *”Det er modenetskalaen vi snakker om nå og henger du etter her, så tar du det jo ikke igjen før du er voksen på en måte (...) det er ihvertfall min erfaring” (Oda 2006a:12).*

Men det vil naturlig nok forsterke problemet i de tilfellene en dyslektisk elev også er umoden.

### **Fastlagt pedagogikk**

Skolene skiller ikke på årsaken til dårlige språklige ferdigheter, og går rett inn i vurderingen av i hvilken utstrekning elever trenger tilpasset og målrettet språklig stimulans. *”Og språklig bevissthet er noe som må ligge i bunnen ikke sant i forhold til det å lære å lese.” (Hilde 2006a:1) ”Ja du ser jo allerede i første klasse egentlig altså elever som har vanskeligheter med rim og rytme f.eks.” (Kari 2006a:4). ”Du kan jo se tidlig hvem som sliter med lesing å sånn (...) på skolen her så har vi jo kartlegginger allerede fra de er 1. klassinger” (Knut 2006a:1).*

Utvelgelse av de svakeste elevene foregår på bakgrunn av lærernes vurderinger og kartleggingsprøver av språkferdigheter. Ved Skogly og Åsli skole gjøres de første kartleggingsprøver allerede på første klassetrinn, mens Sentrum skole gjør dette f.o.m. 2. klassetrinn.

For elever som er har lav språklig kapital ved skolestart og som fortsetter å være lesesvake de første årene, ligger det et fastlagt pedagogisk opplegg på systemnivå, med administrative

kontrollrutiner hvor progresjon kontrolleres gjennom regelmessige tester. De tre første årene vies de åtte svakeste elevene på hvert klassetrinn en spesiell pedagogisk oppmerksomhet. Alle skolene har opplegg for en slik elevgruppering med målrettet undervisning for å gjøre disse elevene til normalyttere før inntreden i fjerdeklasse. Men langt flere enn disse åtte elevene får tilpasset norskopplæring gjennom differensiert pedagogikk og tilpasset opplæring innenfor klassens rammer. Mens de åtte svakeste vies ekstra oppmerksomhet i klassemiljøet i en av skolene, tas disse elevene ut av klassen i grupper av fire og fire elever allerede fra første klassetrinn ved de to andre skolene.

Vi prøver (...) å ta tak i det før selve lese- og skriveopplæringen begynner (...) vi vet jo en del om sånne skriftspråklige ferdigheter som kommer forut, nemlig språkbevissthet og slikt – og (...) allerede der begynner vi å ta tak i det ved å dele alle i grupper ikke bare de fire svakeste. Og så jobber vi spesielt med det for de som er svakest på skriftspråk (...) og bruker masse språkleker, (...) som er utviklet av pedagogiske programmer (...) og ”språkverksteder” som er kjøpt gjennom Bredtvet kompetansesenter (...) Vi jobber veldig mye med denne biten - før de i det hele tatt kan lese (Kari 2006a:5).

Selv om flere av lærerne mener at man allerede i slutten av det første skoleåret kan få en aning om hvilke elever som kan ha spesifikke lese- og skrivevansker, har man som hovedregel at alle elever gjennomgår de kurs og tiltak som er fastlagt for de tre første skoleårene før en utredning for spesifikke lese- og skrivevansker finner sted.

Vi (...) kan (...) putte 1. kl.-elevene i forskjellige grupper og si at de hører til på forskjellige nivåer når det gjelder ferdigheter i (...) å kunne lese (...) vi ser det allerede i 1. kl. at her er det et eller annet (...). Men er det fordi du er en litt sen innlærer eller er fordi du har et reelt problem, det klarer vi ikke å skille sånn med en gang. (...) Så ser du de feilene de gjør og at de ikke klarer å huske fra den ene dagen til den andre – eller fra den ene timen til den neste, eller at det er meningsløst for dem. Vi ser det også i første klasse, men det er jo klart at jo eldre de blir, jo tydeligere blir det at dette ikke er et uttrykk for en generell svakhet (Kari 2006:7).

Det er selvsagt variasjoner innen praksis på den enkelte skole. Nedenfor belyses de viktigste.

### *Skogly skole*

Skogly skole bruker et tolærersystem de to første skoleårene, fordelt på tre lærere. Dette styrker norskundervisningen slik at de svakeste elevene får individuell bistand ved at man deler i nivågrupper og utøver tilpasset opplæring. Skolen hadde tidligere det som i kommunen omtales som ”Jul til Jul lærere”. Dette innebar at man tok de svakeste elevene ut av klassen for norskundervisning fra og med vårsemesteret på første klassetrinn og ett skoleår fremover.

Så nå har vi gjort det slik at lærerne i 2. klasse styrker 1. klasse med 3 timer i uken, og lærerne i 1. gjør det samme i 2. klasse – 3 timer i uken det blir således en utvidelse i forhold til Jul til Jul-modellen. De er da altså flere lærere til stede slik at de kan dele (...) inn i grupper, i mange flere grupper enn de ellers ville

kunne gjøre (...) det har jo tidligere vært vanlig å ta ut elever ikke sant, over lengre perioder og jobbet spesielt med større språkbevissthet. Men nå kan det gjøres mye mer systematiske over tid fordi at vi har tre lærere som gjør det i stedet for en. Og vi bruker det over hele året ikke sant, så det blir en utvidelse av det. Nå har vi det faktisk i hele 1.-klasse og hele 2.-klasse. Og det blir mange flere timer enn det vi hadde den gangen det var Jul til Jul lærere. (...) Det er en fordel at du altså har muligheten til å dele alle elevene inn i mindre grupper. Og hvilke lærere som jobber med hvilke elever, kan være avhengig av hvilken kompetanse læreren har. Vi har en lærer som har jobbet lenge med minoritetsspråklige elever og da vil det være naturlig at hun kanskje har en gruppe minoritetsspråklige og jobber i forhold til språkbevissthet og begreper. En som jobber med lesingen, kan jobbe med elever som er godt i gang med lesingen, så det vi gjør er at vi prøver å gi mest mulig ved å dele i grupper tilpasset lærernes kompetanse også (Line 2006a:3,4).

De som fortsatt ikke har nådd de aldersadekvate målene ved inngang i tredje klasse blir nå satt i grupper for intensiv lesetrening på dette alderstrinnet.

*”Da hadde vi veldig mange under det vi kaller kritisk grense, hvor vi på bakgrunn av det starta (...) tidlig i 3. klasse (...) med kurs, det vil si at du delte opp i mindre grupper (...) etter nivå – man kaller det ikke nivågrupper men det er det man gjør” (Knut 2006a:3).*

Andre informanter ved samme skole forteller om de gode resultater man har ved den intensive lesetreningen på tredje klassetrinn.

Grupper med barn som har lese- og skrivevansker jobbes da intensivt med i 3.-klasse, og vi ser et veldig godt resultat (...). Det har jo noe med at man har satt inn mye ressurser på en liten gruppe, de er fire elever som hver dag – og da er det hver dag uansett – har intensiv lesetrening. Det går foran alt når man planlegger, og vi ser at det bærer frukter, (...) – det virker (Kari 2006b:5).

Kurset på tredje klassetrinn anses som viktig for å få dem som har knekt lesekode sent, til å bli normalyttere i løpet av dette klassetrinnet.

I tredje klasse er det elever som da fortsatt sliter med, ja som regel har de knekt lesekode, men som sliter fortsatt med å ha flytende lesning, og innholdslesing og sånn har de ikke fått det med seg skikkelig, så driver de ekstra kurs som går over noen uker, hvor de har en sånn enkel prøve i begynnelsen og på slutten for å se om det er noe framgang, og da kjører de et sånn Jørgen Frost opplegg som går på stavelsesdeling og lytting og helhetslesing (Kari 2006a:6).

Selv overfor de svakeste av de svake, skal det mye til før disse elevene meldes opp til PPT for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker på dette alderstrinnet. Det synes å være slik at selv om lærerne mener at det kunne være formålstjenlig, synes den administrative terskelen å være ganske høy.

Vi skal oppleve det ganske alvorlig før vi tar det opp (...) og vi kan snakke om det i forhold til PP-tjenesten, men det er klart at det er noen vi allerede kan henvise videre, men sånn som systemet nå er i Flatlandkommunen så jobber vi så godt vi kan innenfor tilpasset opplæring i 1. og 2. klasse og så har vi jo (...)leselærersystemet i 3. klasse (...) som vi kaller ”lesepuff” hos oss (...) Og at de da som gjennom der viser at de fortsatt ikke har den utviklingen som vi skulle forvente ut i fra den hjelpen de har fått, vurderes for henvisning (Line 2006a:4).

### *Sentrum skole*

Sentrum skolen anvender ”Jul til Jul grupper” som starter fra og med vårsemesteret i 1. kl. og vedvarer ett år fremover.

Da ser vi hvem som er svake og hvem som kommer til å trenge noe ekstra– og da er vi tilbake til det der med språklig bevissthet – hvem er det som ikke klarer å lytte ut lydene, hvem er det som ikke klarer å rime, alt det som ligger forut for det å lære å lese og skrive – de blir da tatt ut til det vi kaller ”Jul til Jul” gruppene. Det betyr at de får ekstra timer fra vinterferie til vinterferie har vi bestemt (...) Da går de i en sånn gruppe i ett år. (...) Hvis de da er under kritisk grense, så kommer jo de i (...) lesekursgruppa (i tredje klasse, min presisering) ikke sant. Så derfor er det ikke noen vits i at de henvises før etter 3. klasse (...) Hvis ingen av disse tiltaka virker da må man gjøre noe mer. Og det er jo for å unngå at det er elever som ender i 6. klasse, 7. og 8. klasse uten å lære å lese og skrive (Hilde 2006a:4).

I motsetning til Skogly som tok første test av elevene i slutten av 1. klassetrinn, venter Sentrum skole til etter at første periode med tilpasset undervisning er gjennomført, dvs. at de testes i slutten av 2.-klasse. De åtte svakeste tas med på lesekurs i 3.-klasse, fordelt på to grupper; ”*da er de elevene som skårer dårlig på sanne leseprøver i 2. klasse de som da får være med på lesekurs i 3.*” (Hilde 2006a:3).

Kursene foregår totalt over 15. uker:

Ja kurs med 8 timer i uka i 10 uker. Og så er de i klassen sin i 12 uker for da starter en ny gruppe som går i 10 uker, og når gruppe to er ferdig med sine uker, så kommer gruppe 1 tilbake igjen og så har de fem uker (...) Dette er andre året vi driver med leselærere – det er nå de siste åra kommunen virkelig har satt inn ressurser (Hilde 2006a:6).

Denne skolen har også som hovedpraksis at alle lesesvake elever gjennomfører tredje klassetrinn før de eventuelt henvises for utredning for dysleksi hos PPT.

Utover dette har denne skolen en praksis som ingen av de andre skolene har: Elever fra 4. klassetrinn og eventuelt høyere kan tas med på den intensive lesetreningen som skolen har for elever i tredjeklasse. Siden dette er den minste skolen, og i likhet med de andre skolene har fått ressurser til åtte elever, er nok det forklaringen på denne praksisen. ”*Men her skårer unga veldig godt, og det er bare en klasse på hvert trinn. Derfor så har det ikke vært nok elever på 3. trinn da har vi tatt med elever på 4. trinn. Og nå har jeg da hatt en elev som jeg har hatt i 3. klasse å i 4. klasse, så hun har hatt veldig mye lesekurs*” (Hilde 2006a:3).

### *Åsli skole*

På Åsli skole har man også undervisning etter ”Jul til Jul” modellen, men gjennom et tolærersystem, hvor de for de åtte svakeste elevene har tilpasset undervisning fra skolestart og frem til påske de to første skoleårene.

Men nå har vi gjort det sånn at vi stoppa ved påske (...) så fortsetter vi med de samme ungene til høsten igjen og frem til påske neste år. Så det er de samme ungene som får tilbudet kan du si (...) Vi har to pedagoger i 1. klasse – det er det ikke alle skoler som har, men her er det sånn, så vi synes vel at mer av den ressursen som er fire timer i uka, da skulle gå til 2.-trinn som bare har en lærer. 3.-klasse har (...) et prosjekttilbud hvor de åtte svakeste ungene på trinnene får tilbud om et Jørgen Frost-opplegg som kalles leselærerprosjektet (Trine 2006:6).

Og i likhet med de to andre skolene har de også et intensivt lesekurs på tredje klassetrinn som vi ser.

### *Faglig inkludering i praksis*

Som vi ser, gjennomføres tilpasset opplæring med nivåundervisning i alle skolene allerede fra første klasse. Samtidig har man gode systemer for å føre kontroll med den progresjon hver enkelt elev har. Som vist i teorikapitlet er dette elementer som Nes m. fl. (2004) ser som sentrale indikatorer på en skolepraksis som inkluderer elevene i det faglige fellesskapet.

Når det gjelder faglig integrering de to første skoleårene, er det av underordnet betydning om en elev er lesesvak eller ikke, all den tid det meste av undervisningen forgår gjennom muntlig formidling. Dette er en logisk konsekvens av den realitet at langt de fleste elevene løser lesekode først i løpet av 2. og 3. klassetrinn.

Det som etter hvert blir spesifikt for de lesesvake på 3. klassetrinn, er at man i større utstrekning enn for andre elever gjennomgår leseleksene på skolen. Grunnen til det er at lesesvakheten nå får praktiske konsekvenser for selve innlæringen. For å imøtekomme denne utfordringen anvender man leselekser fra andre fag på de intensive lesekursene, da som regel i en forenklet språkdrakt og med et mindre omfang. Det er lærerne på klassetrinnet som skriver forenklete pensumtekster for de mest lesesvake elevene; *”Nå i tredje klasse handler det mye om fugler mens vi hadde det kurset gående og da skreiv jeg om tekstene også gjerne på to nivåer (...) da fikk han en enklere tekst – enn de to andre, som igjen hadde enklere tekst enn det som stod i boka”* (Trine 2006:5).

Dette er en praksis som er felles for alle skolene, og igjen kan vi henvise til Nes m. fl. (2004) som påpeker at nivåundervisning er en selvfølge i en faglig inkluderende skole. Vi ser her at man altså opererer med to lavere ferdighetsnivåer når det gjelder faglig innhold på lesegruppene for de lesesvake utenfor klassen. Når Nes m. fl. (2004) ser dette som tegn på en faglig inkluderende skole, mener jeg det er grunn til å påpeke at vi her også ser et klart tegn

---

på elever som er i ferd med å falle av det faglige lasset fordi de ikke har en relevant leseferdighet i forhold til det krav undervisningen nå stiller.

### **Foresattes betydning**

Foresattes betydning for elevenes grunnlag for å kunne mestre skolen de først skoleårene kommer klart til uttrykk.

Hele veien oppfordres foreldrene til å bidra – For alt starter jo allerede egentlig i barnehagen ikke sant. Og da blir jo foreldrene oppfordra til å være med unga når det leses og kanskje at man peker på ord og følger med når man leser (...) i forhold til det som heter språklig bevissthet – da går det på innholdet i språket. Men i barnehagen går det på det muntlige språket ikke sant. I skolen går det mer på det du leser og skriver, men basisen er det å være språklig bevisst. Og det må nesten foreldrene være med på (Hilde 2006a:2).

Her ser vi Hilde peker på foresattes betydning i to perspektiver, for det første direkte støtte til å mestre skolen der og da, men også som premissleverandør for barnets språklige kapital i løpet av den primære sosialiseringstiden. De foresattes habitus (Bourdieu 2006), først og fremst språklig, men også i forhold til kulturell kapital er viktige aspekter både ved deres forutsetninger som påvirkningsagenter i elevenes primærsosialisering, og ved deres evne til å gi barnet direkte støtte i skolearbeidet og i forståelse av hva skolen er.

## **Fjerde til syvende klassetrinn**

De elevene som fortsatt ikke har oppnådd en aldersadekvat leseferdighet i løpet av tredje klassetrinn, får utover på mellomtrinnet fortsatt tilpasset undervisning i grupper utenfor klassen. Men nå eksisterer det ikke et ferdig pedagogisk opplegg for lesesvake elever på systemnivå. Nå er det opp til den enkelte skole å fordele ressurser og iverksette pedagogiske tiltak etter beste skjønn.

Hovedmålet er ikke lenger å oppnå aldersadekvate leseferdigheter, men å komme over skoleeiers minimumskrav til leseferdighet innen utgangen av 7. klassetrinn. Det er nå en løpende vurdering om og når en lesesvak elev skal meldes opp til utredning hos PPT, for å få vurdert om det kan være spesifikke lese- og skrivevansker som er årsaken til manglende utvikling av leseferdighet.

På mellomtrinnet møter disse elevene en utfordring på to fronter. For det første skal de fortsatt lære å lese, samtidig som de nå får leselekser i andre fag. Det siste har disse elevene

selv ikke forutsetninger for å lære på egenhånd uten hjelpemidler. ”På mellomtrinnet blir det mye mer alvor, de får inn flere fag hvor det blir mer lekser (...) og det er mye vanskelige tekster i skolebøkene. Det er alt for vanskelig for mange elever, og det er da kjempevanskelig for dem da som sliter med lesing. Så problemet følger dem hele veien (...) og det vil de ha i alle faga” (Oda 2006b:2).

Faglig innlæring foregår på samme måte som tidligere.

Så er det mange (...) som (...) lager forenklet tekst av det man holder på med sånn at det skal være overkommelig for de som sliter med å lese og samtidig skal få med seg innholdet (...) mange av dem er jo veldig sterke muntlig. Mange av dem er jo superflinke og har stor allmennkunnskap og deltar veldig aktivt på muntlig plan (...) det å være lesesvak betyr ikke at du er dårlig i muntlig og det betyr ikke at du ikke har kunnskaper (Kari 2006a:19).

Jeg kommer nærmere tilbake med hva foresatte bidrar med for at disse elevene skal mestre andre lesefag.

Men la oss først se på hvordan Skogly skole angriper opplæring av leseferdighetene for disse elevene.

Vi (...) kjører kurs (...) en 7 – 8 uker (...) 4-5 timer i uka – sånn at det blir noe, det blir ikke en time her og en time der spredt utover året. Og så retester vi etter det. Det samme gjorde vi i fjor (...) veldig mange (...) gjør det veldig mye bedre etter en periode - det er både gutter og jenter. (...) mange (...) gjorde oppsiktsvekkende resultater (...) det er gunstig for de aller svakeste at det er (...) fra 2 – 5 elever, det bør ikke være noe mer enn det. Samtidig som man kanskje kan ha de som er mer leseflinke i større grupper, hvor man kan drive litt mer selvinstruerende oppgaver med dem. Det finnes jo mange bøker man kan jobbe med (...) I år så har vi hatt grupper på en fem seks (...) av de lesesvake (...) gjennom store deler av året. Det har variert hvem vi har tatt ut da. Det vi kjører på nå er 6. trinn - ja det har vi gjort hvert år egentlig. Vi hadde kurs på 4. og 5. klassetrinn både i år og i fjor (Knut 2006a:4).

Som vi ser er dette det som skal til for at flere av de lesesvake skal bli selvgående når det gjelder det å kunne lese, selv om de ikke oppnår en aldersadekvat leseferdighet. Oda ved Sentrum skole gir oss et eksempel på hva det betyr for den enkelte når det hele faller på plass.

Jeg har jo en nå som (...) virkelig er det vi sier er en leser som får med seg teksten. Å hvor lykkelig han var og hvor lykkelig han fortsatt er. Han er ikke noen god leser sett ut i fra alder, men hvis du spør ham – og jeg har spurt ham - hva lykkes du med, hva er du god i, da svarer han ”jeg er god i å lese”. Da mener jeg det er flott. Selv om han ikke klarer å passere noen standardisert lesetest for 7. klassinger (Oda 2006a:4).

Det fremheves av alle mine informanter at det er viktig for elevens fremgang at det er etablert et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet.



Vi kan konkludere med at skolene fyller med sine tilpasninger langt på vei de kriterier Nes m. fl. (2004) ser som de viktigste parametere for faglig inkludering av lesesvake elever i skolen.

## 6.1 Hvilken rolle spiller foresatte for lesesvake elevers mestring?

*”Betyr fryktelig mye, de betyr mer enn hva jeg som lærer kan gjøre” (Oda 2006a:3).*

Sitatet ovenfor er representativt for den holdning og forståelse lærerne har til spørsmålet om foresattes betydning for lesesvake elevers mestring av skolen. Så la oss nå se på hva foresatte kan bety både når det gjelder innlæring av leseferdigheter og innlæring av lesefag for disse elevene.

### *Innlæring av leseferdigheter*

For disse elevene handler det nå om mye trening, små fremskritt, og tett oppfølging. De elevene som får støtte hjemme, utvikler sine leseferdigheter raskere og når lengre enn de som ikke får en slik støtte.

Og der blir det ikke fulgt opp hjemme. Og det merker vi. Nå i år går a i 4. klasse, hu er flinkere sjøl til å gjøre leseleksa si hjemme. Det hadde vært mye enklere for henne om foreldrene hadde fulgt opp. For når de går på de lesekursa får de lekser som er tilpassa sitt lesenivå og de leser i lesegruppa med meg på dagen, så de lærer teksten ganske bra. Så skal de ha det i leselekse hjemme til neste dag. For det er noe med at du helst skal lese teksten flere ganger. Og når det da er såpass små unger og foreldrene ikke følger opp så er det vanskelig for dem. Og det er gjerne noe med at de bør lese den tekste høyt for en voksen. Og det merker vi da at da går utviklingen seinere – det er vanskeligere for dem. (...) der foreldrene følger opp er det mye lettere å komme opp på minstekravet fordi det krever et samarbeid (Hilde 2006a:3).

Det som trer tydelig frem i mine data er at disse elevene må få lov til å utvikle seg i sin egen takt, og de trenger også støtte til å holde motivasjonen oppe.

Har du foreldre som stiller opp (...) og hver dag tar fatt i det de holder på med – hjelper dem med det de holder på med, og trener på den måten som de kanskje har snakket med lærerne om (*marker hvert punkt med å slå hånden i bordet*) og lar de få lov til å utvikle seg på sitt nivå, og ikke setter opp sånne lister med ”Nå må du klare det og det” (...) og i stedet sier at det er greit å gå i eget tempo (...) så er (...) prognosene for at de skal klare seg bedre – kanskje også overvinne sine lese og skrivevansker, (...) mye større enn for de som ikke får den der hjelpen. Vi ser at det er veldig forskjellig med og uten hjelp (...) de får jo en del tilrettelagte oppgaver og vi oppfordrer jo at foreldrene skal lese sammen med dem, og lese teksten først så de kjenner den før de selv skal begynne å jobbe sammen med unga (...) de som har støtten hjemme de har et helt annerledes forhold til sine lese og skrivevansker i vertfall, de har liksom litt mer pågangsmot (...) mens de som ikke får noen støtte gir litt lettere opp – det er ikke noe vits, vi har lese og skrivevansker (Kari 2006a:16).

Kravet til leseferdighet øker hele tiden nå på mellomtrinnet og desto senere den enkelte elev utvikler sine egne leseferdigheter, desto mer støtte trengs til innlæring av leksene de får i andre lesefag.

### *Innlæring av leselekser*

*”Han mestret ikke andre lesefag. Men det er klart at han var så heldig at hans foreldre stilte opp og leste en masse for ham, leste leksene høyt for ham”* (Hilde 2006b:3). I slike situasjoner er det viktig at det er et godt samspill mellom skole og foresatte, viktigheten av et godt samspill mellom skole og hjem kommer direkte til uttrykk ved at det blir en tettere dialog med hjemmet når elevene sliter: *”Alle foreldre (...) har jo samtale med læreren jevnlig, minimum to ganger per år, og de som det er noe spesielt med har jo som regel mange flere (...) da prøver man jo å gjennomgå hvordan kan du (...) hjelpe barnet ditt hjemme (...) og hva gjør vi som skole (...) De som er ressurssterke de vil ofte ha flere møter”* (Kari 2006a:20). Det er heller ikke uventet å finne at ressurssterke hjem holder en tettere kontakt når barnet sliter med å mestre skolen. Samtidig som de påpeker at en forstandig pedagogisk støtte er det som skal til. *”Noen ganger skyter foreldrene litt over mål (...) det nytter ikke å lese Dostojevskij hvis du er svak leser”* (Knut 2006a:9).

## 6.2 Hva skiller lesesvakhet og dysleksi?

Det er flere forhold som kan utløse en oppmelding til PPT for utredning av mulige spesifikke lese- og skrivevansker. Den mest vanlige årsaken er at det er skolen som utløser en utredning. Men før dette er det en eller flere lærere som fremmer en bekymringsmelding internt på skolen. Dette fører til at kollegiet drøfter om og når det vil være fornuftig å få foretatt en utredning av vedkommende elev. Før en formell utredning finner sted, blir som regel disse elevene diskutert uformelt med PPT.

Som tidligere vist har skoleeier etablert en praksis hvor alle elever får tilpasset opplæring de tre første årene uansett ferdighetsnivå eller progresjon, og det hører med til unntakene at elever blir diagnostisert allerede på fjerde klassetrinn. Jeg vil her først belyse unntaket før jeg fortsetter med det vanligste skoleløpet for lesesvake elever på veien til å bli diagnostisert til å ha spesifikke lese og skrivevansker senere på mellomtrinnet.

### *Diagnostisert i 4. klasse*

Det synes å være bare en begrunnelse for en tidlig diagnose, og det er når det åpenbart vil være nyttig/nødvendig med tilleggstimer (t-timer).

Han fikk dysleksidiagnose i (...) starten av 4. klasse (...) han kunne ikke lese i det hele tatt – ikke lese ikke skrive – han kunne vel bokstavene (...) han fikk en god del t-timer (...) og da hadde han vel 5 t-timer i uka eller noe sånt noe. Og i løpet av 4.-klasse så greide han å knekke lesekode, og i løpet av 5.-klasse så blei han bedre og bedre til å lese. Nå er han i hvertfall så god at han er på et 4.-klassenivå (...) men han går nå i 7. (...) Hen er blitt fulgt opp veldig godt hjemme hele veien (...) og han var kjempeflink til å ordlegge seg (...) han hadde hørt så mye lydbøker. Foreldrene leste alltid lekser og leste alt høyt for ham, så de har virkelig fulgt opp (Hilde 2006a:9,10).

Jeg fikk et eksempel til fra en av mine informanter, som i tid ligger langt forut for R97, og ligger således utenfor denne oppgavens rammer. Men eksemplet tas med for å belyse at det er mulig å få etablert leseferdigheter selv hos elever som er tungt rammet av dysleksi.

Ja, den som jeg har opplevd har slitt lengst – det var en elev som nå er – ja han er vel en 32 – 33 år, og jeg skjønnte at han var kjempeflink. Han var veldig flink i alle fag, men han sleit med lesingen i alle fag. Så jeg var tidlig klar over at han måtte utredes og han fikk tidlig diagnosen dyslektiker. Han var et lærerbarn og jobbet enormt hele tiden. Han hadde masse støtte fra foreldrene, fikk hjelpemidler selvfølgelig og foreldrene har kjent lovverket og har stått på for ham. Han har nå en høyere utdanning og har fått seg en flott jobb og er et vellykket menneske. Men han hadde jo det signalet både fra meg og ikke minst fra hjemmemiljøet hele tiden: Du er flink, det er bare lesingen som vi må hjelpe deg med. Men han er den som jeg synes har slitt mest av alle mine elever med denne problematikken og han har taklet det veldig bra da. Men nå var nok det en vinnertype, han gjorde det for eksempel veldig godt på ski også. Det har vel kanskje litt med det å gjøre også kanskje (Oda 2006a:3).

### **Vanlig skoleløp for elever som blir diagnostisert som dyslektiske.**

Som vi har sett har skolene på eget initiativ etablert gode rutiner for tilpasset opplæring for lesesvake elever på mellomtrinnet. Skolene har erfaring for at PPT som regel ikke foreslår andre pedagogiske tiltak enn det skolene selv allerede gjør overfor disse elevene, dessuten følger det som regel ikke ressurser med diagnosen. Dette rettferdiggjør en diagnostisering sent i perioden.

Det er ikke noe automatikk i at en henvisning fører til at elever får timer (...) Enetimer (tilleggstimer, min presisering) er jo veldig sjelden, da skal du være veldig svak, men (...) vi ser for oss at vi (...) til tider må jobbe i mindre grupper for å styrke lesinga (...) – Det vil vi fortsette å gjøre. Nå er de i en gruppe på fem fra trinnet (*det snakkes her om 6. klassetrinn – min presisering*) to fra min klasse og så er det to fra en annen og en fra en tredje (Knut 2006a:4).

Det er viktig at lærerne før en henvisning finner sted har gjennomført og dokumentert alle pedagogiske tiltak som er forskrevet av skoleeier. Først når ”alt” er forsøkt og resultatene uteblir, kommer diagnosen.

De som (...) fortsatt ikke har den utviklingen som vi skulle forvente ut i fra den hjelpen de har fått, kan vi henvise. Da går det rimelig fort fordi vi har så god dokumentasjon både (...) gjennom kartlegging som har vært gjennomført i perioden og (...) vi vet veldig godt hva som har vært gjort av tiltak (...) – en ting er å

si at eleven mestrer det og ikke det, men hvis vi dokumenterer hva vi faktisk har gjort for at eleven skal kunne mestre og at det er gjort over tid, er min erfaring at det ikke er noe problem (Line 2006:4).

Eller det kan være åpenbare, spesifikke svakheter som utløser en utredning med påfølgende diagnose.

Han hadde så dårlig fonologisk bevissthet og fonologisk lesing (...) at hvis han skulle lese uttrykk som a, an, as, ap eller liknende, så var han utslitt. Vi jobbet ut i fra det parallelt med helhetslesing (...) men det var ikke snakk om å komme over noen kritisk grense så lenge han gikk her. Men det var en veldig flott utvikling i forhold til utgangspunktet, det var det (Line 2006a:7,8).

Det kan også være en kombinasjon av skolens egen vurdering og foresattes utløsningsrett til en utredning som medfører utredning med påfølgende diagnose: *"Nei, han får allikevel ikke ønsket lesehastighet (...) vi må få undersøkt dette. Da kan han være både 5., 6. og 7. klassing Eller foreldrene sier at "nei vi er ikke fornøyd" da sender vi henvisning til PPT."* (Trine 2006:9).

Og skulle det oppstå tvil så besitter skolen god dokumentasjon som kan komme til anvendelse: *"I hvert fall i alle de tilfellene jeg har (...) sendt dem videre – har de fått diagnosen. (...) Noen ganger sier jo PPT "nei vi er ikke sikre" og da (...) legger vi på enda mer dokumentasjon, og da går det jo igjennom"* (Oda 2006a:8).

Nå er det et administrativt krav at elever som ikke har nådd minimumskravene til leseferdigheter innen utgangen av mellomtrinnet, skal ha en diagnose før overgang til ungdomsskoletrinnet. Og når diagnosen er satt fortsetter tilpasset undervisning i grupper etter samme modell som tidligere, bortsett fra overfor de elevene som PPT anbefaler får tildelt t-timer. Men som vist tilhører slike tildelinger unntakene: *"Å få enkeltimer (...) t-timer det skal det mye til for. For som regel (...) prøver man å organisere i grupper"* (Hilde 2006a:5).

#### *IOP obligatorisk for dyslektiske elever*

En diagnose som dyslektisk *"utløser da selvfølgelig også en IOP"* (Trine 2006a:9). *"For å få en individuell opplæringsplan så må de ligge minst to år under forventet nivå"* (Oda 2006a:6). *"Grunnen til at man får rett til IOP er nettopp at man ikke tror at eleven kommer til å nå de samme målene som andre innenfor den gitte tiden"* (Line 2006b:5).

Diagnosen i seg selv løser verken elevens problem eller skolens utfordring, *"Selv om eleven får diagnosen så kan du ikke sette inn (...) masse tiltak, men det er sjong, sjong, så er han frisk (demonstrerer med en håndbevegelse ved å kutte i luft) (...) De får ikke diagnosen før"*

*de går i 6., 7. og da ofte på grunn av det som har skjedd på lavere trinn*” (Oda 2006a:7). Forventningen kan være store hos foresatte når diagnosen er på plass, *”Det som kan være vanskelig for noen foreldre er det at når eleven har fått en diagnose og de har fått hjelp så forventer foreldrene at de skal ta igjen det gapet som er opp til klassens gjennomsnittsnivå på et blunk. Så det å få foreldrene til å skjønne at ting må gå litt trappevis er vanskelig*” (Kari 2006a:12). Noe som bekreftes gjennom samme praksis som vi har sett overfor lesesvake elever før diagnosen ble satt.

Har de en IOP så er de ofte i grupper (...) med en spesialpedagog og det vi da ofte gjør er (...) å se på lesetekstene som skolen har i de timene (...) kanskje lese for dem og diskutere innholdet (...) Ofte skriver vi en del av tekstene i forenkla utgave slik at de ikke skal miste det faglige innholdet og ofte så har jo disse ungene foreldre som gjør mye for dem (Trine 2006:4).

IOP omtales som en rettighet for elevene, men er i realiteten en administrativ rutine pålagt skolene av skoleeier, som kommer kjølvannt av diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. En IOP legaliserer lave krav til læringsmål *”Du kan jo si at vi prøver å ikke sette målene høyere enn at de klarer å oppfylle dem da*” (Oda 2006a:6) En naturlig følge blir at disse elevene ikke oppnår en adekvat leseferdighet i løpet av grunnskolen.

Ja for en fullt ferdig utdannet leser (...) mener jeg er en som kan lese hurtig, samtidig får med seg meningen/ innholdet i det han har lest, og kan også klare (...) på en måte (...) med et blikk å se hovedessensen. Men det er en del elever som ikke klarer tilfredsstillende nok å få med seg innholdet – eller meningen med teksten, så det er noen elever som ikke klarer dette når de går ut grunnskolen (Kari 2006a:14).

IOP blir nå skolens verktøy i skolens videre oppfølging av den diagnostiserte eleven.

Jeg synes det er veldig viktig og riktig at vi har en IOP (...) for jeg tenker at det gjør oss veldig bevisste på å se hvor denne eleven er i utviklingen og hva vi kan gjøre videre (...) For de fleste av våre elever er perspektivet (...) ikke å ta igjen gjennomsnittet i klassen (...)det er å komme (...) lengst mulig ut fra det utgangspunktet de har (...). Da tenker jeg at IOP blir viktig for dem for å kunne dokumentere hvorfor de ikke har det samme normative kravet, og dokumentere den veien vi går for å få dem lengst mulig (Line 2005b:4).

### *Modifisert skolegang for dyslektiske elever*

Den første praktiske konsekvensen for de fleste dyslektiske elever, som først blir legalisert med en IOP, er at de får fritak fra engelsk skriftlig allerede på mellomtrinnet. Det kan også handle om redusert fagkrets i lesefag, og fritak for karakter på ungdomsskolen.

Ja de får jo trøbbel i de andre lesefagene også selvfølgelig. Det er ikke uvanlig at jeg i samarbeid med faglærerne velger ut noe fra for eksempel samfunnsfag/naturfag for lesetrening. (...) Og det er ikke så uvanlig at de som sliter veldig med norsk (...) ikke ser ordbildene (...) at vi da går over til bare muntlig engelsk og dropper skriftlig. Begge deler blir for belastende for dem og så får de nok en ting de ikke lykkes med. Det er jo egentlig på ungdomsskolen (...) bare en type eksamen (...) hvis du ikke kan måles på

de tingene (...) som den eksamenen måler, så må vi søke om fritak, og det er jo ikke noe vanskelig, men det må gjøres i samarbeid med foreldrene (Oda 2006b:1).

Det med fritak for engelsk skriftlig for dyslektiske elever er akkurat det samme som jeg selv erfarte som elev i grunnskolen på slutten av 1950-tallet. Og som vi har sett i teorikapitlet sier (Høien og Lundberg 2000) at dyslektikere ikke utvikler skriftspråk i noen utstrekning, selv når de lykkes med å utvikle leseferdigheter. Som vi ser her er Odas forklaring på at dyslektiske elever ikke mestrer skriftlig engelsk, at de ikke ser ordbildet (ordet lagret som et ortografisk bilde). Dette er en beskrivelse av årsak som er sammenfallende med (Høien og Lundberg 2000) og min egen forståelse, redegjort for i teorikapitlet: Dyslektikere lagrer ordene kun som lydbilder og må altså skrive ut ordene basert på uttale. Språk som i mindre grad enn norsk har en lydrett skrivemåte, vil dermed vanskelig kunne innlæres – det engelske språk hører med til en slik språkgruppe (Gjessing 1977).

Fritak for lesefag er også et tema når det gjelder dyslektiske elever. *”En del av disse elevene som jeg snakker om nå – som har individuell opplæringsplan (IOP)- søker vi om karakterfritak for på ungdomsskolen, fordi de ikke er i stand til å gjennomføre eksamen – det blir utrettferdig for dem hvis de skal få karakter”* (Oda 2006a:6). Og det er flere som bekrefter en slik praksis: *”Ja, og de kan bli fritatt for deler av pensum og språk kan de få bare muntlig i stedet for skriftlig.”* at dette *”vil påvirke deres valg seinere i livet”* er åpenbart (Kari 2006b:4).

Arnesen (2002) beskriver veien til en modifisert skolegang, som ligger tett opptil den praksis vi har sett beskrevet tidligere i dette kapitlet. *”Ved de fleste skoler er det (...) et system av organisatoriske spesialtiltak (...) (spesial- og støtteundervisning), som er regulert av bestemte definisjoner av ”vansker” (...) Overfor noen blir de en løsning som blir valgt etter en lang prosess av ”nederlag og mistrivsel”* (Arnesen 2002:437,438).

### *Rettigheter og hjelpemidler*

Rettigheter for dyslektiske elever handler først og fremst om tekniske hjelpemidler. Disse kan hjelpe elevene til i større grad å mestre sin skolehverdag samtidig som de kan bli en fremtidig støtte i mestring av skriftspråket. Men det finnes i liten utstrekning planlagt eller systematisk pedagogisk tilnærming for læring i anvendelse av de hjelpemidler man stiller til rådighet.

---

Når diagnosen er en realitet kan det rettes en henvendelse til Hjelpemiddelsentralen. *"Så søkes Hjelpemiddelsentralen om egen PC, og da får de PC"* (Trine 2006:8). Det gis også adgang til programvare *"De får (...) spesielle retteprogram på engelsk og norsk (...) maskinen kan til og med lese for deg"* (Trine 2006:8). Diagnosen gir også rett til tilrettelagt eksamen ved at de får *"lagt til tid og får lest opp oppgaven (...). Det utløser jo en del sånne praktiske gode ting"* (Oda 2006a:7)

Med PC følger også rett til pensumlitteratur som lydbøker. *"Mange bruker også lydbøker (...) spesielt i forhold til naturfag eller natur og miljø å samfunnsfag og den type fag"* (Kari 2006a:18). Flere av skolene har et forhold til dette. *"Etter hvert så (...) får de tilbud om å bruke lydbøker, så de kan lytte på teksten. Og det er til mye hjelp. Men det er klart at en del av de tekstene som er i bøkene fra 5. klasse og oppover er vanskelig for de som sliter med lesinga"* (Trine 2006:4).

De fleste informantene mener lydbøker er gunstig for lesesvake elever. De som har erfaring mener å ha konstatert at lydbøker er positivt for elevens språklige utvikling, men også et godt hjelpemiddel i innlæring av lesefag. På Skoglyskolen har man erfaring for at lydbøker som anskaffes ikke blir brukt, mens man på Sentrum skole har positive erfaringer med de elevene som har anvendt lydbøker i innlæringsøyemed.

Åslia var den skolen som hadde komme lengst i opplæring i bruk av PC og hadde et betydelig lydbokbibliotek som en del av et forsøksprosjekt. Men informanten kunne ikke si noe om de praktiske konsekvensene av bruk av lydbøker og eller PC på det tidspunkt intervjuet fant sted. De hadde besluttet å gi bedre opplæring av bruk av PC. *"Vi har nå fra høsten av avsatt to timer i uken med datalæreren (...) for at de skal drilles og bli enda flinkere til å bruke programmene og PCer"* (Trine 2006a:10).

Noen av informantene stilte seg skeptisk til nytten av data for dyslektiske elever og påpekte at det også stilte krav til foresatte for at slikt verktøy skulle kunne brukes for trening og innlæring hjemme. En av mine informanter rapporterte om negative erfaringer med lydbøker. *"Veldig mange unger gir opp å bruke lydbøkene. Noen synes det er helt greit å høre på det. Men det er mye bedre hvis de får det lest"* (Kari 2006b:2).

### **Stempling**

Ofte blir diagnosen det Becker (1966) betegner som stempling av enkeltindivider som avvikere, gjennom administrativ praksis. Det som utløser diagnosen dyslektisk, er regler og rammer som elevene ikke har en reell mulighet for å styre unna. Det er altså ikke elevens handlinger eller bevisste valg som gjør disse elevene til avvikere – de er bare elever etter beste evne. Det at undervisningen fortsetter som før diagnosen ble satt, understreker stemplingen som avviker, som en sosial konstruksjon fundert på en administrativ praksis.

Becker (1966) sier at det å bli fanget og stemplet som avviker, har stor innflytelse på individets videre deltakelse i det sosiale liv og dets selvforståelse. Arnesen (2002) sier det samme, med en litt annen innfallsvinkel når hun påpeker at en diagnose er en merkning av den aktuelle elev, og kan fort medføre at eleven mister kontrollen over sin egen fremtid i skolen. Hun hevder at måten undervisningen struktureres på, forteller hvem som har ”rett” til kunnskap og hvem som ikke har det. Og med praksis som er vist over ser vi at dyslektiske elever mister adgang til kunnskap ved å bli ”fritatt” for deler av fag på mellomtrinnet, og ved karakterfritak på ungdomsskolen.

I seg selv kan undervising utenfor klassen sent på mellomtrinnet bære et budskap om at elever ”stenges” ute fra kunnskap, som også kan forstås som det Arnesen (2002) omtaler som utestengelse gjennom strukturering. Slike nivågrupper blir i realiteten en sortering av de verdige fra de uverdige når det gjelder tilgang til kunnskap, ved at det ikke stilles adekvate læringsmål for de svakeste elevene i en slik gruppering.

### *Stigma*

Det å ikke mestre skriftspråket er et stigma, og det hefter noe negativt i vår kultur ved individer som ikke behersker skriftspråket. Dette kommer til uttrykk i skolen elevene i mellom. *”De er dumme (...) en lærer ville kanskje brukt det uttrykket overfor meg – men jeg har aldri opplevd at en lærer har sagt noe slikt. (...). Jeg merker at elever bruker det uttrykket. Altså er man dum hvis det er noe på skolen man ikke mestrer”* (Line 2006a:13).

Eller som Line også lot det komme til uttrykk sett i et annet perspektiv: *”Når jeg har hentet inn elever for å se på hvordan de leser i forhold til kartleggingsprøvene og får dårlig resultat, kan de si: ”Men jeg skal vel ikke ha sånne timer” Men da tror jeg egentlig ikke at*



---

*lese- og skrivvansker er stigmatiserende, men at de mer ser på andre sider ved elever som har lese- og skrivevansker” (Line 2006a:8).*

Ut fra teori om individets selvforståelse deler jeg ikke Lines syn. Jeg mener at vi kan ikke skille individets manglende mestring fra individet forstått kulturelt. Jeg tolker elevens utsagn her som frykt for å bli plassert i en gruppe med elever som har et stigma. Men, det er selvsagt mulig at det finnes andre bakenforliggende årsaksvariabler i tillegg til de jeg har valgt å legge vekt på her.

Når diagnosen foreligger, medfører dette en stigmatisering av individet. Et stigma som lett blir til en varig merking av eleven, ved at eleven mister kontroll over sin grunnutdanning. Som vi har sett kommer dette til uttrykk som ”fritak” for fag og karakter. I tråd med Goffman (1975) er dette en stigmatisering ved at den aktuelle elev stenges ute fra tilgang til kunnskap. Dette vil bli belyst grundig i neste kapittel. Arnesen (2002) begrepsfester det på en annen måte når hun omtaler diagnosen som en klassifisering av individet som uverdigg til å motta kunnskap.

Diagnosen er som et rødt varselflagg, som bærer bud til alle som får noe med disse elevenes videregående skolegang å gjøre, at vi her står overfor en læringsudyktig elev. Elever som ikke er selvgående når det gjelder anvendelse av skriftspråket som kilde til kunnskap og som presentasjonsform for tilegnet kunnskap, er i det store og hele ukvalifisert til videre utdanning.

Utdanningssystemet “vender disse elevene ryggen” ved at de de facto blir fratatt adgang til kunnskap. *“Within this governmental configuration, exclusion is defined in a new way, or more precisely, inclusion becomes a permanent target of government. Exclusion consists in the lack of opportunity to participate and to live one’s life as an autonomous enterprise”* (Simons and Masschelein 2005:217). Disse elevene står igjen med reduserte forutsetninger for videre skolegang etter grunnskolen, og blir på dette grunnlag ekskludert.

### **Diagnosen som statuspassasje**

Som vi har sett tidligere i dette kapitlet er det å bli forstått eller det å føle seg dum en del av den lesesvake elevs selvbilde. I så måte kommer en diagnose om spesifikke lese- og skrivvansker ofte som en kjærkommen redningsplanke, nærmest som en mulighet for reforhandling av sin sosiale identitet.

Det var noe med selvbildet hans. (...) nå har de liksom satt ord på hva du er - du har dysleksi – så blei jo han kjempeletta for det er noe med (...) å få høre at du ikke er dum, det er bare (...) diagnose som sier at du kan ikke lære å lese og skrive. (...) Da fikk han på en måte ett nytt liv (...) og det var kanskje også noe av det som gjorde at det blei lettere for han å jobbe med å lære å lese og skrive (Hilde 2006a:10).

Som allerede vist har jeg selv erfart det positive med å få diagnosen dyslektisk. Umiddelbart kunne jeg fjerne min egen forståelse av at jeg var ”dum i norsk”, og jeg hadde fått et verktøy som innebar at jeg kunne endre omgivelsenes forståelse av meg selv – jeg kunne forklare hvorfor jeg hadde så mange skrivefeil – jeg kunne rekonstruere min sosiale identitet. Som vist tidligere har også Solvang (1993) gjort tilsvarende funn. Og Oda lar det komme til uttrykk som følger:

De får ikke diagnosen før de går i 6., 7. kanskje på grunn av det som har skjedd på forhånd. (...) Det jeg opplever når diagnosen er gitt, er at hjemmet føler en lettelse, barna føler en lettelse og så kan vi gå inn og begynne å jobbe med eleven som da kan leve med sin diagnose. (...) Min erfaring med de som har fått det er at (...) de da for fullt tror at de ikke er dumme. De tenker at de har et problem og det problemet må de på en måte leve med og angripe det på best mulig måte sånn at de klarer seg gjennom livet (...). Derfor så mener jeg også at det er skolens ansvar hvis man har mistanke om det å få en utredning gjennom mølla så fort som mulig (Oda 2006a:7).

Det mest positive i et læringsperspektiv er jo at en årsaksforståelse ofte motiverer til innsats hos eleven selv og hos hans nærmeste.

En signifikant handling ser Mead (1967) både som en henvendelse til seg selv så vel som en henvendelse til den annen. Han forklarer dette med at det først er når man evner å forstå seg selv ut fra den andres perspektiv samtidig som man er seg selv, at det hele blir en signifikant handling. Dette har Mead (1967) kalt en rolleovertagelse - man evner å forstå hvordan andre vil reagere på, i dette tilfellet egne ferdigheter - man forstår seg selv gjennom andre.

Når så diagnosen forstås som en bekreftelse på ”jeg er ikke dum allikevel” så vil egen virkelighetsforståelse korrigeres, eleven inntar en ny rolleforståelse, og kan nå aktivt bidra til en forbedret sosial identitet. Og i tillegg til en endret selvforståelse, kan eleven aktivt gi en begrunnelse for hvorfor han ikke er dum med henvisning til en biologisk årsak. Individet er fritatt for skyld, og i første omgang også ansvar for den oppståtte situasjonen.

Vi ser her hvilke tette bånd som eksisterer mellom utvikling av sosial identitet og språklige ferdigheter (Mead 1967). Dyslektiske elever får i dette perspektivet anledning til å slutte seg til klassen som en gruppe på et bedre grunnlag enn tidligere. Det er i slike prosesser barnets moralske utvikling foregår - hun konstitueres som et selvbevisst medlem av et fellesskap.

Forutsetningen for at en slik opplevelse av tilhørighet skal vedvare og gi et bedre selvbilde over tid, er at det enkelte individ også opplever en adekvat faglig tilhørighet over tid. Dette blir kommentert senere i oppgaven.

## 6.3 Sammendrag

Det viktigste som er påvist i dette kapitlet er at lesesvake elever som ikke oppnår skoleeiers minimumskrav til skriftspråklig ferdighet, blir diagnostisert som dyslektiske før utgangen av syvende klassetrinn. Dette medfører en obligatorisk IOP som i neste omgang innebærer en modifisert skolegang – dyslektiske elever forlater grunnskolen uten karakterer i alle fag.

Videre er det påvist at diagnosen som regel ikke innebærer en endring av de pedagogiske tilbudene til den aktuelle elev etter diagnosen.

Derimot får diagnostiserte elever rett til PC og pensumbøker som lydfiler fra Hjelpemiddelsentralen, og de kan få tilrettelagt eksamener i form av at eksamensoppgaven kan lese opp for dem, og de kan få tilleggstid på skriftlige eksamener.

Det er påvist at foresattes støtte til å mestre leseinnlæringen er viktig for lesesvake elever. Foresattes støtte er nærmest en forutsetning for at dyslektiske elever skal mestre skolens lesefag med de krav til leseferdigheter som forutsettes på mellomtrinnet.

## 7. Hvordan påvirker manglende leseferdighet selvbildet?

Dette kapitlet er i sin helhet viet perspektiver på hva som påvirker selvbildet, hvor mestring av skriftspråket står sentralt.

### *Kulturelt inkludert*

Vi kan si at læring er skolens fremste kulturelle kjennetegn, og ut fra en slik operasjonalisering, kan vi forstå lesesvake og dyslektiske elever kulturelt inkludert ut i fra to perspektiver. Som mine data viser, gir opplevelsen av mestring en opplevelse av å være faglig inkludert i skolen. Man føler seg som en del av læringsmiljøet, men det er kun en reell mestring som gir en kvalitativ inkludering. Fra et samfunnmessig perspektiv er det rimelig å hevde at elever som ikke oppnår en adekvat faglig ferdighet, ikke vil kunne oppnå en fullverdig samfunnmessig inkludering, og således ikke blir kulturelt inkludert av skolen. M.a.o. skolen fyller ikke sitt samfunnsoppdrag som en kvalifiserende institusjon for videre utdanning på veien mot et verdig voksenliv.

### *Sosialt inkludert*

Videre er et viktig element i sosial integrering å ha positive fellesopplevelser elevene imellom både i og utenfor læringssituasjonen. Her velger jeg å se sosial inkludering også i perspektiv av læring, og når læring uteblir vil dette få betydning for elevens sosiale identitet i klassen og skolemiljøet i det hele. Vi finner støtte for en slik operasjonalisering hos Mead (1967) og hans modeller ”den generaliserte andre” og ”rolleovertagelse”. Som enkelindivider ser og forstår vi oss selv gjennom andre som en del av et hele – altså vårt sosiale og kulturelle miljø. I skolesammenheng representerer klassen og lærerne det sosiokulturelle miljøet. Vårt selvbilde vil være et uttrykk for graden av vår opplevde sosiokulturelle tilhørighet, i dette tilfelle til skolemiljøet som læringsarena hvor hver enkelt gis en egenverdi ut fra bl.a. tilegnet kunnskap.

Slik jeg leser Wiese (2006) gir hun støtte for en slik tolkning når hun sier at lavt skår på kunnskapspyramiden virker inn på identitetshierarkiet, og medvirker til lav skår også her. Hun påviser altså en korrelasjon mellom kunnskapspyramiden og vennskapspyramiden.

Det er ikke fremkommet data fra mine informanter som gjør at jeg fullt ut kan påvise vennskapspyramidens betydning, eller bruke den på samme måte som Wiese (2006) redegjør for i forståelse av elevenes identitetsutvikling. Jeg har her derfor valgt å belyse skoleresultatenes betydning for sosial inkludering, og tolker i tillegg trivsel som et ytre tegn på uttrykk for det samme.

### **Når leserferdigheter uteblir ...**

*”Det (...)at du ikke kan beherske lesinga er kanskje det mest dramatiske som skjer på skolen” (Oda 2006b:6). ”Det der med selvbilde, selvfølelse og at du er dårlig til å lese blir verre og verre jo høyere opp du kommer – så er det så viktig at det blir tatt tidlig” (Hilde 2006a:6).*

Disse sitatene forteller oss om elever som ikke er faglig integrert i skolen, jfr. lav verdi på Wieses (2006) kunnskapspyramide. I tillegg er det å ikke utvikle leserferdigheter i takt med sine jevnaldringer ensbetydende med å utvikle et stigma. Videre er en naturlig håndtering av eget stigma at man ønsker å holde kontroll med når og hvordan det skal eksponeres i det daglige liv (Goffman 1975). En naturlig reaksjon er å skjule sin egen tilkortkommenhet.

Ja og da håper man (...) at man i løpet av 3. klasse skal ha fått ungene opp, helst over kritisk grense, (...) man mener også (...) at etter 3. klasse så begynner opplevelsen å feste seg mer: ”Jeg er en dårlig leser jeg” (...). Klarer man å ta tak i det før 4. klasse så (...) har man gjort noe lurt, for da begynner det å bli et større problem for ungen (...). De får mer motstand i seg sjøl (...) for det er vanskelig (...) å føle at ”jeg får faktisk ikke dette til”, og de føler at de må begynne å skjule at de ikke får det til (Trine 2006:6,7).

Å skjule sine manglende ferdigheter, kan være synonymt med å være reservert eller trekke seg tilbake i en eller flere former for sosiale relasjoner med medelever. Dette vil i større eller mindre grad medføre redusert sosial integrering. I det sosiale miljøet vil disse elevene løpe risiko for å bli ”avslørt” som kunnskapssvake. De kan føle seg utilpass og det vil føre til lav skår på vennskapspyramiden.

Jeg har selv som dyslektisk et langt voksenliv erfaring med å skjule at jeg ikke kunne skrive, og at jeg leser dårlig. Dette har i mange situasjoner medført at både min sosiale og kulturelle deltakelse ble begrenset. For egen del har jeg har forstått en slik passivitet i noen livssituasjoner som (selv)stigmatisering, og jeg inntok tidligere den stigmatiserte rolle i mange av livets situasjoner (Goffman 1975). Nå sier jeg ikke at mine data entydig kan gis en slik tolkning, men ønsker mer å trekke dette opp som et perspektiv på hvordan det å inneha et stigma kan utvikle seg over tid når det gjelder sosial identitet.

### **Opplevd mestring bygger selvbildet**

Ut fra mine data er det belegg for å si at man ikke behøver å oppnå en aldersadekvat mestring, eller imøtekomme skolens minimumskrav til ferdighet, for at selvbildet skal være godt.

Line fortalte meg om en elev som gir et bilde på hvor avgjørende opplevelse av mestring i seg selv er for selvbildet uavhengig av tilegnelse av normative kunnskaper. Etter at opptaket av det oppfølgende intervju var avsluttet, fortalte Line meg følgende historie:

Skolen hadde hatt en elev som løste lesekoden først i løpet av 5. klassetrinn. Da gutten gikk i 1. klasse satt han bokstavelig talt under pulten og ble ansett som å ha atferdsvansker. Da han begynte i 5. klasse hadde han fortsatt lært lite, han flyktet fortsatt fra det han ikke mestret, og han kom aldri i gang når han skulle arbeide i timen. Kontaktmøtene med foreldrene var en pine og en plage. Gutten satt der dukknakket mens det ble redegjort for alt han ikke kunne, og han fikk kjeft av foreldrene fordi han ikke jobbet med skolefagene.

Forandringen inntrådte da gutten fikk enkle oppgaver som han mestret. Noen dager etter at den første oppgaven var løst, kom gutten og spurte om mer skolearbeid og han ble raskt en grei elev som viste betydelig fremgang i sitt skolearbeid. Gutten fikk et annet blikk, sluttet å protestere på det meste og var plutselig en del av klassemiljøet. På den siste veiledningen som læreren hadde med foreldrene var gutten ett nytt sosialt individ. Han satt med rak rygg og hevet hode og deltok i samtalen mens foreldrene hadde med kaffe og kaker. Gutten viste foreldrene rundt i klassen og viste stolt frem alt han hadde gjort.

Ved overgang til ungdomsskolen ble det avholdt et møte mellom guttens kvinnelige lærer og ungdomsskolen, men til tross for dette klarer ikke dette skoletrinnet å fortsette tilrettlagt undervisning for eleven, slik at han nå får en ny nedtur. Det moren meddelte min informant noen år senere var at hun mente sønnen ikke hadde overlevd som menneske uten den positive skoleopplevelsen hun som lærer hadde sørget for i grunnskolen.

Denne historien viser at selvbildet er en sosial konstruksjon, som står og faller med *opplevd* mestring og tilhørighet hos den enkelte elev uavhengig av tilegnet kunnskap. Gjennom mestring hadde eleven selv opplevelsen av kulturell tilhørighet til skolen og følte seg åpenbart sosialt akseptert av klassekameratene.

### Lærere bygger svake elevers selvbilde

Ikke minst det å styrke de andre sidene av seg, å fremheve de, og gjøre de andre ungene oppmerksom på andre kvaliteter er viktig. Og det har noe med sosialisering i klassen å gjøre. Hvis man bare blir sett på som den som ikke kan lese, da er du jo ikke så mye verdt. Hvis du ikke har noe annet som andre ser. Og det må være vi voksne som påviser de verdiene (Kari 2006b:6).

Oda sier det samme men noe annerledes; *”Vi prøver jo å snakke veldig mye med eleven, og kan kanskje si at her du har hatt en kjempefremgang, så hvis jeg skulle satt en karakter på din framgang så ville det blitt en kjempebra karakter”* Hvorpå hun betoner hva dette betyr for sosiale integrering: *”Får du et brukbart selvbilde, da blir du som regel et sosialt individ”* (Oda 2006b:1,2).

Oda lot dette også komme til uttrykk i første intervju med en litt annen innfalsvinkel; *”De begynner å slite ganske fort (...) med å prøve å få til lesinga og de mister selvbilde. Så jeg bruker veldig mye tid på sånne elever for å bygge dem opp med ros (...) og vise dem som har slitt og mislykket flere ganger det viktige ved de små fremganger”* (Oda 2006a:4).

Alle mine informanter tilkjennegav en bevissthet om at det er viktig å fremheve positive sider ved lesesvake individer parallelt med å motivere disse elevene for innlæring av skriftspråket, for hele tiden å være med å bygge disse elevenes selvbilde. På denne måten bidrar man til at disse elevene blir både kulturelt og sosialt inkludert i klassen og skolemiljøet som sådan.

### Selvbildet bygges i nivågrupper

Det å ikke stå alene når du har vanskeligheter er viktig. Når det er noe vi ikke behersker, som vi ser ”alle” andre får til, er det fort å få et dårlig selvbilde. Og *”ungene veit veldig godt hvem som er flinke og ikke fullt så flinke til å lese og sånn i 3. klasse”* (Trine 2006:7), så opplevelsen av annerledeshet kan komme raskt.

Det kan derfor være av avgjørende betydning for lesesvake elever å komme inn i læringsgrupper hvor de kan være sammen med andre elever som er på deres eget ferdighetsnivå: *”Og så skjer det noe også med ungas selvbilde, det ser jeg veldig godt. De har lav selvtilitt når de begynner på de gruppene - det er flaut å lese, det er flaut å lese høyt, og da er det så flott å få dem inn i de lesegruppene hvor de blir så mye tøffere. Da kan de si ”jeg vil lese først, jeg vil lese” Så det er veldig positivt altså”* (Hilde 2006a:6). Etter hvert som selvbildet bedres fremmer dette også mestring. *”Når du sitter i en gruppe som har tilsvarende problemer – om ikke nødvendigvis helt likt – så er det noe med bekreftelse på at*

*det er flere som har det som deg. De er ålreite mennesker disse andre og du kan vise i denne gruppen at du får til noe, og plutselig er det du som lykkes”* (Kari 2006b:4,5).

Her ser vi viktigheten av tilpasset undervisning for å oppnå mestring av skriftspråket for lesesvake elever. Dette er differensiert og nivåundervisning som fører til en inkluderende skole for lesesvake (Nes m. fl. 2004).

### **Når reell mestring oppnås, faller selvbildet på plass**

Det kan komme direkte uttrykt fra elevene selv: *”Jeg er glad for at jeg er blitt flink til å lese jeg Oda, det har betydd mye for meg”* (Oda 2006b:5). Eller som en tolket forståelse fra en av mine informanter, Hilde; *”for hans selvbilde betyr jo det å kunne lese enormt mye”* (Hilde 2006b:4).

Det samme kom til uttrykk også i et større perspektiv.

Jeg ser at hun er en blidere elev og en tryggere elev. Og jeg tror det er relatert til lesinga for hun sliter fortsatt med matten (...) Hun har hatt en utrygghet, som gjorde at hun ikke kom skikkelig med, men har nå en trygghet med seg som gjør at hun er mye mer med. Nei, sånn som jeg ser det å kunne svømme og det å kunne lese, så har det veldig mye med selvtillit å gjøre. Jeg har funnet ut etter hvert at de to tingene bør vi i hvert fall satse på når det gjelder å bygge en selvtillit. For jeg har hatt elever som har slitt med å svømme og når de endelig har lykkes så har det vært noe av det samme som å mestre lesing. Og mestring (...) gir trygghet, gir selvbilde (Oda 2006b:5).

Oda har også gitt to andre sterke vitnesbyrd på sammenhengen mellom mestring og selvbildet:

Hun var sterk i seg selv for så vidt, men hun var beskjeden og sånn de første årene. Etter hvert som hun også mestra denne leseteknikken, mestra å bruke språket både på den ene og andre måten, så begynte stemmen å bli høy og hun begynte å fylle rommet hu og. Så min konklusjon på det hele er vel at det at du ikke kan beherske lesinga, er kanskje det mest dramatiske som skjer på skolen, det trur jeg (Oda 2006b:6).

Og det blir et sterkt vitnesbyrd når personell i helsevesenet kan bekrefte de umiddelbare endringer som registreres på individets helsetilstand når leseferdigheten faller på plass.

Han ble veldig mye frustrert da han var yngre. Etter hvert som han følte at han lykkes – det er jo det det handler om – og jeg ga positive tilbakemeldinger for å vise konkret fremgang sånn at han får trua på seg sjøl. (...) så hørte jeg (...) i går (...) at både fysioterapeuten hans og nevrologen hans sa at fra den dagen han selv mente at han mestret å lese, merket de stor forandring. (...)og de visste jo ikke at det hadde en sammenheng siden de ikke visste om lesinga, men sa altså at han hadde hatt en kjempeendring (Oda 2006b:3,4).

Men det finnes også et annet syn blant mine informanter:

Jeg opplever det vel sånn at det ikke først og fremst er lese- og skrivevanskene som er årsaken til at de er sosialt integrert eller ikke. Vi har jo elever som virkelig har slitt med lesing og skriving men som sosialt har null problemer. Han hadde så mye styrke i forhold til ting som er viktige i barne- og ungdomsmiljø.



---

(...) Jeg tror jo heller at det er slik at noen av de med lese- og skrivvansker ikke er av de mest sosiale, og ikke da nødvendigvis på grunn av lese- skrivevanskene tror jeg (Line 2006a:8).

Det er helt åpenbart at det kan finnes flere forklaringer på manglende integrering. Men i perspektiv av det tema som er reist i denne oppgaven, mener jeg det er gode grunner for å se en manglende mestring av skriftspråket som en viktig bakenforliggende årsaksvariabel i forståelsen av selvbildet.

### **Kompenserende tiltak for tilegnelse av kulturell kapital**

Vi har i mitt datamateriale fått et eksempel på en elevs kompenserende posisjonering for å tilegne seg en annen av skolens kulturelle kapitaler, som ligger utenom skolens kunnskapshierarki, nemlig organisatorisk kompetanse:

Jeg hadde en elev som var elevrådformann og var meget lesesvak. Han brukte da sekretær på møtene. Det sier noe om at han var i hvert fall integrert, og sånn er det med mange altså (...). Han kunne nesten ikke lese og det var greit for når de fikk en gruppeoppgave, så hjalp de ham med lesing og spurte hva mener du om dette her (Kari 2006a:21).

Her synes vi å stå overfor en resurssterk elev med et avklart selvbilde. Det å søke posisjon som elevrådformann er i tråd med Wiese (2006) som har påvist i sin forskning at gutter søker posisjonsmakt. Noe som trolig er medvirkende til at han også lettere blir inkludert i skolens læringskultur, enn han ellers ville vært uten å innta en slik posisjon.

## **7.2 Sammendrag**

Det som står mest sentralt i dette kapitlet er lærerne sterke bevissthet om at et godt selvbilde fremmer læring, og at tilpasset opplæring er en nøkkel til et godt selvbilde. Vi har også sett hvordan selvbildet nærmest over natten kan bedre seg når leseferdighetene endelig faller på plass. Vi har også sett eksempler på det motsatte, hvor et dårlig selvbilde kan hemme en positiv faglig utvikling.

Likeledes er det belyst at det til syvende og siste kun er reell mestring som gir et godt selvbilde over tid.

## 8. Hvordan kan dysleksi forstås i lys av diskursen normalitet og avvik?<sup>7</sup>

Først i dette kapitlet vil vi drøfte dysleksi i lys av diskursen normalitet og avvik, hvor de motstående sosiologiske tankemodellene den biologiske og den sosiale står sentralt. I denne analysen påvises en gordisk knute i den velferdsstatlige praksis overfor dyslektiske elever, slik diagnosen anvendes av skoleeier. I realiteten fratras disse elevene mulighet for en fullverdig grunnskoleutdanning med begrunnelse i diagnosen.

Vi vil også kort se på to andre diskurser som kommer til syne i datamaterialet, ”alle-elever-lærer-diskurs” og ”å-lykkes-som-lærer-diskurs”, som hhv. omhandler lærerens sosiale konstruksjon av dyslektiske elever og egen rollen som pedagoger relatert til dyslektiske elever.

Avslutningsvis vil vi se på hvilke livsplattformer grunnskolen gir dyslektiske elever.

### 8.1 Hva er normalt og hva er avvik?

*In other words, what the discourse on inclusion takes for granted – namely, that human beings become individuals by belonging to a totality – is part of a governmental history and, furthermore, exemplifies the double bond of individualization and totalization” (Simons and Masschelein 2005:225).*

Som vi har sett har skoleeier en biologisk forståelse av dysleksi. De elevene som er hardest rammet blir fritatt for fag og karakterer, noe som gjør den dyslektiske elev dobbelt handikappet. Det etableres således en distinksjon mellom sykdom og nedsatt funksjonalitet. Sykdom kan vi behandles for, mens nedsatt funksjonalitet og handikap går hånd i hånd. Når det gjelder dysleksi definerer diagnosen årsaken til fravær av mestring som permanent. I så måte kan lammelse i ben og dysleksi sammenliknes, ved at man i begge tilfeller kan snakke om varige nedsatte funksjonsevner på et eller flere av livets arenaer.

---

<sup>7</sup> Begrepsparet normalitet og avvik er lånt fra Solvang (2002).

---

*”Helt grunnleggende er funksjonshemming en blanding av tre forhold. For det første handler det om avvik og normalitet. For det andre handler det om oss og de andre. Og hele tiden handler det om penger og ressurser til å leve et godt liv” (Solvang 2002:61).*

Rullestol vil i mange livssituasjoner være til betydelig hjelp og kunne kompensere for manglende evne til å gå eller å stå oppreist. Men man står overfor en utfordring av en annen karakter når individets intellekt og kognitive evner er inntakt, mens skolens metoderegister og pedagogikk til tross for dette ikke gir resultater som forventet og ønsket. Da kommer spørsmålet: Hva er normalt? Og har vi sagt normalt unngår vi ikke begrepet avvik. Skolens biologiske forståelse blir til medikalisering<sup>8</sup>. Der pedagogikken ikke når frem peker skolen tilbake på individet som årsak til manglende læring. Arnesen (2002) påpeker akkurat det samme, når hun viser til at det ofte pekes på egenskaper med individet, i stedet for å sette et kritisk lys på læringsmiljøet og skolens praksis.

### ***Den biologiske modellen som plattform***

Diagnosen dysleksi er skoleeiers konstatering av en biologisk svikt hos individet som er årsaken til manglede mestring av skriftspråket.

En biologisk forståelse av avvik er på mange måter bekvem for de involverte parter. Det gir mulighet for sosial konstruksjon av både elevens, foresatte og læreres roller som kan gi et respektabelt selvbylde. For det første er det liten grunn til å rette et kritisk lys mot skolen som system og lærerne som pedagoger. Manglende mestring kan begrunnes med en biologisk defekt hos eleven. Likeledes er det en lettelse for foresatte ved at man unngår kritiske spørsmål ved deres rolle som ”habitusagenter” i elevens primære sosialiseringfase. Og eleven selv kan så og si fritas helt – og hun er i hver fall ikke dum. Som vi har sett er ikke minst det siste viktig. Videre kan både foresatte og eleven selv fortelle at hun er heller ikke er lat. Selv om dette ikke fritar eleven for det handikap som etter hvert blir en realitet.

---

<sup>8</sup> ”Med utgangspunkt i Foucaults perspektiv har så vel den medisinske profesjons monopol på ”konstruksjonen av normalitet og sykdom” som 1900-tallets ”medikalisering av sosiale problemer” blitt diskutert og problematisert” (Kornes, O. Andersen, H. Brante, T. (red.) (1997). *Sosiologisk leksikon*.

### *Den sosiale modellen som perspektiv*

I motsetning til den biologiske modellen vil den sosiale modellen sette et kritisk lys på elevens omgivelser. Det er her all grunn til både å se kritisk på skolen som system, dens metodevalg og spekter av metoder, og ikke minst være kritisk til lærernes kvalifikasjoner, og skolens anvendelse av ressurser. Og like sentralt vil elevens håndbagen i form av kulturell og sosial kapital som hun ankommer skolen med stå i vurderingene. Foresatte er elevens viktigste påvirkningsagenter når det gjelder barnets utvikling av den habitus de ankommer skolen med. Likeledes må eleven selv under lupen. Sentrale spørsmål blir: Hva med deres egeninnsats, evne til å forstå og tilpasse seg skolen som institusjon, sosialt og som læringsarena, og hva med barnets IQ?

Jeg vil i det følgende forsøke å kaste lys over mine data med hjelp av de presenterte teorier.

#### **8.1.2 I spennet mellom den sosiale modellen og den biologiske årsaksforståelse**

Her følger en analyse som er inspirert av Solvang (2000), og Solvang (2002) kapitlene *Normalitet og avvik* og *Oss og de andre*.

I forståelse av praktisk pedagogikk hos informantkolene er det ikke naturlig å trekke et skarpt skille mellom de to nevnte teorimodellene. Og det ville også være galt, for som vi har sett i kapitel 6 *Hvordan møter dagens skolen lesesvakhet som fenomen?*, praktiseres det ikke et enten – eller men et både – og. Det klare skillet mellom modellene som verktøy til forståelse oppstår først når man gjennom administrative rutiner pålegger skolene å forstå årsaken til at intellektuelt velutrustede mennesker ikke lærer sitt morsmål på skolen. Da faller PPT ned på den biologiske forståelsen, en tilnærming som står på medisinske naturvitenskapelige grunn, og som peker mot *en* årsak til forståelse. Mens den sosiale modellen hviler på en samfunnsvitenskapelig plattform og har i sin natur flere bakenforliggende årsaksvariabler.

Som vist inntar skolene en anti-diagnostisk holdning ved å praktisere tilpasset opplæring, og ved å bruke progresjon som mål på at man har en godt tilpasset undervisning og er på rett vei. Dette er den sosiale modellforståelsens tilnærming til læring, man anvender en mestringorientert pedagogikk der løsningen er mulighet for læring hele veien frem mot målet. I den sosiale modellen vil man årsaksforstå lese- og skrivevansker psykososialt, dvs.

---

at man i all hovedsak vil finne flere forklaringsvariabler, slik som for eksempel lav habitus, dårlig selvbilde, dårlige skoleopplevelser, dårlige lærere og dårlig organiserte skoler. Alle disse elementene kan i større eller mindre grad være bakenforliggende årsaksvariabler som begrunnelse for fravær av mestring.

Vi har sett at våre skoler først og fremst anvender målrettet språkstimulans mot de antatt svakeste elevene allerede fra første semester i skolene. Elevene forstås å besitte lav språklig kapital og lav habitus. En forståelse som i all hovedsak legges til grunn for de tre første skoleårene i Flatlandkommunen. M.a.o. er den variasjonsbredde som elevene representerer av ferdigheter og kunnskap definert til å ligge innenfor det normale. Skolene utøver undervisning og forståelse av elevene i tråd med den sosiale modellen – tilpasset opplæring er synonymt med den sosiale modellens forståelse av manglende mestring.

Som vi har sett fortsetter skolene med tilpasset opplæring på mellomtrinnet, selv om det nå ikke foreligger en foreskrevet pedagogikk for lesesvake elever på systemnivå. Og fra da av er det en uttalt praksis at det er en løpende vurdering om og når elever som fortsatt er lesesvake skal utredes for spesifikke lese- og skrivevansker.

Gjennom sin praksis med å vente lengst mulig med diagnostisering av elever som ikke har nådd en aldersadekvat beherskelse av skriftspråket, avdekker skolene det skisma de lever under i valg av metode på veien mot kunnskapsinnlæring, opp mot forståelse av årsaken til manglende mestring. Skolenes metodevalg handler i det store og hele om større eller mindre doser av tilpasset opplæring med spesialpedagogikk, og et undervisningstilbud som i stor grad er styrt av administrative rutiner knyttet opp mot elevens alder. Det vil si at skolene sitter med skriftlig dokumentasjon på hvor i kunnskapsutviklingen den enkelte elev har stoppet opp, og man har gjennomført all ”må” pedagogikk den dagen diagnosen settes. Skolen kan på dette tidspunkt dokumentere at de har utført sitt samfunnsoppdrag til punkt og prikke etter anvisning fra skoleeier, og får samtidig en dokumentasjon på hvorfor det ikke var mulig å lykkes. Man lander på den biologiske modellen i sin begrunnelse for fravær av tilstrekkelig innlæring.

Selv om disse teoretiske grepene til forståelse forholder seg til en og samme problemstilling er de ikke umiddelbart sammenlignbare – samtidig vil det ikke være mulig å si at den ene forståelsen er bedre enn den andre.

Men det som er klart er at vi ser hvordan fortid har formet nåtid. Diagnostiseringen har sin dype forankring i den velferdsstatlige omfordelingsmodellen, hvor klare avgrensninger av klienter har ligget som en forutsetning for tildeling av individuelle rettigheter og ressurser basert på en sykdomsdiagnose.

Tilpasset opplæring som vi ser i skolen de første årene, er en mykere og anti-diagnostisk tilnærming til lesesvakhet som fenomen hvor skillet mellom ”handikappede” og ”normale” er ikke-eksisterende. Men på mellomtrinnet vil man i større og større grad segregere lesesvake elever, for til slutt å ende opp med en biologisk årsaksforståelse av individet som begrunnelse for fravær av relevant mestring av skriftspråket. Når skolene ikke når sine mål gjennom tilpasset opplæring – er det en egenskap ved eleven som er årsaken. Man har rett og slett tradisjon for anvendelse av medisinske diagnoser i sin årsaksforståelse.

Tilpasset opplæring kan forstås som inkludering som retter søkelyset mot skolens evne til å imøtekomme den enkelte elev, mens integrering i historisk perspektiv – som vi har sett i avvikling av spesialskolene – i første omgang handlet om en fysisk plassering i fellesskapet. Spisst formulert; ”*ekskluderende inkludering*” (Arnesen 2002:440). Men inkludering handler ikke om enkeltindivider eller grupperinger, men i hvilken grad skolen evner å ha rom for enkeltindivider i et større perspektiv enn det å være under samme tak. Her var ikke tilpasset opplæring tilstrekkelig for dyslektiske elever. Da gjenstår spørsmålet: Hvilke rettigheter følger diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker for diagnostiserte elever?

### ***En gordisk knute***

Det ligger et paradoks i dysleksi som diagnose som trer så tydelig frem fordi det legges slik vekt på at de akademiske og kognitive forutsetningene er til stede hos disse elevene, samtidig som mestring uteblir – også omtalt som diskrepansperspektivet.

Samtidig ligger det et uløselig motsetningsforhold mellom diagnosen og en velferdsstatlig tenkning om kompensasjon i skoleeiers anvendelse av diagnosen. På den ene siden sier man altså at de intellektuelle og kognitive forutsetningene for læring er til stede hos dyslektiske elever, mens skolen i samme øyeblikk som diagnosen er stilt slår fast at individet ikke kan lære nettopp begrunnet med dysleksien selv. På den ene side tilskrives altså individet velferdsstatlig rettigheter til kompensasjon begrunnet med en biologisk defekt, en rettighet som i samme øyeblikk stadfestes ikke kan veksles inn i utdanning fordi man begrunner

---

manglende forutsetning for læring nettopp med årsaken til tildelingen, altså dysleksien i seg selv.

Når begrunnelse for tildeling av rettigheter og årsaken til manglende mestring sies å være ett og det samme, føres vi inn i en sirkelargumentasjon. En belysning av årsaken til denne selvmotsigende konsekvens blir lettere å forstå ut fra skolenes praksis:

### **Rettigheter rettes mot konsekvensene, ikke årsaken**

IOP omtales som en rettighet for det enkelte individ, utløst av diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker. Som vi har sett innebærer en IOP for disse elevene at engelsk skriftlig ofte utelates før ungdomsskolen, samtidig som redusert fagkrets og eller fritak for også eksamen(er) i lesefag kan forekomme på ungdomstrinnet. Skolen retter altså sine virkemidler etter diagnostisering mot konsekvensen av manglende mestring, og ikke mot dysleksien som årsak til dårlige skoleresultater. I stedet for å bøte på fravær av kunnskap, *fritas* skolene for undervisningsplikt for fag og deler av fag overfor disse elevene.

En slik anvendelse av en diagnose setter IOP som rettighet i et kontrastfylt lys. Det kan vanskelig forstås som rettighet for elever å bli fritatt for fag der relevant kunnskap ikke er etablert. Når normative krav til kunnskapstilførsel tillates avveket negativt hos elever som er normalt utrustet intellektuelt og kognitivt, fremstår en IOP først og fremst som en rettighet tildelt skolen av skoleeier.

### *Noen elever marginaliseres*

Arnesen (2002) har gjort funn i sin forskning som i sin konsekvens kan sidestilles med det jeg har presentert over.

”Når elever mislykkes og ikke har utbytte av skolegangen, kan skolen bli et sted der de samtidig er ”stengt inne” og ”stengt ute”. Generell manglende tilpasning av det vanlige opplæringstilbudet, utilstrekkelig hjelp eller hjelp som virker mot sin hensikt er det jeg velger å kalle *ekskluderende inkludering*. Her finnes mange *litt* mislykkede, de som vil få vitnemål av liten praktisk omsetningsverdi, og som føler de må skjule sin mislykkethet. (...) Det er mulig å dokumentere at en rekke tiltak kan anses å være hensiktsmessig ut fra en økonomitankegang, men som ikke vil være mest tjenelig for den enkelte som trenger hjelp og støtte. I verste fall kan ”hjelpen” skjule ”ikke-hjelp”, dvs. i konsekvens virke mot sin hensikt” (Arnesen 2002:440,441).

Et eksempel som hun belegger sine påstander med er at støtte- og spesialundervisning i morsmåloplæring blir en organisatorisk salderingspost, ved at spesialundervisning settes bort til lærere uten spesialpedagogisk kompetanse.

I perspektiv av den sosiale modellen gir dette eksemplet grunnlag for å rette et kritisk blikk mot skolens ressursanvendelse, eller mangel på ressurser. Det griper også direkte inn i skolens metodebruk – man sier man velger et spesialpedagogisk grep i morsmålsundervisningen for en nærmere definert gruppe elever, men anvender det i realiteten ikke, fordi man unnlater å bruke kvalifisert personell. Vi har her fått belyst to bakenforliggende årsaksvariabler i forståelsen av dårlige skoleresultater hos berørte elever.

Dette vil jeg kalle en skjult marginalisering av elever.

### **Klientrollen gjeninnføres**

Vårt skolehistoriske perspektiv viser at utdanning for elever diagnostisert som handikappede har handlet om politikk og administrasjon. Dette viser at funksjonshemmede først og fremst er blitt forstått som klienter av velferdsstaten.

Med dagens ideal om tilpasset opplæring, har vi i den hensikt og inkludere alle elever faglig og sosialt i skolen fjernet klienten som rolle i utdanningssystemet.

Med diskursen normalitet og avvik synliggjøres at det er et mål å korrigere det som har et potensial til å bli et avvik til det normale. Når individrettet opplæring settes inn fra første klassetrinn, på bakgrunn av det som forstås som aldersadekvate ferdighetsavvik, er hensikten at disse elevene så raskt som mulig skal utvikles til normalyttere. Tilpasset opplæring kan altså forstås som administrative og pedagogisk grep for å unngå avvik, slik at alle elever i grunnskolen forstås som normale skoletiden ut.

Bokstavlig talt endrer elevenes status seg med et administrativt pennestrøk fra lesesvake til handikappede gjennom diagnostisering: *”For at noe skal gjelde som avvik, må det defineres som avvik av noen som har samfunnsmessig autoritet og innflytelse til å gjennomføre en slik definisjonsprosess”* (Solvang 2002:164). Avviket er befestet som en realitet gjennom diagnostiseringen, men diagnosen i seg selv fritar ikke eleven for lærevanskene. Det som inntil nå har vært normalt har med diagnosen blitt definert som avvik. Klientrollen er gjeninnført.



### **Sekundært avvik**

Vi har i teorikapitlet blitt presentert for det Lemert (1967) benevner som primært og sekundært avvik. Som vist over, fra mine egne data og hos Arnesen (2002), er det her gitt eksempler på sekundært avvik.

Hvis vi setter det hele i perspektiv av primært og sekundært avvik, og bruker lesesvakhet som utgangspunkt, så er lesesvakhet et primært avvik. Et avvik som i utgangspunktet ikke har negative konsekvenser for den aktuelle elev. På tidslinjen fra den første lesesvakhet konstateres til diagnosen foreligger, kan det gjøres til et akademisk diskusjon om og når et sekundært avvik inntreffer. Men når diagnosen er satt kan diskusjonen avblåses - det sekundære avviket er en realitet og institusjonell i sin form. Mitt poeng er at veien fra et primært til et sekundært avvik er en prosess på en tidslinje for dyslektiske elever, hvor det sekundære avviket ofte kan forutsies lenge før det inntreffer.

### **Symbolisk vold**

Når skolen anvender diagnosen i en annen hensikt enn læring, utøves det som Bourdieu og Passeron (2006) betegner som symbolisk vold.

Medikalisering som metodegrep utløser en deterministisk prognose om ikke-mestring, noe som understrekes ved at diagnosen brukes som begrunnelse for en modifisert utdanning. Dette er en objektivisering av individet, og disse elevene mister i utstrakt grad innflytelse og kontroll over sitt eget utdanningsløp, også påpekt av (Arnesen 2002). Vi står overfor en gruppe elever som har kognitive og intellektuelle forutsetninger for læring, men som gjennom administrativ praksis faktisk fratras adgang til utdanning og kunnskap.

### ***Velferdsstatlige rettigheter***

Det finnes ikke et motsetningsforhold mellom dysleksi som diagnose og den sosiale modellen i tilnærming av rettigheter for individet, tvert om. I denne modellen vil disse elevenes diagnose bli en saksopplysning og et varsel om behov for økte ressurser i ordes brede betydning. I et velferdsstatlig perspektiv ville individet i denne modellen beholde sin rett til en fullverdig utdanning grunnskolen ut, ved at skolen, og ikke minst skoleeier, løpende vil bli utfordret på bl.a. metodevalg, ressursanvendelse, og normert læringsprogresjon.

### **Uverdige trengende**

Arnesen (2002) hever at en diagnose er en offisiell merking av elever, og bærer budskap om annerledeshet. Og som vi har sett medfører diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker en drastisk endring av individets offisielle identitet og status. Ja, vi ser at diagnosen klassifiserer eleven som læringsudyktig. Diagnosen medfører ikke kompenserende tiltak som innebærer likeverdig deltakelse i skolen som læringsarena, tvert imot. I motsetning til den bærende ideen i velferdsstaten om at et individ som har status som handikappet skal imøtekommes med kompenserende hjelpemidler og tiltak på fellesskapets bekostning, stiller saken seg helt annerledes for dyslektiske elever. Det de ikke har lært, blir de "fritatt" for med diagnosen som begrunnelse. Den mest fremtredende sosiale identitet disse elevene har, er at de ikke lenger behandles som verdige trengende.

For alle innvidde personer og instanser som har betydning for disse elevers videre skoleløp, er diagnosen et rødt flagg - en merkelapp som skaper forventning om redusert evne til å tilegne seg kunnskap via skriftspråket. Og om at de i enda mindre grad kan uttrykke sin kunnskap skriftlig. Tilpasset pedagogikk står ikke lenger sentralt, nå er det lettere fagkrets og fritak som gjelder.

## **8.2 Synliggjør datamaterialet andre diskurser i skolen?**

Skoleeiers strategiske grep overfor dyslektiske elever belyser to andre diskurser i skolen "alle-elever-lærer-diskurs" og "å-lykkes-som-lærer-diskurs". Lærerne betoner spesielt elevens opplevelse av mestring og progresjon som viktig for disse elevens selvbylde, men det er nok like viktig for lærerens selvbylde at også disse elevene forstås som skoleflinke (innledningen på det kommende sitatet har vært benyttet tidligere, men brukes her i en annen hensikt):

Vi prøver jo å snakke veldig mye med eleven, og kan kanskje si at her du har hatt en kjempefremgang, så hvis jeg skulle satt en karakter på din framgang så ville det blitt en kjempebra karakter på din framgang så det blitt en kjempebra karakter men fordi du har de og de problemene så er det urettferdig å måle deg med de som ikke har de og de problemene. Så du kan vel si at vi har i tillegg til karakterene har en uformell vurdering, og den som blir veldig viktig for disse elevene. Og man roser dem jo også: Du har blitt veldig flink, du har prestert masse, og du er kommet mye lengre enn du var. Men hvis vi skulle kjøre deg på måling med de andre så ville det faktisk være urettferdig for deg. Jeg har aldri opplevd at de ikke har skjont det og at også foreldrene har skjont det Og det skal jo være sånn, for det er jo egentlig den fremgangen og innsatsen du gjør du skal berømmes for, ikke hvor mange talenter du har og hva du fikk med deg i bagasjen (Oda 2006b:1,2).

---

Her peker læreren på en gruppe elever som representerer en utfordring for skoleeier, skolen og læreren. Læreren viser til normer og standarder som eleven, i følge lærerens fremstilling, ikke har forutsetninger for å imøtekomme. Odas posisjon er at dyslektiske elever ikke evner som alle andre, og derfor ikke har mulighet til å nå kravene til kunnskap. Imidlertid lærer disse elevene ut fra sine forutsetninger og klarer å utnytte sitt potensial – derved kan verken skolen eller skoleeier klandres. Lovens intensjon om utdanning ut fra egne forutsetninger er imøtekommet – dette er ”alle-elever-lærer-diskurs”.

Sitatet viser også til at disse elevene har en kjempefremgang og at det er denne fremgangen disse elevene skal måles på isteden for en evaluering og plassering på en normert kunnskapsskala. Dette kan forstås som at lærerne viser tilbake på sin egen dyktighet, og det blir med det en; ”å-lykkes-som-lærer-diskurs”.

Med to grep har man flyttet en utdanningsemessig utfordring til en mangel ved individet. Først ved ensidig å sette lys på helt bestemte egenskaper (ved å definere disse egenskapene utenfor den menneskelige normalitet) ved eleven, og dernest ved å bedømme elevens prestasjoner utenfor en adekvat utdanningskontekst.

Vurdert på bakgrunn av data fra mine lærere og skoleeiers organisering av grunnskolen, er ikke dette et grep styrt av lærerne, men en konsekvens av de strukturelle, ressursmessige og administrative forhold lærerne arbeider under. Lærerne har gjennomført sitt gitte oppdrag som pedagoger fra skoleeier! Min vurdering er at ”akkorden” er for dårlig, hvis det skaper mening å bruke en slik allegori. Man bør ikke skyte på lærerne fordi man misliker skoleeiers grep på en problemstilling som trolig er like gammel som skolen selv.

Arnesen (2002) viser også til en diskurs hun benevner som ”Å-lykkes-som-lærerdiskursen” (Arnesen 2002:349), hvor hun betoner at lærere ønsker å fremstå som gode lærer, gjennom å holde disiplin og legge forholdene til rette for læring og trivsel hos elevene.

### 8.3 Hvilken livsplattform gir grunnskolen dyslektiske elever?

Gjennom diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker har dyslektiske elever for all fremtidig utdanning fått en merkelapp som det står lav språklig kapital på, og de har reelt en habitus

som gir begrensede muligheter for videregående utdanning, høyskoler og universiteter er utelukket.

### ***Faglig integrering i grunnskolen***

Som vi har sett kan dyslektiske elever være kunnskapsrike i lesefag etter gjennomført grunnskole gjennom å ha lyttet og lært – og hvor alt fra lydbøker til foreldrenes høytlesning og støtte har vært virkemidler for innlæring. Men disse elevenes habitus vil vær svært preget av en lav språklig kapital, og som vist vil dette i større eller mindre grad medvirke til også en lavere sosial kapital, operasjonalisert i denne oppgaven til dårlig selvbilde. For de svakeste av de dyslektiske elevene vil enhver videregående utdanning i det store og hele være utelukket. Selv de flinkeste blant de dyslektiske vil trolig få problemer med videregående skolegang av noe omfang. En akademisk karriere er i utgangspunktet utlukket for disse elevene, først og fremst begrunnet med manglende evne til å håndtere skriftspråket.

### ***Krav til skriftspråklige ferdigheter før og nå***

Til frempå 60-tallet kunne lesesvake starte som lærlinger i håndverksfag etter 7 års grunnskole uten karakterer i alle fag. Ved å ta noen timers teoriundervisning på kveldstid per uke i ett til tre år, kunne de avlegge fagbrev ved yrkesskolene. Det var stort sett lett å få arbeid, det vestlige Europa var preget av oppbygging, industriell vekst og urbaniseringen akselererte. Dette var elementer som medførte et stort behov for både faglært og ufaglært arbeidskraft innen industri og håndverk.

Yrkesskolene gav også adgang for dyslektiske og andre skolesvake elever for videregående utdanning. Rene teorifag ble tillagt liten eller ingen vekt. Engelsk var det eneste fremmespråket, og kravet til prestasjon var så lavt at det i praksis var umulig å stryke – alle fikk karakter gjennom deltakelse. Det var praktisk opplæring og teori knyttet opp mot de respektive håndverksfagene som stod i sentrum. Yrkesskolen som skoleløp var som formet for skolesvake elever.

I dag forutsettes det lese- og skriverferdigheter på studiekompetansenivå uansett valg av yrkesrettet skoling i den videregående skolen. For høyskoler og universiteter har studiekompetanse alltid vært et krav. Dette innebærer at alle elever som forlater grunnskolen

---

uten karakter i et eller flere fag, må komme inn på særskilte vilkår hvis de i det hele tatt skal få videregående utdanning.

## 8.4 Sammendrag

Det viktigste som er belyst i dette kapitlet er at elever med dysleksi fratas mulighetene for en fullverdig grunnskoleutdanning. Diagnosen spesifikke lese- og skrivevansker brukes som begrunnelse til å "frita" disse elevene for fag og/eller deler av fag de ikke har opparbeidet kunnskap i. Dette er stikk i strid med velferdsstatlige tenkning, hvor det normale ville være å anvende økte ressurser på den enkelte elev for å kompensere for årsaken til en mer ressurskrevende innlæring. I et velferdsstatlig perspektiv er det med det kastet lys over en gordisk knute knytt av skoleeier, ved at diagnosen sies å innebære en rettighet for den diagnostiserte, samtidig som diagnosen brukes som begrunnelse for fjerning av fag og deler av fag.

Det skolepolitiske idealet om en inkluderende skole blir brutt gjennom bruk av diagnose som administrativ praksis til utsortering av elever som skolen klassifiserer som læringsudyktige.

Videre er det belyst to andre diskurser i skolen. Først definerer lærere dyslektiske elever som fremgangsrike i fag de ikke når skolens normative krav, ved at de sammenliknes med seg selv. Dette kaller jeg "alle-elever-lærer-diskurs", og opplæringslovens uttalte intensjon om at alle elever skal få utdanning ut fra sine gitte forutsetninger. Samme begrunnelse anvendes for lærerens dyktighet, so jeg kaller "å-lykkes-som-lærer-diskursen"

Avslutningsvis er det belyst at dyslektiske elever har fått en livsplattform som gir dem svært begrensede muligheter for en videre teoretiske skolering.

## 9. Konklusjon

Oppgavens problemstilling: *Er dagens grunnskole en inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever?*, inneholder et todelt spørsmål, som først her blir gjenstand for en eksplisitt besvarelse.

Gjennom de fire foregående kapitlene er mine forskningsspørsmål besvart. Og som det har fremkommet er det mange lesesvake elever som lærer å lese som en gjennomsnittelev allerede i løpet av de tre første skoleårene, og noen når skoleeiers minimumskrav til leseferdighet i løpet av mellomtrinnet. På denne bakgrunn kan det hevdes at skolene har en inkluderende praksis for lesesvake elever.

Men vi kan derimot ikke si det samme når det gjelder elever som diagnostiseres til å ha spesifikke lese- og skrivevansker. Først og fremst kan dette begrunnes med den realitet som har blitt belyst, hvor vi ser at diagnosen medfører “fritak” for fag, først og fremst engelsk skriftlig, allerede på mellomtrinnet, og deretter ofte en søknad om å “slippe” å avlegge eksamen(er) på ungdomsskoletrinnet. Dyslektiske elever forlater m.a.o. som regel grunnskolen uten å ha karakterer i alle fag. Vi har sett at elever som ikke mestrer skolen på linje med sine medelever, synes å etablere et dårligere selvbilde enn andre elever. Dette selvbildet kan komme til å følge dem langt inn i voksenlivet, og for noen trolig livet ut.

Ifølge Thagaard (1998:20) er troverdigheten ved resultatene knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte, mens bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til støttes av annen forskning. Jeg mener at mitt funn om diagnosens meget alvorlige konsekvens finner støtte hos Arnesen (2002).

Jeg mener det er grunnlag for å si at mine funn er representative for disse tre skolene på det tidspunkt mine data ble samlet inn, men de gir som nevnt i teorikapitlet ikke grunnlag for generalisering i statistisk forstand. Spørsmålet er om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger. Jeg mener, understøttet av Thagaard (1998:20), at mine resultater vil ha en direkte overførbarhet for dem som utøver forskning som berører diagnostisering av elever som har spesifikke lese- og skrivevansker.

## 10. Fremtidig forskning – veien videre

Jeg mener det ville være av interesse å forske nærmere på metodebruk i spesialundervisning av elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Det ligger to klare incitament i denne oppgaven i så måte. For det første har vi fått flere eksempler på at ekstraordinær innsats og ressursbruk gir gode leseferdigheter hos dyslektiske elever. Den andre indikasjonen er at en av mine informanter uttalte i klartekst at de elevene som man reelt forstod som dyslektiske måtte man få diagnostisert så tidlig som mulig, i den hensikt å kunne sette inn adekvate tiltak tidlig i grunnskolen. Andre av mine informanter berørte dette temaet indirekte, åpenbart med forsiktighet for å unngå å kritisere gjeldene praksis med at skoleeier venter lengst mulig med en diagnostisering.

Videre mener jeg det er all grunn til å se nærmere på hvilken hjelp dyslektiske elever ville kunne få av en mer utstrakt og systematisk bruk av tekniske hjelpemidler. Min egen erfaring er at f.eks. med PC som verktøy, har det vært mulig å utvikle et skriftspråk selv med dyslektiske vansker. Uten PC ville det vært helt utenkelig.

Det ville også være av interesse å undersøke mulige endringer i antall lesesvake og diagnostisert elever, i lys av de tiltak som ble iverksatt i Flatlandkommunen i 2002. Min oppfatning etter å ha bearbeidet eget datamateriale over tid, er at i hvert fall har den gjennomsnittelige leseferdigheten blitt bedre i kommunen.

## Vedlegg

I dette avsnittet er det lagt inn tre vedlegg. Det første er en utfyllende beskrivelse av hvordan tilnærming til feltet foregikk via rektorene ved de tre skolene informantene er rekruttert fra. De to andre vedleggene er dokumenter som har inngått i mine forarbeider.

Vedlegg 2 er temaer jeg festet til papiret som en guide for bruk i intervjusituasjonen. Guiden ble utvidet på oppfordring fra min første hovedveileder. Dette dokumentet var med meg fra første intervju. Til første intervjuet hadde jeg også med ferdige formede spørsmål innenfor hvert tema, men denne fremgangsmåten ble forkastet etter første intervju.

Vedlegg 3 er introduksjonsbrevet til potensielle informanter. Dette skulle bl.a. sikre lærere som var villig til å la seg bi intervjuet full anonymitet. Tanken var at jeg skulle få rektorene til å invitere alle lærere til et orienteringsmøte på skolen, og at jeg i ettertid, med referanse til dette møtet, skulle sende brev hjem til samtlige lærere ved skolen.

### **Vedlegg 1. Tilnærming til feltet. Møter med rektorene.**

#### *Møtet med rektor på skole nr. 1.*

I møtet med rektor ble prosjektet presentert i sin helhet i henhold til mitt utarbeidede materiale, samtidig som rektor fikk kopi av alt skriftlig underlagsmateriale.

Rektor fant prosjektet av interesse og stilte seg meget positivt til et videre samarbeid. Men han mente at min tilnærming til informantene ikke ville føre frem, og at ingen kandidater ved hans skole ville melde seg med en slik tilnærming. Rektor tilbød seg i stedet å sende ut en orientering om mitt prosjekt til samtlige lærere – per e-post som var en etablert kommunikasjonskanal på hans skole - samtidig som han der ville meddele at det ville komme forespørsel fra meg per e-post til noen utvalgte lærere om å få gjennomføre et intervju.

Rektor foreslo der og da at både skolens sosiallærer og leselærer burde intervjues, så disse ville han ta en samtale med på forhånd, men at jeg selv kunne velge ut hvem andre forespørsel om intervju skulle rettes til.

Rektors antakelse om at det kunne være vanskelig for meg å få informanter på egenhånd ble bekreftet under arbeidets gang. Etter å ha forespurt seks lærere per e-post om å få intervju uten å få respons, var rektors assistanse nødvendig for å komme videre. Ved neste henvendelse til rektor valgte han ut en av de forespurte og sa at han ville snakke direkte med vedkommende og informere om at det ville komme en fornyet henvendelse fra meg. Kontakt ble opprettet og intervjuene ble gjennomført. Rektor hadde nå valgt ut alle de tre informantene som ble intervjuet.



Rektor hadde ved sin første utsendelse sendt med mitt spørreskjema og bedt lærerne levere disse i lukket konvolutt til skolens administrasjon slik at jeg kunne hente disse der. Da jeg fikk kun ett svar, besluttet jeg å returnere denne konvolutt. Det var to begrunnelser for dette, for det første ble verdien for meg ubetydelig med ett svar. Og første informant fortalte meg at hun hadde avstått fra å levere skjema fordi det var spurt om alder, kjønn, og en del av andre personlige data, som ville gjøre det mulig for meg, hvis jeg kom til skolen, å identifisere informanten. Jeg var enig i kritikken, og vurderte at et nytt skjema og en ny utsendelse ikke ville gi meg tilstrekkelig respons til at det ville være nyttig for min oppgave.

#### *Møtet med rektor på skole nr. 2.*

Før alle informanter var intervjuet ved første skole, ble rektor ved skole nummer to kontaktet per telefon. Han stilte seg fra første stund positiv til å gi meg tilgang, men presiserte at personalet var hardt presset slik at en rasjonell tilnærming var en forutsetning. Som grunnlag for et møte med rektor her ble det sendt en e-post hvor det ble kort ble redegjort for prosjektet, og hvor mitt underlagsmateriale ble utsendt.

I møtet med rektor og skolens inspektør noe senere på rektors kontor, stilte begge seg meget positive til mitt prosjekt. Rektor meddelte at han allerede hadde snakket med to lærere som var villige til å være informanter, den ene var skolens leselærer og den andre var en lærer med lang fartstid. Sistnevnte hadde en sjetteklasser som hun hadde fulgt fra skolestart.

Etter møtet på rektors kontor fikk jeg møte begge mine kommende informanter, som var villige til å bli intervjuet den påfølgende dag.

Rektor satte som betingelse at kommunens sektorsjef stilte seg positiv til prosjektet. Spørsmålet om sektorsjefs godkjenning hadde jeg vurdert før første kontakt, og hadde besluttet at det måtte være opp til den enkelte rektor å avvise, henviser, eller akseptere min forespørsel.

For å imøtekomme rektors forutsetning om aksept fra kommunens sektorsjef ble skolesjefens kontor ringt opp samme ettermiddag, men skolesjefen var ikke til stede. Jeg sendte en e-post hvor prosjekt ble presentert, og hvor jeg tilkjennega at intervjuer ved den aktuelle skole ville bli foretatt den påfølgende dag, men at de ikke ville bli benyttet i min masteroppgave hvis han hadde innsigelser. Etter at intervjuene var gjennomført fikk jeg en hyggelig e-post fra skolesjefen som stilte seg positiv til prosjektet og imøteså det eksemplaret av min ferdige oppgave han var lovet ved min henvendelse.

#### *Avtale per telefon med rektor på skole nr. 3.*

Parallelt med at det ble rettet en henvendelse til skole nummer to, ble også rektor ved tredje skole kontaktet og fikk en redegjørelse om prosjektet over. Henvendelsen ble møtt positivt, men forutsetningen for tilgang var at byrdene ble fordelt mellom flere skoler i kommunen. Der og da ble navnet på skolens leselærer oppgitt, med beskjed om at forespørsel om et intervju kunne rettes direkte til denne læreren med referanse til vår samtale.

Etter at intervjuene var gjennomført på skole nummer to, ble leselæreren på skole nummer tre kontaktet per telefon. Hun sa umiddelbart ja til et intervju, men ville ha en skisse av prosjektet presentert per e-post. Hun fikk oversendt mitt underlagsmateriale den påfølgende dag. To uker senere var intervjuet gjennomført.

### **Vedlegg 2. Temaer for intervju.**

De temaene jeg har festet til papiret, var ment som en guide for meg selv i intervjusituasjonen.

- Forståelse av leseferdighet.
- Hvor ofte er foreldrene kilde til forståelsen av den enkelte elev som lesesvak?
- Hvor ofte er det en lesetest som trigger forståelsen av en elev som lesesvak?
- Når iverksettes individrettet pedagogikk – hva gjøres – hvorfor?
- Utredninger.
- Hva gjør klasseansvarlig/kontaktlærer/gruppmøtene når en elev er konstatert å være lesesvak?
- Hva er kriteriene for å fremme en lesesvak elev til utredning i Tverrfaglig råd?
- Hva er kriteriene for å fremme en lesesvak elev til utredning hos PPT?
- Tiltak.
- Hva er kriteriene for de første målrettede tiltak?
- Hva skal til for å forfordele ressurser til fordel for lesesvake elever?
- Hva er grunnlaget for tildeling av øremerkede ressurser?
- Hvilken betydning mener du de respektive tiltak har for den lesesvake elevs faglige utvikling?
- Hvilken betydning mener du de respektive tiltak har for den lesesvake elevs sosiale utvikling?
- Sosiale relasjoner.
- Oppstår det særegne relasjoner mellom lesesvake elever og ikke lesesvake elever?
- Får eller inntar lesesvake elever spesielle roller i forhold til klassen, lærere, skolen?
- Når oppstår en selvforståelse hos lesesvake elever som lesesvake?
- Hvilken betydning har en realistisk selvforståelse, først og fremst for faglig utvikling, men også for det som hemmer samme utvikling?

- 
- Hva betyr selvforståelse hos den lesesvake elev for elevens utvikling av identitet?
  - Identitet.
  - Hvordan påvirker utredninger den lesesvake elevs sosiale status og identitet?

### **Vedlegg 3. Introduksjonsbrev til potensielle informanter.**

Kari Norman

Xxx

XXXXX, 2006, xx

### **Masteroppgave i sosiologi – et forskningsprosjekt om utvikling av sosial identitet hos lesesvake elever.**

Undertegnede er i gang med et forskningsprosjekt om forståelse av identitetsutvikling hos lesesvake elever i grunnskolen, sette fra lærernes ståsted. Prosjektet er grunnlaget for min masteroppgave i sosiologi, som avlegges ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, ved Universitet i Oslo (UiO). Min faglige foresatte og veileder ved instituttet er professor i sosiologi Tone Schou Wetlesen.

For de av dere som var til stede på mine presentasjon av prosjektet på skolen den xxxx 06 vil mesteparten av innholdet i brevet være kjent allerede.

### **Fokus på sosiale mønstre – individet uten interesse – anonymitet.**

Jeg er ikke interessert intervjupersonene (lærerne) eller de lesesvake elevene som personer, og har således ikke til hensikt å belyse individet eller individuelle sammenhenger. Materialet vil ikke bli redegjort for eller analysert med det enkelte individ i fokus.

Mitt fokus vil ligge på sosiale mønstre og sammenhenger. Det jeg sier med dette at jeg vil forsøke å forstå individenes roller og skolen som institusjon som bærer av sosiale mønstre – sett med lærernes øyne i lys av sosiologisk teori.

Det vil bli benyttet lydopptak ved hjelp av en MP3-spiller som grunnlag for videre bearbeidelse av mine samtaler med den enkelte lærer. Den enkeltes anonymitet vil bl.a. bli ivaretatt ved at intervjuede personer vil bli gitt etter nummer til erstatning for eget navn.

Navn vil aldri bli benyttet i det materialet som bearbeides eller i oppgaven som sådan. De som ønsker det kan etter vår samtale få høre gjennom mitt lydopptak.

Videre er det ønskelig fra min side at alle som har vært involvert leser gjennom mitt bearbeidede skriftelige materiale når første utkast til ferdig oppgave foreligger. De tilbakemeldinger og innspill som kommer i denne prosessen vil bli tatt hensyn til i utarbeidelse av den endelige oppgaven. De som ønsker det vil få en kopi av den besvarelse undertegnede leverer til universitet.

Alt lydmateriale vil bli slettet når oppgaven er ferdig skrevet.

**Kunnskapsinnhenting basert på den åpne samtale.**

Kunnskapsinnhenting vil foregå gjennom samtale med lærere på tomannhånd. Jeg benytter helt bevisst ordet samtale og ikke intervju, fordi jeg tror det først og fremst er den ubunnede dialog som vil belyse mitt tema best, og ikke ferdig formede teoretiske spørsmål. Jeg har derimot tenkt ut noen temaer, som jeg tro vil være nyttig, for å forstå sosiale mønstre og relasjoner som kan være av betydning for forståelse av utvikling av sosial identitet for den gruppen elever jeg interesserer meg for. Innenfor hvert tema har jeg formet noen spørsmål, som jeg håper vil være med på å starte en dialog som kan gi meg innblikk i den enkelte lærers unike kunnskap om mitt tema. I tillegg har jeg den tro at den enkelte lærer vil komme opp med temaer hun ser står sentralt i utviklingen av identitet hos den enkelte lesesvake elev.

Din respons imøtesees.

Med vennlig hilsen

Tom J. Myhre, Adr. Telefon.

## Kildeliste

- Arnesen, Anne-Lise (2002), *Ulikhet og marginalisering. Med referanse til kjønn og sosial bakgrunn – en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Aulebo, Tormod og Knut Hj. Svendsen (1995), *Skolen i praksis. Et hjelpemiddel for lærere og skoleledere i grunnskolen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bachmann, Kari og Peder Haug (2006), *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Becker, Howard S. (1966), *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. Copyright 1963 by the Free Press Glencoe. New York: The Free Press.
- Befring, Edvard (1989). ”Ingen utanfor”. I: Dokka, Hans-Jørgen, Knut Jordheim (red.), Jenny Lippestad, *Skolen 1739 – 1989. En skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning av norsk grunnskoles 250-årsjubileum*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie/NKS-Forlaget.
- Bourdieu, Pierre (2006), ”Kapitalens former”. I: Bugge, Lars, Stein Sundstøl Eriksen, og Geir O. Rønning. *Agora. Journal for Metafysisk Spekulasjon, nr. 1-2, 2006*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (2006), *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, Monica (2006), ”Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...”. *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elvemo, Jarle (2003), *Lese- og skrivevansker. Teori, diagnose og metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fog, Jette (2004), *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- FOR-2000-05-30-553 Mellombels forskrift om utprøving av obligatorisk kartlegging av lesedugleiken på 2. og 7. klassetrinnet. Forankret i: LOV 1998-07-17-61: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). § 14-1 fjerde ledd og § 2-3 andre ledd. (§ 4. Forskrifta trer i kraft 1. august 2000 og blir oppheva 31. juli 2004.) Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Frønes Ivar (1997): *Et sted å lære. Introduksjon til didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gillberg, Christopher og Mai Ödman (1996), *Dysleksi – hvad er det*. Oversat og bearbejdet fra svensk af Ole Haubro. Kjøbenhavn: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

- 
- Gjessing, Hans-Jørgen (1977), *Lese- og skrivevansker. Dysleksi. Problemorientering. Analyse og diagnose. Behandling og undervisning*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1975), *Stigma. Om avvigerens sociale identitet*. Oversatt til dansk av Brian Gooseman fra *Stigma. Notes on the management of spoiled identity* published Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A. 1963. Prentice-Hall, Inc. København: Gyldendals samfunnsbibliotek.
- Grue, Lars (2004), *Funksjonshemmet er bare et ord. Forståelser, fremstillinger og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1990). *Læreplanpraksis og lærerplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hansen, Torill<sup>9</sup> (2002), *Handlingsplan for kvalitetssikring av lese- og skriveopplæring i Flatlandkommunen*. Flatlandkommunen: Undervisningssektoren.
- Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (1991). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Norske forlag A/S.
- Høien, Torleiv og Ingvar Lundberg (2000). *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co (W. Nygaard) (1987), *Mønsterplan for grunnskolen. Bokmål M87*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996), *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1999), *Veiledning til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97). Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97S). Lese- og skriveopplæring*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Lemert, Edwin M. (1967), *Human Deviance, Social Problems, & Social Control*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe, Are Turmo (2001), *Godt Rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling Universitet i Oslo.
- LOV 1998-07-17- 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lesedato fra Lovdata 28.12.2007: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%  
c6ringslov\\*&&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&emne=oppl%c6ringslov*&&)

---

<sup>9</sup> Som tidligere redegjort for er navnet fiktivt for å sikre anonymitet for forfatter og kommune.

- 
- Mead, George H. (1967), "Mind, self and society". I: Morris Charles W., *Works of George Herbert mead, volum 1. Mind, self, & society from the Standpoint of a Social Behaviourist*. Copyright 1934 by The University of Chicago. Renewal Copyright 1962 by Charles W. Morris. Published 1934. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Moen, Torill (2004), *Kids need to be seen. A Narrative Study of Teacher's Inclusive Education*. Avhandling (dr. polit.). Trondheim: Department of Education, Norwegian University of Science and Technology.
- Nes, Kari, Marit Strømstad, Kjell Skogen (2004), *Inkluderende skoler? Casestudier fra fem skoler*. Rapport 14/2004. Hedemark: Høgskolen i Hedemark.
- Oslo kommune, skolesjefen (1998), *Tom J. Myhre, vurdering av skriveferdigheter*. Oslo: Oslo kommune.
- Simons, Maarten & Jan Masschelein (2005), "Inclusive Education for Exclusive Pupils. A Critical Analysis of the Government of the Exceptional". I: Mitchell, David T. and Sharon L. Snyder, editors: *Foucault and the Government of Disability*. USA: The University of Michigan Press.
- Solstad, Karl J. og Thor O. Engen (red.) (2004), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solvang, Per (1993), *Biografi, normalitet og samfunn. En studie av handikappedes veier til utdanning og arbeid i Skandinavia*. Avhandling for dr.polit.-graden. Bergen: Sosiologisk institutt/Senter for samfunnsforskning (SEFOS), Universitet i Bergen.
- Solvang, Per (2000), "The Emergence of an Us and Them Discourse in Disability Theory". *Scandinavian Journal of Disability Research, volume 2, no. 1*, pp 3-20.
- Solvang, Per (2002). *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- St.meld. Nr. 98 (1976-77). *Om spesialundervisning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. Nr. 23 (1997-98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støtesystemet*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. Nr. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortinget (1994) *Forhandlinger i Stortinget nr. 170, 16. mars, spørretimen*. Oslo: Stortinget.
- Thagaard, Tove (1998), *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Wiese, Veslemøy (2006), *Skolens Janus-ansikt: Utskilling eller utvikling i ulike læringsmiljøer*. Doktoravhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i oppgaven er 34451.