



Mastergradsoppgave i samfunnsarbeid

- Dysleksi, læring og sosial deltakelse i et samfunnsarbeidsperspektiv
- *En kvalitativ analyse av prosjektet Den dysleksivennlige skole*



Institutt for vernepleie og sosialt arbeid

MASA600

Av Sesilie Ådland

15.08.2011

*"Dem der var indenfor, altså de fleste, for dem
har det været svært at fatte hvad han mente,
for dem har det mest været glæden over at de
var indenfor og de best egnede.
For dem der er udenfor fylder frygten
eller opgivelsen næsten alting, det ved man jo"*

(Fra Peter Høeg: De måske egnede 1993)



FORORD

”Det har jag lärt meg i facket, att ska man komme framåt måste man gå i cirkel”
(Bertil Lundberg, 1997 i boken *Frigörande kraft*).

Slik kunne vel jeg også beskrive min studiereise. Jeg tenker da på de mange kollokvier og samtaler med medstudenter og faglige veiledere som på ulike måter har vært til hjelp for meg til å fullføre denne masteroppgaven. En spesiell takk til medstudent Turid Elgaaen.

Særlig takk til veileder Lars Gjelstad. Du med din faglige dyktighet og evne til å inspirere har vært til stor nytte for meg. TAKK for dine konstruktive faglige bidrag!

Du, Tobba H. Sudmann, har også vært til stor hjelp. Takk for alle innspill og tips til relevant litteratur.

Jeg vil også rette en stor takk til deltagerne ved Haugen skole for at dere ville stille opp til fokusgruppeintervju. Uten dere hadde ikke jeg fått gjennomført mitt prosjekt. TAKK!

Tusen hjertelig takk til min kjære familie. Det har vært lange dager, og mange kvelder med arbeid foran pc'en. Å se mamma stirre inn i PC'en til alle døgnest tider, var nok ikke alltid så lett å godta. Men kjære familie *nu* er jeg tilbake!

Det er Viktor på 13 år som har bidratt til engasjement til å skrive oppgaven. Det er min mann Leon som har ryddet plass slik at jeg har fått mulighet til å gjennomføre studie. Det er Ingeborg på 5 år som lurer på hvorfor jeg må gå så lenge på skole? Det er Eirin på 2 år som kunne tro at jeg og PC'en er en og samme person.

Sesilie Ådland

INNHOOLD

<i>Sammendrag</i>	6
<i>Abstract</i>	8
KAPITTEL 1. INNLEDNING	10
1.1 Begrunnelse for valg av tema	10
1.2 Fenomenet dysleksi	14
1.3 Dysleksi Norge sine retningslinjer til norske skoler	16
1.4 Avgrensning av oppgaven	17
1.5 Oppbygging av oppgaven	18
KAPITTEL 2. SAMFUNNSPERSPEKTIVER PÅ DYSLEKSI	20
2.1 Fenomenet dysleksi i et historisk perspektiv og nyere forskning	20
2.2 Dysleksidiagnostisk tradisjon versus normaliseringsorientert tradisjon	23
2.3 Dysleksi og selvoppfatning	26
2.4 Kategorisering og marginaliseringsprosesser i skolen	28
2.5 Goffman om samhandlingsordenen	31
2.6 Stigma – avviket får et navn	33
2.7 Selvpresentasjon i frontstage og backstage situasjoner	34
2.8 Pedagogikk – tilpasset opplæring og spesialundervisning	36
2.9 Elevmedvirkning	39
KAPITTEL 3. SAMFUNNSARBEID MER ENN IDEOLOGI I SKOLEN	44
3.1 Samfunnsarbeid og kritisk bevissthet	44
3.2 Paulo Freire - håpets pedagogikk	48
3.3 Empowerment – et berikelsesperspektiv	50
KAPITTEL 4. METODEVALG OG FORBEREDELSE	55
4.1 Min forforståelse	55
4.2 Innhenting av skriftlige dokumenter	56
4.3 Fokusgruppeintervju	56
4.4 Forberedelser til fokusgruppeintervjuer	58
4.5 Utvelgelse av deltagere og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene	59
4.6 Datainnsamling og analyse	61
4.7 Forskningsetiske refleksjoner	64
KAPITTEL 5. MIN UNDERSØKELSE	66
5.1 Presentasjon av deltagerne	67
5.2 Erfaringer med å være Den dysleksivennlige skole	69
5.2.1 Fokusgruppe 1 – Kontaktlærerne	69

5.2.2 Fokusgruppe 2 – Spesialpedagogene.....	74
5.2.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene.....	75
5.3 Kompenserende tiltak i klasserommet.....	77
5.3.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne	78
5.3.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene.....	82
5.3.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene.....	85
5.4 Diagnose, stempling og selvoppfatning	87
5.4.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne	88
5.4.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene.....	92
5.4.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene.....	95
5.5 Ulike tiltak ved Haugen skole	97
5.5.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne	98
5.5.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene.....	102
5.5.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene.....	106
5.6 Elevsyn, elevmedvirkning og foreldresamarbeid.....	108
5.6.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne	108
5.6.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene.....	110
5.6.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene.....	112
5.7 Oppsummering av mine funn	113
KAPITTEL 6. AVSLUTNING.....	117
Litteratur	119

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vedlegg 2 Praktisk informasjon til lærerne og spesialpedagogene før fokusgruppeintervjuene

Vedlegg 3 Retningslinjer for arbeidet til en dysleksivennlig skole

Vedlegg 4 Skriftlig dokument fra Haugen skole

Vedlegg 5 Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 6 Intervjuguide for fokusgruppe 1 og 2

Vedlegg 7 Intervjuguide for fokusgruppe 3

Sammendrag

Mastergradoppgave i samfunnsarbeid, avdeling for helse og sosialfag, institutt for vernepleie og sosialt arbeid, Høgskolen i Bergen.

Tittel: Dysleksi, læring og sosial deltakelse i et samfunnsarbeidsperspektiv.

En kvalitativ analyse av prosjektet Den dysleksivennlige skole.

Forfatter: Sesilie Ådland

Bakgrunn: Valg av tema er gjort med bakgrunn i egne erfaringer som forelder til en gutt med dysleksi, men også ut fra en interesse for samfunnsarbeid i relasjon til fenomenet dysleksi. Skolen som arena har i høy grad relevans til samfunnsarbeid fordi det er en sentral institusjon hvor alle deltar i perioder av sitt liv. Dette inkluderer gruppen elever med dysleksi som også trenger tilpasset opplæring for å kunne delta sosialt og faglig i og utenfor klasserommet. I 2006 gikk Dysleksi Norge ut med en målsetting om å *svanemerke* skoler som jobbet målrettet med elevers lese- og skrivevansker. Dysleksi Norge (Forbundet) fokuserer på læreren som det viktigste redskapet i klasserommet. I forlengelse av dette har Forbundet foreslått en rekke pedagogiske tiltak (verktøykassen).

Formål: Jeg undersøker i hvilken grad verktøykassen kan være med på å operasjonalisere begrepet empowerment i skolen.

Metode: Jeg har foretatt en kvalitativ analyse av prosjektet Den dysleksivennlige skole. Det empiriske materiale er innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere og spesialpedagogene på en bestemt skole som fikk prisen dysleksivennlig for noen år tilbake.

Konklusjon: Kontaktlærerne mangler noe på vedlikehold av dysleksikompetanse i møte med elever i klasserommet. Spesialpedagogene sitter på spisskompetansen. I fokusgruppeintervjuene fremgikk det at spesialpedagogene vil starte prosesser for å

styrke kontaktlærernes kunnskap om dysleksi. Skolen har også tiltak som er med på å fremme sosial deltagelse i og utenfor klasserommet.

Nøkkelord: Fellesskap, empowerment, berikelsesperspektivet, myndiggjøring.

Abstract

Master's thesis in Community Work, Faculty of Health and Social Sciences,
Department of Social Education and Social Work, Bergen University College.

Title: Dyslexia, Learning and Social Participation in a Community Work Perspective.
A qualitative analysis of the Dyslexia Friendly School project.

By: Sesilie Ådland

Background: The choice of topic is based on personal experience as a parent to a boy suffering from dyslexia, but also on an interest in community work in relation to the phenomenon of dyslexia. The School (as an arena) has a high degree of relevance to community work, because it is an important institution where everyone participates during certain times of their lives. This includes the group of pupils who have dyslexia. They require adapted training to be able to participate socially and in the learning of subjects, both in and outside the classroom.

In 2006 Dysleksi Norge announced a goal to “Ecolabel” schools who worked determinedly with pupils’ reading- and writing difficulties. Dysleksi Norge (the Association) focuses on the teacher as the primary tool in the classroom. In continuation of this, the Association has proposed a number of educational measures, the “Toolbox”.

Purpose: I examine to what extent the Toolbox can help operationalize the concept of empowerment in the school.

Method: I have performed a qualitative analysis of the project “The Dyslexia Friendly School”. The empirical material is collected through focus group interviews with formmasters and special pedagogues at a (particular) school which some years ago received the award “Dyslexia Friendly School”.

Conclusions: Formmasters lack some training to maintain their dyslexia knowledge when facing pupils in the classroom. The special pedagogues possess the highest skills. What appeared from the focus group interviews, is that the special pedagogues will initiate processes to strengthen the formmasters' knowledge of dyslexia. Haugen school also has measures to promote social participation in and outside the classroom.

Keywords: Communities, Empowerment, Enrichment Perspective, and Authorization.

KAPITTEL 1. INNLEDNING

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Intensjonen om å skape *én skole for alle* har vært krevende. Det har vært benyttet en rekke strategier for å møte de pedagogiske utfordringene for å oppnå dette målet.

Prinsippet om *én skole for alle* har dermed skapt behov for alternative løsninger som ofte har ført med seg segregering av elever selv om intensjonen har vært å integrere og inkludere (Fasting, Sarromaa et al. 2011). En inkluderende skole er en målsetting det er lett å enes om. Likevel er det grupper som møter mange utfordringer i skolen, deriblant elever med dysleksi.

Denne masteroppgaven undersøker blant annet vilkårene for sosial deltakelse for elever med dysleksi som marginalisert gruppe i skolen. Det forventes at *alle* skal lære å lese- og skrive. Å lære å lese- og skrive er en kompetanse som er grunnleggende for vår sosiale deltakelse, i skole, arbeidsliv og samfunnet forøvrig. Dersom denne kompetansen er mangelfull kan det føre til marginaliseringsprosesser i form av utstøting eller et innskrenket handlingsrom senere i livet.

Med utgangspunkt i norsk skolehistorie kan det argumenteres for at enhetsskolen i sin streben etter likhet, like gjerne har representert en slags avviksproduserende normalisering enn inkludering og sosial deltakelse. Enhetsskolen betraktes som et produkt av moderniteten, av troen på fornuft, framskritt, likhet, orden og ryddighet, og dermed som avvisning av ufornuft, uorden og annerledeshet (Morken2006:58).

Regjeringens generelle skolesatsning har visjoner om en felles skole som inkluderer alle elever. Det vil si en skole som tar vare på alle elevers individuelle forutsetninger med tilpasset opplæring. Ut fra et pedagogisk synspunkt skaper individuell tilpasning problemer, fordi hensikten med å kategorisere elever er å tilpasse undervisningen mer effektivt til gruppen og ikke til det beste for den enkelte i skolen (Høien and Lundberg 2009).

For å studere sosial deltakelse og marginaliseringsprosesser for elever med dysleksi

har jeg tatt utgangspunkt i Dysleksi Norge sitt prosjekt; *Den dysleksivennlige skole*. Dysleksi Norge er en brukerorganisasjon for alle med lese-, skrive og matematikkvansker.¹ I 2006 gikk Forbundet ut med en målsetting om å *svanemerke* skoler som arbeidet målrettet med å avdekke lese- og skrivevansker samt å tilrettelegge undervisningen bedre for elever med dysleksi. *Svanemerket* er symbol på en skole som er inkluderende, aksepterende og motiverende. Forbundet har vært opptatt av å dreie fokus vekk fra hva som ikke var bra for lese- og skrivesvake i skolen og over til hva som kan gjøres for å utvikle gode skoler for elever med dysleksi. Twelvetrees (2002) skriver at grunnprinsippet i samfunnsarbeid er å overkomme negative forhold ved å fokusere på det positive. Forbundet sin tilnærming til norske skoler ivaretar dette prinsippet og blir derfor forskningsmessig interessant i et samfunnsarbeidsperspektiv. Forbundet har foreslått en rekke pedagogiske tiltak til bruk i dysleksivennlige skoler. Tiltakene jeg kaller *verktøykassen* inneholder blant annet at klasserommet er organisert på en måte som understøtter behovet for repetisjon og varierte innlæringsmetoder. Eksempelvis kan læreren skrive på tavlen vanskelige ord for å gi elever visuell støtte. Skolen skal både ha kunnskap om hjelpemidler og gi elever opplæring i bruk av hjelpemidler. Jeg går nærmere inn på verktøykassen under overskriften *1.3 Dysleksi Norge sine retningslinjer*.

Ideen til Dysleksi Norge springer ut fra *dyslexia friendly schools* som er utviklet av British Dyslexia association (BDA) som er en interesseorganisasjon i samarbeid med Swansea The Local Education Authority (LEA). Swansea er en by i sørlige Wales. Deres arbeid med å utvikle dysleksivennlige skoler går tilbake til 1997. I samarbeid med Swansea utviklet BDA verktøykassen *dyslexia friendly resource pack* i 2005. Swansea har også fått i stand en partnerskapsavtale mellom kommunen og skolen.² Det arbeidet som foregår i Swansea er ikke direkte sammenlignbart med det som foregår i den norske skole. Det er blant annet fordi prosjektet dysleksivennlige skoler i regi av Dysleksi Norge er i en mye mindre skala enn det arbeidet som foregår i Swansea.

¹ I oppgaven bruker jeg begrepene Dysleksi Norge og Forbundet for å variere språket.

² <http://www.swansea.gov.uk/partnershipagreement>. <http://www.swansea.gov.uk>. <http://www.bdadyslexia.org.uk/>.

Ut fra mine litteratursøk finner jeg ikke norske forskningsarbeid om Den dysleksivennlige skole. Det henger sannsynligvis sammen med at prosjektet er relativt nytt og fortsatt under utvikling. Jeg anser derfor undersøkelsen som eksplorativ og det vil si at den har til formål å utforske mindre kjente fenomen (Johannessen 2008 :59). Dysleksi er et kjent fenomen, men det er ikke gjort forskningsarbeid på Den dysleksivennlige skolen i Norge relatert til verktøykassen.

Empowerment er en metode i samfunnsarbeid som tar utgangspunkt i å se problemene nedenfra. Sentralt er berørte parter egen forståelse av sin situasjon. I min studie er kontaktlærerne og spesialpedagogene den berørte part på grunnplanet. Jeg undersøker deres holdninger og synspunkter som gode tilretteleggere for å gi elever tilpasset opplæring i og utenfor klasserommet. Uten gode tilretteleggere er det vanskelig for elever å realisere sosial deltakelse i klasserommet. Videre er undervisning som foregår i møte med elever som har lese- og skrivevansker avhengig av at kontaktlærerne og spesialpedagogene relaterer seg til hverandre faglig for å utvikle gode pedagogiske tiltak til bruk i klasserommet. I dette arbeidet er kontaktlærerne viktige for at spesialpedagogene skal få tilgang til informasjon om hva som hemmer eller fremmer deltakelse i klasserommet.

Mitt bidrag til faget samfunnsarbeid er å søke svar på i hvilken grad kontaktlærerne og spesialpedagogene, ved hjelp av Forbundets verktøykasse, evner å berike og myndiggjøre elever med dysleksi og har formulert følgende problemstilling:

- ***Hva er betingelsene for at verktøykassen (tiltakene) som Dysleksi Norge har utarbeidet kan virke berikende og myndiggjørende for elever med dysleksi?***

Forskningsspørsmålene mine knytter seg til hva kontaktlærerne og spesialpedagogene selv mener hemmer eller fremmer muligheter til å drive tilpasset opplæring i klasserommet. Hvordan erfarer disse to gruppene samarbeidet seg i mellom? Hvordan er kompetansen om tilpasset opplæring for elever med dysleksi organisert? Hvem er viktigste aktør i møte med elever som strever med det skrevne ord? I hvilken grad benytter kontaktlærerne og spesialpedagogene seg av verktøykassen til Forbundet? Hva er betingelsene for at tiltakene skal virke berikende på elever – der hvor de befinner seg?

Kontaktlærer er en lærer i grunnskolen som har tilleggsoppgaver med å være bindeledd mellom skole og eleven sine foresatte og har meransvar for å følge opp den enkelte elev. **Spesialpedagogen** jobber med opplæring for personer som har behov for ekstra tilrettelegging. Spesialpedagogen fungerer ofte som en støtte for læreren, og tilpasser planer og opplæringsprogrammer for elever med særskilte behov.³

For å undersøke i hvilken grad tiltakene Dysleksi Norge foreslår kan virke berikende og myndiggjørende for elever med dysleksi har jeg benyttet Per Solvang (1998) sin modell som er fundert i to posisjoner; den *dysleksidiagnostiske* tradisjon og den *normaliseringsorienterte* tradisjon. Dette er den teoretiske rammen for min masteroppgave.

I et samfunnsvitenskapelig perspektiv vil dysleksi analyseres ikke som noe du *er*, men noe du *blir* innenfor bestemte sammenhenger (kontekster). En sammenheng Dysleksi Norge viser til er hvor viktig utredning i skolen er for elever med lese- og skrivevansker. Jeg siterer fra hjemmesiden:

*“Alt i barnehagen kan vi finne ut hvem som ligger i faresonen til å utvikle lese- og skrivevansker. Tidlig testing kan gjøre en stor forskjell for elever med lese- og skrivevansker. Tidlig testing er viktig for å unngå at elevene faller av faglig. Hvis du er disponert for hjertesykdommer, er det direkte uansvarlig av legen å ikke ta prøver av deg som pasient. Det samme gjelder elever med lese- og skrivevansker”.*⁴

Dysleksi Norge fokuserer på utredning og kartlegging. Det kan ha sammenheng med en praktisk side, fordi uten diagnose står elever i fare for å miste sine rettigheter når det gjelder tilpasset opplæring videre i utdanningssystemet. Det vil si at den rådende diskurs i samfunnet krever diagnose dersom du skal ha rett på lengre tid på prøver med mer. Videre hevder Dysleksi Norge at kartlegging og utredning er grunnleggende for å fremme elevens deltakelse i klasserommet. På den ene siden utgjør paradoksalt nok et slikt perspektiv at elevens svake sider blir fokusert og vektlagt. Dette kan indikere at Dysleksi Norge orienterer seg innenfor

³ <http://utdanning.no>.

⁴ <http://www.dysleksiforbundet.no>.

diagnosetradisjonen, hvor individperspektivet står sterkt og kan forstås som at det er en mangel eller feil ved individet. Et slikt perspektiv blir gjerne for snevert. På den andre siden arbeider Forbundet prosessorientert mot å endre problemskapende forhold i skolen. Å gjøre skoler dysleksivennlige er prosesser som kan gjøre skoledagen bedre for elever med lese- og skrivevansker. Det er særlig i forhold til denne tematikken jeg vil få frem at samfunnsarbeid kan bidra til å skape forståelser i skolen, at elever og lærere er en del av et større fellesskap enn det å bare være enkeltpersoner.

Som forelder til en sønn på 13 år som har diagnosen dysleksi har jeg i syv – åtte år arbeidet med å tilrettelegge lekser hjemme. Å følge opp sin egen sønn som strever med det skrevne ord har mange ganger vært en krevende prosess. Som forelder sitter jeg på en erfaring og kanskje et mer helhetlig bilde enn jeg ville hatt dersom jeg hadde nærmet meg temaet kun ut fra en akademisk interesse. Jeg erkjenner viktigheten av å utøve kritisk distanse til egne meninger og perspektiver på fenomenet. Særlig hvordan det kan påvirke mine observasjoner og analyser. Gilje og Grimen (1993) viser til Gadamer sitt mest kjente begrep *forforståelse*. Det vil si at våres forståelser alltid bygger på de forforståelser som en tar med seg til teksten. Mine personlige erfaringer kan føre til at synsfeltet innsnevrer seg. Men ved å tenke over mine forutsetninger eller *for-dommer* har jeg forsøkt å frigjøre meg fra dem og se perspektiver jeg ellers ikke ville ha sett. At leseren også blir gjort kjent med min erfaringsbakgrunn vil gi leseren en bedre mulighet til å gjennomskue mine fortolkninger, som er et viktig prinsipp i all kvalitativ hermeneutisk forskning.

Den konkrete dysleksivennlige skole jeg har studert er anonymisert. For å gjøre oppgaven mer leservennlig blir skolen omtalt som Haugen skole.

1.2 Fenomenet dysleksi

I følge Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har nær 20% av befolkningen alvorlige lese- og skrivevansker. Det betyr at det er skrive- og lesesvake elever i nesten alle skoleklasser. Det er kun 3-7% av befolkningen som har diagnosen dysleksi.⁵

⁵ <http://lesesenteret.uis.no/>.

Selve ordet dysleksi er sammensatt av ordene *dys* og *lexia* og betyr rett oversatt *vansker med ord*. Jeg har valgt å benytte meg av termen *dysleksi* og termen *lese- og skrivevansker* om hverandre, men har samme betydning i denne oppgaven. Det er fordi jeg ikke skal bidra til mer innsikt i hva dysleksi *er* eller hva lese- og skrivevansker *er*. Jeg undersøker i hvilken grad en dysleksivennlig skole har en verktøykasse som virker berikende og myndiggjørende for elever som strever med det skrevne ord.

Høien og Lundberg (2009) sin forståelse av fenomenet dysleksi har utvidet seg fra et tradisjonelt medisinsk og individrettet perspektiv til å inkludere samfunnsvitenskapelig forståelse av de samfunnsmessige betingelsene som skaper og opprettholder denne og andre funksjonsnedsettelse. Å komplettere fenomenet dysleksi med et sosialt perspektiv kan bidra til et mer allsidig perspektiv på dysleksi ved at mennesker får komme fram og beskrive sine opplevelser og sin utviklingshistorie, som åpner opp for nye forståelser av fenomenet.

Høien og Lundberg (2009) representerer en lang og innflytelsesrik pedagogisk forskningstradisjon når det gjelder forståelsen av dysleksiens utfordringer innen utdanningssektoren. De har foreslått følgende definisjon av dysleksi:

”Dysleksi er en forstyrrelse i visse språklige funksjoner som er viktige for å kunne utnytte skriftens prinsipper ved koding av språket. Forstyrrelsen gir seg i første omgang til kjenne som vansker med å oppnå en automatisert ord-avkodning ved lesing. Forstyrrelsen kommer også tydelig fram i dårlig rettskriving. Den dyslektiske forstyrrelsen går som regel igjen i familien, og en kan anta at en genetisk disposisjon ligger til grunn. Karakteristisk for dysleksi er også at forstyrrelsen er vedvarende. Selv om lesingen etter hvert kan bli akseptabel, vedvarer som oftest rettskrivingsvanskene. Ved mer grundig kartlegging av de fonologiske ferdighetene finner en at svikten på dette området også ofte vedvarer opp i voksenalder” (Høien and Lundberg 2009).

I følge denne definisjonen finner en dysleksi på alle intelligensnivåer, også hos høyt begavede personer (Høien and Lundberg 2009:24). En mulig tolkning av definisjonen er at elever med dysleksi har mange andre karakteristika enn lese- og skrivevansker. Morken argumenterer for at et fokus på elevers interesser og styrker er et bedre

utgangspunkt for læring, vekst og utvikling enn på deres mangler og svakheter (Morken 2006:70-71). Dette er et mer fruktbart utgangspunkt for samfunnsarbeidsperspektiv som har fokus på ressurser hos enkeltindividet i fellesskapet. Vi fortjener alle å bli forstått som det vi er, og ikke som det vi *ikke* er.

1.3 Dysleksi Norge sine retningslinjer til norske skoler

Dysleksi Norge ble etablert i 1976 og har i dag ca 6500 medlemmer med 40 lokal og fylkeslag over hele landet.⁶ I skrivende stund er det 6 skoler i Norge som har fått tildelt prisen dysleksivennlig skole av Dysleksi Norge. I tillegg til å *svanemerke* skoler som dysleksivennlig startet Forbundet våren 2011 opp nettkurs for lærere i skolen. Tar vi med de skoler som har fullført kurs via nettet, er det i dag flere skoler som kan sies å være dysleksivennlig.

Retningslinjene som gjengis nedenfor kan betraktes som den verktøykassen en dysleksivennlig skole må anvende for å få betegnelsen en dysleksivennlig skole.⁷ Betingelsene for å få prisen er at skolen tar i bruk både fagkunnskaper og brukererfaringer.

- Skolen må ha en handlingsplan for arbeidet med lese- og skrivevansker. Det vil si en plan for systematisk kompetanseoppbygging og vedlikehold av dysleksikompetanse. Like viktig er det at skolen har registreringssystemer som viser leseferdigheter hos alle elever. Ut fra denne kartleggingen vil skolen sette inn tiltak for de elevene som har lesevansker.
- Det utarbeides kariereplaner for elevene. I en dysleksivennlig skole skal det utarbeides individuelle opplæringsplaner for alle elever med lese- og skrivevansker uavhengig om de har et enkeltvedtak eller ikke.
- Skolen arbeider systematisk med tilrettelegging av lekser og godt samarbeid mellom skole og hjem.
- Læreren har kunnskap om dysleksi og klarer å skape en trygg læringssituasjon for elever. Høytlesing skjer bare etter avtale med eleven. Det er også viktig å anerkjenne elever sine sterke sider fremfor å ensidig korrigere eleven.

⁶ Nytt navn fra mars 2010 (tidligere Dysleksiforbundet)

⁷ Konferanse av Dysleksi Norge om den dysleksivennlige skole i Oslo 15 oktober 2010

- Klasserommet er organisert på en måte som understøtter elever med lese og skrivevansker sine behov for repetisjon og varierte innlæringsmetoder. Læreren kan for eksempel skrive opp vanskelige ord på tavlen slik at elever får visuell støtte.
- Skolen skal ha kunnskap om IKT-hjelpemidler og hjelpe de elever som trenger både pedagogiske og kompensatoriske hjelpemidler. Det kan bety at skolen tilpasser øvingsbaserte programmer ved å lage oppgaver i forhold til den enkeltes vansker og behov.
- Lærerne på en dysleksivennlig skole er ikke redd for å kompensere for tidlig. Det vil si å ta i bruk hjelpemidler som kan hjelpe elever med å tilegne seg pensum.

Det som eksplisitt er annerledes i en dysleksivennlig skole er at det skal utarbeides opplæringsplaner eller karriereplaner for *alle* med lese- og skrivevansker uavhengig av rett til spesialundervisning eller enkeltvedtak (Jfr. Lov av 17. juli 1998 nr 61).

Jeg presiserer at verktøykassen som Forbundet utviklet i forbindelse med prosjektet dysleksivennlig ikke er en lovfestet rett. Den er en rettesnor for skolen og angir hvilke grep Forbundet anser som nødvendige.

1.4 Avgrensning av oppgaven

Som vist til ovenfor kompletterer jeg en pedagogisk forståelse av fenomenet dysleksi, med et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Det betyr at min studie ikke bidrar til generell kunnskap om dysleksi, men snarere undersøker betingelsene for i hvilken grad en dysleksivennlig skole kan sette elever med lese- og skrivevansker i stand til å oppleve seg som en berikelse for sine omgivelser både faglig og sosialt.

Problemstillingen blir belyst gjennom samtaler med kontaktlærerne og spesialpedagogene ved Haugen skole. Disse fagpersonene representerer to ulike profesjoner på undervisningsnivå i skolen. I dette valget ligger flere avgrensninger. Forbundet og deres påvirkningsmuligheter inn mot skolen holdes i all hovedsak utenfor. Verken foreldre eller elever som også er viktige deltagere i dette samspillet blir hørt i min undersøkelse. Problemstillingen belyses altså i all hovedsak av samtalene med kontaktlærerne og spesialpedagogene. Å belyse en dysleksivennlig skole fra elever sitt ståsted vil være forskningsmessig relevant i et

samfunnsarbeidsperspektiv. Min studie er for liten til å ta inn deres stemme, men kan være en problemstilling for andre studenter som interesserer seg for fenomenet.

Min metodiske tilnærming for å undersøke tematikken er i hovedsak fokusgruppeintervju av kontaktlærere og spesialpedagoger. I tillegg var det nødvendig å innhente dokumenter for å vurdere om prosjektet fortsatt var betydningsfullt.

Fokusgruppeintervju er en egnet metode for å belyse og få frem ulike erfaringer kontaktlærerne og spesialpedagogene har med å være en dysleksivennlig skole. Metoden fokuserer på gruppedynamikk og oppmerksomheten rettet mot det som foregår mellom lærerne, spesialpedagogene og rammene rundt samhandlingssituasjonen.

Mitt kunnskapsbidrag kan Haugen skole og Dysleksi Norge bruke videre i sitt arbeid.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Opgaven består av 6 kapitler.

I kapittel 1 har jeg gjort rede for begrunnelse for valg av tema, fenomenet dysleksi og bakgrunn for undersøkelsen. Jeg introduserte Dysleksi Norge som utviklere av prosjektet den dysleksivennlige skole. Deretter ble pedagogiske tiltak omtalt som verktøykassen lagt fram. Problemstilling med forskningsspørsmål kom frem i del 1, og prosjektets relevans for samfunnsarbeid. Til sist ble det vist til avgrensinger i oppgaven.

I kapittel 2 presenterer jeg forskning og kunnskapsstatus som er aktuell og interessant for å belyse problemstillingen. Det er vist til samfunnsperspektiver relatert til feltet for å kunne tilegne meg noen analytiske begreper for å undersøke sosial deltakelse i og utenfor klasserommet. Aller først presenterer jeg fenomenet dysleksi i et historisk perspektiv, og nylig publisert forskning. Jeg orienterer meg innenfor perspektivet den *dysleksidiagnostiske* tradisjon versus den *normaliseringsorienterte* tradisjonen i

skolen. Jeg viser også til forskning relatert til dysleksi og selvoppfatning, og hvorfor dette er relevant. Videre viser jeg til marginaliseringsprosesser i skolen og hvordan samhandling foregår på mikronivå jfr. Sosiolog Erving Goffman. Til sist tilnærmer jeg meg skolen relatert til pedagogikk og elevmedvirkning.

I kapittel 3 viser jeg til mitt fagfelt samfunnsarbeid som kan være mer enn bare en ideologi i skolen. For å få frem mitt ståsted i samfunnsarbeid viser jeg til Freire når jeg diskuterer den kritiske bevissthet. Jeg viser at den frigjørende pedagogikk eller håpets pedagogikk har relevans til skolen for å fremme deltagelse i klasserommet. Til sist viser jeg at empowerment er anvendelig som metode i skolen relatert til berikelsesperspektivet av Anne Grete Danielsen.

I kapittel 4 beskriver jeg metodevalg, utvelgelse av deltagere og forberedelser som ble gjort i forbindelse med fokusgruppeintervju med kontaktlærerne og det spesialpedagogiske team ved Haugen skole. Til sist noen etiske refleksjoner.

I kapittel 5 blir min egen undersøkelse presentert. Jeg analyserer og drøfter tre fokusgruppeintervjuer med kontaktlærere og spesialpedagoger. Innledningsvis presenterer jeg deltagerne nært opp til slik de fremstiller seg selv. Jeg har utviklet 5 temaer underveis i analyseprosessen som nevnes her: *1. Erfaringer med en dysleksivennlig skole 2. Kompenserende tiltak i klasserommet 3. Diagnose, stempling og selvoppfatning 4. Ulike tiltak ved Haugen skole 5. Elevsyn, elevmedvirkning og foreldresamarbeid.* Under hvert tema blir fokusgruppene presentert. Til sist oppsummerer jeg funnene i lys av min problemstilling.

Til sist i kapittel 6 oppsummerer jeg hva som står i hvert kapittel.

KAPITTEL 2. SAMFUNNSPERSPEKTIVER PÅ DYSLEKSI

Her viser jeg først til fenomenet dysleksi i en historisk sammenheng og nyere forskning som er relevant for min problemstilling. Videre viser jeg til to fagtradisjoner, som kalles henholdsvis en *dysleksidiagnostisk* og en *normaliseringsorientert* tradisjon i skolen. Deretter hvor viktig elevens selvoppfatning er for all slags læring som foregår. I forlengelse av dette presenterer jeg begrepene kategorisering, marginalisering og Goffman sitt begrep om samhandlingsordener. Til sist viser jeg til pedagogikk og elevmedvirkning.

2.1 Fenomenet dysleksi i et historisk perspektiv og nyere forskning

Forståelsen av fenomenet dysleksi har endret seg gjennom historien. Lundberg (2008:112) skriver at andre begreper for dysleksi er ”ordblindhet” og ”spesifikke lese- og skrivevansker”. Dysleksi ble for første gang beskrevet av den engelske skolelegen Morgan i 1896. Han kalte denne formen for lesevansker for *wordblindness*. Selv om det er lenge siden dysleksien ble ”oppdaget”, har dyslektikerne i Norge likevel ikke vært blant de vanskeligstilte gruppene som prioritert kategori i politikken om funksjonshemmede. Personer med dysleksi ble ikke omfattet av den første rettighetslovgivningen om spesialundervisning (Abnormskoleloven av 1881). Først med Spesialskoleloven i 1951 fikk elever med lese- og skrivevansker rett til særskilt opplæring. I dag er imidlertid lese- og skrivevansker en kategori som står relativt sterkt med hensyn til rettigheter og fordeler i skolesystemet som i samfunnet for øvrig. Eksempelvis får du i dag muntlig teori prøve i forbindelse med sertifikatopplæring, forutsatt at du er utredet og har fått diagnosen som *dyslektiker*.

Lundeberg og Høien (2009:17) skriver at fra tid til annen blir det stilt spørsmål om dysleksi finnes. Et slikt spørsmål kan synes kunstig i lys av den allmenne aksept dysleksi-begrepet har fått. Likevel skal en ikke overse at det finnes dem som mener at dysleksi i virkeligheten er en sosial konstruksjon, båret oppe av spesialpedagogiske maktinteresser.

Lundeberg og Høien innrømmer at begrepet dysleksi langt fra er avklart og derfor er det viktig at en er villig til å sette spørsmålstegn ved begrepets innhold.

Innenfor forskningsmiljøene er det uenighet om hvordan dysleksi skal forklares. Harald Beneventi har foretatt undersøkelser som involverte hjerneskanning av 13-åringer i Bergen. Funnene viste en lavere aktivitet i arbeidsminnet hos barn med lese- og skrivevansker. Arbeidsminnet er knyttet til midlertidig lagring og bearbeidelse av informasjon, som vi bruker for å huske enkeltord når vi leser og for å forstå en setning. Hvis det blir aksept for at barn med lese- og skrivevansker har svikt i arbeidsminnet, i tillegg til lese- og skrivevansker, er det mulig å tilby arbeidsminnetrening (Beneventi, Tønnessen et al. 2010). Kritiske røster som Monica Melby-Lervåg ved institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo sier at problemet er at arbeidsminnet også handler om språk. Det blir derfor vanskelig å skille hva som er språkproblemer og hva som er minneproblemer. Studien hennes støtter forskning som har vært gjort de siste 10-15 årene som viser at det er fonologiske vansker som er hovedproblemet hos barn med lesevansker (Melby-Lervåg 2008). Jeg går ikke videre inn på debatten, men ønsker å vise at det kontinuerlig pågår diskusjoner om fenomenet dysleksi.

I boken *Annerledeshet* skriver Berit Johansen (2010:133) at opplæring er avgjørende for mennesker sine muligheter for individuell selvstendighet og samfunnsansvar. Det kan sies å gjelde i enda høyere grad for mennesker med særskilte opplæringsbehov og den offentlige skole er sentral når det gjelder alles rett til skolegang. Til tross for omfattende offentlige ressurser skriver hun at det finnes alvorlige sprik mellom de offentlige intensjonene om en inkluderende skole og praksis i mange kommuner. Bergljot Baklien (2008) har skrevet en artikkel som viser til noen forklaringer på hvorfor det finnes alvorlige sprik. Han skriver at det ofte tas beslutninger ett sted, mens iverksettingen foregår et helt annet sted. Det kan føre til at skolen ikke har eierskap til prioriteringene som skal gjelde.

Som vist i kapitel 1 er ideen dysleksivennlige skoler hentet fra Storbritannia. Relevante forskningsbidrag som må nevnes er Barbara Riddick (2006) som har skrevet en artikkel som omhandler *dyslexia friendly schools* hvor hun skriver om

bakgrunnen for utvikling av dysleksivennlige skoler, og evaluering av Swanseaes sitt arbeid med å gjøre skoler dysleksivennlig.⁸ Konklusjonen var blant annet at foreldre opplevde mer tilfredshet i forhold til tilrettelegging av lekser m.m. I år 2000 var det å få diagnosen dyslektiker redusert fra 14% til 2%. Videre at i 2003 hadde 88% av alle skoler i Swansea en lærer med spisskompetanse på elever med dysleksi. Her ser vi at konseptet i Swansea er kommet mye lenger enn i Norge. Samtidig ser vi at å gjøre skoler dysleksivennlige kanskje kan bidra til at diagnoseperspektivet blir mindre viktig i undervisningssammenheng. På hjemmesiden til Neil MacKay står det ”*I created the concept of Dyslexia Friendly Schools*”.⁹ To bøker er relevant i lys av denne masteroppgaven og det er boken *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice* (MacKay 2008), og en bok om verktøykassen for lærere (*toolkit for teachers*) (MacKay 2006). Tematikken er i all hovedsak sentrert rundt læreren sin rolle og utviklingen av flere metoder i klasserommet. Jeg finner ikke forskningsbidrag fra Norge vedrørende dysleksivennlige skoler. Derfor anser jeg min studie som eksplorativ.

I min videre avgrensning finner jeg relevante masteroppgaver om skole og dysleksi. Pedersen og Solvoll (2010) skriver om elever med lese- og skrivevansker og undersøker hvordan det i skolen tilrettelegges for denne gruppen sett i forhold til Opplæringsloven m.m. Myhre (2008) tar opp spørsmål relatert til hvilken grad dagens grunnskole er en inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever. En doktorgrad skrevet av Nina Grieg Viig (2010) tar opp fenomenet *helsefremmede skoler* som fokuserer på skole- og læringsmiljø for å fremme helse, trivsel og læring hos elevene. Helsefremmede skoler kan sies å samsvare med prosjektet dysleksivennlig for begge fokuserer på at trivsel og læring henger sammen med læringsmiljøet.

⁸ Barbara Riddick foreleste ved Dysleksi Norge sin konferanse i Oslo høsten 2008 Riddick, D. B. (2008). *Dyslexia friendly schools. Konferanse om dysleksivennlige skoler*. Oslo..

⁹ <http://www.actiondyslexia.co.uk>.

2.2 Dysleksidiagnostisk tradisjon versus normaliseringsorientert tradisjon

Som vist innledningsvis har jeg valgt å avgrense min studie til å se på den *dysleksivennlige* skolen innenfor Per Solvang (1998) sin modell, som er fundert i to posisjoner; den *dysleksidiagnostisk* tradisjon og den *normaliseringsorienterte* tradisjon. Modellen gir muligheter til blant annet å tydeliggjøre hvilke tradisjon en dysleksivennlig skole i all hovedsak orienterer seg innenfor.

Grimen (2004:69-71) viser at ulike teoretiske modeller fører til ulike forklaringer på hvorfor mennesker handler som dem gjør. Det kan være styrende for hva vi oppfatter som *viktige* data og for hvilken type *forklaringer* på sosiale fenomener og menneskelige handlinger vi vil betrakter som relevante og dekkende. Innenfor forskning er vi avhengig av å danne oss bilder av hva mennesker er og hvordan mennesker handler. Slike bilder kalles ofte for modeller.

Grønmo (2004) definerer modell som en forenklet og rendyrket framstilling av utvalgte samfunnsmessige fenomener der de viktigste trekkene ved disse fenomenene blir framhevet, mens andre aspekter ved fenomenene utelates.

En modell som Per Solvang (2000) kritiserer er medikaliseringstendensen (les: dysleksidiagnostisk tradisjon). Medikalisering innebærer blant annet å vurdere lese- og skrivevansker som at det er noe galt med enkeltindividet. Solvang skriver også om utgrupper som vektlegger sin annerledeshet og omfavner sitt stigma. Med identifisering med utgrupper er det ett poeng at noen grupper ikke strekker seg etter normalisering, men heller omfavner sin *annerledeshet*. Ett eksempel kan være døve hvor tegnspråket har vært spesielt viktig i denne identitets-konstruksjonsprosessen.

Modellen nedenfor viser at dysleksi får ulik betydning ut fra hvilket blikk man velger å se med. Debatten som foregår innenfor skolen i dag kan sies å stå mellom den dysleksidiagnostiske tradisjonen og den normaliseringsorienterte forståelsen. Denne fremstillingen står i nær relasjon til internasjonal forskning og debatt (Solvang 1998:22).

Prinsipp	Årsaksforståelsen	Problemdefinering	Løsning
<u>Dysleksidiagnostisk tradisjon</u>	Biologisk orienterte forståelsen	Ferdigheter i avkoding	Problemorientert og individ tilpasset pedagogikk
<u>Normaliseringsorientert tradisjon</u>	Sosialt orienterte forståelsen	Muligheter til læring	Mestringsorientert pedagogikk sosial endring

Det pågår en faglig strid mellom disse to posisjonene. På den ene siden er det et ønske om å avdekke biologiske funderte årsaker til lærevansker og sette en diagnose som for eksempel dysleksi. På den andre siden fins det mer sosialt og samfunnsorienterte forklaringsformer, der en blant annet legger vekt på skolens evne til å møte elever med ulike behov. Å tolke lærevansker som medisinsk problem er ettertraktet fordi det kan gi prestisje og lettere adgang til behandling og oppfølging. Samtidig kan en slik prosess føre til et ensidig individfokus og ta oppmerksomheten vekk fra omgivelsene (Solvang 2004).

Den normaliseringsorienterte posisjonen vektlegger en helhetsorientert tilnærming til elevens læring, og som står i opposisjon til en diagnoseorientert pedagogikk med ensidig vekt på spesialisert trening. Denne normaliseringsorienterte reformen innenfor skolene startet tidlig på 1970-tallet og kulminerte i lærerplanen fra 1980. Men som i varierende grad har blitt omsatt i skolens praksis. Grunnskoleloven (1975) og den nåværende opplæringsloven (Opplæringslova Lov av 17. juli 1998 nr 61) gir begrenset anvisning for hvor blikket skal rettes for å finne hvilke elever som har rett på særlig hjelp og hvilke eventuelle tiltak som skal settes inn (Lundeberg and Solvang 2004).

I Sverige ble spesifikke lese- og skrivevansker fjernet som egen diagnostisk kategori i den såkalte normaliseringsorienterte perioden. Dyslektikere ble besluttet til ikke å eksistere i skolene. Det vil si at oppbygging av spesialinnsats for lese- og skrivevansker på 1960 tallet ble erstattet av et mer allmenpedagogisk perspektiv på 80 tallet. Innenfor en slik normaliseringsform ble erkjennelsen at elever sine lese- og

skrivevansker ikke var individforankret, og gjorde det ikke lenger meningsfylt med testing og diagnosesetting. Dysleksibevegelsen etablert av den såkalte Rodin-akademien i 1984 oppsto som et motstykke til normaliseringspedagogikken. Den har en klar orientering mot dysleksi som et individforankret nevrologisk problem. Pedagogisk legger dysleksibevegelsen vekt på en grundig diagnostisering og utredning. Solvang oppsummerer med å skrive at biologiske forklaringer møter stor interesse og får støtte på grunn av sin relativt nøytrale karakter, mens sosiale forklaringer møter liten interesse fordi de plasserer ansvar hos de involverte aktører som foreldre og lærere (Solvang 1998:25-37).

Lundeberg (2008) har sett på en rekke rettssaker hvor tidligere elever saksøker hjemkommunen for mangelfull lese- og skriveopplæring. I voksen alder blir diagnosen en forklaring på deres lese- og skrivevansker og får revurdert sitt selvbylde som skoletapere. Diagnosen blir et biografisk vendepunkt. Å få en diagnose i voksen alder kan betraktes som en kritikk eller som et korrektiv til normaliseringsideologiens hegemoniske stilling i skolen. Normaliseringsideologien kan sies å svekke iaktakelseevnen for individuell svakhet og spesifikke behov. Samtidig er det ikke alt som lar seg diagnostisere. Problemer eller vanskeligheter som ikke lar seg diagnostisere, men kan tilskrives sammensatte, sosiale, komplekse og ubestemmelige årsaker, taper i kampen mot en diagnoseorientert tilnærming.

Solvang (2004) mener at for dem det gjelder oppleves en dysleksidiagnostisk tilnærming som kraftfull. Dysleksi Norge står nærmest denne tenkemåten, og den svenske interesseorganisasjonen støtter også aktivt denne tilnærmingen. Den dysleksidiagnostiske tilnærmingen blir ofte kritisert av intellektuelle fortsetter Solvang, mens foreldrene og de rammede selv ser ut til å støtte opp under den medisinske tilnærmingen. Diagnosen gir dem lettere adgang til konkret støtte og oppfølging. En klar kroppslig eller biologisk forklaring utelukker dessuten at problemene skyldes oppvekst og oppdragelse. Diagnosen er trygg og god for mange, mens de alternative perspektivene er vanskeligere å fatte.

Jeg viser i kapittel 1 at Dysleksi Norge fokuserer på utredning og kartlegging. Å fokusere på individet er det motsatte av et samfunnsvitenskapelig perspektiv. Derfor

synes jeg det er interessant å undersøke betingelsene for i hvilke grad verktøykassen (pkt. 1.3), som Forbundet har utarbeidet kan virke berikende og myndiggjørende for elever med dysleksi i skolen. Til tross for et individorientert fokus har Forbundet utarbeidet en verktøykasse til bruk i møte med elever som har lese- og skrivevansker. Denne verktøykassen kan sies å vise til rammebetingelser i klasserommet. Videre at intensjonen til verktøykassen er å oppdage og bevisstgjøre ulike prosesser som foregår i *møtet mellom* eleven og læreren.

Å oppleve seg som en berikelse for sine medelever og registrere faglig utvikling handler også om selvtillit. Nedenfor viser jeg til forskning som viser hvor sentralt det er for elever med lese- og skrivevansker å opprettholde en positiv selvoppfatning.

2.3 Dysleksi og selvoppfatning

Lav selvtillit er ofte et tilleggsproblem hos barn med dysleksi. Å skape grunnlag for bedre betingelser for denne gruppen elever i den norske skole, kan bidra til økt selvfølelse og selvtillit. Selvtillit er kort fortalt å ha tro på egne muligheter til å påvirke og forme ens hverdag. Selvtillit formes i samspill med andre.

Aina Sætre (2009:135) viser til undersøkelser hvor elever med dysleksi ikke har en positiv holdning til skolen. Hennes konklusjon er at barn med dysleksi lett kommer inn i en vond spiral, der de mister motivasjonen for lesing, hvorpå prestasjonene synker og opplevd selvverd blir ytterligere svekket. Videre kommenterer Sætre at elever med lavt selvverd ofte er selvkritiske og aksepterer kameraters og læreres kritikk som berettiget. Elever med dysleksi retter ikke oppmerksomheten mot å lykkes med oppgavene, men mot å unngå nederlag.

Det finnes ingen enkel oppskrift på å skape et læringsmiljø som styrker elevenes selvoppfatning. Men som Sætre (2009:392) skriver videre handler kanskje det viktigste tiltaket om klassens generelle læringsmiljø, hvor det vil være viktig med takhøyde, rom for ulikhet og rom for å gjøre feil. Det betyr blant annet å vise respekt for elevene, og aldri vise tegn til ironisering. Et slikt læringsmiljø vil gi økt trygghet, mindre skyld og skamfølelse, og mindre angst og aggresjon. Dette innebærer ikke

fravær av krav til elevene, men derimot krav som gir mulighet for opplevd mestring for den enkelte. I tillegg vil det være viktig å bidra med økt kunnskap om dysleksi som fenomen både for elevene selv, deres klassekamerater og for foreldregruppen. Dette vil bidra til åpenhet om fenomenet, og at lese- og skriveferdigheter i større grad kan oppfattes som isolert fra evnenivå. Utover dette vil det være viktig å tilpasse kravene til skriftspråklig mestring. Det innebærer å ta hensyn til at elevene trenger ulik tid for å løse oppgaver, for eksempel gjennom differensiering av oppgaver og undervisning

Høien og Lundeberg (2009:244) hevder at for å lykkes med tilpasset opplæring i klasserommet er det en viktig forutsetning at lærerne har tilstrekkelige kunnskaper om lese- og skrivevansker. Høien og Lundeberg understreker derfor betydningen av at grunnutdanningen for lærerstudenter må få både undervisning og praksis i forhold til fenomenet dysleksi. Dette synes likevel ikke å være påregnelig i den nærmeste fremtid. I den nye lærerutdanningen er det ikke tatt inn emner om lese- og skrivevansker. Det er heller ikke mulig å ta spesialpedagogisk fordypning det siste året. Til sammenligning har den finske lærerutdanningen et seks ukers kurs i spesifikke vansker. I forbindelse med behandlingen av statsbudsjettet høsten 2010 var hovedbudskapet i høringsuttalelsen fra Dysleksi Norge til Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, at Forbundet ikke finner spesiell satsing på elever med dysleksi i regjeringens generelle skolesatsing heller ikke i det spesialpedagogiske støttesystemet. Implisitt i regjeringens tilrådninger ligger det et budskap om at elever med lese- og skrivevansker skal hjelpes innenfor det ordinære skolesystemet som vil si tilpasset opplæring i klasserommet (NOU Høring 2010:7) (Grønner Nr. 4 – 2010).

I 2007 oppnevnte regjeringen Midtlyng-utvalget som skulle foreta en grundig gjennomgang av spesialundervisningen i norsk skole. Innstillingen som ble lagt frem var å erstatte retten til spesialundervisning med en rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen. Det politiske målet var å redusere omfanget av spesialundervisningen. Utdanningsforbundet er sterkt imot fordi spesialundervisning er en individuell rett etter enkeltvedtak mens prinsippet om tilpasset opplæring er overordnet prinsipp for all opplæring etter opplæringsloven. Økning i spesialundervisning skjer til tross for at

Stortinget og regjering i flere år har hatt som mål å redusere antall elever som får spesialundervisning, og erstatte det med bedre tilrettelegging av den ordinære undervisningen (Hoaas and Mjelva 06.11.2010; NOU 2009:18).

Kontaktlærerne sin kunnskap om en marginalisert gruppe i skolen kan være avgjørende for elever som strever. Ser vi dette i forhold til elever med dysleksi som ofte er selvkritisk og aksepterer kritikk som berettiget, er det vanskelig å forstå at det ikke fokuseres mer på lese- og skrivevansker i lærerutdanningen.

Herunder viser jeg til kategorisering og marginaliseringsprosesser i skolen. Det er begreper jeg ønsker å bruke for å vise ulike prosesser som kan hemme deltakelse i skolen for elever med dysleksi.

2.4 Kategorisering og marginaliseringsprosesser i skolen

Kategorisering og grensesetting er grunnleggende i all samhandling og nødvendig for å skape orden og for at verden ikke skal oppleves kaotisk. I et slikt perspektiv er normalitet et uttrykk for en nødvendig sosial orden. Ser vi på normalitet ut fra gårsdagens samfunn finner vi kanskje at det var større rom for variasjon innenfor skolen fordi det ikke krevdes teoretisk forankring på skolebenken, og fordi mange kunne begynne i lære hos en mester og få sin *skolegang* der. På den andre siden var gårsdagens samfunn disiplinerende på andre måter enn det vi ser i dag. I dag er alle praktiske yrker forankret gjennom skolegang. Denne måten å ordne utdanningssamfunnet kan være en forklaring på at flere faller utenfor (Walton 2006).

Dyslektiker er ikke noe du *er*, men noe du *blir* som følge av hvordan samfunnet er organisert. Å nyansere skille mellom dyslektikeren som person og dysleksi som kategori innenfor skolen er viktig. Ingen er bare den kategorien som kleber på dem. Bak diagnosene finnes det personer med individuelle behov og ferdigheter (Madsen, Kvaran et al. 2006; Solvang 2006). I et samfunnsarbeidsperspektiv kan tilpasset opplæring gi nye dimensjoner, som at elever arbeider i ulik takt og at det er det som er normalen, og ikke avviket.

Marginalisering er som en ufrivillig og ufullstendig deltakelse på ett eller flere livsområder der det finnes en normativ forventning om deltakelse. Marginalisering er en prosess som er uønsket for den enkelte. Det er snakk om utestenging fra deltakelse på noen områder av samfunnslivet som både samfunnet og enkeltindividet anser for å være viktige. Det trenger ikke å bety fullstendig utestenging fra ett eller alle viktige livsområder. Graden av marginalisering kan beskrives ut fra hvor mange livsområder individet er utestengt fra, eller ut fra hvor omfattende marginaliseringen er i forhold til de enkelte livsområdene (Madsen, Kvaran et al. 2006:121-122).

Det finnes ikke normale elever uten at de har noen ”unormale” å speile seg i. Stephen Walton i antologien *Normalitet* viser til Per Solvang sin forståelse av normalitet. Normalitet og avvik, forstått som diskurs, kan sies å ha tre foremål. For det første forsøker en å eliminere det uønskete. For det andre tar en sikte på å reparere det defekte. Og for det tredje utgjør normalitet og avvik en ramme for forestillinger om integrering og normalisering av slike som blir definerte som omsorgstrengende (Walton 2006:206-207).

Solvang i antologien *Normalitet (2006)* spissformulerer seg slik:

”å tvinge normaliteten i kne, å la de avvikende som kategori dø ut, og at det ut av ruinene skal oppstå menneskelig variasjon” (Solvang 2006:167)

Menneskelig variasjon gir mening. Fordi en slik tilnærming kan bidra til å lede diskusjoner bort fra annerledeshet og utvide normalitetsforståelsen innenfor skolen i dag (Eriksen and Breivik 2006). Inkluderingsidealet i skolen tar ikke utgangspunkt i normalitet, men i ulikhet og forskjellighet. Normalitet og avvik er et statistisk forankret begrep som kan stå i fare for å tilsløre at elever er svært forskjellige, og at forskjellighet er et høyst vanlig fenomen. Prinsippet om inkludering er tenkt med det formålet at skolen skal verdsette både likheter og forskjeller mellom elevene, og igjen gi rom for arbeid mot felles og individuelle målsettinger gjennom et mangfold av arbeidsmåter. Dette er en prosess og ikke en permanent ordning som kan oppnås (Kunnskapsdepartementet 16.06.2006; Askheim 2003; Nordahl and Overland 2009:22).

Det er politisk korrekt å mene at vi er forskjellige, men handlingsrommet blir mindre og normalitetsforståelsen innskrenkes både i samfunnet og i institusjoner.

Normalitetsvurdering foregår og i skolen, ofte skjult for lærerne selv. De deltar aktivt i samfunnets ekskluderingsprosesser når elever med dysleksi fritas fra undervisning eller "slipper unna" fordi de ikke klarer å følge normert pensum. Slik kan elever diskvalifiseres for videre skolegang (Madsen, Kvaran et al. 2006:80). En annen tilnærming er å si at vi som samfunn har fordypet oss i hvordan normalisering skal gjennomføres, og i iveren etter å finne ut hva normalisering innebærer i praksis, er elever med lese- og skrivevansker omgjort til en gruppe objekter eller en kategori som skal tilpasses skolen sitt system / struktur. Nettopp manglende evne til å individualisere og være opptatt av å høre på elevenes synspunkter i det daglige står sentralt i kritikken av normaliseringstenkningen (Askheim 2007:95).

De styrende prinsippene for skolen har endret seg i takt med samfunnsutviklingen og skolens oppgaver. Tidligere ble det fokusert på å integrere spesialskoleelever i den ordinære skolen. I dag fokuseres det på inkluderende prosesser. Det er viktig å ta med seg forståelsen av at inkludering eller deltagelse ikke er en tilstand som kan oppnås som en permanent ordning i skolen. Det er heller en ordning som må arbeides med daglig (Nordahl and Overland 2009:31). Den dysleksivennlige skolen er og i en slik prosess. Dysleksi Norge ønsker som nevnt å fokusere på dysleksivennlige skoler som utviklingsarbeid mer enn prosjekt.¹⁰

Det er en utfordring for skoler generelt at elever blir møtt med relativt standardiserte forventninger til atferd, arbeidsinnsats og prestasjoner og som blir evaluert ut fra aldersrelaterte normer. Skolen strever med å finne rette strategier for å møte den mangfoldige elevgruppen i skolen. Ut fra forskning på feltet er det behov for å utvikle både tenkningen og metodikken i forhold til tilpasset opplæring for å komme den mangfoldige elevgruppen i møte. Anne Grete Danielsen (2000) bruker begrepet som berikelsesperspektiv når hun omtaler at alle mennesker har noe verdifullt å tilføre skole- og kulturfellesskapet vi er en del av. Perspektivet tydeliggjør at fellesskapet har bruk for den enkeltes ressurser, og at fellesskapet tjener på mangfoldet. Videre argumenterer Danielsen for at de sterke

¹⁰ Forbundets generalsekretær Marianne Grønner ved konferansen dysleksivennlige skoler i Oslo 15.10.2010

marginaliseringstendensene vi faktisk ser i skolen, blir til en viss grad forklart med at det er læreren og skolene som ikke klarer å tilpasse undervisningen. Forklaringen ligger på det praktisk-tekniske planet og gjelder for eksempel organiseringsformer og arbeidsmåter.

For å undersøke marginaliseringsprosesser i en *dysleksivennlig* skole vil jeg anvende noen sentrale begreper og perspektiver fra Goffman sitt arbeid som kan sies å befinne seg innenfor den symbolsk interaksjonisme og stigmatiserings- eller stempelingsteori.

2.5 Goffman om samhandlingsordenen

Den symbolske interaksjonisme betyr i min studie å være opptatt av samspillet mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene og såkalte normale elever og såkalte avvikere i skolen. Erving Goffman (1992) er sentral i min analyse fordi han gjennom sitt arbeid studerte samhandling på mikronivå. Han skriver i sin bok *Vårt rollespill til daglig* om hvordan vi presenterer oss selv i møte med andre mennesker. Jeg tenker at innenfor min studie er klasserommet den scenen hvor teateret iverksettes eller regisseres. I klasserommet tildeles roller frivillig eller påtvunget gjennom usynlige sosiale systemer. Gunnar C. Aakvaag (2008) skriver at samhandlingsordenen er helt sentral i Goffmans sosiologi. Teorien om samhandlingsordenen har som ambisjon å åpne opp det sosiale virkelighetsområdet som befinner seg mellom enkelt-aktører på den ene siden og mer omfattende sosiale strukturer på den annen, nemlig sosiale situasjoner. Det dannes en samhandlingsordenen hver gang det forekommer ansikt - til- ansikt samhandling.

Aakvaag (2008:72-73) skriver at Goffman deler opp samhandlingsordenen i tre faser. Det første som foregår i alle sosiale situasjoner er at de først og fremst må signalisere at de ønsker å komme i kontakt med hverandre for eksempel gjennom øyekontakt. Tilsvarende finnes det lignende måter å signalisere at man ikke ønsker å samhandle med andre, eksempelvis å ikke møte blikket til læreren. Det andre som foregår er selve gjennomføringen av samhandlingen. Den utspiller seg på bakgrunn av at partene kommer frem til en felles situasjonsdefinisjon, som er helt nødvendig for å etablere en forståelse av hva slags anledning som finner sted. Vi kan tenke at en

felles situasjonsdefinisjon er det limet som binder samhandlingsordenen sammen. Ut fra en slik ramme (frame) gir situasjonsdefinisjonen deltagerne hverandre et tolkningskjema for hva som skjer og retningslinjer for hva som sømmer seg. Videre skriver Goffman (1992) at vi har mer komplekse sider ved samhandling som takt, humor, hva som er pinlig, lojalitetsvansker og rolledilemmaer. Det tredje som foregår i samhandlings situasjoner er at sosiale situasjoner må lukkes. Et eksempel fra skolen er å lukke sosiale situasjoner med ringeklokke eller at lærerne signaliserer at man må videre ved for eksempel å fjerne seg fysisk fra eleven. Å lukke sosiale situasjoner er ofte sårbar fordi det kan oppstå situasjoner hvor en kan såre eller krenke andre. Gjennom ikke-verbal kommunikasjon skriver Nordahl (2009) at læreren ubevisst kan *si* ting om elever som både kan bygge opp og rive ned et tillitsforhold. Lærere har makt til å anerkjenne og underkjenne elever gjennom ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser med hodet, smil, latter, sukk og lignende.

Det er gjennom disse tre fasene i samhandlingsordenen vi skaper orden i vår samhandling og slik gir vårt samfunn den form det har, denne flyktige kompleksiteten som utdyper vår forståelse for medmennesker, samfunn og oss selv (Goffman 1992:8). Ideen til Goffman om at vi må ha en felles situasjonsdefinisjon gir også mening til den sosiale samhandlingen som foregår i skolen og det som skjer mellom læreren og eleven. Dette gir svar på spørsmål som "hva skjer her?" "hvem er vi nå?" "hvilke roller møter vi hverandre som?" "hvilke forventninger skal vi ha til hverandre?" (Goffman 1992; Aakvaag 2008).

Vi tilpasser oss i forhold til hvordan vi ønsker å fremstå. Med Goffman (1992) sin dramaturgiske modell befinner vi oss alle på livets scene hvor roller spilles. Sett i forhold til han sine begreper kan jeg si at læreren er regissøren i klasserommet. Det er regissøren som har makt og mulighet til å gjennomføre ulike tiltak i klasserommet. I et samfunnsarbeidsperspektiv er det interessant å se i hvilken grad skolen som system muliggjør at lærerne kan omdefinere sin tradisjonelle lærerrolle. I lys av det Hagquist (1997) skriver kan jeg si at empowermentpotensialet i skolen handler om å bestrebe seg på å redusere elever sin avmakt, og kreve innflytelse i skolen både som individ og som en gruppe med lese- og skrivevansker.

2.6 Stigma – avviket får et navn

For å studere dysleksi i et samfunnsarbeidsperspektiv vil jeg i min analyse ha Goffman sine begreper stigma, roller og selvpresentasjon som bakteppe når jeg beskriver og tolker mine funn i en dysleksivennlig skole. Andre relevante begreper er empowerment og samfunnsarbeid som jeg kommer til under kapittel 3. Dette kan hjelpe meg til å forstå noe av samhandlingen som foregår i klasserommet og i skolen for øvrig.

Bauman og May (2004:33) viser til at stempingsteorien sine røtter går tilbake til sosialpsykologen Georg Herbert Mead. Han formulerer speiling blant annet som - at hvem vi er, våre ”selv”, ikke er en medfødt egenskap, men noe vi har tilegnet oss i tidenes løp i samspill med andre. Kort fortalt er det slik at vi responderer på andre i forhold til hvordan vi ser oss selv, og dette endres kontinuerlig i tråd med de ulike sosiale situasjonene vi rutinemessig deltar i. Goffman (1989:3) skriver at termen stigma blir anvendt til å betegne en egenskap som er dypt miskrediterende for en person. Et stigma kan føre til utvikling av selvhat. Stigmaet blir en del av personligheten. Samtidig skriver Morken (2006:60) at stigmaet også kan tjene som en bekreftelse for "de andre" på sin egen normalitet.

Et barn forstår fort at det ikke er som ”alle andre”. Et barn spiller seg i omgivelsene. Elevene sitt selvbilde formes i samspillet med medelever, lærere og andre betydningsfulle på skolen. Vi alle er ulike i et eller annet henseende – lange eller korte, tynne eller tykke mer eller mindre dyktig i sport eller akademiske disipliner, osv. Det er snakk om individuelle forskjeller. Når individuelle forskjeller gjøres til gjenstand for en normativ evaluering, kan man snakke om avvik. Denne måten å forklare avvik på er at dersom mange som betyr noe for deg sier at du er dum, så vil du etter hvert begynne å tro på det selv. En tar stigmaet opp i seg og gjør det til sitt eget. Det vil si at du aksepterer at omgivelsene har definert deg som dum. Skog (2006:137) kaller dette et sekundært avvik. Goffman (1989) bruker begrepet stigma.

Å bruke begrepet stigma i skolen overfor gruppen elever med lese- og skrivevansker kan jeg si uheldige prosesser oppstår når ”de andre” begynner å vurdere en som dum,

lite smart m.m. I interaksjonen mellom den *stigmatiserte* og den *normale* er det et typisk trekk at eleven etter hvert tar opp i seg dette stigmaet, og ser på seg selv som dum og begynner å opptre deretter. Det kan gi utslag som å ikke gjøre lekser, drømme seg vekk i timene, svare *vet ikke*, selv om en vet svaret etc. Dysleksi kan sies å være et usynlig stigma noe Goffman kaller *passing*. Avviket blir en del av eleven sin sosiale rolle i møte med ulike scener hvor han eller hun opptrer (Goffman 1992).

Innenfor en normaliseringsorientert tradisjon som vist til tidligere kan vi si at evnen til å frigjøre seg fra å være dum er svakere fordi betegnelser som dysleksi sees på som selvforsterkende avviksstempling. Innenfor en dysleksiorientert tradisjon lever barn med lese- og skrivevansker og deres foreldre med en angst om at de egentlig er dumme, helt frem til diagnosen blir gitt. Diagnosen er med på å slå fast at det ikke foreligger noen svak begavelse hos eleven (Solvang 1998:33). Solvang (2004) viser til at dysleksidiagnosen har fått høy status og den har for mange hatt en avstigmatiserende og frigjørende betydning. Den har nærmest med seg en aura av geniens diagnose, legger han til.

Mange kjente personer står i dag frem med sine sine lese- og skrivevansker. Jeg kan nevne partileder i Høyre Erna Solberg og gründeren Kjell Inge Røkke. Slike bekjennelser kan også bidra til at stigmaet ikke behøver oppleves like belastende som før.

En elev med lese- og skrivevansker vil oppleve et behov for å sette ord på sine problemer samtidig som eleven gjerne vil kjempe for å skjule problemene. Det kan føre til at eleven trekker seg unna sosiale situasjoner med fare for å bli avslørt. Innenfor et samfunnsarbeidsperspektiv er det en forutsetning å være åpen om sine lærevansker for uten åpenhet er det vanskelig å fremme deltagelse i klasserommet.

2.7 Selvpresentasjon i *frontstage* og *backstage* situasjoner

I vår fremstilling i møte med andre har vi behov for å kontrollere og styre inntrykk som formidles til våre omgivelser. Vi justerer våre selvpresentasjoner i forhold til hverandre, og det forventes fra publikum at uttrykket som formidles til omgivelsene

er det inntrykket som er riktig (Goffman 1992; Aakvaag 2008). Vi bruker roller for å fremkalle bestemte inntrykk av hos selv til publikum. Den rollen som en person spiller vil være tilpasset de roller som spilles av andre som er tilstede. Kontaktlærerne og det spesialpedagogiske team i min analyse utspiller blant annet sine roller i kraft av sin posisjon og stilling i skolen. I kraft av sin posisjon som lærer ligger det kanskje forventninger fra kollegiale om å være lojal mot sin arbeidsgiver.

Vi prøver å leve opp til de forventningene samfunnet har til oss som medborgere. Det gjør vi i alle fall så lenge vi blir betraktet og bedømt (*frontstage*). Elever forsøker å skjule svakheter som ikke samsvarer med det skolen forventer. Å skjule vanskene fører til underkommunisering av problemene i sine *frontstage* opptredener. Goffman (1992:173) kaller det kunsten å kontrollere inntrykk, som tar sikte på å unngå at en opptreden blir ødelagt. Vi har alle et ønske om å formidle et bestemt inntrykk av oss selv. Dersom vi sender ut signaler som ikke stemmer med det inntrykket vi ønsker å gi, prøver vi umiddelbart å overbevise om at dette er ikke egentlig meg. I en skolesituasjon er læreren og eleven på scenen mer eller mindre hele dagen, og det er for mange elever viktig å overbevise om at en aksepterer spillereglene i skolen. Elever med dysleksi vil i sin opptreden i møte med skolen bevisst bruke ulike uttrykksmidler for å skjule sine faglige svakheter, som for eksempel at elever med dysleksi lærer seg tekster utenat. Kulissene og scenen elever og lærere i all hovedsak virker innenfor i skoletiden er klasserommet og skolegården. Elever skaper sin identitet i samhandling med sine omgivelser. Vi kan si at det som foregår *backstage* er viktig for å planlegge hvordan deres opptreden *frontstage* foregår.

For å skape gode betingelser i skolen for sine elever i *frontstage* situasjoner, er det viktig med gode tilretteleggere. Kontaktlærerne er viktige tilretteleggere i klasserommet for å løfte elever med dysleksi ut av sine *backstage* situasjoner. I min oppgave handler dette i praksis om verktøykassen til Dysleksi Norge. Den er et bidrag som kan virke stimulerende for elever med dysleksi til å vise seg frem med sine svakheter, og dele med andre hva en strever med. Eksempelvis omhandler verktøykassen at læreren har kunnskap om dysleksi og klarer å skape en trygg læringssituasjon for elever. Det bør ikke være elever i klasserommet som gruer seg for å lese høyt i timen.

Jeg har ovenfor tatt med relevant forskningslitteratur og teorier som viser at lærerne og spesialpedagogene er viktige brobyggere i møte med sine elever. Nedenfor tilnærmer jeg meg skolen relatert til begrepene pedagogikk og elevmedvirkning.

2.8 Pedagogikk – tilpasset opplæring og spesialundervisning

I et samfunnsarbeidsperspektiv er jeg opptatt av hva lærerne og spesialpedagogene selv mener om hva som hemmer og fremmer deres muligheter til å drive inkluderende opplæring. Dysleksi Norge er opptatt av elever med dysleksi i størst mulig grad lærer hvordan de selv kan påvirke sitt eget læringsutbytte, gjennom innsats og bevisst strategibruk. Forbundet er også viktig støttespiller for barn og foreldre som trenger støtte i sin kamp for elever sine rettigheter i skolen.¹¹

Å skrive om undervisningspraksis og verktøykassen i dysleksivennlige skoler handler også om pedagogikk. Morken (2006:28-33) skriver at pedagogikk opprinnelig er et område innenfor filosofi og teologi. Etter hvert som pedagogikken frigjorde seg fra filosofien, er den også kommet inn under psykologien. I de senere tiår er den også blitt preget av samfunnsvitenskapene. Mens (pedagogisk) utdanningspsykologi oppfattes som relativt individorientert, er pedagogisk sosiologi mer samfunnsorientert. Blant de pedagogiske disipliner finner vi også didaktikken, som kan oversettes som undervisningskunst. Ut fra en vid didaktikkforståelse dreier didaktikk seg om blant annet følgende spørsmål: Hva er undervisningens formål og innhold? Hvordan skal undervisningen tilrettelegges? Hvorfor legge til rette på denne måten? Hvem er eleven? Skolen er hovedarena for både pedagogisk og spesialpedagogisk virksomhet. Den minste pedagogiske enheten består av to individer, tradisjonelt omtalt som lærer og elev. Eleven skal lære, utvikle seg eller oppdras. Læreren utfører den pedagogiske virksomheten.

I kunnskapsløftet (2006) står det at undervisningen bør tilstrebes å foregå innenfor rammen av klasseundervisning – fordi ”*tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnelementer i fellesskolen*”. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som inkluderer alle elever i den norske skolen. Det vil si både for dem med gode

¹¹ <http://www.dysleksiforbundet.no>.

forutsetninger for læring, og de med mindre gode forutsetninger for læring. Opplæringen skal tilpasses og samsvare med eleven sine evner og forutsetninger jfr. § 1-3 i Opplæringsloven (Lov av 17. juli 1998 nr 61). Skolen og læringsmiljøet skal imøtekomme eleven, og legge til rette for optimal læring og utvikling. Håstein og Werner definerer tilpasset opplæring slik:

”Tilpasset opplæring er vanlig undervisning eller spesialundervisning der en gjennom iakttagelse, planlegging, gjennomføring og løpende evaluering aktivt ser til at alle elever – med sine forskjellige ulikheter – får utfordringer og muligheter til å bidra til mestring og tilhørighet, faglig og sosialt, individuelt og i gruppe” (Håstein and Werner 2003:53)

Samfunnsarbeid er slik jeg vurderer særlig egnet til å analysere betingelsene i skolen for denne type prosesser som definisjonen over viser til. Det vil si at kontaktlærerne og spesialpedagogene er viktige aktører for elevens vekst og utvikling. Derfor blir det interessant å studere hvilke betingelser Den dysleksivennlige skole har utarbeidet og om tiltakene virker berikende og myndiggjørende for elever med dysleksi.

Aina Sætre skriver i sin doktoravhandling at:

“Til tross for at det i læreplanen inneholder en målsetting om at elevene skal lære å uttrykke seg muntlig, har det likevel ikke blitt lagt til rette for annet enn skriftlige evalueringsformer. Dette må ses i sammenheng med at skolesystemet skal være et system for mange. Da må også kontroll- og evalueringssystemene kunne ta hånd om mange, uten at det brukes for store ressurser. Dette fører i praksis til skriftlige prøver, diktater, stiler og andre variasjoner over samme tema. For å dokumentere sin kunnskap må den enkelte elev ikke bare ha godfagkunnskap, men også evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skriftspråket” (Sætre 2009:250-252).

Elever med dysleksi må lære å leve med sine vansker og utfordringer det fører med seg. Pedagogikkens oppgave er å bidra til maksimal læring og utvikling på tross av problemene. Til det trenger kontaktlærere og spesialpedagoger forståelse for og kjennskap til hver enkelt elev (Nordahl 2009).

I skolen som ellers i livet befinner eleven seg alltid innenfor en kontekst. Nordahl (2009 :53) definerer begrepet kontekst som å forstå den sosiale sammenhengen som

ulike hendelser foregår innenfor. Det innebærer at alle forhold i skolen som elevenes handlinger og læring foregår innenfor, er å betrakte som skolens kontekst. Denne konteksten omfatter svært mange forhold som vil ha forskjelling betydning i ulike situasjoner og i ulike skoler og klasser. De arbeidsmåtene som velges og det innhold som presenteres i undervisningen, vil være en sentral del av den konteksten elevene befinner seg i. Lærerens kompetanse, reaksjonsmåter og relasjoner til elevene vil for eleven være en viktig del av skolens kontekst. Utgangspunktet er at vi alle er i interaksjon med våre omgivelser.

Tilpasset opplæring kan gis innenfor rammen av ordinær opplæring eller som spesialundervisning. Elever med særskilte behov får tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning. Forholdet mellom tilpasset opplæring, ordinær opplæring og spesialundervisning kan derfor illustreres som vist nedenfor:

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

(Nordahl and Overland 2009:23)

Morken (2006:17) skriver at pedagogikk kan forstås som læren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning, og at spesialpedagogikk kan forstås som læren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning av mennesker med lærevansker og andre funksjonsnedsettinger. Spesialundervisning gjelder dersom en elev har behov for tilrettelegging *utover* den ordinære opplæringen. Denne retten til spesialundervisning kan fås med bakgrunn i et enkeltvedtak etter en sakkyndig vurdering jfr. § 5-6 (Opplæringslova Lov av 17. juli 1998 nr 61).

Intensjonen bak prosjektet dysleksivennlige skoler er å legge tilrette for individuell tilpasset opplæring i klasserommene. Flere og varierte metoder i klasserommet, og ikke trekke eleven ut av det sosiale fellskapet som klasserommet representerer. Nordahl (2009 :161) skriver at mye bruk av spesialundervisning kan være et uttrykk for at den ordinære undervisningen ikke alltid er godt nok tilpasset alle elever. Det er

en vesentlig utfordring i den inkluderende norske skole å gi tilpasset opplæring til flest mulig elever innenfor de ordinære rammene i skolen. Lærerne og ledelsen i skolen bør vektlegge å videreutvikle sin generelle kunnskap om tilpasset opplæring for alle elever slik at flest mulig blir inkludert i det sosiale fellesskapet.

2.9 Elevmedvirkning

Å samhandle og lytte til sine elever er en viktig faktor i en dysleksivennlig skole. Jeg viser til utdrag fra litteratur og offentlige styringsdokumenter hvor elevmedvirkning blir diskutert. Når jeg tenker på elevmedvirkning blir spesielt relasjonelle forhold, dialog og sosial kompetanse viktige begreper i et samfunnsarbeidsperspektiv.

Fra begynnelsen av 1980-årene og frem til i dag er skolen preget av tre reformer, som hver av dem er preget av sin tid, sine egne intensjoner og begreper som handler om elever og lærere i en lærende skole. Reformen fra mønsterplanen av 1987 til lærerplanverket (L97) og til kunnskapsløftet (KL06) er preget av et ønske om tilrettelegging som gir utvikling for elever og lærere. Begrepet den inkluderende skole var ikke utformet i mønsterplanen av 1987. I reformene fra 1990 årene kom både tilpasset opplæring, inkludering og enhetsskolen med i den endelige utformingen av L97. Tilpasset opplæring og inkludering ble videreført og danner bakgrunn for kunnskapsløftet 2006. En inkluderende skole retter oppmerksomheten mot fellesskapet og mangfoldet av elever med ulik sosial bakgrunn og ulikt potensial for læring (Bjørnsrud 2009:87-90).

I forarbeidet til opplæringsloven fokuseres det på inkluderingsideal som en prosess:

Målet om integrering omfatter imidlertid også pedagogiske og sosiale forhold, det å legge til rette for meningsfylt samhandling med andre og aktiv deltakelse på egne premisser. Det er her tale om en inkluderende prosess som må pågå hele tiden, og hvor holdningen til alle dem som er involvert i skolens arbeid og organisering, har svært mye å si for hvilke muligheter en ser, og hva en klarer å gjennomføre (NOU 1995:18: pkt 19.3.2.1 funksjonshemmet og integrering).

Inkluderingsprinsippet kom inn i nasjonal lærerplan etter debatter internasjonalt, samt klargjøring av dette begrepet i UNESCO's Salamanca-dokument (1994) og ses som en tydeliggjøring av det ansvaret skolen har. Der det blant annet fremgår at skolen skal tilrettelegge opplæringen for enhver elev og basere sin undervisning på spesialpedagogiske kunnskaper og ferdigheter når det er behov for det (Johansen 2010:139).¹²

Utvikling av en inkluderende skole representerer et omfattende arbeid der sedvaner og tradisjonell tenkning prøves på nytt. Prinsippet om tilpasset opplæring står sentralt i utformingen av likeverdige opplæringstilbud. Inkluderingsidealet forutsetter at elevene sine egne ønsker og behov får komme frem i samhandling med læreren eller andre profesjonelle fagfolk i skolen. Dersom lærerne tar beslutninger ut fra sin egen oppfatning om hva som er bra for eleven, står en i fare for at ikke eleven er enig i det som er bestemt. Det kan for eksempel være leksemengden. I henhold til opplæringsloven blir det fastslått at skolen skal samhandle med eleven og foreldrene om utforming av undervisningstilbudet (Nordahl and Overland 2009:25).

I kunnskapsløftet (2006) blir eleven sin egen rolle når det gjelder læring fremhevet som avgjørende faktor for suksess: ”*God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid*”. Aktiv deltakelse og vilje må til for at eleven skal lære best mulig. Krav, nivå og belønning utenfra vil komme til kort. Elevmedvirkning er ikke det samme som ansvar for egen læring. Å la eleven ha ansvar for egen læring har i praksis ført til for frie rammer, med det resultat at mange ikke har brukt tiden til læring. Elevmedvirkning slik Tuva Bjørkvold (2010) definerer er at eleven skal kunne velge innenfor klare rammer gitt av læreren. Reell medvirkning vil trolig føre til at elever blir mer motivert til å yte ekstra.

Prinsippet om tilpasset opplæring nødvendiggjør utstrakt bruk av differensiering i skolen. Skal elevene gis opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger, kan ikke alle drive med det samme hele tiden. Læreren trenger ferdigheter og kunnskaper om hvordan opplæringen kan differensieres, og innenfor hvilke områder det er hensiktsmessig å differensiere (Nordahl 2009 :161-162).

¹² <http://unesdoc.unesco.org>.

I storingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* står det:

”Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid. Tilpasset opplæring skal i all hovedsak skje innenfor rammen av fellesskapet, i klasser eller grupper, og på en måter som er håndterlig for lærerne og skolen, noe som blant annet innebærer en forsvarlig ressursituasjon” (Storingsmelding nr. 31 2007-2008).

Kontaktlæreren skal ikke lage individuelle eller parallelle opplegg til alle elever i klassen. Men for at opplæringen skal treffe alle i klassen må kontaktlæreren finne en oppgave som treffer alle. Utfordringen er å finne oppgaver der den enkelte elev får jobbe etter egne forutsetninger, samtidig som det styrker fellesskapet. Eksempelvis er prosjektarbeid egnet til denne type arbeid i klasserommet, en felles problemstilling, et felles produkt som bunner ut i en felles presentasjon (Bjørkvold 2010:10). Prosjektarbeid er på mange måter inspirert av empowerment tankegangen slik jeg ser det.

Til tross for fokus på individuell tilnærming og faglig differensiering i den norske skole er det gjort en rekke forsøk på å gruppere dyslektikere i mer homogene grupper i skolen, men det gjelder her som for andre grupper at det er store individuelle variasjoner i vanskenes omfang og form. Hensikten med å kategorisere elever med dysleksi som en homogen gruppe har blitt gjort ut fra hensynet til effektivisering i skolen, og ikke ut fra individuell tilpasset opplæring (Høien and Lundberg 2009).

Aina Sætre (2009) kommenterer det å gruppere elever i skolen slik:

“To vesentlige forhold ved skolesystemet skiller seg fra sosiale strukturer ellers i samfunnet. For det første deles menneskene inn i grupper etter kronologisk alder og gir dem et opplæringstilbud beregnet for et slags gjennomsnitt. Når undervisningen i tillegg gjerne foregår i samlet klasse og alle elevene gjør det samme til samme tid, blir enkeltelevens sterke og svake sider svært synlig. Høytlesing, leksehøring, skriving og regning på tavla er aktiviteter som legger forholdene særskilt godt til rette for sammenligning. Når konkurranse i form av offentliggjøring av resultater, sammenligning av karakterer og lignende får så stor plass i skolens hverdag, forsterkes tendensen til sosial sammenligning. Elevenes prestasjoner måles og veies til

enhver tid. Flere undersøkelser tyder på at kombinasjonen av prestasjonsorientering og lav forventning til mestring blir en trussel mot selvverdet” (Sætre 2009).

For å ta diskusjonen videre er det både interessant og tidsriktig innenfor skolen i dag å drøfte ulike undervisningspraksis. Vi finner igjen ulike diskusjoner og drøftinger i offentlige styringsdokumenter blant annet kunnskapsløftet 2006, stortingsmelding nr. 16 og stortingsmelding nr. 11 med flere som vist til tidligere i oppgaven. Offentlige styringsdokumenter er med å legge føringer for hvilket innhold som er viktig i dagens skole.

I Stortingsmelding nr. 11. 2008-2009, *Læreren - rollen og undervisning* står det at:

”Elevene er de viktigste i skolen. Regjeringens mål er at skolen skal bidra til å ruste barn og unge til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Skolen skal gi elevene gode muligheter til å utvikle seg ut fra sine egne forutsetninger og interesser, og den skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet” (Stortingsmelding nr. 11 2008-2009:punkt 1.1).

I samfunnsarbeid er det eksempelvis viktig å anerkjenne eleven og sette dem i stand til å reflektere over sin skolehverdag. Ut fra min lesning på fagfeltet samfunnsarbeid mener jeg at prosessen eller veien mot mål som berikelse, myndiggjøring og sosial deltakelse må det være en likeverdig relasjon mellom lærer og elev i bunn. Høien og Lundberg (2009:245) viser til at dersom eleven opplever læreren som en person som ”bryr seg” og viser tillit og varme, øker mulighetene for utvikling og innlæring dramatisk. Hvordan omtaler kontaktlærerne og spesialpedagogene elever med dysleksi? Dreier samtalene seg mot interesser og styrker hos elevene med lese- og skrivevansker, eller dreier samtalene seg om mangler og svakheter?

Jeg har i dette kapittelet vist til fenomenet dysleksi med et historisk blikk, og ulike blikk på hva fenomenet dysleksi er. Deretter viste jeg til to ulike retninger den *dysleksiorienterte* tradisjon og den *normaliseringsorienterte* tradisjonen, og hvor viktig det er for eleven å opprettholde sin selvoppfatning. Videre presenterte jeg kategorisering og marginalisering som bidrar til å forstå ulike prosesser som foregår i skolen. Jeg viste også til sentrale begreper utviklet av Goffman som kan sies å befinne seg innenfor den symbolske interaksjonisme. Goffman er egnet til å bruke i min analyse fordi jeg studerer ikke skolen som en gitt og solid struktur, men derimot

vektlegger jeg at skolen er et levende produkt som skapes ut av det som foregår mellom kontaktlærerne, spesialpedagogene, elever og ledelsen ved en dysleksivennlig skole. Til sist avgrenset jeg tematikken til å fokusere på pedagogikk og inkluderingsideal som prosess i skolen. Mitt fokus gjennom hele kapittel 2 har vært å vise at elever med lese- og skrivevansker kan få undervisning innenfor rammen av tilpasset undervisning i klasserommet, mens det andre ganger må foregå utenfor klasserommet i form av spesialundervisning. Dette viser at innenfor skolen sin praksis er ikke det rette eller gale svar jeg er på jakt etter, men mer nyanser i forhold til hvilke tilnæringsmåter Den dysleksivennlige skole har i møte med en marginalisert gruppe i skolen.

KAPITTEL 3. SAMFUNNSARBEID MER ENN IDEOLOGI I SKOLEN

Her viser jeg til teori om samfunnsarbeid. Det er flere viktige bidragsytere innenfor samfunnsarbeid. Jeg nevner spesielt Paulo Freire (2006) som skriver om den frigjørende pedagogikk og Anne Grete Danielsen (2000) som skriver om empowerment og berikelsesperspektivet i skolen. I min sammenheng er begrepene tenkt som tankemodeller i skolen for å undersøke i hvilken grad tilpasset opplæring foregår med det mål at elever blir inkludert i det sosiale fellesskapet i klasserommet. Verktøykassen til Dysleksi Norge tenker jeg bidrar til å operasjonalisere begrepet empowerment i skolen. Det vil si at begrepet ikke bare blir stående som ideologi.

3.1 Samfunnsarbeid og kritisk bevissthet

I min masterstudie befinner jeg meg innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen, og vil her redegjøre nærmere for dette koblet til min undersøkelse av Den dysleksivennlige skole.

Samfunnsarbeid tar utgangspunkt i et menneskesyn der menneskene er kreative, kompetente og handlende aktører som selv kan bedre sine muligheter for sosial deltakelse. Individuell og kollektiv bevisstgjøring står sentralt, og retter søkelyset mot både strukturelle og sosiale forhold som påvirker livsbetingelsene (Sudmann and Henriksbø 2009). I samfunnsarbeid vil det alltid være et mål og mobilisere krefter og handlingsevne hos de berørte (Hutchinson 1999:75). Det betyr i min studie kontaktlærere, spesialpedagoger og elever.

Twelvetrees presiserer hvem samfunnsarbeid er til for, og jeg synes han får frem verdier om likeverdighet, og en dysleksivennlig skole har som ambisjon å få istand bedre avtaler for elever med lese- og skrivevansker:

”The values are to do with justice, respect, democracy, love, empowering and getting a better deal for people who are disadvantaged” (Twelvetrees 2002:9).

Sosiale prosesser er viktig stikkord i samfunnsarbeid. I skolen er elever og lærere en del av et større fellesskap. Målet til en inkluderende skole er at alle elever skal løse oppgaver ut fra sine egne forutsetninger. Derfor er det relevant å kunne utvikle samfunnsarbeid i skolen. Feltet samfunnsarbeid utvider seg, og for å utvikle samfunnsperspektivet i klasserommet, må læreren eller hele kollegiale ønske å bistå gruppen som strever med lesing og skriving. Gjennom prosesser som å gå i dialog med eleven har kontaktlærerne muligheter til å finne veier til hvilke mål som er realiserbare ut fra den enkeltes forutsetning.

Videre er prosesser i samfunnsarbeid å skape forståelse for sammenhenger mellom samfunnsutvikling og sosiale problemer (Hutchinson 1999). Uten å se forbindelsen mellom det personlige og det politiske vil mennesker knytte årsaker til undertrykkelse til seg selv, og dermed fratas handleevne i forhold til å endre sin situasjon (Ledwith 2005:65). All bevissthet fører ikke til bevisstgjøring, men et nødvendig skritt på veien. Askeland definerer det slik:

”Den enkeltes bevisstgjøring er et nødvendig skritt på veien, men er ikke tilstrekkelig til å forandre den sosiale orden. Det er først ved kollektiv erkjennelse som fører til nykonstruksjon av kunnskap, at grunnleggende endring av den sosial orden kan oppnås” (Askeland 2006 :132)

Min tilnærming til en dysleksivennlig skole handler om kritisk bevissthet og hvordan øke sosial deltakelse for elever med lese- og skrivevansker på lokalt nivå. Margareth Ledwith (2005) skriver at samfunnsarbeid som arbeidsmåte må inneholde en ”kritisk utdanning” (critical education), fordi det innebærer at mennesker oppmuntres til å stille spørsmål rundt sin egen situasjon. Innenfor den radikale tilnærmingen settes arbeidet på lokalt nivå i sammenheng med arbeid for endringer av strukturelle forhold i samfunnet. Samfunnsarbeid er et ledd i arbeidet for å oppnå endringer på makronivå. I min analyse er jeg opptatt av dysleksi-tematikken og hvordan kontaktlærerne og spesialpedagogene møter denne marginaliserte gruppen. Det grunnleggende problemet er som vist til ovenfor å få til en differensiert undervisning i klasserommet, og undersøkelser viser at skolen har tendenser til å legge til rette for elever ut fra hvordan skolen er organisert og ikke hva som er mest pedagogisk riktig for elever (Nordahl and Sunnevåg 2008).

Samfunnsarbeid er en aktuell tilnærming for å hjelpe marginaliserte grupper i samfunnet. Skole og utdanning er en arena hvor jeg finner det forskningsmessig interessant å tenke samfunnsarbeid. I samfunnsarbeid fokuseres det på individet i fellesskapet, og ikke som isolerte fenomener individ og fellesskap. Selv om elever med dysleksi omtales som en marginalisert gruppe innenfor skolen er de langt fra en homogen gruppe. Kritikken til skolen har blant annet vært at de organiserer undervisningen tilnærmet likt for hele klasser og lite praksis på å se den enkelte i undervisningssammenheng. Tuva Bjørkvold lektor ved Høgskolen i Oslo har gitt ut boken *Helhetlig tilpasset opplæring*, og hun er blant annet opptatt av dette:

”noen tror at tilpasset undervisning betyr individualisert undervisning, nesten som en privat skoledag. Jeg tenker helt motsatt. Jeg er opptatt av at læringen skal foregå i fellesskap, men at oppgavene skal gis på en slik måte at alle kan løse dem ut fra sine forutsetning” (Bjørkvold 2010).

Forbundet som utviklere av prosjektet dysleksivennlig er som nevnt tidligere en interesseorganisasjon og arbeider med å dele ut *priser* til norske skoler som bidrar til mer positivt fokus på hva som kan gjøres for elever med dysleksi i skolen. Wollebæk og Selle (2002) skriver at interesseorganisasjoner er en svært viktig del av samfunnet vårt, som er med å påvirke og blir påvirket av det som foregår innenfor andre samfunnssektorer (les: skolen). Dysleksi Norge kan vi si er en viktig katalysator for endring til det bedre for elever med dysleksi i den norske skole generelt. Videre er det sentralt i politiske dokumenter at interesseorganisasjoner har som oppgave å motvirke marginalisering og sosial isolasjon (Stortingsmelding nr. 27 1996-1997).

Å gi oppmerksomhet til elever med dysleksi uten å fokusere ensidig på vanskene er en utfordring. Hvis dysleksi er det som kommer ensidig i fokus for læreren er det mulig at eleven ikke blir sett med hele seg. Å bli *empowered* innebærer å bli sett, hørt og tatt på alvor og respektert som er viktige ingredienser for selvfølelsen (Askheim 2007:68). Skolen har som oppgave å tilnærme seg alle elever både sosialt og faglig, og har ansvar for at elever gis muligheter til å skaffe seg en kompleks identitet. Elever sin egen forståelse og medvirkning er ikke bare nødvendig, men helt sentralt i samfunnsarbeid.

Bengt Starring (2007) skriver – *Kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe?* Han omtaler Pippi som en *gjødsler* som hjelper barn i gang. Pippi viser alltid entusiasme og oppmuntring, i kombinasjon med at barn får vise at de kan prestere noe, gjør at barna føler seg stolte og fylles av emosjonell energi. I motsetning til frøken Rosenblom som vektlegger feil og overser de gode sidene. Lærerne og spesialpedagogene i denne oppgaven er betydningsfulle *gjødslere*, *brobyggere* og *regissører* for å muliggjøre at elever gis handlingsrom og muligheter i klasserommet.

Når jeg skal undersøke om det foregår empowermentprosesser i skolen er det en forutsetning at mitt blikk ikke vinkles inn mot alt som skulle vært annerledes i skolen. Fordi min lesning på feltet tilsier at elever med lese- og skrivevansker har utviklet en mer kritisk bevissthet om sin egen situasjon opp igjennom historien. Studiene til Solvang og Lundeberg (2004) viser for eksempel at diagnosen dysleksi har bidratt til frigjøring for mange innenfor denne gruppen. Elever med dysleksi står også sterkt når det gjelder rettigheter. Samtidig vet vi at skolen er under kontinuerlig utvikling og press. Vi måles nasjonalt og internasjonalt i forhold til vår kognitive kompetanse. Når skolen i tillegg har krav på å møte den enkelte elev med tilpasset undervisning ut fra hvor de faglig befinner seg forstår vi at skolen ikke har en enkel kabal å legge.

I drøftingen overfor viser jeg at empowerment og samfunnsarbeid kan være en fruktbar analytisk tilnærming til skolen. Samfunnsarbeidsblikket finner jeg forskningsmessig interessant som en kilde til innsikt og forståelse i hvilken grad kontaktlærerne og spesialpedagogene benytter seg av verktøykassen som Dysleksi Norge anbefaler. Et viktig element ved verktøykassen slik jeg vurderer det, er at den utformer pedagogiske tiltak som handler om empowerment. Verktøykassen fokuserer på å anerkjenne elever sine sterke sider fremfor å ensidig korrigere eleven.

Nedenfor viser jeg til Paulo Freire som har vært en viktig inspirasjonskilde innenfor empowerment tradisjonen (Freire 2006).

3.2 Paulo Freire - håpets pedagogikk

Freire (2006:14-15) var en søramerikansk pedagog. Freire ga et viktig bidrag til undervisning og bevisstgjøring av undertrykte og analfabeter i Den tredje verden, men hans pedagogikk har også blitt svært aktuell for den rike verden. I slutten av 1960-årene var også de skandinaviske land inspirert av Freire sine eksistensielle spørsmål. I Norge ble det interesse for å lære og se medmenneskelige, sosiale, politiske og økonomiske spørsmål i sammenheng, avdekke mangler eller motsetninger i systemet og vise til eller påpeke forhold som skapte ufrihet og passivitet. Ifølge Freire finnes det ingen nøytral læringsprosess. Læring kan enten virke som redskap for å passivt integrere den yngre generasjon i det bestående makt systemet, eller læring kan bidra til selvstendighet og til en kritisk reflekterende holdning til den virkeligheten som møter dem. Å oppdage at en kan påvirke og utvikle det samfunn som en er den del av er frigjørende.

Freire sin kanskje viktigste bok heter *De undertryktes pedagogikk* som kom ut første gang i 1968. Som pedagog og tenker har Freire maktet å engasjere til en bortimot universell debatt basert på kjærlighet, respekt og solidaritet omkring dialogpedagogikk, undervisning og læring, makt og undertrykking. Freires idé og hovedprosjekt var at når mennesker gjennom dialog setter ord på den virkelighet de lever i, blir det samtidig lagt et grunnlag for endring, mellom de samtalende, i individet selv og i samfunnet for øvrig. Freires menneskesyn, hans solidaritet med de svake og hans utrettelige arbeid for at undertrykte og marginaliserte grupper i samfunnet er neppe mindre viktig i dag (Westrheim 2004 nr. 03:214). Sentralt i Freires pedagogikk er altså ideen om å være subjekt i eget liv. Livet er fylt med problemer som vi kan gjøre noe med. Vi kan påvirke ved å ta egne initiativ, forandre og forbedre og gjennom vår egen innsats hjelpe andre i gang. Gjennom læreprosesser beveger eleven seg mot nye muligheter til økt frihet og et rikere liv, individuelt og kollektivt (Freire 2006:12).

Morken (2006:174) skriver at inkludering og empowerment innenfor spesialundervisning hører til under begrepsverden og har ikke fått skikkelig feste innenfor praksisfeltet. Dette er et interessant innspill da vi ser at begrepene

integrering, inkludering og empowerment er på vei inn i skolene, men som han mener mest av alt fremstår som rent ideologiske begreper. Dysleksi Norge har ambisjon om å gjøre alle skoler dysleksivennlige i Norge. De er opptatt av eleven sin deltagelse i sitt eget liv, starte der eleven er og lytte til elevene, og gå i dialog m.m. Ser vi det fra Freire sitt perspektiv er kanskje Dysleksi Norge med på et viktig endringsarbeid innenfor dagens skole. En innføring av empowerment-tenkning i skolen kan bety en forskjell for elever med lese- og skrivevansker. Empowerment er et begrep som trenger å operasjonaliseres slik at det får en praktisk mening for marginaliserte grupper i skolen. Ut fra min problemstilling med fokus på undervisningspraksis og verktøykassen er empowerment aktuelt både på elevnivå og systemnivå.

Freire (2006), Nordahl og Sunnevåg (2008), Høien og Lundberg (2009) argumenterer for at for at den relasjonsbyggende læreren en forutsetning for positiv læring. Når jeg går inn i min analyse vil dette perspektivet hjelpe meg til å forstå former for undervisningspraksis som foregår ved Haugen-skole. Jeg vil her vise to ulike undervisningsstiler som er den tradisjonelle undervisningsstilen som Freire kaller *bank* undervisning og den relasjonsbyggende undervisningsstilen, som kan sees i sammenheng med det Freire kaller den frigjørende pedagogikk

Tradisjonelt er fokus på læring og undervisning at læreren formidler pensum, også må elever vise i hvilken grad de har forstått pensum gjennom å avgi skriftlige prøver og tester. Freire (2006) skriver at dette forholdet mellom lærer og elev, avslører en fundamental fortellende karakter. Dette forholdet inneholder et fortellende subjekt (læreren) og tålmodige lyttende objekter (elevene). Læreren har som oppgave innenfor den tradisjonelle rollen å “fylle” elevene med innholdet av det han forteller – innhold som er adskilt fra elevene sine virkeligheter og har mistet forbindelsen med den helhet som skapte det og som kunne gitt det betydning. Ordene som kommer fra læreren oppleves for eleven som ord uten konkret innhold, det blir hult og fremmedgjort og en risikerer at det blir meningsløse ord. Freire kaller dette for *bank*-undervisning fordi innenfor en slik læringsstil blir eleven oppbevaringsstedet der han tålmodig mottar, lærer utenat og gjentar. Altså elevene fungerer som en plass hvor en mottar, registrerer og oppbevarer kunnskapen (innskuddene). Vi kan si at læreren sin tradisjonelle rolle som underviser kompliserer det å tilnærme seg eleven ut fra et

subjekt-subjekt forhold (Freire 2006:54-56).

Denne form for *bank*-undervisning er ikke uvanlig å finne innenfor skolene i dag skal vi tro Håvard Tjora (Oktober 2010), som blant annet er opptatt av å omgjøre teoretisk kunnskap til praktiske øvelser, konkretisere pensum å gjøre det forståelig for eleven.¹³ Han snakker om at den relasjonsbyggende læreren er en forutsetning for læring. Prosjektrelaterte oppgaver kan være med på å utvikle egen refleksjon i møte med nytt fagstoff. Samtidig som at elever lærer av hverandre og utvikler egne sannheter om fagstoffet (Bjørkvold 2010). Å bryte meninger om hvilken skole vi ønsker i dag og i fremtiden er en pågående prosess.

Nedenfor redegjør jeg for empowerment som metode i samfunnsarbeid, og som jeg tror kan være en interessant metodisk tilnærming til skolen og klasserommet.

3.3 Empowerment – et berikelsesperspektiv

Med utgangspunkt i den dysleksivennlige skolen og verktøykassen ønsker jeg å presentere det mer metodiske begrepet empowerment. Både Minkler (2005) og Freire (2006) skriver blant annet at samarbeid og fellesskap er viktige elementer for å frigjøre menneskelige ressurser, og empowerment er nettopp dette. Det vil si evne til å identifisere problemskapende forhold i skolen og finne løsninger med sin aktive deltagelse.

Anne Grete Danielsen (2000) har tenkt begrepet empowerment inn i skolen, og belyst hvorvidt det kan representere en strategi i arbeidet for å realisere enrichment (berikelsesperspektivet) inn i skolen. Jeg personlig synes *berikelsesperspektivet* til Danielsen er en god måte å omtale elever i skolen. Jeg har valgt å bruke begrepet berikelse istedenfor mestring i denne oppgaven, fordi mestring lett assosieres med kvalifiseringsmål i skolen. Berikelse synes jeg favner om hele mennesket både sosialt og faglig.

¹³ Lærer Håvard Tjora utdannet lærer. Videre har utdanning ved St. Johns University som læringsinstruktør. Aktuell med TV-serien "*blanke ark*" 2009, fokus på metoder, elevsyn og bruk av klasserommet – foreleste i Oslo den 15.oktober 2010 invitert av Dysleksi Norge. Videre gitt ut bok: *Blanke ark*. Råd og tips for foreldre med barn i skolen, 2009

Begrepet empowerment forekom allerede på 1920-tallet, om enn sporadisk. Den første forekomsten hvor det ble brukt var i en artikkel ”psychological Review” fra år 1926. Videre begynte begrepet for alvor å bli brukt i den vitenskapelige litteraturen mot slutten av 1970-tallet (Askheim 2007:14). Empowerment har tredelt betydning. Det første er å gi deltakere makt og kontroll over sitt eget liv. Det andre er å gjøre deltakere i stand til å handle slik at de kan opparbeide seg styrke og makt til å komme seg ut av avmakten. Det tredje er å tillate deltakere å realisere sine muligheter (NOU 1998:18; Hutchinson 1999; Danielsen 2000; Askheim 2007).

Minkler (2005) skriver at empowerment betyr maktoverføring og handler kort sagt om å gi en person myndighet til å bestemme over faktorer som vedkommende opplever som viktige i sitt liv. Begrepet har ideologisk forankring i demokratitankegangen. Videre er det en metode innenfor samfunnsarbeid som skal sette folk i stand til å definere sine egne problemer ut fra sin egen situasjon, og finne egne løsninger i fellesskap med andre.

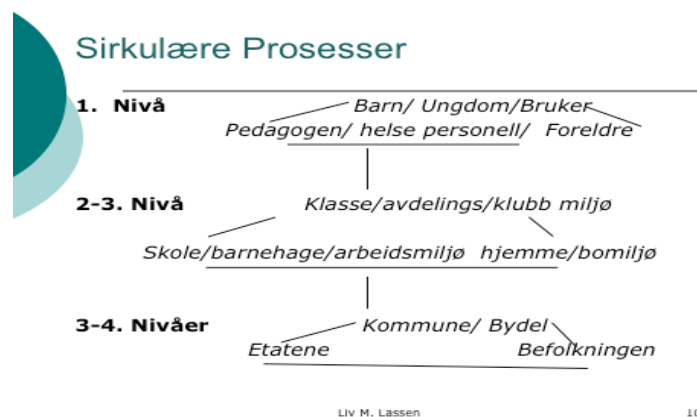
Empowerment handler ikke bare om at den enkelte elev skal få kontroll over sine egen situasjon. I begrepet empowerment ligger det også en styrke fordi det tar inn mange perspektiver og ulike nivåer av den virkeligheten elevene møter i skolen. Empowerment appellerer både til subjektive og objektive forhold både til individ og kollektiv, både til struktur og rammer osv (Hagquist 1997:118).

Anne Grete Danielsen (2000:6-7) bruker individuell empowerment og kollektiv empowerment når hun bruker begrepet inn mot skolen. For realisering av *berikelsesperspektivet* innebærer det at grupper som er sårbare for marginalisering må forsøke å oppnå kollektiv empowerment. Begrepet individuell empowerment inngår som en del av det kollektive empowermentbegrepet. Individuell empowerment kan i følge Danielsen sammenlignes med at den enkelte eleven har et prosjekt i gang for seg og sitt liv, noe som driver eleven og skaper mening for eleven. Kollektiv empowerment betyr i min sammenheng at elever med lese- og skrivevansker kan få en mulighet til å stå sammen i møte med det som er vanskelig i skolen. For å utvikle empowerment modeller i skolen sammenligner Danielsen det med prosjektarbeid fordi hun mener at empowerment har mye til felles med prosjektarbeid som

arbeidsmåte. Det innebærer elementer av en viss form for egenkontroll, utvikle kompetanse, lærer å samarbeide og som kan føre til økt deltakelsen i skolen.

Individuell empowerment går fra fokusering på selve individet til fokusering på individet i systemet, og fra problemfokusering til mulighetsfokusering. For å få eierskap til utfordringer som møter kontaktlærerne i klasserommet kan det tenkes at de kan delta i ulike møtefora på systemnivå hvor beslutninger tas. Hvordan utfyller fagkunnskap og brukerkunnskap hverandre? Ved Haugen skole vil jeg undersøke i hvilken grad empowerment har en praktisk betydning for lærerne og spesialpedagoger i klasserommet, eller er medvirkning og empowerment mer verdifull som ideologi?

Jeg har avgrenset oppgaven til å undersøke kontaktlærerne og spesialpedagogene i møte med eleven og innholdet i verktøykassen som er utarbeidet av Forbundet. Jeg viser her til en modell presentert av Liv M. Lassen (2009) ved Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk som viser at empowerment som metode i skolen kan foregå som sirkulære prosesser. En sirkulær prosess vil si en kontinuerlig påvirkning mellom individ og system og motsatt system og individet.



Slik jeg ser det kan empowerment vise til noen generelle prinsipper som undervisningen kan innrettes etter. Det vil si at det ikke finnes fasitsvar i forhold til hvilke metoder som best er egnet til å møte utfordringer i skolen i dag. Det er heller en prosess som vil si at formen på undervisningen utvikler seg og endres av lærerne

og elevene i en kontinuerlig prosess. Ut fra en slik tilnærming kan vi også muliggjøre empowerment prosesser i skolen. Samarbeidsrelasjonene er det bærende i empowermentarbeid. Kontakten med eleven må skje på riktige premisser ellers blir det vanskelig å snakke om empowerment i skolen. Det betyr at å forsterke kontaktlærerne sin egen bevissthet om klasseledelse sett i relasjon til eleven og bli bevisst skolen sine indre maktstrukturer (NOU 1998:18).

Innenfor normaliserings- og empowerment perspektivet skriver Askheim (2003:11-15) at det er ulike teoretiske forankringer. Bak de teoretiske forankringene skjuler det seg ulike tilnærminger som peker i forskjellige retninger og formidler ulike handlingsmåter. En tilnærming er å studere innholdet i begrepene, og få kjennskap til hvilke konsekvenser de ulike tilnærminger innebarer for lærerne sitt daglige arbeid. Det blir angitt prinsipper som skolearbeidet innrettes etter, men lite av konkrete metodiske anvisninger. Derfor blir det viktig at læreren og spesialpedagogene i min sammenheng reflekterer over metodologiske valg som tas, og samsvarer dette med det ideologiske grunnlaget skolen selv mener å legge til grunn for sin praksis.

Askheim (2007:21) skriver at empowerment eller maktmobilisering ofte blir brukt i forhold til mennesker som er i en stigmatisert posisjon eller i en avmaktsposisjon. I lys Freire (2006) og Ledwith (2005) slik jeg leser dem er at dersom elever skal settes i stand til å mobilisere fordrer det en kunnskapsrik skole og kontaktlærere med positive holdninger. For å oppnå bevisstgjøring må det foregå en kontinuerlig tilpasningsprosess i interaksjon med sine omgivelser. Både lærere og elever må delta i slike tilpasningsprosesser for at det skal kalles empowerment. Gjennom dialoger kan for eksempel lærere og spesialpedagogene problematisere skolen sine utfordringer og se det fra nye perspektiver. Gjennom redefinerings av sine historier skapes nye muligheter. Denne dynamikken mellom ord og handling er en forutsetning for endring (praxis). Utfordringen ligger i å få til en kritisk bevissthet over situasjonen og få elever til å forstå at de selv er nøkkelen til egen utvikling

I tillegg til solidaritet med elevene krever empowerment arbeid mot, selvinnsikt og kritisk refleksjon. Det betyr i praksis at elever med dysleksi må gis muligheter til aktivt å delta på beslutningsprosesser som angår dem (NOU 1998:18).

Undertrykkelse er et sentralt begrep innenfor samfunnsarbeid og empowerment. Fordi undertrykkelse innebærer prosesser hvor en ytre undertrykkelse over tid kan bli til en indre undertrykkelse. Dårlige skolemiljø vil for eksempel over tid bli en belastning for elever.

KAPITTEL 4. METODEVALG OG FORBEREDELSE

Her redegjør jeg for hvilke tradisjon jeg står innenfor, forberedelser og valg av metode, og hvordan gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene ble utført. Jeg viser til begrunnelse for valg av deltagere og betydningen av etikk og taushetsplikt.

4.1 Min forforståelse

Jeg befinner meg innenfor en hermeneutisk tradisjon, og tar med meg i forskningen en forforståelse som omfatter mine egne erfaringer og betraktninger, resultater fra relevante forskningsbidrag, faglige begreper og teoretiske referanserammer (Grønmo 2004:373). Som nevnt i innledningsvis har jeg en sønn på 13 år med lese- og skrivevansker. Mine erfaringer som forelder i møte med skolen er at merkelappen dysleksi har vært til hjelp for å få en mer individuelt tilpasset undervisningssituasjon for min sønn. Som nevnt tidligere ser jeg dette i sammenheng med det Gadamer påpeker at vi aldri møter verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har, bestemmer hva som er forståelig og uforståelig (Gilje and Grimen 1993).

Gilje og Grimen (1993:146) skriver at samfunnsvitenskapene er kjennetegnet av det Giddens kaller dobbel hermeneutikk. Dette betyr at jeg som undersøger forholder meg til en verden som allerede er fortolket av elever, kontaktlærere, spesialpedagoger og andre. For eksempel anvender jeg empowerment som analytisk begrep (slik det bl.a. er utviklet innenfor faget samfunnsarbeid) til å forstå en skolehverdag som allerede er influert av Freires pedagogiske filosofi. Som undersøger må jeg derfor rekonstruere kontaktlærernes/spesialpedagogenes fortolkninger innenfor samfunnsarbeid, ved hjelp av teoretiske begreper. Det er nemlig lite sannsynlig at forskning som bare gjengir deltagernes oppfatninger, vil kunne belyse hele problemstillingen. Hvilke forforståelser har lærerne og spesialpedagogene med å være en såkalt dysleksivennlig skole? Og hva betyr dysleksivennlig skole for meg? Forholdet mellom kontaktlærerne/spesialpedagogene sine perspektiver på den ene siden og mine perspektiver på den andre siden kan kalles for den doble hermeneutikk.

Det kanskje viktigste begrepet i hermeneutikken skriver Gilje og Grimen (1993:153-155) er den hermeneutiske sirkel. Den peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. Hovedpoenget med den hermeneutiske sirkel er at for å kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler av datamaterialet må jeg også ha en fortolkning av hele datamaterialet. Og for å kunne begrunne en bestemt fortolkning av hele datamaterialet, må jeg basere meg på fortolkninger av de enkelt delene av datamaterialet. Det vil si at jeg hele tiden må veksle mellom å fortolke enkeltformuleringer og å fortolke hele datamaterialet.

4.2 Innhenting av skriftlige dokumenter

Jeg har innhentet skriftlig materiale fra Haugen skole og Dysleksi Norge, se vedlegg 3 og 4, som forarbeid til kvalitativ analyse av Den dysleksivennlige skole (Höijer 2008:290). I tillegg har jeg deltatt på to konferanser i regi av Dysleksi Norge oktober 2008 og 2010 som omhandlet dysleksivennlige skoler.

I min utvelgelse av det skriftlige datamaterialet har jeg valgt ut det som er relevant for å belyse min problemstilling. Jeg har vært oppmerksom på problemer som at mitt perspektiv påvirker utvelgingen og tolkningen av mottatte dokumenter (Grønmo 2004). Innhenting av skriftlige dokumenter var nødvendig for å skaffe meg et visst grunnlag for å vurdere om prosjektet fortsatt var betydningsfullt. Ut fra dette forarbeidet finner jeg at prosjektet fortsatt er virkningsfullt og levende. Dysleksi Norge sier at å kalle det et prosjekt over så mange år er kanskje ikke det som blir mest riktig. De ønsker å se på det som et utviklingsarbeid som betyr at det kan alltid være rom for forbedring. Det er ikke noen statisk øvelse å være dysleksivennlig. Skolen må hele tiden jobbe for å komme denne gruppen i møte. Så prisen kan kanskje også sies å være retningsgivende på at en har ambisjoner om å bli gode på fenomenet dysleksi.

4.3 Fokusgruppeintervju

Ethvert metodevalg bør avhenge av den konkrete problemstilling. Jeg har valgt fokusgruppeintervju som er en kvalitativt orientert metode. Fokusgruppeintervju er

godt egnet til å komme tett på kontaktlærerne og spesialpedagogene og deres forståelse av en marginalisert gruppe i skolen (Grimen 2004).

Bente Halkier (2008:14) skriver at fokusgrupper sitt kjennetegn er kombinasjon av gruppeinteraksjon og forskerbestemte temavalg. En fokusgruppe gir mulighet til å skape flere assosiasjoner av et gitt tema enn for eksempel det et enkeltintervju kan gjøre. Når jeg har valgt fokusgruppe så er det fordi jeg mener at denne metoden gir meg tilgang på data som kan belyse min problemstilling på best måte. Jeg er for eksempel ikke ute etter den enkeltes subjektive opplevelse av skolen, men ønsker data om forskjellige erfaringer og forståelser deltagerne har med å være en dysleksivennlig skole. Fokusgruppe kan gi meg tilgang på den kompleksiteten som finnes innenfor skolen. I en fokusgruppe foregår det meningsutveksling fra en kontekstuell forståelse som kan kaste lys over holdninger, prioriteringer, språk og rammeverk. I tillegg kan jeg kanskje oppdage (sub)kulturelle verdier og normer blant lærerne på skolen. Fokusgrupper har også evne til å produsere mengder data om et bestemt fenomen eller tema på en relativt tilgjengelig måte, som ikke virker særlig påtrengende overfor deltagerne sammenlignet med for eksempel feltarbeid og deltagende observasjon. Men igjen er det problemstilling, feltet og det teoretiske perspektiv i mitt forskningsprosjekt som har styrt valg av metode.

For at fokusgruppe skal være noe annet enn et utvidet enkelt intervju, må jeg blant annet vite at den sosiale interaksjonen er det som utgjør en vesentlig del av datamaterialet. Det betyr igjen at jeg kan miste forståelser som den enkelte lærer er opptatt av, fordi den individuelle forståelsen har en tendens til å bli underrapportert i fokusgrupper. Den sosiale kontrollen i fokusgruppen kan hindre at forskjellige erfaringer og perspektiver kommer frem. Det er allikevel ikke garanti for å få individuelle forståelser i individuelle intervju. En annen ulempe er at fokusgruppe kan hindre forskjellige erfaringer og perspektiver kommer frem på grunn av sosial kontroll. Det igjen kan føre til konformitet og tendenser til polarisering. Det kan oppstå situasjoner hvor gruppen innad deler seg i to motstridende grupper. En slik potensiell svakhet kan samtidig bety at jeg lærer noe mer om graden av enigheter og konflikter på området jeg skal studere (Halkier 2008:10-14). Jeg er inspirert av Goffman, og bruker blant annet han sine begreper til å analysere hva som foregår i

mine fokusgrupper utover hva de innholdsmessig snakker om. Han sine perspektiver kan være nyttige som perspektiver på gruppedynamikken og på forholdet mellom de individuelle narrativer og gruppedynamikerne (Halkier 2008).

Fordelen med fokusgruppeintervju er at samtalene mellom deltagerne kan føre til at de husker mer om temaet dysleksivennlig skole, enn dersom jeg hadde foretatt intervju enkeltvis. Underveis i oppgaven og under fokusgruppeintervjuene har min ambisjon vært å vise lærerne og spesialpedagogene min fulle tillit til at det er dem som sitter på kompetansen. Jeg utfordret min forforståelse med å gå inn i fokusgruppeintervjuene med en selvpresentasjon om å få frem min nysgjerrighet om hvordan Haugen skole gjøres dysleksivennlig. Det var denne dagen jeg hadde muligheten til å utforske deres erfaringer med deres verktøykasse som de bruker i sitt arbeid med å være dysleksivennlige. Som vist til i avsnittet ovenfor er det også viktig å fokusere på det usagte i en fokusgruppe. Hvem snakker om hva, og hva skjer i gruppen i løpet av en time med fokusgruppeintervju? Hva har jeg sett, hørt og opplevd? Det usagte blir ikke tatt opp på bånd, og i det usagte kan det være mye informasjon.

4.4 Forberedelser til fokusgruppeintervjuer

Min første email til Haugen skole adressert til rektor ble sendt januar 2010. Flere uker gikk og jeg hørte ikke noe fra skolen. Jeg tok pånytt kontakt, men denne gang via telefon. Med bakgrunn i email visste rektor at jeg var masterstudent. Det ble en hyggelig samtale, og jeg ble henvist videre til en spesialpedagog som ble min kontaktperson underveis i denne prosessen. Det var litt usikkert om skolen hadde tid til dette. Men i min videre korrespondanse med skolen gjorde jeg oppmerksom på at jeg kunne vente til utpå høsten. Det gjorde utslaget og fokusgruppeintervjuene ble gjennomført oktober 2010.

Etter at tid og dato var avtalt med Haugen skole begynte arbeidet med å utvikle intervjuguidene. Jeg investerte mye tid i utvikling av intervjuguidene, og etter at jeg var noenlunde fornøyd, ble intervjuguiden prøvd ut på tre av mine medstudenter. Det førte til mange justeringer, og etter denne runden ble spørsmålene mer åpne og

nysgjerrige. Jeg dannet meg også en mening om tidsbruk og om spørsmålene var forståelige og enkle å lese opp. Jeg brukte diktafon til å ta opp intervjuene med. Den var sjekket ut i forkant for å forsikre meg om at den virket, og ikke minst at lyden var god.

Innenfor kvalitativ metode er valg av sted ikke uvesentlig (Grimen 2004). Jeg brukte tid på refleksjoner rundt hva slags kontekst data produseres innenfor og hvordan jeg skulle definere fokusgruppeintervju situasjonen. Jeg ønsket en uformell eller et backstage møte med lærerne og spesialpedagogene. Jeg hadde som ambisjon å definere møte som en kaffeprat for å innby til gode samtaler. I backstage opptredener løsner vi opp litt, og lærerne blir ikke objektive informanter, men samtalepartnere eller deltagere. For å innby til kaffeprat må de riktige detaljene være tilstede. I lys av Goffman (1992) sine perspektiver kaller han detaljer for *props*. Mine *props* var å dekke bordet med papirduk og velkommen-skilt. Stearinlys er alltid hyggelig. Det ble servert frukt og kjeks, te og kaffe. Jeg kjøpte en fin kopp til hver av deltagerne, som skulle vise seg å være en *ice-breaker*. For eksempel var det en lærer som sa: ”*neimen, så hyggelig du har stelt det i stand for oss*”.

4.5 Utvelgelse av deltagere og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Her viser jeg til mitt utvalg av deltagere og hvordan gjennomføring ble utført. I kapittel 5 blir deltagerne presentert. Jeg har valgt å gjøre det slik, fordi studien er kvalitativ og oppgaven blir mer leservennlig når deltagerne presenterer seg selv tett på analysen.

Michael Bloor (2001) skriver at sosiale grupper som allerede eksisterer har den fordelen at de deler samme type erfaring. Min bestilling til skolen var at jeg ønsket kontaktlærere som arbeidet og hadde erfaring med elever som har lese- og skrivevansker. Kontaktlærerne og spesialpedagogene som var med i mine fokusgrupper kan sies å være innenfor kategorien å dele samme type erfaring. Forskningsspørsmålene mine handler om disse to gruppene sine erfaringer og samarbeidet seg imellom. Jeg valgte å gjennomføre 3 fokusgrupper fordi det dannet

grunnlag for flere samhandlingssituasjoner. I fokusgruppe 1 og 2 med kontaktlærerne og spesialpedagogene ville jeg først og fremst få frem forskjellene mellom dem. Hvilke roller har de i møte med elever som har lese- og skrivevansker i skolen? Til sist i fokusgruppe 3 samlet jeg deltagerne på tvers av gruppene fordi slike fellessamtaler kunne åpne opp for og generere flere synspunkter.

I fokusgruppe 1 var det syv kontaktlærere fra 1- 7 trinn. I fokusgruppe 2 var det seks deltagere fra det spesialpedagogiske team. I fokusgruppe 3 samlet jeg alle deltagerne, kontaktlærerne og det spesialpedagogiske team. En av kontaktlærerne kunne ikke delta i fokusgruppe 3 da hun ble hindret av andre forpliktelser på skolen. Det vil si at vi i fokusgruppe 3 var tolv deltagere samlet rundt bordet. Jeg hadde 2 ½ time til rådighet; 1 *time* med fokusgruppe 1, og 1 *time* med fokusgruppe 2, og til sist en ½ *time* sammen med fokusgruppe 3. Kontaktlærerne og spesialpedagogene hadde brukt deler av dagen til fokusgruppene, og jeg kunne ikke forlange mer tid enn det som var avtalt.

I en stor fokusgruppe kan det føre til at interaksjonen splittes opp i undergrupper, som kan være vanskelig både å observere og transkribere lydfiler ut fra. Samtidig er ulempen med mindre grupper at de kan være sårbare for avlysninger, og at det blir lite dynamikk i gruppen spesielt hvis de har samme meninger eller ikke er spesielt interesserte i fenomenet (Halkier 2008:33-34).

Tre fokusgruppeintervjuer ble gjennomført uten assistanse. Lang reise gjorde at det ikke var aktuelt å få med noen til å assistere meg. I fokusgruppe 3 var det til sammen tolv deltagere, og det er slik jeg opplevde det en stor fokusgruppe. Samtidig hadde jeg møtt dem hver for seg i fokusgruppe 1 og 2, og ingen av deltagerne var derfor nye for meg i fokusgruppe 3. Det som kanskje var mest utfordrende var å skille alle stemmene fra hverandre under transkriberingen. Rett etter at fokusgruppeintervjuene var ferdig gikk jeg umiddelbart i gang med å høre lydfilene om igjen og om igjen, spesifikt hvor de presenterte seg med navn. Jeg lagte meg noen billedlige knagger for å skille stemmene fra hverandre for eksempel hun med grått kort hår, hun med fint blått sjal, hun solbrune etc. Da jeg hadde gått gjennom presentasjonene noen ganger begynte jeg gradvis å kjenne igjen stemmene. Etersom jeg valgte å gjøre det på

denne måten fikk jeg ikke problemer med å skille stemmene fra hverandre under transkriberingsprosessen. Men jeg ser at det var helt nødvendig å bruke tid på å høre gjennom presentasjonen umiddelbart etterpå.

Min målsetting har vært å gi mest mulig plass til kontaktlærerne og det spesialpedagogiske team sine perspektiver og det som foregår mellom dem, men samtidig være sikker på at jeg får belyst mine forskningsinteresser (Halkier 2008:40). Jeg valgte en blanding av løs og strukturert modell. Dersom fokusgruppeintervjuene blir for strukturert kan jeg stå i fare for å miste hvordan de relaterer seg i forhold til hverandre. I fokusgruppe 1 og 2 la jeg opp til en løs struktur, og fulgte opp med spørsmål kun når jeg opplevde at temaene var ferdig snakket. Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke styrende intervju stil, likevel valgte jeg å levere ut intervjuguiden til lærerne og spesialpedagogene i fokusgruppe 3. Det var noen sentrale spørsmål om verktøykassen med bakgrunn i min problemstilling (vedlegg 7), som jeg ønsket å få besvart. Jeg mente at lærerne og spesialpedagogene kunne notere stikkord underveis samtidig som vi snakket sammen. Det fungerte ikke så bra fordi det ble tydelig for meg at gruppen endret fokus. Istedenfor å samtale seg imellom, fikk intervjuguiden mesteparten av oppmerksomheten. Jeg løste problemet med å si at det skriftlige materiale kunne ettersendes. I etterpå klokskapenslys ser jeg at det var en dårlig ide å levere ut intervjuguiden under fokusgruppe samtalene. Det var ikke mye tid som gikk tapt, etter ca 5 minutter var samtalene godt i gang.

4.6 Datainnsamling og analyse

Her viser jeg til prosessen fra transkribering til analyse av data.

Ulike fortolknings-metodikker handler om å gjøre store mengder datamateriale mindre på systematiske analytiske måter. Det handler om å gjøre datamaterialet forståelig og gi det mening.

Halkier (2008:89) skriver at interaksjonen alt for sjelden blir analysert i empirisk forskning. Med fokusgruppeintervju har jeg fått spesifikk tilgang til å se samtaler og forhandlinger som foregår mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene.

Datamaterialet mitt viser til konkrete oppdagelser og læreprosesser som oppstår

under fokusgruppeintervjuene.

Alt datamaterialet ble transkribert. Det vil si 2 ½ time med samtaler. Jeg siterte ordrett på dialekt, og kommenterte skriftlig det som ikke ble sagt, for eksempel: ”gruppen ler mye her”, ”kremt eller host”. Uferdige setninger og meget korte uttrykk, eksempelvis ”mmm”, ”jaja” ble transkribert. Alle ord deltagerne repeterte flere ganger etter hverandre ble også skrevet ut eksempelvis ”det det ja”, ”det det mener jeg jeg også”. Noen ganger ble det pauser som jeg markerte med (...). Andre plasser snakket deltagerne i munnen på hverandre, og de få stedene det var et problem markerte jeg det med en parentes (*litt uklart hva deltager mener da flere snakker i munnen på hverandre*). Etter transkriberingen leste jeg gjennom for å få inntrykk av helheten i datamaterialet.

For å skaffe meg et overblikk og gjøre datamaterialet håndterbart startet jeg med å sette det inn i et skjema med overskriftene som vist her:

<i>Sentralt tema – meningsfortetting:</i>	<i>Naturlig enhet direkte sitert:</i>	<i>Fotnoter – funn – tolkning:</i>
--	--	---

Deretter laget jeg meg fargekoder for å få frem ulike temaer:

Samtaler om -Diagnose og testing merket med gult.

Samtaler om -Tiltak merket med grønt.

Samtaler om -Hvordan prisen har preget skolen merket med rødt

Samtaler om -Bevisstgjøring, empowermentprosesser, deltagelse merket med blått

Etter fargekoding tematiserte jeg hovedoverskrifter. På denne måten fant jeg i store trekk hva det innholdsmessig ble samtalen om i fokusgruppene (Halkier 2008:70-73). Underveis i analyseprosessen har jeg forsøkt å se på datamaterialet fra ulike vinkler og gjennom ulike perspektiver. Ett eksempel er når lærerne og spesialpedagogene snakker om undervisningspraksis og dysleksi. Hvordan er forståelsefordelingen mellom disse to gruppene?

Jeg utfordret meg selv i forhold til min rolle som forelder i møte med skolen helt fra første prosjektplan ble utarbeidet. For min studie innebærte dette at jeg var lyttende, nysgjerrig og mottagelig for deltagerne sine egne beskrivelse av sine utfordringer, samtidig ga min erfaring som forelder meg en kunnskapskilde til å forstå dybden i det kontaktlærerne og spesialpedagogene samtalet rundt. Med min bakgrunn var jeg da i stand til å følge opp med mer dyptgående spørsmål om forhold som kontaktlæreren og spesialpedagogene kanskje ikke selv i utgangspunktet var bevisst på. Samtidig som jeg utviklet mine intervjuguider med det fokus å utvikle åpne spørsmål for ikke å virke ledende, men gi dem handlingsrom til å komme med deres egen opplevelse og erfaringer. Allikevel er intervjuguider alltid med å vise retning for hvilke datamaterial som produseres.

Å tolke uten å overtolke er en balansegang. Hva er den faktiske informasjonen deltagerne selv kommer med, og hva er min tolkning av det jeg har studert? Dette er essensen innenfor kvalitativ metode å være oppmerksom på sine egne tolkninger. Jeg har forsøkt å sette begreper på det jeg har hørt og observert under fokusgruppeintervjuene. På denne måten fremhever jeg noen trekk ved samtalene jeg har observert og vært en del av. Det betyr også at jeg har oversett andre temaer. Målsettingen har vært at deltakerne selv kjenner igjen det sosiale systemet som de er en del av, samtidig som at jeg gjennom min analytiske beskrivelse kan gi dem en ny og enda dypere innsikt innenfor sitt faglige felt (Aase and Fossåskaret 2007).

Selv om studien er liten kan den ha overføringsverdi til andre skoler i Norge. Dette blikket inn mot en dysleksivennlig skole gir oss muligheter til å forstå noe om hvordan kontaktlærere og spesialpedagoger tilpasser undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, og om det foregår tilnærminger til gruppen som kan sies å være empowerment inspirert. Min kunnskap om dysleksivennlige skoler kan bidra til økt forståelse rundt det å ha lese- og skrivevansker i skolen, som kanskje igjen kan fremme deltagelse hos elever med dysleksi i klasserommet.

4.7 Forskningsetiske refleksjoner

Innenfor kvalitativ forskning er det en grunnleggende verdi å ha respekt for menneskeverdet. Dette gjelder spesielt med hensyn til valg av tema, men også gjennom forskningsprosessen og ved formidling av forskningsresultatene (Everett and Furseth 2004:25). I Nasjonal forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (NESHs) påpekes det at forskerne har et spesielt ansvar for å bringe frem kunnskap om svakstilte eller marginale grupper i samfunnet.

Prosjektet skal meldes på eget skjema til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Meldingen gis senest 30 dager før datainnsamlingen begynner (Johannessen 2008 :97). Jeg var ikke sikker på om mitt forskningsprosjekt utløste meldeplikt, og derfor ble meldeskjema sendt til NSD den 06.06.2010. Jeg fikk svar fra NSD at prosjektet ikke medførte meldeplikt etter personopplysningsloven §§ 31 og 31 (se vedlegg 5). Personvernombudet sin forutsetning var at navn på skole ikke skal fremgå i den endelige oppgaven. I tillegg at lydbånd destrueres ved prosjektslutt 31.08.2011.

All data ble behandlet konfidensielt og anonymisert, og krav om informasjon og samtykke gjelder alltid (Alver and Øyen 1997). All deltagelse var frivillig og jeg sendte informasjonsskriv til kontaktpersonen ved skolen, og avtalte at hun skulle levere dette ut til dem som kunne delta på gruppeintervjuene. Jeg valgte å ikke innhente skriftlig samtykke, fordi lærerne gjennom sin tilstedeværelse implisitt samtykker til å delta.

Under planleggingen, forberedelsene og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene holdt jeg meg til fire etiske prinsipper foreslått av Bente Halkier (2008:63). For det første å orientere deltagerne om at alt blir anonymisert og at ingen får tilgang til de originale lydopptakene. Jeg anonymiserte deltagerne ved å gi dem fiktive navn fra navneliste 50 på topp fra Statistisk sentralbyrå (vedlegg 2). For det andre opplyse deltagerne hva prosjektet handler om, og hva jeg skal bruke fokusgruppeintervjuene til. For det tredje å holde hva man lover. Jeg må ikke skape forventninger om å holde dem orientert underveis i oppgaven dersom jeg ikke klarer å innfri et slikt løfte. For

det fjerde og kanskje det viktigste er å oppføre seg alminnelig og ordentlig. I mitt arbeid med å bringe frem deltagerne sin stemme ble det vanskelig å unngå at deltagerne selv ville kjenne seg igjen. Deltagerne fikk lese gjennom et utkast av masteroppgaven, og fikk tilbakemelding om at det ikke var et problem for kontaktlærerne og spesialpedagogene.

KAPITTEL 5. MIN UNDERSØKELSE

I dette kapitlet presenterer jeg først deltagerne som nevnt i metodedelen.

Datamaterialet mitt består av tre fokusgruppeintervju. Den første fokusgruppen består av kontaktlærere (**k**), den andre fokusgruppen består av spesialpedagoger (**s**). Til sist samler jeg både kontaktlærerene og spesialpedagoger for å analysere hva som skjer når de samtaler med hverandre.

Fokusgruppene blir fremstilt hver for seg under temaene:

- 1. Erfaringer med en dysleksivennlig skole.*
- 2. Kompenserende tiltak i klasserommet.*
- 3. Diagnose stempling og selvoppfatning.*
- 4. Ulike tiltak ved Haugen skole.*
- 5. Elevsyn, elevmedvirkning og foreldresamarbeid.*

Som jeg redegjør for i metodekapitlet har jeg valgt å fremstille gruppene hver for seg. Blant annet for å studere interaksjonen i hver gruppe. Hva foregår når deltagerne i fokusgruppen diskuterer, ut over det innholdsmessige?

Goffman trekker frem to hovedpoeng. Det første er at mennesker som er i interaksjon med hverandre forsøker å opprettholde sine selvfortellinger. Det andre er at samtaler kan forstås som sosiale ritualer. Å opprettholde selvfortellinger vil si at mennesker forestiller seg og fremstiller seg strategisk overfor de fleste mennesker (frontstage). Jeg finner også eksempler på opprettholdelse av selvfortellinger i mitt datamaterialet. Ett eksempel på dette er når det underveis i fokusgruppeintervjuet blir litt uklart hva som skal stå i karriereplanene. Der hvor kontaktlærerene snakker om utopi, understreker spesialpedagogene at dette faktisk gjøres på skolen. Deltagernes ulike situasjonsdefinisjoner kommer jeg tilbake til. For å komme videre i samhandlingssituasjoner er den sosiale interaksjon avhengig av uuttalte antagelser. Slike uuttalte antagelser (det usagte) får over tid karakter av en slags lokal ramme for hvordan interaksjonen foregår i denne konteksten (Goffman 1989; Aakvaag 2008; Halkier 2008:90-91).

Sammen med den pågående analyseprosessen sammenligner jeg mine funn med teori som tidligere er presentert. Problemstillingen gjentas her: *Hva er betingelsene for at tiltakene som Dysleksi Norge har utarbeidet skal virke berikende og myndiggjørende på elever med lese- og skrivevansker?* Forskningsspørsmålene knytter seg til hva kontaktlærerne og spesialpedagogene mener hemmer eller fremmer muligheter for å drive tilpasset eller inkluderende opplæring. Hvordan erfarer gruppene samarbeidet seg i mellom? Hvordan organiseres kompetansen om tilpasset opplæring for elever med dysleksi?

Før jeg presenterer deltagerne ved Haugen skole vil jeg nevne at det var en forelder som tipset Dysleksi Norge om at skolen ivaretok elever med lese- og skrivevansker på en god måte. Forbundet tok kontakt med skolen, og oppfordret dem til å søke. Søknaden måtte blant annet si noe om verktøykassen (se kapittel 1). Haugen skole søkte, og ble tildelt prisen Den dysleksivennlige skole.

5.1 Presentasjon av deltagerne

Jeg presenterer dem som deltok i fokusgruppene med fiktive navn som vist til under metodedelen. Alle som deltok jobbet også ved Haugen skole før de ble en dysleksivennlig skole. I starten på fokusgruppe 1 og 2 presenterte alle deltagerne seg med navn og hvor lenge de har jobbet på skolen. Deltagerne blir presentert i masteroppgaven slik de presenterte seg selv, ikke direkte sitert, men nært opptil. Jeg gjengir dataene uten dialekt.

Fokusgruppe 1 består av kontaktlærere (K) fra 1. til 7. trinn:

1. **Emma:** *Jeg heter Emma og underviser i alle fag. Jeg har vært årsvikar siden 2004.*
2. **Sara:** *Jeg heter Sara. Jeg har jobbet siden 1996. Jeg har alle fag unntatt engelsk.*
3. **Thea:** *Jeg heter Thea. Jeg har vært på skolen siden 1997. Jeg underviser i alle fag.*
4. **Ida:** *Jeg heter Ida og har vært her siden 1971. Jeg underviser i norsk, engelsk, matte og Religion livssyn og etikk.*

5. **Julie:** Jeg heter Julie. Jeg underviser i alle fag unntatt engelsk, kunst og håndverk.

6. **Nora:** Jeg heter Nora og har vært her i elleve år. Jeg underviser i norsk, matte, engelsk, naturfag, samfunnsfag, kroppsøving.

7. **Emilie:** Jeg heter Emilie. Jeg har jobbet her i tolv år og underviser i alle fag.

Fokusgruppe 2 består av det spesialpedagogiske team (S):

8. **Ingrid:** Jeg heter Ingrid og etter en lang pause fra skolen begynte jeg her i 1989. Jeg begynte her som spesialpedagogisk leder. Jeg har spesialpedagogisk utdanning, hvor jeg blant annet lærte om dysleksi. Jeg hadde ikke hatt om det i min grunnutdanning. Vi begynte å jobbe med dysleksi her i 1989, og vi oppdaget fort at det var noen elever som absolutt hadde dysleksi.

9. **Hanna:** Jeg heter Hanna. Jeg ble ansatt her i 1996. Jeg har også vært kontaktlærer i mange år. Men de siste fire årene har jeg hatt spesialpedagogisk undervisning og vært medlærer.

10. **Maria:** Jeg heter Maria og jeg ble ansatt her i 2000. Jeg har å jobbet med forskjellige ting. Jeg har hatt både kontaktlæreransvar, vært støttelærer og hatt ansvar for skolebiblioteket.

11. **Sofie:** Jeg heter Sofie. Jeg ble ansatt i 1997. Jeg har jobbet med litt forskjellig. Jeg har vært kontaktlærer og hatt en del undervisning for andre lærere. I tillegg jobbet som støttelærer.

12. **Vilde:** Jeg heter Vilde og jeg har vært her i seks år. Jeg var nyutdannet når jeg kom her. Jeg har jobbet mest med elever som har dysleksi.

13. **Malin:** Jeg heter Malin og er spesialpedagogisk leder på skolen. Jeg ble ansatt her i 1992. Jeg har vært medlærer og hatt fagansvar. De siste årene har jeg jobbet med elever som trenger spesialundervisning.

I fokusgruppe 3 er kontaktlærere (K) og det spesialpedagogisk team (S) samlet.

Ved Haugen skole er det ideologiske grunnlag skriftlig nedfelt som vist til her:

- Skolens filosofi: - *Det er viktig for elevene å bli sett, kjenne at skolen bryr seg om hele mennesket.*
- *Det er bedre å forebygge enn å reparere. Ved å gi tidlig faglig oppfølging, kan vi også forebygge atferdsvansker.*
- Skolens motto: - *Vi lærer best når vi trives. Vi trives best når vi lærer.*
- Skolens mål: - *Tilpasset opplæring for alle.*
- Skolens visjon: - *Vi ser **deg**.*

Det ligger mye forpliktelse og omsorg i disse setningene. I 1990 dannet Haugen skole et koordineringsteam bestående av rektor, undervisningsinspektør, spesialpedagogisk leder og sosiallærer. Dette teamet fungerer som et støtteapparat for både elever, foresatte og lærere. Herfra samordnes og igangsettes ulike kompensierende tiltak (se vedlegg 4).

5.2 Erfaringer med å være Den dysleksivennlige skole

Overskriften viser til mitt første tema som er erfaringer med å være Den dysleksivennlige skole.

5.2.1 Fokusgruppe 1 – Kontaktlærerne

Jeg møtte en entusiastisk og engasjert gjeng. Det viste seg også at kontaktlærerne var litt spente på dette møtet hvor de skulle snakke om sin egen skole og hvordan de opplevde å jobbe på en såkalt dysleksivennlig skole. Jeg synes Nora og Julie sine uttalelser viser at de også er spente i møtet med meg:

Meg: Jeg veldig nysgjerrig på hvordan dere gjør en skole dysleksivennlig. Jeg håper at vi får noen spennende diskusjonerja da går vi i gang.....

*-Nora (**k**): det er jeg også nysgjerrig på.....*

(latter fra gruppen)

-Julie (k): Da Malin (s) spurde om jeg ville være med i denne fokusgruppen så tenkte jeg fadderullan jeg må hjem å lese meg opp på dysleksi. Søren dette kan jeg for lite om. Jeg sitter med alt for lite kompetanse om dysleksi. Ja, jeg kan litt om dysleksi...ja, jeg kan litt om asperger. Men altfor lite spisskompetanse i forhold til å følge opp elever. Både det å oppdage og det å følge opp.

-Thea (k): Det viktigste for meg idag er at vi satt fingeren på at det er mange som ikke vet nok om dysleksi....eller vet lite om dysleksi på vår skole. Det synes jeg var ganske sterkt å høre. Altså få det opp i dagen.

-Emma (k): Ja jeg syns det viktigste som jeg har tenkt på nå. Det er at vi har oppdaget at vi trenger å kurses alle sammen også at de lærerne som får elever med dysleksi trenger ekstra opplæring i det. Det året de.... får en sånn elev da.

-Emilie (k): Ja det å få kunnskapen ut i klasserommet. Altså til de lærerne som har nærkontakt daglig med elevene og assistenter selvfølgelig. Det er det som er viktig

Her strekker kunnskapsnivået seg fra Julie som opplever at hun ikke kan nok om fenomenet dysleksi, til Thea som implisitt sier at dette er noe hun behersker. Med sin uttalelse definerer ikke Thea seg selv blant dem som mangler kunnskap om dysleksi.

Kontaktlærerne var relativt raskt i gang med samtaler om sine erfaringer med å være en dysleksivennlig skole. Kontaktlærerne befinner seg mest i klasserommet og kan også kalles brobyggere, fordi deres rolle blant annet er å opptre støttende overfor en marginalisert gruppe i skolen.

I et samfunnsarbeidsperspektiv blir det viktig å kartlegge strukturer, og nedenfor viser jeg til hvordan kontaktlærerne synes å oppleve en strukturell overstyring. Hvor de gis begrensede påvirkningsmuligheter:

-Nora (k): Julie og jeg har jo snakket litt om våre erfaringer når vi fikk prisen. Vi stusset jo litt for vi følte oss jo ikke spesielt i den gruppen som var veldig dysleksivennlig. Vi følte oss egentlig litt grønne på mange måter. Jeg husker at vi snakket om at det er systemet på Haugen skole som fikk en pris i 200X. Vi lærerne hadde ikke noe mer peiling enn andre. Jeg vet ikke, men vi kunne ønske at vi hadde det. Det kunne vært litt mer fokus på at kontaktlærerne trenger opplæring og ikke bare støtte-lærerne. Vi har jo et spesialpedagogisk team hvor alle støtte-lærerne samles og der oppdaterer

de seg på ny programvare ikke sant, mens vi kontaktlærere er jo ikke med på det. Det er jo vi som har elevene mest ikke sant, så egentlig burde alle lærerne vært involvert i mye av de samme tingene.

-Julie (k): Selv om Emilie er superflink på dysleksi....som kanskje har fortjent den prisen. Så sitter jeg dum som et brød og fortjener den ikke i det hele tatt. Og sånn er det vel på andre skoler også. Jeg synes det blir litt feil faktisk at vi fikk den prisen. Det er min personlige mening. Det er klart at vi kan jobbe målrettet inn mot elever med dysleksi. Men det burde kanskje ha vært litt mer systematisk opplegg fra administrasjonen. I å kurse oss sånn at vi får en feeling på at denne prisen fortjener vi faktisk. Vi har hatt den i fire-fem årså tenker jeg hjelp han henger der, men hva har det gjort med oss har det forandra meg? Nei.

-Nora (k): Er det ikke i stor grad kompensierende tiltak i praksis som vi trenger mer kunnskap om? Altså hvordan vi kan jobbe med elever med dysleksi altså hvordan benytte seg av kompensierende tiltak.

-Emilie (k): Vi har etterlyst kursing.

(gruppen nikker bekreftende)

-Julie (k): Vi må ha konkret kursing. Det nytter ikke å snakke litt om hva dysleksi er. Vi må konkret ha opplæring i for eksempel hva leter vi etter i en tekst hos en elev som har dysleksi? Det vil si opplæring på flere nivåer heilt fra småskolen og oppover til mellomtrinnet.

Uttalelsene overfor viser at noen av kontaktlærerne etterlyser kursing. Jeg opplever at lærerne enes om manglende kunnskap om kompensierende tiltak til bruk i klasserommet. Samtidig kommer det frem at det finnes lærere på skolen som har god kunnskap når det gjelder lese- og skrivevansker. Emilie blir brukt som et eksempel på en som er en god representant for en dysleksivennlig skole.

I samfunnsarbeid fokuseres det på å se sammenhenger mellom det personlige nivået og det politiske nivået. På det politiske nivået er det debatter om hvilke mål som skal realiseres, rammeverk, budsjett, karrieresystemer osv. Alt dette er elementer som påvirker praksisen og det personlige nivået i møte med elever i skolen. I lys av Hutchinson (1999) ser vi at det er ikke gitt at kontaktlærerne har påvirkningskraft eller handlingskapasitet som er ønskelig. Det kan ha sammenheng med at kontaktlærerne sin handlingskapasitet overstyres av strukturelle forhold i skolen. Det var flere kontaktlærere som ga uttrykk for at beslutninger ble tatt på systemnivå og at det dermed var små muligheter for dem til å delta og påvirke. Selv om mange av beslutningene tas på mellomleder nivå i skolen, er det viktig at kontaktlærerne blir

hørt, hvis ikke kan det medføre resignasjon –og mindre kreativitet fra lærerne. Bergljot Baklien (2008) skriver at arbeidsdeling er en sentral strukturbetingelse. Samtalene ovenfor handler om arbeidsdeling og implisitt skolen sin kommunikasjonsstruktur. Julie sier at hun ikke opplever seg som en god representant for Den dysleksivennlige skole. Dette kan eksempelvis ha å gjøre med hvordan prosjektet ble iverksatt i skolen. Hvis spesialpedagogene utarbeidet søknad uten at kontaktlærerne var involvert i prosessen om å bli en dysleksivennlig skole, så blir det vanskelig å få et eierskap til prosjektet Den dysleksivennlige skole.

Ida og Julie forteller at de ønsker større innflytelse:

-Ida (k): Vi har mange baller som er i luften samtidig. Jeg skulle ønske vi kunne gjøre noen valg. Vi er på kurs i øst og vest..ja nå går vi for det...ja det var det året.....neste år.....ja da går vi for noe helt annet.

-Julie (k): Så det vi i grunnen sier da er at vi vil ha større innflytelse på det som opptar oss i hverdagen. Rett og slett jobbe for å få mer innflytelse på hvor går veien videre. Hvor kjenner vi skoen trykker. Noen har sikkert mye kompetanse på dysleksi, men sånn generelt kan vi gjerne ha mer.

Det er et sentralt dilemma å finne balansen mellom det å ha spisskompetanse fordelt på få hender i skolen, og samtidig gi lærerne nok kompetanse til å oppleve faglig trygghet i møte med elever som strever med det skrevne ord. I kapittel 2 viser jeg til forskning av Nordahl og Sunnevåg (2008) der det kommer frem at det særlig er læreren som mangler kunnskap i å gi elever tilpasset, individuell undervisning i klasserommet. Blant kontaktlærerne kommer det frem at de har ulik erfaring og opplevelse med å motta prisen dysleksivennlig. Kontaktlærerne sier at det er *systemet* som har fått prisen fordi de ikke opplever å ha fått mer kunnskap om dysleksi etter at de ble en dysleksivennlig skole. Kontaktlærerne har ikke tilgang til samme kunnskap om dysleksi som spesialpedagogene, og fornemmer derfor at noen ikke opplever seg verdig prisen Den dysleksivennlige skole.

Det er likevel en felles oppfatning blant deltakerne i fokusgruppe 1 om at *prisen forplikter*. Jeg viser til utdrag fra en samtale der det er tydelig at prisen henger litt høyt for kontaktlærerne:

-Thea (k): Altså du får en pris.. kanskje det skulle følge med en ekstra bonus, noen ekstra midler. Sånn at vi virkelig kan blir gode på dette. En pris forplikter jo veldig. Det skal ikke bare være en fin plakat på veggen. Med prisen kunne det fulgt med for eksempel kursing av alle lærerne på skolen. La alle bli gode på dette.

-Julie (k): Det må ligge en grunnpakke med kompetanse og da snakker ikke jeg om det spesialpedagogiske teamet. For vi har jo et veldig dyktig spesial pedagogisk team som fungerer med veldig dyktige personer. Men det er tross alt vi som er i klasserommet. De som sitter i koordineringsteamet sitter jo på et kontor. Prisen burde forplikte retning. Det er kommet litt fram i dag om prisen er fortjent eller ikke og det kan vi ha ulike meninger om, men hvilke retningslinjer skal gjelde for å få bildet på veggen?

-Nora (k): Nå har jo skolen på en måte brukt denne utnevningen relativ bevisst i ganske mange sammenhenger. Systemet holder foredrag rundt forbi. Nå er det kanskje på tide at de begynner å gjøre noe for oss.

Thea, Julie og Nora har ønsker om at prisen dysleksivennlig bør fremstå med klarere retningslinjer. Kontaktlærerne påpeker sin kunnskapsmangel i møte med elever i klasserommet.

Wollebæk og Selle (2002) skriver at interesseorganisasjoner er en svært viktig del av samfunnet vårt, fordi slike organisasjoner kan være med å stille spørsmålsteget ved gjeldende praksis som råder i skolen. Vi kan si at prosessen Forbundet har startet med å gjøre skoler dysleksivennlige har fått positive ringvirkninger også for andre skoler i denne kommunen som ikke har fått prisen dysleksivennlig. Kontaktlærerne forteller om at det spesialpedagogiske team reiser rundt å holder foredrag for andre skoler. I et samfunnsarbeidsperspektiv kan vi si at spesialpedagogene er blitt viktige aktører for en marginalisert gruppe i skolen. Å drive med opplysningsarbeid til andre skoler om hva denne gruppen strever med kan sies å være empowerment-inspirert.

Videre påpeker noen av kontaktlærerne at det å være dysleksivennlig ikke har ført til mer kunnskap om dysleksi i møte med elever i klasserommet. Lærerguppen ønsker seg mer opplæring på hvordan man kan oppdage og tilrettelegge for elevgruppen med lese- og skrivevansker i klasserommet. For å bruke uttrykket til Julie i fokusgruppe 1 har systemet (det spesialpedagogiske team) vært for lite opptatt av kontaktlærerne sin kompetanse og hva som foregår i klasserommet. Dette samsvarer med tidligere

forskning om tilpasset opplæring som peker på at opplæring og differensiering i klasserommet svikter. Dette fordi det er for lite kunnskap blant lærerne om hvordan en skal tilrettelegge (Nordahl and Dobson 2009).

Oppsummert kan vi se samtalene ovenfor i lys av Liv M. Lassen (2009) sin modell som vist til under punkt 3.3. Vi ser at det kanskje foregår noen stille konflikter mellom ulike nivåer i skolen. Det vil si at det her har pågått sirkulære prosesser mellom 2, 3 og 4. nivå som betyr at kontaktlærerne ikke direkte har deltatt i prosessen om å bli Den dysleksivennlige skole. Denne prosessen har foregått på mellomleder nivå og oppover i systemet altså mellom spesialpedagogene på 2. nivå og ledelsen ved rektor på 3. nivå og Dysleksi Norge på 4.nivå. Kontaktlærerne deltar mest i sirkulære prosesser mellom 1. og 2. nivå i skolen. Men som noen av kontaktlærerne hentyder ønsker de mer innflytelse i forhold til prosesser som foregår mellom 2. og 3. nivå i skolen.

5.2.2 Fokusgruppe 2 – Spesialpedagogene

Mitt møte med spesialpedagogene var også udelt positivt. Jeg opplevde at denne gjengen har et sterkt engasjement for denne marginaliserte gruppen i skolen.

Jeg viser til utdrag fra samtaler i fokusgruppe 2 (s) hvor prisen er et sentralt samtaletema:

-Malin (s): Det gjør noe med skolene som får den utmerkelsen. De blir mer bevisst på lese- og skrivevansker og kanskje jobbe enda mer med det.

-Ingrid (s): Vi reiste til Oslo når vi mottok den prisen. Jeg må si at jeg følte jeg ble satt mange år tilbake i tida. Vi møtte en sønderknust forsamling på mange måter med mange vonde erfaringer. Jeg tenkte at sånn var det på min tid i skolen. Det var ikke bare foreldrene som hadde disse opplevelsene. Det var på vegne av sine barn. De fortalte at de fremdeles måtte kjempe for å få en utredning. De måtte kjempe for å få ressurser. Så jeg tenker at vi trenger foregangskoler på dette området også. Det var som om de ikke trodde heilt på oss i begynnelsen. Kan en skole være god for dyslektikere liksom. Det var litt den der. Jeg følte vi var litt på sånn misjonsreise.

-latter fra gruppen...

-Maria (s): De skoler som er kjempeflinke, men som ikke blir nominert. Det er synd hvis det er tilfeldig hvem som anerkjennes.

-Sofie (s): En pris kan være med å sette fokus slik at flere blir mer bevisst rundt forbi. Jeg tenker at det kan ha en misjon sånn sett.

-Hanna (s): Men i og med at det kommer mange henvendelser til oss så viser jo det at det er mange som sliter og lurer på hva skal de gjøre og hvordan skal vi gjøre dette her.

Diskusjonen ovenfor viser til at spesialpedagogene mener at vi trenger dysleksivennlige skoler. I allefall hvis prisen kan føre til at kontaktlærerne og andre på undervisningsnivå blir mer bevisste sine roller som brobyggere i klasserommet. Diskusjonene blant spesialpedagogene viser også det som var kontaktlærerne sitt fokus. Spesialpedagogene forteller at de holder foredrag for andre skoler. Men deler ikke det samme blikket til kontaktlærerne som opplever seg litt glemt. En hovedtendens som går igjen i mine funn er at alle må ha kjennskap til dysleksi, men at ikke alle kan ha spisskompetanse. En annen gjenganger i fokusgruppene var fordeling av kompetanse, og hvilken kunnskapsberedskap skolen trenger. Er det nødvendig at alle kontaktlærerne kjenner til alle diagnoser og pedagogiske tiltak?

5.2.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene

Jeg var nysgjerrig på perspektiver, ulike synspunkter og temaer som tidligere var samtalen om hver for seg, og om dette vil bli tatt opp igjen i fokusgruppen hvor alle var samlet. I tillegg ville jeg undersøke om fokusgruppe 3 ville bringe nye perspektiver inn i samtalene som tidligere har vært presentert.

I et samfunnsarbeidsperspektiv står dialogen sentralt som prinsipp. Gjennom dialogen blir deltagerne bevisstgjort hva som kan gjøres annerledes i møte med elever med lese- og skrivevansker. Å fremme elever sin deltagelse i og utenfor klasserommet, begynner med den relasjonsbyggende læreren, og slik jeg opplever diskusjonene oppdager også spesialpedagogene viktigheten av dette.

Både kontaktlærerne og det spesialpedagogisk team er opptatt av å være en dysleksivennlig skole, og ”*det tynger litt*”, som Thea (k) sa, når alle var samlet i fokusgruppe 3 ”*Vi må liksom bli gode på dette*”.

I fokusgruppe 3 kommer det forslag til hva som kan gjøres for å utjevne kompetansen og hvordan overføre kompetanse til kontaktlærerne. Jeg viser til utdrag fra en samtale hvor temaet er erfaringer med en dysleksivennlig skole.

-Sofie (s): Det er jo dere som gjør den største jobben. det er jo dere som har mest kontakt med eleven

-Nora (k): Samtidig har det nok vært litt sovepute for veldig mange kontaktlærere i forhold til at det tar støttelæreren seg av. Dette er ikke mitt området. For eksempel da vi fikk de første datamaskinene. Flere kontaktlærere som sa nei, dette er ikke mitt bord.

-Emma (k): Ja og vi sa vel det også at det er dere som sitter med kunnskapen om det. Men det er vi som har i absolutt flest timer i uken så det må kanskje utjevnes litt hvordan det er.

-Sofie (s): Jeg tenkte litt sånn hvis. Vi snakket ikke om det, men jeg kom på det nå, at kanskje vi skulle hatt litt tid til å jobbe sammen en plan kontaktlærer og støtte-lærer. Vi kunne lagt opp en strategi.

-Ingrid (s): Jeg snakket litt om det i forrige time at jeg har undervisning med en som har dysleksi, men jeg er i tvil om det er jeg som skal gjøre den jobben. Kanskje det er jeg som skulle gått inn i klassen og at kontaktlæreren ta timene med den eleven. Det kan være med å skape helheten for eleven. Det kreves jo kompetanse av den som skal gjøre det, men det er kanskje mer kontaktlæreren som skal skape den helheten når ikke det er så mye snakk om å trene, men mer snakk om å kompensere.

Som vist til i kapittel 2 skriver Aina Sætre (2009) at elever med dysleksi trenger anerkjennelse og positive tilbakemeldinger. Det er strengt tatt noe alle elever i skolen trenger. Allikevel påpeker hun at elever med dysleksi behøver dette særskilt fordi denne gruppen ikke retter oppmerksomheten mot å lykkes faglig, men mot å unngå nederlag. I et samfunnsarbeidsperspektiv synes jeg Ingrid og Sofie kommer med kreative forslag til hvordan gjøre skolen mer dysleksivennlig. Å bli undervist av kontaktlærer utenfor klasserommet antar jeg er betydningsfullt forutsatt at det er en god relasjon mellom lærer og elev. Det å få til slike forslag som Ingrid og Sofie kommer med avhenger av en kunnskapsrik skole og kontaktlærere med positive holdninger. Videre viser samtalen at Ingrid og Sofie reflekterer over sin egen rolle i møte med elever som strever med det skrevne ord. For å oppnå endringer må tiltak tilpasses i interaksjon med rammene innenfor skolen. Når lærere og elever deltar i

slike tilpasningsprosesser kan det kalles empowerment. Denne samtalen som vist til ovenfor er med på å utvikle tenkningen og metodikken rundt tilpasset opplæring i skolen.

I forlengelse av disse tilpasningsprosessene er det aktuelt å utforske samhandlingsmønstre i lys av Goffman (1992) sine teorier om hvordan ulike typer av sosial orden oppstår i ulike fokusgrupper. Å stille spørsmål ved rådende sosial orden og rammer kan være med å åpne opp for å endre den situasjonsdefinisjonen som lærerne og spesialpedagogene har av hverandres roller for eksempel. Tidligere i oppgaven viser jeg til Askeland (2006) hvor den enkeltes bevisstgjøring er et nødvendig skritt på veien, men ikke tilstrekkelig hvis en ønsker å forandre den sosiale orden. Først ved *kollektiv erkjennelse* blir det utviklet nykonstruksjon av kunnskap. Først da kan de grunnleggende endringer av den sosiale orden oppnås. Empowerment i skolen handler blant annet om kritisk pedagogikk, eksempelvis å fornye undervisningspraksisen i klasserommet.

Liv. M Lassen (2009) sin modell gir meg muligheter til å undersøke på hvilke nivåer kontaktlærerne og spesialpedagogene befinner seg når de snakker om Den dysleksivennlige skole. Ut fra samtalen ovenfor ser vi at både Ingrid og Sofie ønsker å utvide handlingsrommet og åpner opp for at spesialpedagoger kan undervise i klasserommet. Enkelt elever befinner seg på 1. nivå i denne modellen. Elever som en gruppe i klasserommet blir nivå 2. Ingrid og Sofie viser med sine uttalelser at de er opptatt av sirkulære prosesser mellom elever, kontaktlærere og spesialpedagoger for å videreutvikle undervisningspraksisen ved Haugen skole.

5.3 Kompenserende tiltak i klasserommet

Her samtaler kontaktlærerne og spesialpedagogene om behov for mer kunnskap om hva som er gode hjelpetiltak inne i klasserommet. Kompenserende tiltak er for eksempel at det finnes PC med spesialtilpasset retteprogram for elever med dysleksi. Videre at kontaktlærerne oppmuntrer elever til å hjelpe hverandre. Noen elever trenger hjelp til å lese opp tekst. Andre elever kan trenge hjelp til å bli enda bedre på PC'en. Eller at beskjeder som skrives på tavlen må være korte og lett å forstå.

5.3.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne

Å gjøre klasserommet mer dysleksivennlig og ta i bruk flere metoder samtidig, vil si å bruke varierte innlæringsmetoder ut fra elevenes forutsetninger (Bjørkvold 2010).

Nedenfor viser jeg til en samtale som til en viss grad får frem at kontaktlærerne strever med å finne de rette kompenserende tiltakene for elever med lese- og skrivevansker:

-Nora (k): Vi er kanskje blitt bedre på hvordan vi behandler de som har dysleksi. Normalisere fenomenet. Men vet ikke om vi er blitt bedre på å faktisk gjøre noe. Fremdeles trege med å komme i gang.

-Thea (k): Jeg synes jo at når elever tar tester i første klasse så vet du jo etter hvert, og jeg er ganske sikker på hvem som har lese- og skrivevansker. Jeg synes at vi oppdager det ganske tidlig. Da gir vi beskjed til teamet som iverksetter tiltak.

-Nora (k): Da tror jeg du er inne på noe som kanskje kan være forskjellig fra hvordan vi har det på mellomtrinnet. Når dere har de yngre elevene sender dere tidlig hvilke elever det er snakk om. Også gjør dere tilpasninger i forhold til det. Men så starter mølla med å få kartlagt det som formell diagnose. Den delen går veldig seint både det å henvise og det å kartlegge. Jeg har en elev som de begynte å teste i tredje eller fjerde klasse og er nå midtveis i sjette klasse før han fikk diagnosen. Men jeg har jobbet med han i ett og et halvt år som om han er dyslektiker.

Her kommer det kanskje spesielt godt frem hvordan fokusgrupper får flere nyanser frem, enn dersom jeg skulle foretatt en til en intervju. Nora sin uttalelse viser at det fortsatt er noe som mangler med hensyn til kompenserende tiltak i klasserommet. Samtidig viser Thea til sine erfaringer som ikke samsvarer med Nora sine erfaringer. Her ser vi hvordan samtaler kan få frem nyanser og ulike perspektiver på hva som er situasjonsdefinisjonen for den enkelte kontaktlærer. Videre ser vi at Thea sin uttalelse får Nora til å reflektere over at det kan være ulike måter å arbeide på i småskoletrinnet og på mellomtrinnet.

Kontaktlærerne viser stort engasjement når de snakker om å være en god skole for elever med dysleksi. Samtidig blir det ikke lagt skjul på at det er utfordringer i møte med elever som har lese- og skrivevansker. Jeg opplever dem som åpne og kritisk

reflekterende i møte med de utfordringer de har med å tilrettelegge i klasserommet. Uten evne til å reflektere kritisk vil det være vanskelig å oppdage mangler (Askeland 2006).

Jeg viser her til noen kommentarer fra kontaktlærerne som viser at de ønsker å bli bedre på kompensierende tiltak.

Nora (k): Det er klart at det har veldig stor betydning hvordan læreren forholder seg til eleven. En lærer som overhodet ikke har peiling på hvordan forholde seg til lese- og skrivevansker så er en jo ganske lost som elev altså. Det er ansvarsfraskrivning hvis det er bare støttelæreren som skal jobbe med kompensierende tiltak også videre. Dette er jo i aller høyeste grad en kontaktlærer sin jobb.

-Emma (k): Jeg har i hvert fall vært vikar i klasser hvor det har vært elever med dysleksi som har fått dataprogrammer. Hvor den eleven ikke vet helt hvordan han skal gå fram og lærerne ikke har helt visst hvordan en skal gå fram. Da er jo det med data..... litt sånn...da faller det litt bort.For hva er vitsen når ikke kontaktlæreren har blitt kurset sånn at han eller hun kan utnytte det?

-Nora (k): Det jeg føler det skorter på i forbindelse med elever som får PC er at de får en PC også skjer det ikke noe mer. Fordi læreren ikke helt har peiling på hva han skal gjøre også blir det støttelæreren som jobber med dette. Også gjør ikke kontaktlæreren noe spesielt. Akkurat de elevene med dysleksi er de eneste vi har systematisk IKT opplæring med. Alle elever, lærere og foreldre fikk jo i en periode her ved skolen opplæring. Men det er en stund siden. Det er veldig ulikt om lærerne bruker PC eller griper fatt i det.

Nora sin uttalelse kan forstås som at tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker planlegges og utføres av støttelærere (les: spesialpedagoger) ved denne skolen. Noe Emma støtter oppunder. Nora snakker om ansvarsfraskrivning og Emma tar opp at det er varierende kunnskap om IKT hjelpemidler som benyttes i klasserommet. Det kan tyde på at kontaktlærerne trenger jevnlig opplæring i bruk av elektroniske hjelpemidler, som er et viktig kompensierende tiltak for elever med dysleksi.

Kontaktlærerne uttrykker et behov for jevnlig kompetansebygging i forhold til bruk av kompensierende tiltak i klasserommet. Samtidig er det viktig å påpeke at dette

handler kanskje like mye om bevisste valg ved Haugen skole, der spisskompetansen er lagt til det spesialpedagogiske team. Det kan ha sine fordeler å organisere og forvalte sin kunnskap om lese- og skrivevansker fordelt på få hender. Ved å utvikle spisskompetansen sikrer skolen seg mot at kunnskapen forsvinner idet en lærer slutter. Ulempen kan være som vist til i samtaler ovenfor at kontaktlærerne opplever lite faglig trygghet i møte med elever som har dysleksi. ”Ja, takk begge deler” passer kanskje i en slik drøftning.

Selv om graden av kunnskap om dysleksi varierer blant kontaktlærerne er det felles enighet om behovet for mer kunnskap på området, og spesielt fordi de er en dysleksivennlig skole. Kontaktlærerne skiller mellom kontaktlærerne på *golvet*, og spesialpedagogene på *system* nivå ved Haugen skole.

-Emilie (k): Det å få kunnskapen ut i klasserommet.....altså til lærererne som har nærkontakt daglig med elevene og assistenter selvfølgelig. Det er det som er viktig.

-Julie (k): Men det er jo faktisk vi som er brukere eller det er jo vi som skulle ha kunnet dette som faktisk er i klasserommet.

-Nora (k): De som kan noe om dette arbeider på et overordnet perspektiv mens de som jobber med det i praksis ikke kan nok om det. Det er vel litt av kjernen til problemet akkurat det.

Ifølge Julie er det lærerne som er brukere. Det er et interessant funn, fordi brukerperspektivet i forskningssammenheng ofte blir brukt om elever i skolen. Her ser vi at det er kontaktlærerne som trenger påfyll av kunnskap og bevisstgjøring for å hjelpe elever med dysleksi der de faglig og sosialt måtte befinne seg. For å være litt vidløftig spør jeg –om dysleksi er – en lærevanske eller en lærervanske? Psykolog Mossige går enda lenger og spissformulerer følgende:

”Dersom skolen klarer å redusere antall skoletilsatte med lærer-vansker kan antallet elever med angivelige lærevansker knyttet til lesning og skrivning i fremtiden reduseres” (Mossige 2008).

Elever som ofte tas ut av timen kan stå i fare for å definere seg selv *utenfor* det sosiale fellesskapet i klasserommet, og oppleve at de ikke er som alle ”de andre” (Madsen, Kvaran et al. 2006; Skog 2006). Spesialundervisning/støttetimer versus

klasseundervisning kan analyseres i et samfunnsarbeidsperspektiv. Det ene utelukker ikke det andre. For å få opp lesehastighet og knekke lesekoden kreves det av og til støttetimer utenfor klassen. Dersom støttetimer gir elever med dysleksi kompetanse til å møte bedre rustet i klasserommet bidrar dette til større deltagelse i klasses timene. På den andre siden kan hyppig bruk av støttetimer frata eleven det sosiale fellesskapet i klasserommet. Hovedutfordringer i skolen er å se elever med dysleksi som noe mer enn bare å være et individforankret problem. Nordahl og Sunnevåg (2008) skriver at det er relativt godt dokumentert at mange av elevene sine problemer dreier seg om kontekstuelle betingelser i skolen. Det vil si at det i tillegg er nødvendig å ta inn perspektiver som vurderer kompleksiteten i skolen.

I lys av Goffman (1992) sin teori om samhandlingsordenen var det uuttalte antagelser i alle fokusgruppene, som fikk en slags lokal ramme for hvordan gruppen relaterte seg til hverandre. Min fortolkning tilsier at den lokale rammen i fokusgruppe 1 ble *vi trenger mer kunnskap om dysleksi*. For å møte elever med lese- og skrivevansker i klasserommet, hvor mesteparten av undervisningen foregår, trenger kontaktlærerne kompetansehevende tiltak om dysleksi. Samtidig er jeg oppmerksom på at gjennom dynamikken som skapes i gruppen ble kunnskapsmangel sentralt for kontaktlærerne. Derfor kan kunnskapsmangel også handle om å tilpasse seg rammene i samtalen. Det vil si at lærerne kanskje har ulik mening om dette. For selv om kontaktlærerne mangler kunnskap i klasserommet tilsier mine funn at de klarer å oppdage alle med lese- og skrivevansker. Allikevel er det jo som en kontaktlærer sa ”*En ting er å oppdage, en annen er å tilrettelegge*”. Samtidig fornemmer jeg at det er flere kontaktlærere som har god kompetanse på dette området. Det kommer frem som små bemerkninger i samtalen, og jeg skal senere i kapitlet vise til eksempler som tydeliggjør disse funnene.

Som vist til i kapittel 2 er det viktig at kontaktlærerne har kunnskap om hvordan opplæring kan differensieres (Kunnskapsdepartementet 2006). Ledelsen ved skolen bør vektlegge og videreutvikle kontaktlærernes generelle kunnskap om tilpasset opplæring i klasserommet for alle elever, med det formål å inkludere elever i det sosiale fellesskapet som klasserommet representerer. Samtidig kan kunnskap om dysleksi kanskje være med på å øke trivselen for kontaktlærerne, fordi det også er

betydningsfullt for dem å føle seg som en berikelse for sine omgivelser. Dette er sirkulære prosesser som gjør at elever og kontaktlærerne er avhengig av hverandre for å få til en god skolehverdag.

Et annet poeng jeg kan ta med avslutningsvis er det Nora sier om at medlærere som underviser i klasserommet trenger innsikt og kunnskap, dersom en elev på trinnet har lese- og skrivevansker. ”*Hvordan kan medlærer hjelpe eleven med dysleksi i engelsktimene?*”. Spørsmålene Nora (**k**) stiller er utfordringer kontaktlærerne møter i det daglige.

5.3.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene

Gjennom samtalene oppdaget spesialpedagogene at flere oppgaver kan løses på andre måter enn det gjøres i dag:

-Maria (s): Det er mange små grep som kan gjøres i det daglige og som vi gjør. Som også er med på gjøre dysleksi mer akseptert. Når flere gjør dette er det med på vanliggjøre det. Når lærerne skriver et arbeidsprogram på tavlen eller når en gir beskjed hvilke bøker elevene skal hente, så står det boka eller PC. Så vil den ene eller de to i klassen som har PC føle at det er like naturlig som skriveboka ikke sant. Det står på tavla skrivebok skråstrek PC. Eller en smørbrødtype for kontaktlærerne når det gjelder kompensering. Små triks i det daglige som å gli ubemerket forbi en pult å hviske teksten i øret. Sånne små triks tror jeg betyr mer enn de 2 timene med støtte lærer.

-Ingrid (s): Det tror jeg er veldig viktig. De små dagligdagse knepene.

-Sofie (s): Ja det tenker jeg er viktig. Det å finne den balansen der eleven er motivert og ikke må strekke strikken hele tiden. Men okei om det bare er litt så er det bedre enn ingen ting. Det ser jeg er veldig viktig å finne samspillet med eleven at vi hele tiden er på bølgelengde og hele tiden kjenne på....hva er nok og hva blir for mye... å hva motiverer deg og hva tar bort motivasjonen.

Uttalelsene til Maria, Ingrid og Sofie viser at å lytte til sine elever og i fellesskap finne frem til gode løsninger er viktig for motivasjon og læring. Konkrete eksempler som å hviske en tekst i øret til elever som strever og gå videre, betyr kanskje mer for eleven enn undervisning utenfor klasserommet. Kompenserende tiltak som dette

bidrar til å konkretisere pensum, det vil si å gjøre det forståelig og meningsfullt for eleven. Samtidig er det ikke alle tiltak som kan flyttes inn i klasserommet som Ingrid (s) viser til her.

-Ingrid (s): Vi må kunne mange metoder tenker jeg. Noen lærer best med å lese høyt selv og da har vi en utfordring. Da nytter det ikke med.....da må alle de andre ha høretelefoner....

-latter fra gruppen.

Denne uttalelsen viser at det er mange utfordringer og hensyn som må tas i skolen. Et annet motsetningsfullt forhold som Freire (2006) og Nordahl (2009) viser til er å fremme selvhevdelse i klasserommet, samtidig som undervisningen ofte forutsetter tilpasning, lydighet og reproduksjon av kunnskap.

Mine data tilsier at Haugen skole har dysleksivennlige tiltak i klasserommet som å skrive korte og tydelige beskjeder på tavlen. Samtidig etterlyser kontaktlærerne kunnskap som kan gjøre dem ”gode på dette med dysleksi”, det vil si å ta i bruk flere metoder i klasserommet. Spesialpedagogene oppdager dette gjennom samtalene hvor det blant annet kommer forslag om å utarbeide smørbrødtype til kontaktlærerne om kompenserende tiltak i klasserommet.

På den andre siden samtaler spesialpedagogene om kontaktlærerne som dyktige tilretteleggere i klasserommet. Her ser vi kanskje et sprik mellom kontaktlærerne sin egen opplevelse og spesialpedagogene sitt syn på kontaktlærerne. Flere av spesialpedagogene snakker som om at kontaktlærerne er gode til å ta i bruk kompenserende tiltak i klasserommet for elever med lese- og skrivevansker. Ovenfor vises det til flere samtaler mellom kontaktlærerne hvor de ikke opplever seg som en ressursgruppe i møte med elever som har dysleksi. Malin er oppmerksom på dette og ønsker at kontaktlærerne skal lære mer om elektroniske hjelpemidler.

-Malin (s): Noe som vi må jobbe med er rett og slett at flere kontaktlærere blir kjent med hjelpeprogrammer og andre nyttige programmer. Spesielt de som arbeider med elever som har lese- og skrivevansker. Det skulle jeg ønske vi kunne få gjort noe med. det er jo veldig fine programmer.

-Ingrid (s): Lærerne her er veldig flinke til å skrive både trinnplan og ukeplan og ukebrev. Ut fra planene kan læreren velge å avgrense gloser, avgrense sterke verb, eller hva bør gjennomgås muntlig. Gå gjennom pensum med eleven og forklare hva neste time skal handle om. Lærerne og elever kan til og med streke under i bøkene for vi har ekstra sett med bøker til elever med lese- og skrivevansker som de bare kan streke under. Veldig mange av disse elevene har dobbelt sett med bøker så de slipper å bære så tungt.

Forbundet mener at hovedproblemet i skolen for elever med lese- og skrivevansker ikke er tilgang på PC, men tilgang på opplæring i ulike hjelpeprogrammer. Malin sin uttalelse viser at hun er klar over at kontaktlærerne ikke har fullgod kompetanse på området. Data gir elever med dysleksi reelle muligheter til å lære nye ting, som kanskje ellers ikke vil være mulig å tilegne seg. For eksempel er fremmedspråket engelsk nærmest umulig uten retteprogram. Elektroniske hjelpemidler gir elever med lese- og skrivevansker muligheter til å skrive engelsk som kan være med på å skape motivasjon til læring. I tillegg fremmer det selvstendighet og muligheten til mer deltagelse i klasserommet.

Spesialpedagogene besitter mye kunnskap om dysleksi, og det viser de gjennom sine uttalelser. I fokusgruppe 2 ble den lokale ramme at vi er en foregangskole som tør å ta valg, til det beste for eleven og er ikke redd for å kompensere. Ingrid sin uttalelse kan stå som eksempel på det:

-Ingrid (s): Jeg vil våge å slutte med lesetrening nå. Det vil jeg våge fordi jeg har vært på kurs på lesesenteret som sier at en bør slutte med lesetrening etter femte klasse og heller jobbe med å få inn kunnskap. Kunnskap inn gjennom andre veier. Å streve med rettskriving kan de kompensere for, men vanskelig å kompensere hvis kunnskap og ordforråd glipper. Vi må jobbe mye mer med det så vil kanskje leseferdigheten bli bedre hvis vi klarer å stimulere de til å lese på egenhånd å lese bøker.

Som vist til i kapittel 2 skriver Madsen og Kvaran (2006) at lærerne og spesialpedagoger ubevisst eller ikke, aktivt deltar i ekskluderingsprosesser, hvis elever fritas fra undervisning på grunn av for eksempel lesetrening. Hvis kunnskap og ordforråd glipper hos elever med dysleksi, kan det være fallgruver som fører til diskvalifisering for videre skolegang. Det viser viktigheten av å ikke glemme at disse elevene også skal lære historie, samfunnsfag, m.m. Uttalelsen til Ingrid viser at hun

har et høyt kunnskapsnivå når det gjelder dysleksi og vet hva elever med lese- og skrivevansker strever med.

5.3.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene

Det som er interessant med fokusgruppeintervjuer er at i møte med hverandre kommer det frem nye meninger og forståelser som tidligere kanskje ikke har vært så opplagt. Jeg viser til noen uttalelser som kan stå som eksempel for det.

-Ingrid (s): Jeg tenker at alle sånne samtaler gjør noe med oss du og jeg Malin (s) skal være med å drive dette arbeidet videre så tenker jeg at kontaktlærerne må faktisk vite så mye som mulig. Det er noe som gikk litt mer opp for meg nå. Noen ganger så tenker vi at vi må spare kontaktlærerne de har så mye. Det er en sånn tanke som er litt feil. For de må faktisk være de som tilpasser hele tiden i tett samarbeid mellom støttelærer og kontaktlærer. Det er jo så viktig.

-Nora (k) : Vi har etterlyst noen pedagogiske diskusjoner så en ting er hva en får tid til, men det er klart at det hjelper jo veldig når en får retning av noen eksterne ikke sant...som penser oss inn på ting. Det er da det kommer fram ting. Ikke det samme å sitte på egenhånd så....vi

-Emilie (k): ..må ha noen pådrivere

-Nora (k): vi må ha noen masteroppgaveskrivere

-Latter fra gruppen

-Maria (s): Det er jo både det å se etter kjennetegn og det med å ha noe kompetanse i bønn hele tiden uavhengig av om en har en elev med dysleksi det året. Så er jo det der med kompensierende tiltak i klasserommet hele tiden, og det kan vi stadig bli oppdatert på tror jeg. Det er stadig noen som har nye erfaringer med ting som fungerer. Også må vi være litt flinke til å dele det der. Eller å få rom og anledning og tid til å kunne dele det. Kanskje heller det.

Det Ingrid, Nora og Emilie diskuterer handler om bevisstgjøring og kollektiv erkjennelse. Det handler ofte om tid til å sette seg ned for å samtale om utfordringer som kontaktlærere står overfor. Gjennom fokusgruppesamtalene fikk de vende blikket mot egen undervisningspraksis.

Vilde har erfaring både med å sitte i det spesialpedagogiske team og være kontaktlærer. Vilde har tilgang til kontaktlærerne sine meninger og erfaringer, fordi hun selv arbeider som kontaktlærer. Hun mener at kontaktlærerne må kunne mer om dysleksi.

-Vilde (s): Alle må kunne litt. Noen ganger har jeg tenkt at jeg skulle ønske at kontaktlærerne kunne litt mer. Fordi de kommer til meg og spør i forhold til eleven som jeg har støttetimer med. Hvor mye kan jeg presse? Det er fordi de er usikre på hvilke strategier som er lurt å bruke. Det er jo ikke ett svar her ikke sant. Det er jo veldig individuelt. Jeg har tenkt at når du har en hel klasse og du vet kanskje ikke om det er dysleksi eleven strever med så ville det vært greit for kontaktlærerne å vite litt om hva skal de se etter. Hvordan følger en opp. Det er viktig at kontaktlærer kan litt.

-Marie (s): Men det er litt sånn todelt. Fordi jeg tenker at en kontaktlærer bør ha en del dysleksikunnskap i bånd uansett om han tilfeldig det året har en dyslektiker eller ikke. Det er den ene delen av for eksempel en opplæring av kontaktlærerne. Den andre delen går på konkrete tilfeller ikke sant. Dette med å settes tid på høsten til å bli ordentlig kjent med problematikken du skal gå inn i. For den er individuell det er jo ingen som er like av disse dyslektikerne.

Uttalelsene til Vilde og Marie sier noe om deres bevissthet og refleksjoner i forhold til at elever har individuelle behov samtidig som de også er en marginalisert gruppe i skolen.

Ingrid følger opp med:

-Ingrid (s): Jeg skulle egentlig ønske at alle kunne mye om det, men hva er reelt? Jeg skulle ønske at mange kunne mye. Du Vilde (s) har nå gått fra støttelærer til kontaktlærer og da tar du den kompetansen med deg. Det gjelder jo for flere her. Det blir ikke mer om dysleksi i den nye lærerutdanningen så da er det opp til skolen i forhold til opplæring om dysleksi.

-Nora (k): Kompenserende tiltak for å redusere problemet til eleven. Hvordan kan vi hjelpe til i praksis? Vi trenger å lære mer om kompenserende tiltak. Hvordan kompenserer vi i praksis? Vi kan jo ikke gjøre slutt på dysleksien....ansvarsfraskrivning. Det er bare støttelæreren som jobber med kompenserende tiltak. Dette er kontaktlæreren sin jobb.

Det er mitt inntrykk at Haugen skole har spesialpedagoger som er faglig trygge i forhold til lese- og skrivevansker. De tør å gå foran og har ikke en vent-og-se holdning. Slik jeg tolker Nora (k) sin uttalelse må kontaktlærerne bli mer bevisst på å ta i bruk kompensierende tiltak i klasserommet. Det fører meg videre til hva Lundeberg (2008) skriver om at elever med lese- og skrivevansker står relativt sterkt når det gjelder rettigheter i skolen. Men jeg ser det slik at det gagnar ikke elever å ha rettigheter hvis det ikke finnes kunnskapsrike brobyggere til å iverksette den hjelp som er nødvendig for å tilpasse opplæringen i klasserommet.

Wollebæk og Selle (2002) viser til at brukerorganisasjoner kan være talerør for saker som berører for eksempel skolen og de kan slik påvirke prioriteringer som blir gjort på den enkelte skole. Ingrid viser til at lærerhøgskolen ikke har noe om dysleksi i utdanningen. Dette er også påpekt av Dysleksi Norge, for eksempel gjennom sin høringsuttalelse ved behandlingen av statsbudsjettet i 2010, som jeg har referert til tidligere. Hvordan skal da lærere bli dyktige på å forebygge og avhjelpe lese- og skrivevansker når dette ikke blir fokusert tilstrekkelig på i lærerutdanningen? I stor grad synes dermed en slik utfordring å stå og falle med den enkelte skole sine prioriteringer.

Jeg har også i denne samtalen mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene leitet etter forståelser eller uuttalte antagelser som ikke alltid kommer tydelig frem. I lys av Goffman ble den lokale rammen i fokusgruppe 3 at: Kontaktlærerne og spesialpedagogene hjelper hverandre med å bli gode på å møte elever med dysleksi i klasserommet.

5.4 Diagnose, stempling og selvoppfatning

Her viser jeg til samtaler fra kontaktlærerne og spesialpedagogene i lys av blant annet Solvang (1998) sin modell. Videre blir mine funn analysert med hjelp av Goffman (1989) (1992), relatert til stempling og ulike scener som kan utspille seg i klasserommet.

5.4.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne

Kontaktlærerne er opptatt av diagnose for å utløse rettigheter. Samtidig er ikke diagnosen avgjørende for tilpasset undervisning.

-Ida (k): Jeg tror ikke vi gjør så mye annerledes fordi om en elev får diagnosen. Men diagnosen utløser rettigheter videre i skolesystemet, lengre tid på prøver og sånne ting. I slike sammenhenger er det en fordel å få diagnosen, men jeg tror egentlig vi jobber nokså likt med disse elevene på mange måter uavhengig av diagnosen.

(gruppen: nikker bekreftende mmm jaha)

-Thea (k): Ja jeg mener at selv om ikke eleven har diagnosen, men du har en anelse ikke sant. Da markerer du noen feil. Du setter ikke strek på alt han har skrevet for alt kan jo være feil som er skrevet.

-Julie (k): Vi er vel den skolen som har testet lengst vi begynte jo på 1990-tallet å kartlegge elever. Selv om ikke det var vanlig, gjorde vi det likevel. Da var det jo sånn ikke si det til noen, men vi gjorde det allikevel. Det var rett og slett bevisst bruk for å heve elevene altså at de følger sitt tempo. Ikke rangering i forhold til seg selv, rangering altså at de utvikler seg selv.

Ida og Thea viser her med sine uttalelser i hvilken grad de ønsker å motivere og ikke bryte ned selvtilliten hos elever med dysleksi. Når kontaktlærerne markerer noen feil er det med å tone ned annerledeshet. Det vil si å markere noen feil bidrar til å holde motet oppe under skrivetreningen. Julie med sin uttalelse viser at Haugen skole gikk mot strømmen på 1990-tallet. Det ser jeg i sammenheng med Solvang (1998) som viser til den såkalte normaliseringsreformen i skolen, som startet tidlig på 1970-tallet og kulminerte i lærerplanen fra 1980. Selv om ikke Norge gikk så langt som Sverige å fjerne diagnosen dysleksi som en kategori i skolen, ble det også her lagt politiske føringer som dreiet seg mot normaliseringsperspektivet.

Innenfor Solvang (1998) sin modell finner jeg at det er vanlig praksis at kontaktlærerne bruker begrepet dysleksi. Dysleksi som diagnose slik jeg tolker kontaktlærerne, er inngangsbilletten for å utløse rettigheter videre i utdanningssystemet. Det er allikevel ikke det samme som at Haugen skole befinner seg innenfor en dysleksidiagnostisk tradisjon. En slik tradisjon har en klar orientering mot dysleksi som et individforankret nevrologisk problem og legger vekt på grundig

diagnostisering og utredning. Når kontaktlærerne og spesialpedagogene er opptatt av diagnose, kan det henge sammen med den rådende diskurs i samfunnet. Det vil si at skolen på system nivå aktivt tilpasser seg gjeldende strukturelle forhold. Altså at den rådende diskurs i samfunnet krever diagnose, for å utløse rettigheter i utdanningssystemet. Kontaktlærerne viser gjennom sine samtaler at kartlegging er nødvendig for rett tiltak, men en diagnose fører nødvendigvis ikke til at lærerne gjør så mye annerledes *etter* at diagnosen er på plass.

Nordahl og Dobson (2009) er kritiske til at det er diagnosen som ofte avgjør om eleven får spesialundervisning. Med et kritisk blikk ser vi at den norske skolen, ubevisst eller ikke, anvender en individrettet tilnærming. Det kan innebære at skolen slipper unna med å se på sin egen praksis, fordi fokuset er på eleven med lese- og skrivevansker. Nordahl og Sunnevåg (2008) skriver at en konsekvens med å være sterkt individorientert kan være at tiltak for elever med dysleksi ikke iverksettes før diagnosen er på plass. Diagnostetradisjonen står generelt sterkt i skolen. Ut fra mine funn finner jeg at Haugen skole tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker i flere år før diagnosen er på plass. Diagnosen kommer kanskje på plass ca 2 år etter skolen sin generelle forebyggende innsats.

Nordahl og Sunnevåg (2008) påpeker store forskjeller i elevenes læringsutbytte. Elever som mottar spesialundervisning har dårligere karakterer. Det er kanskje ikke overraskende, fordi dårlig utbytte av opplæringen i klasserommet nettopp er begrunnelsen for spesialundervisning. Elevenes sosiale læring og utvikling er et viktig målområde i skolen, noe som også kommer klart til uttrykk i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elever med generelle lærevansker skårer lavt når det gjelder sosial læring, men skårer likevel høyere enn elever med ADHD-diagnose og atferdsvansker. Hva eleven gjør i skolen skal være målbart gjennom nasjonale prøver, tentamener, eksamener, underveistester, lekseprøver m.m. Implisitt er det en forståelse om at det er de aller flinkeste som profitterer på et slikt skolesystem. Tester blir tatt med begrunnelse i at det skal føre til tilpasset undervisning for den enkelte elev. Samtidig er det en fare for at ensidig fokus på testing kan virke demotiverende på elever med dysleksi.

Emma sin uttalelse nedenfor forteller om at det er kunnskapsmangel blant kontaktlærerne for å kunne oppdage elever med dysleksi.

-Emma (k): Hvordan har vi lært å se etter dysleksi? Jeg har ikke lært å se etter hvilke kjennetegn jeg skal se etter.

Uttalelsen til Ida viser at det kan gå lang tid før elever blir oppdaget:

-Ida (k): Jeg har en i syvende som kom til skolen i fjor. Jeg skjønnte at her er det et eller annet. Han har enda ikke fått noen diagnose, men det går tregt i systemet å få gjort noe å komme videre. Jeg tenker at han skal jo begynne på ungdomskolen til neste år, men det er klart at jeg retter jo han sine arbeider annerledes enn jeg gjør med de andre.

I lys av Goffman (1989) sine teorier er det å skjule sine svakheter kanskje et ønske om å være som alle *de andre*. Frykten for å bli stemplet som dum er grunn nok til å holde *handicapet* skjult for både læreren og sine medelever. Ida forteller om en gutt som går i 6.klasse ved Haugen skole. Det kan være mange grunner til at han sine lese- og skrivevansker ikke er blitt oppdaget før nå. Hvis jeg skal forsøke å fortolke uttalelsen til Ida ytterligere, kan gutten også forstås som en underryter. Å være underryter kan bety at skolen undervurderer eleven sine faglige prestasjoner. Eleven godtar denne stille avtalen for å unngå å bli oppdaget med sine lese- og skrivevansker.

Sett i et samfunnsarbeidsperspektiv vil det å underkommunisere sine lese- og skrivevansker ikke være en ideell løsning verken for eleven selv, lærerne eller klassefelleskapet. Uten åpenhet kan ikke elevgruppen mobilisere, det vil si å motarbeide forhold som holder dem nede. Ved Haugen skole er det lite handlingsrom for elever til å holde lese og skrivevansker skjult, fordi kontaktlærerne har klassegjennomgang med skolen sitt koordineringsteam. Koordineringsteamet består av spesialpedagoger som møter kontaktlærerne for klassegjennomgang. Her blir faglig utvikling sammenlignet fra år til år, og det gjøres av samtlige elever ved Haugen skole.

Klasserommet er scenen hvor elever spiller ut sine faglige og sosiale interesser. Elever med dysleksi kan oppleve det ubehagelig å være i klasserommet, hvis en må holde sine mangler skult. Det blir som å stå på en scene uten å kunne teksten (Goffman 1992; Aakvaag 2008). Merkelappen som dyslektiker gjør at eleven blir sett på som annerledes. Men den kan også fortelle at *jeg strever med det skrevne ord*, og det kan være med på å avkrefte myten om at *du er dum, skoletaper* eller *annerledes m.m.* Samtidig kommer vi ikke bort fra at diagnoseperspektivet fokuserer på problemer hos eleven og ikke på eleven i miljøet. Freire (2006) fokuserer på eleven i miljøet. Betingelsene for deltagelse er blant annet å oppdage at en kan påvirke og utvikle det samfunn som en er en del av.

Lese- og skrivevansker er en merkelapp vi ikke ser. Eleven har heller ingen kroppslige avvik (Solvang 2000). Som vist til i kapittel 2 kaller Goffman (1992) det for *passing*, et usynlig stigma. Det vil si at avviket blir en del av eleven sin sosiale rolle i møte med ulike scener hvor han eller hun opptrer (Goffman 1992). Hvis en ønsker åpenhet om hva det innebærer å streve med det skrevne ord, må det fortelles til miljøet eleven har rundt seg. Åpenhet rundt lese- og skrivevansker i skolen kan være forbundet med både gode og dårlige følelser, og det samme kan vi si hvis eleven ønsker å holde det hemmelig. Dersom eleven ikke ønsker at andre skal vite om hans eller hennes lese- og skrivevansker, kan det ubevisst eller ikke være begrunnet i et ønske om å være som *de andre* i klassen. Uheldige prosesser kan oppstå, slik jeg ser det, hvis en velger å holde det skjult. Lese- og skrivevansker vil uansett være synlig gjennom det eleven presterer faglig, og som medelever sannsynligvis får med seg. Det kan igjen være med på å forsterke eleven sin egen opplevelse av å være skoletaper.

Sætre (2009:3) belyser i sin doktoravhandling hvordan et grunnleggende behov for å tenke positivt om oss selv får konsekvenser for vår atferd i prestasjonssituasjoner. Motivasjonen for å opprettholde et positivt selvbilde er et sterkere og mer grunnleggende behov enn for eksempel å bli flink i lesing, skriving eller andre skolefag. Samtidig er skolen som organisasjon, bærer av en kultur, der den enkeltes prestasjoner vurderes og sammenlignes opp mot standardiserte aldersrelaterte

forventninger. For personer med lærevansker eller funksjonshemninger medfører denne kulturen økt risiko for gjentatte nederlagsoppfatninger, og økt behov for å beskytte selvoppfatningen.

Oppsummert har jeg vist at diagnose versus ikke diagnose, eller klasseromsundervisning versus spesialundervisning, ikke kan forstås som enten-eller-perspektiver. Det er alltid nyanser og gråsoner. Kanskje er det sentrale at lærerne er kritisk reflekterende i forhold til sin nåværende praksis, noe jeg finner at kontaktlærerne er.

5.4.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene

Ingrid fra det spesialpedagogiske team forteller at hun tidlig på 1990-tallet begynte å gjøre noe for elever med lese- og skrivevansker. Hun syntes at det var ganske ynkelig det skolen fikk til de første årene. Men det kanskje viktigste arbeidet inn mot denne gruppen den gangen var at de ble sett. Det var noen som satte ord på at de ikke var dumme. Dette har elever sagt til henne etter at de ble voksne. Årene har gått, og etterhvert har skolen opparbeidet seg mye kompetanse om dysleksi. I dag er skolen opptatt av at elever med lese- og skrivevansker ikke skal bruke all tid og ressurser på å trene på noe de aldri vil lære. Et eksempel Ingrid bruker er lese- og skrivetrening. I dag finnes det kompenserende tiltak som retteprogram m.m. Videre gir hun uttrykk for at det er viktig å se mulighetene. Elevene må få vise sine interesser og styrker når det gjelder fremtidige skolevalg.

-Ingrid (s): De kan bli akkurat hva som helst, fordi de har så mange rettigheter helt opp på universitetsnivå hvis det er det de ønsker...

Spesialpedagogene uttrykker at det er viktig å få diagnose med tanke på rettigheter i forhold til videre utdanningsforløp, samtidig som diagnosen virker som en bekreftelse på at eleven ikke er dum. To av sitatene nedunder kan stå som oppsummering av hvor viktig de mener dette er.

-Vilde (s): Jeg har en liten kommentar som er litt fra den andre siden enn skolen fordi jeg har en dyslektiker hjemme som har gått på denne skolen. Den største forandringen for han var den dagen han fikk bekreftet fra folk på skolen eller de som testet han at du har dysleksi. Jeg tror han løp dobbelt så

fort hjem den dagen. Den der sekken var lettere. Han hadde fått et navn på det han strevde med, og det var kjempeviktig, og da følte han at han ble sett på med andre øyner på skolen. Det prater han om ennå ja.

-Sofie (s): Ja aksepten både blant elever og lærere. Noe som vi snakker åpent om. Jeg opplever elever som at det er godt å få diagnosen, altså godt å vite at jeg har dysleksi. Veldig mange opplever det som befriende og at de kan dele det med klassen.

Mine funn tilsier at spesialpedagogene er opptatt av åpenhet for å hindre stigmatisering. Det spesialpedagogisk team og IT-ansvarlig ved Haugen skole har gjort det til en eksplisitt oppgave å fortelle klassen om hvem som har dysleksi. Det er i møtet mellom eleven og de andre i klassen at ulike prosesser oppstår. En type sosial prosess som vist til i samtalen ovenfor er det Goffman (1992) kaller situasjonsdefinisjon. Det vil si at lærerne og spesialpedagogene er med på å definere hva det betyr at noen strever med skriftspråket. Læreren omdefinerer situasjonen fra at "Ole er en dumming" til at det handler om at han kan mye, men strever med bokstaver.

Jeg viser til to fortellinger for å understreke hvordan åpenhet om dysleksi formidles til klassen. Fortellingen har jeg kalt *ryggsekkmetaforen*:

-Ingrid (s): Nesten alle elever har hørt om dysleksi fordi vi har hatt noen rutiner på hvordan vi gjør dette sånn at klassene... veldig mange elever vet hva det er. Det har vært to fra spesialpedagogisk team og IT-ansvarlig som har hatt et opplegg i klassene. Vi har brukt noen bøker som et bilde på hvordan vi kan gjøre skoledagene lettere... med at nå har du fått PC, og nå har du fortalt det til klassen.... dette er med på å gjøre det lettere... så tar vi ut en bok av en sånn kassett for hver ting.... men allikevel så er der noen bøker igjen for å illustrere at det er en ekstra bær å bære... også har vi foklart hva det er de strever med.

-Sofie (s): Jeg har akkurat hatt en gutt i klassen. Der klassen har fått vite om det og sånn en støtte som han fikk i klassen og sånn det ble formidlet altså, at alle skjønnte det. I dette tilfellet så hadde han ikke tilleggsvansker så det var en veldig bekreftelse på at han kunne masse og bare strevde med dette. For han selv var det veldig godt å være der ja....

Når en elev med hjelp av omsorgsfulle spesialpedagoger og kontaktlærere forteller til klassen at "Jeg har dysleksi" er det et tiltak som kan fremme sosial deltakelse i klasserommet. Praksisen har elementer av bevisstgjøring og deltagelse. Det er tiltak

som tar utgangspunkt i en elev med lese- og skrivevansker. Når dette blir formidlet til alle klasser som har elever med dysleksi, kan det føre til en større forståelse og innsikt for gruppen. Det skjer noe med måten å samhandle på, når en vet hva den andre trenger hjelp til. I slike møter skjer det noe med selvoppfatningen til eleven når han ikke trenger å skjule det han strever med. Det skjer også noe med de andre, de blir mer støttende og inkluderende. For å få til denne synergien er kontaktlærerne viktige, fordi eleven trenger hjelp til bli sosial aktør i sitt eget liv (Damsgaard 2003). Jeg argumenterer for at skolen på den måten bidrar til å utvide normalitetsforståelsen. Paradokset er at for å utvide normalitetsforståelsen er diagnosen et viktig virkemiddel som blir brukt i møte med klassen. Spesialpedagogene viser her et konkret eksempel på at det å være åpen i forhold til sine lese- og skrivevansker, kan bidra til å endre miljøet i klasserommet.

Åpenhet kan være med å gi ulike grupper aksept i skolen. Hva hvis eleven ikke har diagnosen dysleksi, men allikevel har lese- og skrivevansker? Hvordan en kan få til åpenhet og deling med sine klassekamerater uten bruk av slike merkelapper er en problemstilling som ville vært interessant å utforske videre.

I et samfunnsarbeidsperspektiv er nøkkelen til frigjøring å bli bevisstgjort sin undertrykkelse (Minkler 2005). Diagnosen dysleksi er for mange en nøkkel til å komme seg ut av undertrykkelsen og kan være med å bevisstgjøre dem som en gruppe i samfunnet som har rettigheter. Med merkelappen kan de kreve rettigheter med sitt selvbylde i behold. Samtalen ovenfor støtter opp under Lundeberg (2008) sin avhandling som finner at en diagnose ofte blir et biografisk vendepunkt.

Jeg finner at spesialpedagogene orienterer seg innenfor den dysleksidiagnostiske tradisjonen jfr. Solvang (1998) sin modell. Allikevel er det ikke slik at spesialpedagogene ved Haugen skole må diagnostisere elever for å tilrettelegge undervisning i klasserommet. Kanskje det heller er slik at kontaktlærerne og spesialpedagogene aktivt tilpasser seg noen strukturelle betingelser de likevel ikke kan forandre? Min tolkning vektlegger at spesialpedagogene er opptatt av diagnose, fordi den rådende diskurs i samfunnet er at det er elever som har problemer og mindre fokus på konteksten undervisningen foregår i. Det ene utelukker heller ikke

det andre. Idealet er å utvide normalitetsforståelsen i skolen og i samfunnet forøvrig. Dette er sirkulære prosesser. Dersom vi utvider vår normalitetsforståelse, kan det igjen føre til mindre behov til å orientere oss innenfor diagnosetradisjonen.

5.4.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene

I fokusgruppe 3 ble ikke diagnose diskutert med samme intensitet, men gruppen var opptatt av forenklet Individuell Opplæring Plan (IOP), og hvordan de sammen kan bli bedre på å møte elever med dysleksi.

Samtalen under handler ikke direkte om diagnose, stempling og selvoppfatning. Allikevel er en forenklet IOP, slik jeg ser det, indirekte med på å styrke elever med dysleksi. Å styrke elever gjør noe med selvoppfatningen. IOP er et hjelpemiddel for kontaktlærerne til å bli kjent med sine elever og grunnlag for å vurdere om det er behov for diagnose med tanke på rettigheter. Nordahl og Overland (2009) skriver at for å tilstrebe et inkluderingsideal i skolen er det en forutsetning at elever sin stemme blir hørt. Kanskje er forenklet IOP et reelt bidrag for sosial deltagelse i og utenfor klasserommet. For å utarbeide gode planer må de tilpasses utfra hvor eleven befinner seg. Den beste måten å utarbeide gode planer er å gå i dialog med elever som strever med skrevne ord.

I fokusgruppe 3 kom det frem at *karriereplaner* (jfr. verktøykassen) blir kalt forenklet IOP, men det var litt uklart for kontaktlærerne hva som skal stå i en slik plan. Her kommer utdrag fra samtaler i fokusgruppe 3 om karriereplaner som skrives.

-Ingrid (s): Vi lager noen gode planer som forplikter der det står hvem som har ansvaret for.....

-meg: Kan slike planer assosieres med karriereplaner som Dysleksi Norge kaller det?

-Sofie (s): Ja det gjør vi her.

-Ingrid (s): Vi kaller det for forenklet IOP, og det er den jeg mener må være så forpliktende og systematisk... at det står hvem som skal gjøre hva.

-Emilie (k): Hva skal det stå i den forenklete opplæringsplanen? Skal det stå noe om hele skoledagen eller ska det stå noe om de to timene som eleven får ekstra ?

-Malin (s): Det bør jo gjelde heile forløpet egentlig. De har kanskje to ekstra ressurs timer, men det skal jo dekke heile eleven egentlig.

-Nora (k): Jo, men det er jo en utopi.

-Ingrid (s): Jeg tror ikke vi mener retningslinjer på innholdet, men tenker mer med fordeling av ansvar. Det kan godt stå at foreldrene tar ansvar for å lese RLE hjemme. Det kan godt være at det står ansvar for at kontaktlærer tar ansvar for å lese matematikk oppgavene. Det kan godt være at det står at en medelev leser det og det. Dette er mer fordi vi må ha ansvar, enn at det blir mer ressurser.

Samtalen overfor er et eksempel på at det å dele erfaringer på tvers av fokusgruppene fører til en kritisk selvreflekterende samtale. Samtalene tar utgangspunkt i utfordringer skolen har med karriereplaner for elever med lese- og skrivevansker. Underveis kommer det frem nyanser om hva som er mulig å få til. Kontaktlærerne og spesialpedagogene kaller karriereplaner for forenklet IOP. Det rår en viss uenighet i fokusgruppe 3 om hva karriereplaner skal inneholde. Samtalen skifter til vi form når Ingrid ønsker at gruppen skal enes om retningslinjer og fordeling av ansvar når det gjelder forenklet IOP. Det kan tyde på at alt ikke er samkjørt hva karriereplaner skal inneholde. Ingrid sier at de lager noen gode planer som forplikter. Det bekrefter flere i samtalen. Allikevel hører jeg at kontaktlærerne ikke deler oppfatningen om hva som skal stå i en forenklet IOP. Når Ingrid til slutt sier *det kan godt være*, tolker jeg dette som at hun kommer med konstruktive forslag, som ikke tas med i planene som utarbeides.

Det er ikke vanlig å skriftliggjøre planer for dem som ikke har rett på spesialundervisning i grunnskolen. Som vist til i samtalen ovenfor, utarbeider Haugen skole karriereplaner til elever som ikke har rett på det etter Opplæringsloven (1998), men det er i tråd med Dysleksi Norge sine retningslinjer. Intervjuguiden til fokusgruppe 3 går direkte på innholdet i verktøykassen. I etterkant av fokusgruppeintervjuene fikk jeg 5 av 13 intervjuguides ferdig utfylt tilsendt i posten. Felles for dem er at karriereplaner er viktig som arbeidsverktøy gjennom året. Det er en som nevner at den er uvurderlig med tanke på arbeid som skal videreføres til neste

år med eventuelt nye lærere. En deltager skriver at selv om det utarbeides karriereplaner er det vanskelig å følge opp slike planer. Videre nevnes det at ikke tiden strekker til, og elever bør få tildelt ekstra ressurser. En annen deltager er opptatt av at målene må være slik at elever opplever dem som meningsfulle, og at de selv får være med på å utforme dem. Å være aktør i sitt eget liv og få bestemme er et viktig poeng i samfunnsarbeid.

Kunnskapsløftet (L06) har ambisjoner om at den norske skolen skal bevege seg vekk fra diagnosefokus og mot inkludering og individuell tilnærming. Gjennom samtalene kontaktlærerne og spesialpedagogen har hatt både hver for seg og samlet, har jeg forsøksvis belyst hvordan de kjenner til Dysleksi Norge sin verktøykasse. I alle samtalene er det et gjennomgående tema om behovet for diagnose for å utløse rettigheter. Det betyr rett til lengre tid på prøver, muntlige førerprøver, lydbøker, PC, m.m. Hvis en ikke får rettigheter uten diagnose kan jeg forstå hvorfor diagnoseperspektivet fortsatt står sterkt i skolen.

Dysleksi Norge er opptatt av å få flere metoder inn i klasserommet og se muligheter innenfor denne rammen. Det er i klasserommet fellesskapet er, og sosial læring er en del av inkluderingsidealet i skolen (Kunnskapsdepartementet 2006). I et samfunnsarbeidsperspektiv er det i klasserommet potensiale til å muliggjøre empowermentprosesser ligger. Gjennom fellesskapet klassen representerer, er det her kontaktlærerne kan fungere som brobyggere og arbeide for elevdifferensiering uten å ta elever ut av klassen. I samfunnsarbeid er et inkluderende språk viktig. Dette kjente jeg igjen i mitt møte med fokusgruppene hvor språket var oppmuntrende og medfølende, noe som bidrar til å forsterke den enkeltes elev sin selvfølelse.

5.5 Ulike tiltak ved Haugen skole

Her viser jeg til kontaktlærerne og spesialpedagogene sine samtaler om ulike tiltak ved Haugen skole. Tiltak som jeg finner forskningsmessig interessant er *klassegjennomgang, koordineringsteamet og dysleksiklubb*. Dette kan sies å være tiltak som samsvarer med verktøykassen til Dysleksi Norge.

5.5.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne

Haugen skole har noe som heter klassegjennomgang, som skal avdekke om elever ikke følger *aldersforventet* faglig utvikling. Skolen følger med på utviklingen til samtlige elever som del av deres faste klassegjennomgang hver høst etter den ordinære kartleggingen. Nasjonale prøver er for eksempel en del av en ordinær kartlegging. Formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing, regning og engelsk (Utdanningsdirektoratet 2010). Klassegjennomgangene foregår gjennom skolen sitt koordineringsteam, som består blant annet av spesialpedagogisk leder sammen med kontaktlærer.

Jeg viser her til samtaler mellom kontaktlærerne hvor det fremgår ulike synspunkter om klassegjennomgangen:

-Nora (k): For å si det sånn at når eleven blir meldt inn til koordineringsteamet her ved skolen, så er det jo egentlig ett år eller to år etter at vi har begynt å endre atferd i forhold til denne eleven

-Emilie (k): Jeg er ikke helt enig med det du sier. Jeg synes det har skjedd ganske kjapt når jeg har oppdaget eller har mistanke om elever som strever med lesing og skriving. Så synes jeg faktisk teamet har i alle fall den her siste gangen, så skjedde det ganske kjapt at de reagerteheldigvis.

-Julie (k): Hva tenker du da på å reagere?

-Emilie: Nei altså jeg tenker på koordineringsteamet. De fikk han inn i systemet de gjorde tester på skolen og henviste videre til PPT.

-Sara (k): Jeg synes kanskje heller ikke det er der det stagnerer egentlig. Jeg kan si at vi allerede fra i førsteklasse om ikke det akkurat er lese og skrivevansker der, men det e litt vanskelig å se allerede i førsteklasse, men i alle fall oppmerksom på at det er noen som strever med det.

-Julie (k): Når jeg er i møter med andre skoler hører jeg at det fungerer ikke likt på alle skoler. Det med at vi har et koordineringssystem. Det er klart at det er vi som lærere som ser eleven i klasserommet. Det e vi som gjør de første observasjoner, men allikevel så har du dyktige personer som sitter i et koordineringsteam som kan trekke konklusjoner videre. Vi vet jo på mange skoler har de ikke hatt koordineringsteam. Altså at vi lærere gjør kartlegging med våre elever, også kommer vi sammen med spesial pedagog

ansvarlig. Mange skoler har jo ikke hatt koordineringsteam. det ble først innført på samtlige skoler i Kristiansand i fjor. Da gikk skoledirektøren ut i Kristiansand kommune og sa alle skoler skulle kartlegge elever etter Haugen-modellen.

Her ser vi at det er flere meninger om koordineringsteamet. Nora uttrykte at det kunne gå veldig lang tid før koordineringsteamet ble koblet inn. Emilie viser til eksempler om det motsatte at tiltak ble satt i verk raskt etter at bekymring var meldt inn til teamet. Sara forteller også at blikket mot elever som strever starter allerede i førsteklasse med foreldresamtaler. Ulike meninger kan ha sammenhenger med at barneskolen er delt inn i småskoletrinnet og mellomtrinnet. Nora underviser på mellomtrinnet og ser andre perspektiver og utfordringer enn dem som underviser på småskoletrinnet, og omvendt.

Ut fra min tolkning og kunnskap innenfor feltet vil jeg si at klassegjennomgang skiller seg mest ut som et konstruktivt tiltak for å oppdage elever som strever. Jeg redegjør i teoridelen for hvor viktig det er å oppdage barn med lese og skrivevansker tidlig, fordi det henger sammen med motivasjon og selvtillit. Når vanskene først er oppdaget vil neste steg være å tilrettelegge og kompensere for å gi eleven mest mulig utbytte av sin skolehverdag. Dette samsvarer også med Dysleksi Norge sin verktøykasse. Når undervisning blir tilpasset, er det i kombinasjon med tiltak ut av timen og tilrettelegging i klasserommet. Ser vi dette i lys av min teoretiske tilnærming, kan vi trolig si at en diagnoseorientert tradisjon ikke trenger å utelukke en normalorientert tradisjon. Det vil si at elevene møter utfordringer i spenningsfeltet mellom nødvendigheten av diagnose i forhold til fremtidige utdanningsløp og hvordan tilrettelegge eller tilpasse opplæringen i klasserommet for denne gruppen i skolen.

Julie forteller at mange skoler ikke har hatt et koordineringsteam. I kommunen Haugen skole ligger i, har skoledirektøren sett sammenhenger mellom det som skjer på skolenivå og det som kan avgjøres politisk. Det vil si at dersom slike tiltak skal gjennomføres med mål om å gjøres gjeldende for alle skoler, må det opp på sentralt nivå i kommunen. I 2009 bestemte skoledirektøren i kommunen at alle skoler i kommunen skulle kartlegge elever etter Haugen-modellen. Jeg ser det slik at Haugen skole har bidratt til å vekke nyfikenhet ved andre skoler i kommunen. Hva kan gjøres

i arbeidet med elever som har dysleksi? Hvilke verktøykasse har de som ikke vi har? Det Julie forteller er et eksempel på at Haugen skole har påvirket beslutningsprosesser på kommunalt nivå. Her har det foregått sirkulære prosesser mellom 3. og 4. nivå det vil si mellom skolen og kommunen jfr. Liv M. Lassen (2009) sin modell

Jeg synes at dette handler om samfunnsarbeid. For som Ledwith (2005) skriver, handler samfunnsarbeid om å analysere grunnleggende problemer i for eksempel skolen og ikke symptomene på problemene. Samfunnsarbeid gjelder for mer enn en person, og ved å innføre et koordineringsteam kan marginaliserte grupper i skolen oppdages på et tidlig tidspunkt. For å oppnå sosial deltakelse må man kunne dokumentere og belyse forhold som hindrer sosial deltakelse. Slike koordineringsteam kan være et godt fora til å skape kritisk bevissthet. I det gruppesamtaler (les; koordineringsteamet) går over til en mer kritisk analyse av en situasjon utvikles evner til å se sammenhenger mellom det personlige og den politiske konteksten. Dette er kjernen i samfunnsarbeid.

Flere av kontaktlærerne forteller at spesialpedagogene får mange forespørsler fra skoler til å delta på seminarer.

Nora (k): De som forteller om dysleksi jobber på et overordnet perspektiv. Vi som jobber i praksis hører de ikke noe fra.

-Julie (k): Det som hadde vært veldig interessant var jo å sende en vanlig feltarbeider ut på sånn et seminar og fortelle om hva gjør dere?

-Nora (k): Da hadde det blitt et kort seminar.

-latter i gruppen

Hva er de uuttalte antagelsene i samtalen som vist til ovenfor? Min tolkning er at det Nora og Julie egentlig mener er at skolen sitt spesialpedagogiske team er rundt forbi og holder foredrag, og at teamet ved skolen kanskje først og fremst bør gå i dialog med sine egne lærere. Når Julie sier at det hadde blitt et kort seminar, ligger det implisitt at hun opplever å ha lite kompetanse om dysleksi. Samtidig finner jeg i datamaterialet at spesialpedagogene har ønsket å skjerme kontaktlærerne fordi

kravene er mange. Det forteller meg at dersom det skal foregå empowerment- inspirert arbeid i møte elever som har lese- og skrivevansker er det en forutsetning at kontaktlærerne ikke skjermes i forhold til dysleksi kunnskapen som finnes ved skolen.

Dysleksiklubben er det tiltaket som jeg finner spesielt interessant ved Haugen skole. Oppstart av dysleksiklubben har bakgrunn i at elever ved Haugen skole ble hørt. Det vil si at noen elever hadde lyst til å starte en klubb. Lærerne grep tak i interessen og fikk startet opp klubben for elever med dysleksi skoleåret 2008/2009. Det var et stort engasjement og det var status å få være med i klubben. Dysleksiklubben startet ikke opp igjen høsten 2010. Jeg viser til samtaler hvor kontaktlærerne etterlyser dysleksiklubben.

Sara (k): Jeg tenker litt på denne dysleksiklubben hvor elevene med dysleksi samles. Det var et godt fora for denne gruppen. Har vi dysleksiklubb i år? Det ble satt i gang og fungerte dødsbra og elevene som gikk der var kjempefornøyd. Dysleksiklubben bør fortsette. Hun som startet den gjør en annen jobb på skolen, men få noen andre til sette det i gang igjen.

-Thea (k): Men da må vi jo også ha en administrasjon som ser viktigheten i dette her. Og det burde de jo virkelig gjøre særlig når vi har den prisen. Ikke sant...hallo? Hvor ble det av den klubben der? Ikke gjort noe med den i år, den er bare falt vekk.

-Ida (k) : Jeg tenker at noen ganger burde vi kanskje ta noen diskusjoner. Hva skal vi gå for? (markerer med å dunke i bordet) Hva er viktig? Da hadde vi kanskje tatt denne diskusjonen før vi begynte i år for eksempel. Ja dysleksiklubben, hva skal vi med den, skal vi gå for den eller ikke?

Sett med Freire (2006) sitt *dialog-blikk* så tenker jeg at dysleksiklubben kan bidra til læreprosesser som kan bevege elever mot økt frihet og et rikere liv, individuelt og kollektivt. I skolesammenheng avhenger elevene sine valgmuligheter ofte om å bli hørt.

Kontaktlærerne oppdager her noe sammen. Et tiltak som fungerte veldig godt ble av en eller annen grunn ikke startet opp igjen dette skoleåret. Dysleksiklubben er et interessant tiltak sett i forhold til empowerment. Relasjonsbygging, bekreftelse på at

en ikke står alene, identifisering, å samles som gruppe. Ikke fokus bare på det faglige, men også på det sosiale, hele mennesket. Å være sammen og dele erfaringer på tvers av alder og klassetrinn åpner for muligheter til å omdefinere elever fra å oppleve seg som skolesvak til å bli inkludert med hele seg. I skolen er det fare for at elever med dysleksi ikke får vist frem andre sider ved seg selv. Hutchinson (1999) fokuserer i samfunnsarbeid på at når grupper etableres, får mennesker muligheter til å koble sin egen livssituasjon til problemskapende forhold i samfunnet. Dysleksiklubben kan være et tiltak hvor elever gis handlingsrom til jobbe med å fjerne indre blokkeringer og mobilisere krefter for å endre forhold i skolen som kan oppleves problematisk.

At elevene fant på det sjøl, og at skolen setter ideen ut i praksis, forteller meg også at elever er blitt hørt og sett. Jeg fortolker det som reell medvirkning. Det forteller meg også at Haugen skole har et reflektert og bevisst ønske om at elever med dysleksi skal gis handlingsrom til å oppdage seg selv som ressurs. Jeg har tidligere omtalt kontaktlærerne som brobyggere, katalysatorer og regissører. Sett i forhold til empowerment er også ordet *gjødsler* meningsfullt. Bengt Starring (2007:61) bruker det om Pippi som er en *gjødsler* som hjelper barn i gang. Med sitt inkluderende språk skaper hun trygge relasjoner og stolte barn Det samme tilsier mine funn. Ved Haugen skole finnes det gode *gjødslere*.

5.5.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene

Som nevnt under samtalene med kontaktlærerne går Haugen skole i gang med sine klassegjennomganger i samarbeid med koordineringsteamet etter at nasjonale prøver og andre kartleggingstiltak er unnagjort. På denne måten blir alle elever med lese- og skrivevansker oppdaget forteller Maria fra det spesialpedagogiske team. Maria (s) forteller at skolen gjennomgår hver enkelt elev og elevens resultater sammen med egen oppfatning av eleven sine sterke og svake sider.

-Maria (s): Jeg tror ikke det er noen som går ut av Haugen skole som ikke blir oppdaget. Jeg kan ikke si det med hundre prosent sikkerhet, men vi opplever det sånn at vi er ganske trygge på at de blir sett og oppdaget. Nå vet jeg ikke hvor mye du vett om skolen fra før, men vi har jo en sånn klassegjennomgang hvert år.

-Ingrid (s): Det er noen som skal være spesialister på lese- og skrivevansker tenker jeg. Det er jo folk som sitter her som er spesialister på hvordan vi jobber med det etter at vi har oppdaget vanskene. Jeg tenker at vi arbeider på forskjellige nivåer. Alle skal kunne litt og noen må kunne veldig mye.

-Malin (s): Det er jo også på møtene i koordineringsteamet at klassegjennomgangen foregår. Der kommer det frem en del, og der ser vi den som strever. Hva må vi være obs på. Hvordan kan vi legge til rette for elever med dysleksi.

Maria, Ingrid og Malin sin uttalelse viser at spisskompetansen er lagt til koordineringsteamet. Under slike klassegjennomganger deltar kontaktlæreren i koordineringsteamet. Sannsynligvis er dette et fora hvor også kontaktlærerne får mer kunnskap om dysleksi og kompenserende tiltak. For klassegjennomgangen handler om tilpasset opplæring ut fra hvor eleven befinner seg.

Når jeg stiller spørsmål om hvordan elever merker at skolen er *dysleksivennlig*, kommer Vilde på det med *dysleksiklubben*. Klubben kommer opp som tema og blir etterlyst slik som den ble blant kontaktlærerne. Jeg viser til samtalene her:

-Vilde (s): Det var jo skikkelig status å få lov å bli medlem der altså. Vi hadde jo til og med renn på døren en periode.

-Malin (s): Det var elevene som fant på det selv.

-Ingrid (s): Vi skal i gang med det igjen og vi kan gjøre det ganske ofte.

Her kommer svaret på det kontaktlærerne lurte på. Hvor ble det av klubben? Ingrid forteller at dysleksiklubben skal i gang igjen. Innenfor et samfunnsarbeidsperspektiv vurderer jeg dette som et interessant initiativ fra skolen. Samtalen fortsetter, og jeg viser til utdrag.

-Malin (s): Det å vite at det er en god del med dysleksi på skolen er godt for elevene. Mange trodde at de var de eneste som strevde. Gjennom dysleksiklubben oppdaget de at strever du med lesing? strever du ?

Å bli bevisst at flere har lese- og skrivevansker, handler om mobilisering. Mine funn tilsier at skolen tilrettelegger for elever med dysleksi og gir dem muligheter til å utvikle nye ferdigheter sammen med andre som strever.

-Vilde (s): Ja jeg glemmer ikke den første gangen vi hadde møte. Det var fantastisk.

-Malin (s): Ja fortell litt.

-Vilde (s): Ja, ingen visste hvorfor de ble kalt inn til dette møte. De satt her inne rundt dette bordet. Alle kikket på hverandre. En av dem spurte om hvorfor de var her? ..Nei....kan dere se rundt på hverandre og se om dere ser noen likhetstrekk ? De kikket og alle hadde forskjellig hårfarve og ikke var øynene lik. Alderen var forskjellig og forskjellig farge på klærne. Noen ble veldig forskrekket....han tøffe i syvende....har han dysleksi? Det ble noen gode forbilder der.

Spesialpedagogene ler mye og bekrefter at de kjenner igjen historien som Vilde forteller.

-Maria (s): Dysleksigruppen ble naturligvis aldersblandet for det er jo ikke så mange på hvert trinn heldigvis, men det gjør jo at de med litt mer erfaring kan hjelpe de yngre og det er jo helt gull.

Innenfor et samfunnsarbeidsperspektiv er uttalelsen til Maria interessant, fordi samfunnsarbeid og empowerment handler nettopp om å sette mennesker i stand til å mobilisere. Prosesser for å sette enkeltindivider eller grupper i stand til å komme seg ut av en eller annen avmaktssituasjon. I en slik klubb er det et mål i seg selv å delta. Med sin deltakelse bidrar elevene med å støtte hverandre, gi hverandre selvrespekt. Å hjelpe hverandre som er i Freires (2006) ånd: gjøre hverandre sterke til å ta opp kampen. Dysleksiklubben ble startet opp etter ønske fra elevene, og slik jeg tolker det kan klubben danne grunnlag for ny bevissthet hos elevene som strever med det skrevne ord.

-Vilde (s): Både for de eldste som kunne få lov til å vise og lære de yngste om dataprogrammene. De eldste hadde kunnskap og i tillegg synes de det var gøy når de skulle vise andre i dysleksigruppen. som du sier mye gøyere enn når vi skal vise det.

Som vist til i kapittel 2 har elever med dysleksi lavere selvoppfatning (Sætre 2009). Det gjør noe med selvbildet til gruppen som har dysleksi å få mulighet til å lære fra seg kunnskap til andre som strever med det samme som en selv gjør. I denne konteksten blir elevene ekspertene.

-Ingrid (s): Det er jo en klubb som vi skal ta opp igjen.

-Sofie (s): Det er en som venter.

latter fra gruppen

-Sofie (s): Det må skje veldig fort kanskje.

-Malin (s): Det var vel en 7 – 8 stykker som var med i dysleksiklubben.

Det er ca 5 % av befolkningen som har dysleksi i alvorlig grad.¹⁴ I dysleksiklubben var det 7 – 8 stykker. Det stemmer med antagelsen av hvor mange som strever med alvorlige lese- og skrivevansker i grunnskolen. Tiltaket kan sies å være en berikelse og en mulighet til å formidle til den enkelte og gruppen at ”vi er flere i samme båt”.

I samtaler om dysleksiklubben kommer Vilde på et annet tiltak som ble gjort for elever med lese- og skrivevansker. Vilde forteller best selv.

-Vilde (s): Ja så var det en liten kommentar som eg plutselig kom på nå ..det var kanskje litt spesielt akkurat det året, men under ombyggigen av skolen ble jo biblioteket pakket ned. Det var litt stusselig akkurat på bokfronten, men da hadde dyslektikerne sitt eget private bibliotek med lettleste bøker som de hadde vært med på å plukke ut. De fikk lov å låse seg inn å låne disse. Jeg tenker at i forhold til om elevene merker at vi er en dysleksivennlig skole så gjorde jo dette en forskjell. Det var noe som gjorde hverdagen lettere. Så det var kjempegøy.

Lettleste bøker er ett eksempel på kompenserende tiltak. For å skape motivasjon er den relasjonsbyggende læreren det viktigste leddet, deretter kompenserende tiltak. Det Vilde viser med sin fortelling er at selv om Haugen skole befant seg i en ombyggingsfase ble ikke alle lettleste bøker pakket ned. Elever med dysleksi fikk selv være med å velge ut hvilke bøker som skulle være tilgjengelige for dem i denne

¹⁴ <http://lesesenteret.uis.no/>.

perioden. Dysleksiklubben og valg av lettleste bøker er et eksempel som viser at det foregår sirkulære prosesser mellom enkelt elever med dysleksi på 1. nivå og i møte med kontaktlærerene på 2. nivå jfr. Liv M. Lassen sin modell (2009). Nivå 1. kan sies å være det viktigste når vi snakker om individuell empowerment i et samfunnsarbeidsperspektiv.

5.5.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerene og spesialpedagogene

Som nevnt i metodedelen blir intervjuguiden delt ut til kontaktlærerene og spesialpedagogene i fokusgruppe 3, og at det ikke fungerte så bra. Jeg har etter den tid gått gjennom datamaterialet mitt mange ganger, og hver gang synes jeg å oppdage nye nyanser i samtalen. Et interessant funn som jeg ser i ettertid er at interaksjonen mellom oss tidlig i fokusgruppe 3 opphører. Det henger sammen med at formen i starten ble for konstruert. Det ble ingen dynamikk i gruppen. Jeg viser til samtaler nedenfor hvor jeg forsøker å finne tilbake til gruppedynamikken:

-Sesilie (meg): Ja nå ønsker jeg å stille et åpent spørsmål. Jeg har til nå hatt fokusgruppe med kontaktlærerene og spesialpedagogene hver for seg. Er det noe dere har lyst til å dele med hverandre. Hvilke oppdagelser som er gjort i løpet av disse fokusgruppeintervjuene?

-Nora (k): Ja det er jo det.

-Emilie (k): Vi ønsker mer kursing av kontaktlærere og de som er i kontakt med barna. Både på begynnelsen av et år og egentlig jevnlig hele tiden fordi vi er en dysleksivennlig skole. Da bør vi jo være oppdaterte alle sammen. Hvordan vi ser eleven. Hvordan vi møter de. Hvordan vi arbeider med de og foreldre.

-Emma (k): Jeg tror det er viktig at det blir gjort jevnlig hvert år. For det hender også det kommer nye lærere til og vikarer. Så du kan kalle det en sånn oppstartssamling, kurs eller hva du vil kalle det. Hvor vi går gjennom ulike tiltak for å oppdatere oss på dysleksi.

-Vilde (s): Vi snakket jo egentlig litt om det vi også. Ja vi skulle ønske at kontaktlærerene hadde gjennomgående mer kunnskap om dysleksi. Kanskje utarbeide en liste med faresignaler. Hva skal få varselampen til å blinke? Altså hvilke ting ser vi etter? Ikke minst det du snakket om små daglige ting man kan gjøre for å gjøre hverdagen lettere for en dyslektiker. Rett og slett en smørbrøddliste med tips.

-Nora (k): Kompenserende tiltak.

-Ingrid (s): Ja og den ser jeg vi trenger.

-Gruppen: ja mmmm

-Ingrid (s): Vi skal se på det vi gikk i gjennom i vår. Men det med den lista den tror jeg vi må være med å fylle ut alle sammen.

-Emma (k): For eksempel hvis jeg til neste år får en elev med dysleksi i min klasse. så husker ikke jeg alt. Det svever litt der oppe så om vi kunne ha et lite intensivt kurs med oppdatering, opplæring og en smørbrødtype så hadde det vært kjempe nyttig altså.

-Vilde (s): Det var egentlig det samme vi sa.

Samtalene ovenfor viser at fokusgruppen utvikler og diskuterer konkrete tiltak for å bli en enda bedre dysleksivennlig skole. Vi ser her at kontaktlærerne og spesialpedagogene er opptatt av hvilken kunnskapsberedskap de som skole må ha. Det er ikke sikkert at kontaktlærerne skal kjenne til alle diagnoser og verktøy i møte med marginaliserte grupper i skolen. Allikevel synes jeg å oppdage at samtalene mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene viser at kompetansen bør i enda større grad komme inn i klasserommet. I lys av Goffman (1992) sine teorier er ideen om å ha en felles situasjonsdefinisjon avgjørende for å danne grunnlag for kreative samtaler mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene. Vi kan si at i fokusgruppe 3 lukkes den sosiale situasjonen med en felles situasjonsdefinisjon som i all hovedsak handler om hvordan skolen i praksis skal forvalte sin kunnskap om dysleksi.

Ut fra mitt fagfelt som samfunnsarbeider kan samtalen ovenfor videre analyseres i lys av Freire (2006) hvor dialog, bevisstgjøring og empowerment er sentrale begreper. Kontaktlærerne og spesialpedagogene viser at de gjennom dialog klarer de å sette ord på det som opptar dem. Det danner samtidig grunnlag for endringer i relasjonene mellom dem, i dem selv og kanskje for praksisen i skolen. Dette er sirkulære prosesser som også gir muligheter til å myndiggjøre elever med lese- og skrivevansker. Med økt kunnskap blant kontaktlærerne vil det også medvirke til hva som er viktig i møte med denne marginaliserte gruppen i skolen. Det vil si at empowerment handler om relasjoner mellom elever, lærere og skoleledelse, og om å bruke eksisterende kompetanse samtidig som man utvikler nye ferdigheter. Formen på undervisning og praksis utvikler seg og blir endret av lærerne, spesialpedagogene

og elever i en kontinuerlig prosess. På denne måten kan vi si at empowerment får en praktisk mening i skolen, og ikke blir bare stående verdifull som ideologi.

5.6 Elevsyn, elevmedvirkning og foreldresamarbeid

Her viser jeg til mitt siste tema hvor elevsyn, elevmedvirkning og foreldresamarbeid blir tema for kontaktlærerne og spesialpedagogene.

5.6.1 Fokusgruppe 1 - Kontaktlærerne

Hvilken kvalitet det er på undervisningen i skolen avhenger av klassen eller gruppen, og de medelever en har og hvilke lærere en får. Som nevnt i kapittel 2 er det sentralt at eleven opplever at læreren er en person som *bryr seg* og som viser tillit og varme. Det kan øke mulighetene for utvikling og innlæring dramatisk (Høien and Lundberg 2009:245).

Ida, Thea og Emilie samtaler om elevsyn:

-Ida (k): Jeg har spesialpedagogikk og min grunn til å ta spesialpedagogikk var ikke fordi jeg skulle jobbe med enkelt elever, men jeg synes at det har gitt meg mye som kontaktlærer. Jeg synes det har vært noe av det viktigste altså.

-Thea (k): Det å få inn et elevsyn altså synet på elever. Det lærte du ikke på lærer skolen for å si det sånn. Jeg tok også spesialpedagogikk etter lærerutdanningen. Det ga meg et nytt elevsyn rett og slett.

Flere av kontaktlærerne har tatt spesialpedagogisk fordypning etter lærerutdanningen. Dette gjelder blant annet Ida og Thea som gir uttrykk for at denne kunnskapen har vært viktig i møte med sine elever. Jeg nevner i kapittel 2 at det i lærerutdanningen *ikke* er tatt inn emner om lese- og skrivevansker, heller ikke at det mulig med spesialpedagogisk fordypning det siste året lenger. Det disse to kontaktlærerne gir uttrykk for indikerer at innholdet i den generelle lærerutdanningen kanskje ikke er godt nok tilpasset den virkeligheten som lærerne møter ute i skolene.

-Emilie (k): Jeg tenker at for de elevene som strever er det så viktig hvordan de blir møtt av både oss kontaktlærere, assistenter og medlærere for at skolehverdagen skal bli god. For det er ikke så greit for dem som sliter.

Ida, Nora og Julie samtaler om lekser og foreldresamarbeid:

-Ida (k): Forutsetning for mindre leksemengde er at foreldrene går med på det. Det må gjøres i samarbeid med foreldrene og eleven. Det som har vært problemet hos meg noen ganger det er at vi ser at den gutten ikke makter alle disse leksene for vi ser at han får ikke gjort det, men foreldrene ønsker at alle lekser skal gjøres. Så det er et etisk dilemma eller hva jeg skal kalle det for noe.

-Nora (k): Vi har jo også dialog i forhold til arbeidsmengden altså i forhold til lekser for eksempel. Der har vi dialog med elevene i forhold til hvor mye kan du klare? Dette har klassen, men har du behov for å ha noe mindre? For eksempel det kan være antall gloser eller at de skal lese mindre. Eller annen tilrettelegging i forhold til lekser.

-Julie (k): Og det øker jo i takt med alderen.

Hagquist (1997) i boken *Frigjørende Kraft* skriver at elevenes eget engasjement i klasserommet spiller en avgjørende rolle for å fremme deltakelse i skolen. Å fremme deltagelse i klasserommet handler om individuell empowerment. Julie sier at elevmedvirkning øker i takt med alderen. Selv om lærerne bestemmer læringsmålene er elever med i beslutningsprosesser når det gjelder mengder lekser i samarbeid med foreldrene. Kontaktlærerne sier også at det foregår mye dialog og veiledning i det daglige. Vi ser også at mange av kontaktlærerne har videreutdanning i spesialpedagogikk. Det synes å bidra til større interesse for verdier og holdninger.

Enda et eksempel på elevmedvirkning kommer fra Ida:

-Ida (k): Elevene får ukebrev hver mandag. Spesialelever som er ute av klassen der ser vi sammen på målene for eksempel ukemål i engelsk hva tror du at du klarer? Eleven som er ute av timen jobber med læringsmålene i samfunnsfag Når hele klassen skal ha samfunnsfag er eleven forberedt, og kan noe om emnet. Dette er en vanlig måte å jobbe på når eleven blir tatt ut av klassen. Selv om lærerne bestemmer læringsmålene er eleven med i prosessen rundt hva tror du at du kan klare. Forutsetningen for mindre leksemengde er at foreldrene går med på det.

Denne informasjonen tilsier at skolen tilpasser opplæringen både innenfor den ordinære undervisningen og i spesialundervisningen. Dette er i tråd med opplæringsloven. Opplæringsloven stadfester rett til tilpasset opplæring, selv om det er kontaktlærerne og skolen som skjønnsmessig vurderer hva eleven har behov for. I lys av Madsen (2006) sin bok om *integrering og ekskludering i det moderne samfunnet* er min refleksjon at elever som ofte tas ut av klassen kan stå i fare for å få faglige kunnskapshull i for eksempel samfunnsfag og Religion, Livssyn og Etik (RLE). Samtidig sier Ida at timer ut av klassen er et viktig tiltak for å gjøre forberedelser, som i neste omgang setter dem i bedre stand til å fremme sin deltagelse i timen. Samtalene ovenfor viser eksempler på at elever med lese- og skrivevansker deltar aktivt i prosessen med å tilegne seg pensum. Flere kontaktlærere nevner spesielt tiltak for elever som blir tatt ut av timen. Samtidig nevnes ukeplanen som et tiltak som fremmer medvirkning og dialog mellom lærer og elev det daglige møtet.

5.6.2 Fokusgruppe 2 - Spesialpedagogene

Et inkluderende språk skaper gjensidig trygghet og forsterker den enkeltes elev sin selvfølelse (Askheim 2007). Arbeid på skolen har som mål å utvikle et inkluderende fellesskap. Menneskesynet ligger implisitt i samtalen som jeg viser til her:

-Ingrid (s): De kan bli akkurat det de vil, noe annet ville være å fornærme disse elevene. Vi dyrker talenter.

-Malin (s): Det er i hvertfall så viktig at dyslektikere får hjelp. Får vite hvorfor de strever. Å få kompensert med det de strever med slik at de ser at de er flotte og kloke elever altså. At det ikke går på selvbilde løs.

-Vilde(s): Jeg tenker egentlig også veldig likt. Jeg tenker at hvis du kan gi de den aksepten så får eleven et helt annet bilde på seg selv. Dermed så endrer de innstillingen til skolen og hva de kan klare. Også innstillingen til alle fag. Hvis du kan få gjort det litt tidlig, så har de masse av skolelivet foran seg, og kan gjøre det beste ut av det.

-Maria (s): Det er litt i samme gate. Det med åpenhet i alle ledd. Det å inkludere medelever har vi egentlig ikke snakket så mye om. Men å inkludere medelever til å være med å hjelpe elever med dysleksi. Være med å kompensere. Det tror jeg har veldig mye å si. De kan brukes som ressurser for hverandre.

-Hanna (s): Jeg tenker på dette her med bevisstgjøring. Etter at vi har sittet å snakket om dette her. Så ser jeg nå hvor viktig det er at vi får bevisstgjøring i enda flere ledd. Du får jo en helt annen holdning til eleven når du vet hva de strever med. Dette har jo noe med menneskesyn og menneskeverd også å gjøre. Du behandler det barnet på en helt annen måte når du har det i ryggraden. Derfor er det jo ekstra viktig at alle kan i hvertfall et minimum om dette. Sånn at du er sikker på, at du ikke tror at denne eleven er håpløs og umulig, som en ofte kan tenke. Altså det kan være en lett tanke å få når du sitter og sliter med noen elever.

-Maria (s): ja hvis du er timelærer i tekstil så tenker en kanskje at å sy det går jo fint, men så skal de kanskje lese en oppskrift, det er noe hele veien.....så det der må aldri svikte.

Sett fra Freires (2006) sine perspektiver har alle mennesker kompetanse og evner som kan utvikles. Samtalen ovenfor handler om menneskesyn og holdninger til en marginalisert gruppe i skolen. Implisitt i uttalelsene kan jeg si at plattformen til spesialpedagogene bygger på at elever med dysleksi er en ressurs på lik linje med *alle de andre*. Nordahl (2009:53) skriver at alle forhold i skolen - som elevenes handlinger og læring - foregår innenfor en kontekst. Kontaktlærerne og spesialpedagogene er også en del av skolens kontekst. Hvis vi sier at elevsynet til skolen er at *"de kan bli akkurat det de vil"*, så tror jeg Haugen skole bidrar til en mer inkluderende skole for elever med dysleksi. Samtidig er jeg oppmerksom på at *alle* skoler fokuserer på å være en inkluderende skole. Derfor kan samtaler ovenfor også analyseres med det blikk at dette er *selvfølgeligheter* i en inkluderende skole, og at spesialpedagogene har tatt opp i seg terminologien fra kunnskapsløftet (2006). Allikevel synes jeg samtalen ovenfor viser mer enn bare *selvfølgeligheter*, fordi i møte med hverandre kommer de med kreative forslag til å utvikle sine tenkemåter om undervisningspraksis ved Haugen skole.

Halkier (2008:82) skriver at metaforer er uttrykk for fortolkninger, som kan brukes til å gi en enkel forklaring på betydningen av noe. Ingrid bruker metaforen *"å dyrke talenter"* som en assosiasjon til elever med lese- og skrivevansker. Jeg som undersøger synes å oppdage noe som er kulturelt og sosialt viktig for Ingrid og for gruppen. Hvordan spesialpedagogene omtaler en marginalisert gruppe forteller samtidig noe om hvilke holdninger som finnes ved Haugen skole.

Det er to sentrale elementer for å utvikle individuelle empowerment modeller i klasserommet, skriver Danielsen (2002): Egenkontroll og samarbeid. Maria sitt forslag om å bruke medelever som ressurs for elever med lese- og skrivevansker i klasserommet, er tiltak som viser empowerment i praksis. Selv om det kanskje ikke praktiseres i alle klasserom, så viser samtalen ovenfor kreative forslag for å gjøre skolehverdagen bedre for en marginalisert gruppe. De små triksene i det daglige er sentrale i samfunnsarbeid og for realisering av berikelsesperspektivet.

Flere av spesialpedagogene i fokusgruppe 2 er innom holdninger og verdier. Hanna er bevisst sine holdninger når hun sier at det er lett å bli oppgitt hvis du ikke forstår hva elever strever med. Men hvis du vet at en elev har dysleksi så behandler du den eleven på en annen måte. Dette perspektivet forteller meg at kunnskap om fenomenet dysleksi er grunnleggende for å unngå holdninger som *du er håpløs og umulig*. Hanna sitt eksempel viser at hun tør å være åpen om vanskelige utfordringer i møte med elever som strever.

5.6.3 Fokusgruppe 3 – Kontaktlærerne og spesialpedagogene

Alle skoler tilstreber og skal legge til rette for godt samarbeid mellom hjem og skole. Det vanlige er to samtaler eller møter med foresatte gjennom et skoleår. Nedenfor viser jeg til en samtale om foreldresamarbeid.

-Maria (s): Vi regner med at samarbeid er selvsagt og at det gjøres overalt, men skal vi si det også?

Sesilie: Ja, alt som dere kommer på

-xxxx: Må ha jevnlig kontakt tenker jeg.....(lang pause igjen)

-Sofie (s): Jeg har oftere kontakt med de foreldrene som har barn som strever....både for å hjelpe de med hva de kan jobbe med hjemme og for å dele gleder og sorger å....ja det synes jeg er veldig naturlig.

Godt samarbeid mellom hjem og skole er Sofie opptatt av, og forteller at ”*det er foreldrene som vet hvor skoen trykker*”. Allikevel tilsier ikke mine funn at det foregår flere samtaler enn normen er for alle norske skoler. Det vil si 2 utviklingssamtaler i året. Samtidig betyr det kanskje at det ikke alltid er nødvendig med fysiske møter. I

fokusgruppe 1 sier kontaktlærerne at de har 2 samtaler i året, men i fokusgruppe 3 ble det litt mer nyansert. Samtalene i fokusgruppe 3 tilsier at de benytter kommunikasjonskanaler som e-post og telefon oftere med foreldre som har barn med lese- og skrivevansker. Som vist til ovenfor kan dette også være selvfølgeligheter i skolen. Hvis jeg skulle fått frem flere nyanser om foreldresamarbeid måtte jeg nok ha stilt et fortolkende spørsmål, noe jeg ikke gjorde. For eksempel *”Hvordan er dere bedre på foreldresamarbeid”*? Dette viser samtidig at data som produseres ikke er absolutte sannheter, men sannheter som produseres ut fra hva jeg undersøker.

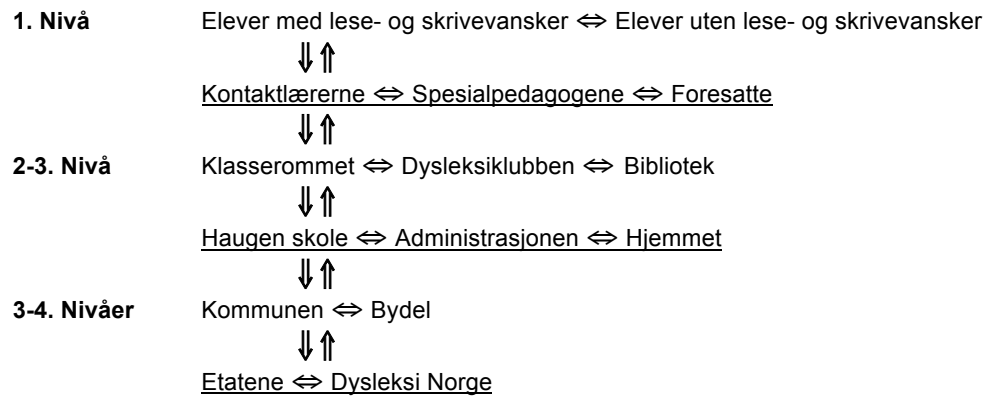
5.7 Oppsummering av mine funn

Jeg har forsøkt å avdekke hvilke betingelser som må være tilstede for at verktøykassen som Dysleksi Norge har utarbeidet kan virke berikende og myndiggjørende for elever med dysleksi. Videre om det foregår praktisk samfunnsarbeid i skolen. Det vil si å forebygge eller snu negative sosiale prosesser i og utenfor klasserommet, i samspill med elever som har lese- og skrivevansker.

Samtalene i fokusgruppene har fremhevet ulike nivåer i en sirkulær prosess. For eksempel når kontaktlæreren får positive tilbakemeldinger fra eleven på at kompensierende tiltak gir økt mestring og mening vil det stimulere kontaktlæreren ytterligere. Et annet eksempel er når kontaktlærere og spesialpedagoger forklarer elever i klasserommet hva dysleksi er ved å vise til *ryggsekkmetaforen*, så skaper denne lærer – elev relasjonen også sirkulære berikelsesprosesser mellom elever med og uten skrivevansker.

Modellen til Liv M. Lassen (2009) som vist til under punkt 3.3, men her noe modifisert, visualiserer dette:

Sirkulære prosesser:



En sirkulær prosess er en kontinuerlig påvirkning mellom individ og system og motsatt system og individet.

Mine funn tilsier at kontaktlærerne ved Haugen skole ikke kjente særlig til verktøykassen som Forbundet har utarbeidet. Allikevel viser kontaktlærerne gjennom sine diskusjoner at de tar i bruk kompenserende tiltak i klasserommet.

Kontaktlærerne ønsker mer kompetanse om *hvordan oppdage og tilrettelegge* i klasserommet for elever med lese- og skrivevansker. Dette samsvarer med forskning på feltet som gjort av den erfarne skoleforskeren Nordahl (Nordahl 2009), nemlig at for mye bruk av spesialundervisning i den norske skole kan være en indikasjon på eller et uttrykk for at kontaktlærerne mangler kompetanse til å tilpasse undervisningen individuelt i klasserommet.

Jeg ser det slik at det har pågått sirkulære prosesser mellom 2. 3. og 4. nivå da skolen fikk tildelt prisen Den dysleksivennlige skole. Kontaktlærerne deltok ikke i prosessen med å bli en dysleksivennlig skole. Kontaktlærerne deltar mest i sirkulære prosesser mellom 1. og 2. nivå på skolen. Som noen av kontaktlærerne hentyder ønsker de likevel mer innflytelse i forhold til prosesser som foregår mellom 2. og 3. nivå i skolen.

Det var enighet blant spesialpedagogene at de opplever seg berettiget prisen. Samtidig var kontaktlærerne enige om at det er *systemet* på skolen som har fått prisen. Allikevel kommer det frem i fokusgruppene at det også er kontaktlærere som har kompetanse om både dysleksi og kompenserende tiltak i klasserommet. Funnene tilsier at flere spesialpedagoger ønsker å utvide handlingsrommet og åpner opp for at spesialpedagoger på 2. og 3. nivå kan undervise elever i klasserommet. Enkelt elever befinner seg på 1. nivå i denne modellen. Elever som en gruppe i klasserommet blir nivå 2. Jeg ser det slik at sirkulære prosesser mellom elever, kontaktlærere og spesialpedagoger vil kunne videreutvikle undervisningspraksisen ved Den dysleksivennlige skolen.

Jeg finner også ulike tiltak som har elementer av empowerment og som samsvarer med verktøykassen til Forbundet. Blant annet blir elever tatt med på beslutninger når det gjelder valg av lettleste bøker som skal være tilgjengelig i skolen. Elever involveres når det gjelder leksemengde. Både kontaktlærerne og spesialpedagogene er opptatt av åpenhet og det å involvere medelever når det oppdages at en elev i klassen har dysleksi. Denne åpenheten viser trygge og kompetente brobyggere i møte med sine elever. Det utarbeides forenklede individuelle opplæringsplaner (karriereplaner), selv om det var litt uklart hva som skal være med i slike planer.

Etableringen av dysleksiklubben er ett eksempel på inkluderingsprosesser og dermed på praktisk samfunnsarbeid i skolen. En marginalisert gruppe gis tilgang til å bli oppmerksom på at flere har samme utfordring som dem selv. Det fremmer myndiggjøring å dele kunnskap på tvers av klassetrinnene. I en dysleksiklubb kan det danne grunnlag for bevisstgjøringsprosesser hos den enkelte elev og mellom elevene. Dysleksiklubben tilsier at det foregår sirkulære prosesser mellom elever med dysleksi på 1. nivå i skolen. Som jeg viste til i kapittel 3 er dette nivået det viktigste når vi snakker om individuell empowerment i et samfunnsarbeidsperspektiv.

Koordineringsteamet kan også ses i lys av samfunnsarbeid. Skolen sin spesielle satsning på elever med dysleksi har ført til at andre skoler i kommunen uten stempelet dysleksivennlig har måtte innføre sine egne koordineringsteam. Haugen skole har påvirket beslutningsprosesser på kommunalt nivå. Her har det foregått

sirkulære prosesser mellom 3. og 4. nivå mellom skolen og kommunen. Det foregår også sirkulære prosesser mellom 2. og 3. nivå i skolen. Det vil si mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene når de møtes i koordineringsteamet. Kontaktlærerne som har spisskompetanse på hva som foregår i klasserommet kan bidra med viktig kunnskap i forholdt til tiltaksutvikling tilbake til spesialpedagogene i koordineringsteamet. Denne typen sirkulære prosesser vil muliggjøre en videreutvikling av tiltak som gagnar en marginalisert gruppe i skolen. Elever med lese- og skrivevansker trenger aktiv støtte fra kontaktlærerne og spesialpedagogene for å kunne være sosiale aktører på egne premisser.

Kontaktlærerne og spesialpedagogene ved Haugen skole tilrettelegger for at elever skal oppdage seg selv både som individ og del av en gruppe, og at elevene kan mobilisere ved å hjelpe hverandre på tvers av klassetrinnene. Å formidle til klassen at *jeg strever med det skrevne ord* er tiltak som er med på å utvide normalitetsforståelsen i skolen. Dette er et spennsting tiltak, fordi det krever modige og omsorgsfulle lærere.

Helt til sist siterer jeg Aina Sætre (2009:393) da hennes refleksjoner er også blitt til mine tanker ved veis enda av denne masteroppgaven:

“For at elever med dysleksi skal kunne lykkes bedre gjennom individuell tilpasning av lærestoffet kreves det etter min vurdering en vesentlig økning av kompetansen i hele skolesystemet. Det betyr selvfølgelig kompetanse hos læreren i klasserommet. Men det betyr i minst like stor grad kompetanse hos dem som har ansvaret for de store grepene i skolesystemet; kurs og etterutdanning, organisering og fordeling av personalressurser og læremidler og utstyr. Uten deres bistand blir de fleste lærere og elever marginaliserte bønder i samfunnets sjakkspill”

KAPITTEL 6. AVSLUTNING

Jeg har forsøkt å belyse hvordan kontaktlærerne og spesialpedagogene nærmer seg elever med lese- og skrivevansker ved Haugen skole. Problemstillingen har jeg besvart med hjelp av forskningsspørsmål som vist til innledningsvis. Jeg har utført en kvalitativ studie, hvor jeg har foretatt tre fokusgruppeintervju med 7 kontaktlærere og 6 spesialpedagoger fra det spesialpedagogiske team. Tilsammen 13 deltagere i denne studien. Jeg har delt masteroppgaven opp i 6 kapitler.

I kapittel 1 viste jeg til hvordan jeg tilnærmet meg tematikken og problemstilling. Videre ble det vist til verktøykassen som er utarbeidet av Dysleksi Norge. Til sist litt om prosjektets avgrensinger og relevans til samfunnsarbeid.

Kapittel 2 omfattet i all hovedsak kunnskapsstatus på feltet. Jeg viste til fenomenet dysleksi i et historisk perspektiv. Min studie har avgrenset seg til å studere fenomenet innenfor den *dysleksiorienterte* forståelsen versus den *normaliseringsorienterte* tradisjonen. Selvpoppfatning og selvtillit er for elever med dysleksi en forutsetning for å ta imot læring som jeg også viste til.

Videre beskrev jeg kategorisering som nødvendig for å skape orden og at marginalisering er en uønsket prosess for den enkelte. Jeg viste til noen av Goffman sine begreper som var nødvendig for å studere interaksjonen mellom kontaktlærerne og spesialpedagogene. Til sist redegjorde jeg for pedagogikk og elevmedvirkning som viktige begreper for å vurdere hva som kan virke berikende og myndiggjørende for elever med dysleksi.

I Kapittel 3 tok jeg for meg faget samfunnsarbeid og presenterte flere aktuelle teoretikere om samfunnsarbeid og begrepet empowerment i skolen. Det er spesielt Paulo Freire og Anne Grete Danielsen jeg har benyttet for å belyse problemstillingen i lys av et samfunnsarbeidsperspektiv. Samtidig har jeg vist til kritisk refleksjon som nødvendig for å oppnå kollektiv erkjennelse.

Kapittel 4 omhandlet valg av metode og prosesser som foregår fra forberedelse og til fokusgruppeintervjuene var ferdig gjennomført. Videre viste jeg til at valg av fokusgruppeintervjuer har sine fordeler og ulemper.

I kapittel 5 presenterte jeg deltagerne på Haugen skole, som var kontktlærere og spesialpedagoger. Deretter viste jeg til temaer hvor fokusgruppene presenteres hver for seg. Jeg valgte en slik oppbygging, fordi problemstillingen er rettet mot å betrakte *en dysleksivennlig skole* i et samfunnsarbeidsperspektiv, samtidig som jeg undersøker i hvilken grad verktøykassen kan virke berikende og myndiggjørende på elever som har lese- og skrivevansker.

Litteratur

- Aakvaag, G. C. (2008). Moderne sosiologisk teori. Oslo, Abstrakt forlag.
- Aase, T. H. and E. Fossåskaret (2007). Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode. Oslo, Universitetsforlaget.
- Abnormskoleloven (av 1881).
- Alver, B. G. and Ø. Øyen (1997). Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis. [Oslo], Tano Aschehoug.
- Askeland, G. A. (2006). "Kritisk reflekterende—mer enn å reflektere og kritisere." I: Nordisk sosialt arbeid **26**(2): 123-135.
- Askheim, O. P. (2003). Fra normalisering til empowerment. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Askheim, O. P. S., B (2007). Empowerment i teori og praksis. Oslo, Gyldendal.
- Baklien, B. (2008). Iverksetting av forebyggende tiltak. Oslo, SIRUS.
- Bauman, Z. and T. May (2004). Å tenke sosiologisk. Oslo, Abstrakt forlag.
- Beneventi, Tønnessen, et al. (2010). "Executive working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence." Scandinavian journal of Psychology **Volume 51**(Issue 3): Pages 192-202.
- Bjørkvold, T. (2010). Helhetlig tilpasset opplæring. Oslo, Freidig forlag A/S.
- Bjørnsrud, H. (2009). Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2003). Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Danielsen, A. G. (2000). "Mangfold og tilpasset opplæring." Spesialpedagogikk Nr. 2 2000.
- Eriksen, T. H. and J.-K. Breivik (2006). Normalitet. Oslo, Universitetsforlag.
- Everett, E. L. and I. Furseth (2004). Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre. Oslo, Universitetsforlag.
- Fasting, Sarrmaa, et al. (2011). "Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?" Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Freire, P. N., E (2006). De undertryktes pedagogikk Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Gilje, N. and H. Grimen (1993). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Oslo, Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1989). Stigma: notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1992). Vårt rollespill til daglig. Norway, Pax Forlag.
- Grimen, H. (2004). Samfunnsvitenskapelige tenkemåter. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen, Fagbokforlag.
- Grønner, M. (Nr. 4 – 2010). Sterk kritikk av statsbudsjettet. Dyslektikeren.
- Hagquist, C. (1997). Skolan och elevinflyandet vision och verklighet. i boken Frigörande Kraft empowerment som modell i skola, omsorg och arbetsliv. Göteborg, Författarna og Förlagshuset Gothia AB.
- Halkier, B. (2008). Fokusgrupper. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Hoas, K. C. and H. Mjelva (06.11.2010). Spesialsolen. Bergens Tidende.
<http://lesesenteret.uis.no/>.
<http://unesdoc.unesco.org>.
<http://utdanning.no>.
<http://www.actiondyslexia.co.uk>.
<http://www.bdadyslexia.org.uk/>.

<http://www.dysleksiforbundet.no>.

<http://www.swansea.gov.uk>.

<http://www.swansea.gov.uk/partnershipagreement>.

Hutchinson, G. S. (1999). Samfunnsarbeid i sosialt arbeid. Oslo, Universitetsforlag.

Høien, T. and I. Lundberg (2009). Dysleksi: fra teori til praksis. Oslo, Gyldendal akademisk.

Höijer, B. (2008). "Ontological Assumptions and Generalizations in Qualitative (Audience) Research." European Journal of Communication **2008; 23; 275**.

Håstein, H. and S. Werner (2003). Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlige undervisning. Oslo, Abstrakt forlag.

Johannessen, A. T., P. A. og Kristoffersen, L. (2008). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, Abstrakt forlag as.

Johansen, B. H. (2010). Annerledeshet og utdanning I boken Annerledshet. J. K. o. E. E. (red). Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS. **Kapittel 7**.

Kunnskapsdepartementet (16.06.2006). Kunnskapsløftet. Oslo.

Kunnskapsdepartementet (2006). Kunnskapsløftet. Oslo.

Lassen, L. M. (2009) "Power Point presentasjon av empowerment."

<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED4000/>.

Ledwith, M. (2005). Community development: a critical approach, The Policy Press.

Lundeberg, I. R. (2008). De urettmessige mindreværdige: domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning. Bergen, Universitetet i Bergen. **Doktoravhandling:** 320 s.

Lundeberg, R. and P. Solvang (2004). "Uaktsomhet ved dysleksi." I Spesialpedagogikk.

MacKay, N. (2006). Removing Dyslexia As A Barrier To Achievement The Dyslexia Friendly Schools Toolkit.

MacKay, N. (2008). The Case for Dyslexia-Friendly Schools. i boken Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice. A. J. F. Gavin Reid, Published Online: 11 FEB 2008

DOI: 10.1002/9780470777916.ch13

Copyright © 2004 Whurr Publishers

Madsen, B., I. Kvaran, et al. (2006). Sosialpedagogikk: integrering og inkludering i det moderne samfunnet. Oslo, Universitetsforlag.

Melby-Lervåg, M. (2008). Phonological Representations, Verbal Short-term Memory, and Reading Skills. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. **phil**.

Michael Bloor, J. F., Michelle Thomas, Kate Robson (2001). Focus Groups in Social Research. London, SAGE Publications.

Minkler, M. (2005). Community organizing and community building for health. New Brunswick, N.J., Rutgers University Press.

Morken, I. (2006). Normalitet og avvik: spesialpedagogiske utfordringer : en innføring. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

Mossige, J. G. (2008). Ledelse eller lidelse. Er lese- og skrivevansker i all hovedsak en lærervanske? Konferanse om dysleksivennlige skoler Oslo.

Myhre, T. J. (2008). En inkluderende grunnskole for lesesvake og dyslektiske elever? Institutt for sosiologi, Universitetet i Oslo.

Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1. Bergen, Fagbokforlag: S. 59-88.

Nordahl, T. and S. Dobson (2009). Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. Vallset, Oplandske bokforlag.

Nordahl, T. and T. Overland (2009). Individuelle opplæringsplaner: om tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Oslo, Ad notam Gyldendal.

- Nordahl, T. and A.-K. Sunnevåg (2008). Barnet som aktør - virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. Moderne oppvekst: nye tider, nye krav. Oslo, Universitetsforlag: S. 98-111.
- Nordahl, T. and A.-K. Sunnevåg (2008). "Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen." Norsk pedagogisk tidsskrift 287-299.
- Nordahl, T. and A. K. Sunnevåg (2008). Spesialundervisning i grunnskolen - stor avstand mellom idealer og realiteter, Høgskolen i Hedmark. **ISBN 978-82-7671-655-9**: 63.
- NOU (1995:18). Ny lovgivning om opplæring.
- NOU (1998:18). Det er bruk for alle: styrking av folkehelsearbeidet i kommunene. S.-O. HELSEDEPARTEMENT.
- NOU (2009:18). Rett til læring. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- NOU (Høring 2010:7). Mangfold og Mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova (Lov av 17. juli 1998 nr 61). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa
- Pedersen, R. M. and T. L. Solvoll (2010). Tilpasset opplæring for alle : tilrettelegging av opplæringa for elever med lærevansker, Universitetet i Tromsø.
- Riddick, B. (2006). "Dyslexia Friendly Schools in the UK." (C) 2006 Lippincott Williams & Wilkins Vol: 26 (2) Page: 144-156: Page: 144-156.
- Riddick, D. B. (2008). Dyslexia friendly schools. Konferanse om dysleksivennlige skoler. Oslo.
- Skog, O.-J. (2006). Skam og skade: noen avvikkssosiologiske temaer. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Solvang, P. (1998). "Velferdsstatens problemlogikk i lys av en debatt om dysleksi." SOCIOLOGISK FORSKNING 35: 21-40.
- Solvang, P. (2000). "The emergence of an us and them discourse in disability theory." Scandinavian Journal of Disability Research 2(1): 3-19.
- Solvang, P. (2004). "Diagnosenes inntogsmarsj i rettssalen." Forskningsrådet.
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavning? Om normaliteten. I boken Normalitet. T. H. Eriksen and J.-K. B. (red.). Oslo, Universitetsforlaget
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling -kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? . I boken Empowerment i teori og praksis. O. P. Askheim and B. Starring. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Stortingsmelding (nr. 11 2008-2009). Læreren, rollen og undervisning. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Stortingsmelding (nr. 27 1996-1997). Om statens forhold til frivillige organisasjoner. Kulturdepartementet. Oslo.
- Stortingsmelding (nr. 31 2007-2008). Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Sudmann, T. T. and a. K. Henriksbø (2009). Hva kan samfunnsarbeid være i 2009? . Fremtidens utdanninger i sosialt arbeid i Norden. H. i. B. Masterprogram i samfunnsarbeid.
- Sætre, A. (2009). Dysleksi og selvoppfatning. NTNU Institutt for pedagogikk. Trondheim. **Philosophiae doctor.**
- Tjora, H. (Oktober 2010). Blanke ark. Konferanse om Den dysleksivennlige skole Oslo, Dysleksi Norge.
- Twelvetrees, A. (2002). Community work. London, Palgrave.
- Utdanningsdirektoratet (2010). Veiledning nasjonale prøver.
- Viig, N. G. (2010). "På hvilken måte går læring og helse hånd i hånd. Hvordan influerer lærings- og helseteorier på hverandre?". psykologiske fakultet, Universitet i Bergen. **Philosophiae doctor.**

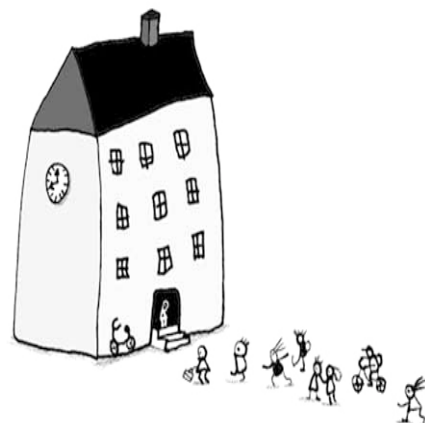
- Walton, S. (2006). Språkleg normalitet. I boken Normalitet. T. H. Eriksen and J.-K. B. (red.). Universitetsforlaget.
- Westrheim, K. (2004 nr. 03). "Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv." Pedagogikk Nordisk pedagogikk.
- Wollebæk, D. and P. Selle (2002). Det nye organisasjonssamfunnet: demokrati i omforming. Bergen, Fagbokforlaget.

VEDLEGG 1 Informasjonsskriv

TIL DEG!

Vil du delta i et forskningsprosjekt som kan belyse den *dysleksivennlige* skolen i et samfunnsarbeidsperspektiv?

Informasjon om prosjektet den *dysleksivennlige* skole



Bakgrunn og hensikt

Jeg er utdannet barnevernpedagog og er nå student ved masterstudiet i samfunnsarbeid ved Høgskolen i Bergen. Jeg skal være ferdig med studiet sommeren 2011, og skal nå i gang med datainnsamling til masteroppgaven. Mitt prosjekt er å undersøke om *dysleksivennlige* skoler klarer å oppnå reell medvirkning og økt deltakelse i skolen for elever med lese- og skrivevansker. Jeg har innledet et samarbeid med xx-skole og Dysleksiforbundet. Mitt kunnskapsbidrag kan dere bruke i det videre arbeid med å være *dysleksivennlige*, dersom det er ønskelig.

Hva innebærer studien?

Deltakelse i studien krever ingen forhåndskunnskaper. Det er ingen riktige eller gale svar. Jeg er interessert i dine faglige erfaringer med elever som har lese- og skrivevansker. Deltakelse innebærer at du er en del av en fokusgruppe bestående av kontaktlærere og spesialpedagogisk team ved xx-skole. Diskusjonene varer i ca 60 minutter og vil handle om den *dysleksivennlige* skole.

Det blir 3 grupper som ser slik ut:

Fokusgruppe 1: En gruppe med kontaktlærere fra 1- 7 trinn.

Fokusgruppe 2: En gruppe med det spesialpedagogiske team ved skolen.

Fokusgruppe 3: En gruppe hvor jeg samler *både* kontaktlærere og spesialpedagogisk team.

Det betyr at jeg vil trenge ca. 2 timer av din tid. Det er enda ikke avklart om fokusgruppediskusjonene skal gjennomføres i løpet av en dag.

Fokusgruppediskusjonen innebærer at jeg setter i gang diskusjonen om noen temaer som dere diskuterer. Disse samtalene vil bli tatt opp på diktafon.

Mulige fordeler og ulemper for deg

Fordeler: Du får mulighet til å diskutere temaet den dysleksivennlige skole som angår din skolehverdag som kontaktlærer/spes.team.

Ulemper: Det vil ta ca. 2 timer av din allerede travle hverdag som kontaktlærer/spes.team.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerende trekk. I bearbeiding av dataene vil jeg ikke bruke reelle navn på personer. I denne studien vil det være de samlede erfaringene dere har med å være dysleksivennlig, som er viktige. Jeg ønsker å ta gruppesamtalene opp på bånd. Båndene slettes når studiet er fullført. All informasjon fra gruppesamtalene vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert innen prosjektslutt.

Dersom du har spørsmål til studien kan du kontakte Sesilie Ådland på telefon 99 53 25 54.

Informasjon om utfalle av studien

Resultatet av studien vil bli beskrevet i min masteroppgave. Navn på skolen vil ikke fremkomme i den endelige oppgaven, dette for å sikre anonymitet.

Prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. Min veileder ved Høgskolen i Bergen er førsteamanuensis Lars Gjelstad.

Hvor og når jeg kommer til xx - skole vil bli avklart nærmere når jeg vet hvem som skal delta i gruppene.

Tusen takk for at du tok deg tid til å lese informasjonsbrevet. Jeg håper du har anledning til å delta.

Med vennlig hilsen

Sesilie Ådland

VEDLEGG 2 Praktisk informasjon til lærerne før fokusgruppeintervjuene

NOE PRAKTISK INFORMASJON TIL LÆRERNE FØR VI GÅR I GANG MED FOKUSGRUPPEINTERVJUENE:

Jeg setter nå på båndopptageren, og begynner med litt praktisk informasjon og sier kort noe om samfunnsarbeid. Ja, som dere vet så heter jeg Sesilie Ådland og er masterstudent i samfunnsarbeid ved Høgskolen i Bergen.

Samfunnsarbeid inn mot skolen kan i korte trekk beskrives som å igangsette prosesser og tiltak i samarbeid og samspill med dem det gjelder, gruppen elever med lese og skrivevansker. (fagplan HIB 2008:5) Å gå i dialog med eleven er et viktig ideal i samfunnsarbeid. Dysleksi Norge har siden 2006 sagt at de ønsker å gjøre skoler dysleksivennlige med det formål å løfte denne gruppen elever med lese og skrivevansker slik at de blant annet kan få den tilpassete undervisningen som de har rett på.

For å anonymisere dere som deltar i dag, kommer jeg til å bruke statistisk sentralbyrå sine 50 mest populære navn i perioden 2000-2009.¹⁵ Jeg har taushetsplikt, og lydfilene blir slettet etter at jeg har bearbeidet dataene. Jeg kommer ikke til å bruke navnet på skolen i oppgaven for å sikre anonymitet. Det er satt av 60 minutt til to av gruppeintervjuene. Deretter skal lærere og spes.ped.teamet samles, og det er satt av 30 min. til den. Tilsammen blir det 2 ½ time.

Hvis det blir brukt ord eller begreper som er ukjente for dere, eller at jeg leser spørsmålene for fort, vær snill og spør - jeg repeterer gjerne spørsmålene. Jeg åpner med at alle sier navnene sine og går så videre til spørsmålene. I utgangspunktet har jeg tenkt å ha en løs struktur underveis i fokusgruppeintervjuet, dvs. at selv om jeg er ordstyrer så vil jeg bare gå inn å styre når jeg vurderer å gå over til neste spørsmål. Vær ikke redd for å ta ordet, og det er ingen meninger som er riktige eller gale. På grunn av lydopptaket er det en fordel at en snakker om gangen.

¹⁵ <http://www.ssb.no/navn/> Statistisk sentralbyrå 50 mest populære navn i 2000 - 2009

Jeg er nysgjerrig på hvordan dere gjør en skole dysleksivennlig, og håper at vi gjennom samtale i dag vil få frem spennende diskusjoner rundt det å være en dysleksivennlig skole. Ja da går vi i gang.

VEDLEGG 3 Retningslinjer for arbeidet til en dysleksivennlig skole

RETNINGSLINJER FOR ARBEIDET TIL EN DYSLEKSIVENNLIG SKOLE

Prosjekt dysleksivennlig skole er i en startfase. Vi i Dysleksiforbundet ønsker å oppmuntre skoler til å strekke seg etter å ivareta barn og unge som strever med å lære det som er nøkkelen til selvstendig læring; lesing og skriving. De skolene som allerede er, eller ønsker å være foregangsskoler mht det å ivareta barn og unge med dysleksi oppfordres til å søke Dysleksiforbundet om betegnelsen Dysleksivennlig Skole.

Skriv en tekst som viser hvordan skolen har jobbet, og ønsker å jobbe fremover for å gjøre den til et godt sted både å være og lære for elever med lese- og skrivevansker. I teksten bør punktene 1 - 10 berøres.

Det forventes ikke at alle punktene er oppfylt, men at skolen har intensjoner om å nå den målsetning som ligger uttrykt i punktene.

1. Skoleledelsen og lærere har drøftet hva skolen kan gjøre for elever med lese- og skrivevansker og har bestemt at skolen skal ha som målsetning å fylle kriteriene for å være en dysleksivennlig skole.
2. Skolen har planer som sikrer kompetanseheving av lærerne.
3. Skolen har et læremiddeltilbud til elever med lese- og skrivevansker for eksempel: klasseromsbibliotek, datamaskiner med tekst til tale programmer.
4. Skolen arbeider aktivt for å skape et godt læringsmiljø. I arbeidet benyttes ett av flere tilgjengelige og anerkjente programmer, eller ett som skolen selv har utviklet.

5. Skolen har innført en rutine for kartlegging av elevene som gjør at elevenes leseutvikling eller mangel på utvikling kan overvåkes.
6. Skolen setter ved behov i gang passende tiltak for elever som ligger etter i lese- og skriveutvikling. For eksempel tiltak rettet mot leseteknikk, studieteknikk, dataferdigheter.
7. Skolen bruker følgende dysleksivennlige metoder. Med dysleksivennlige metoder mener vi;
 - Metoder som sikrer forståelse
 - Høytlesing etter avtale mellom lærer og elev
 - Det settes mål det er mulig for eleven å nå
 - Undervisningen er preget av fast struktur og mange repetisjoner og oppsummeringer
 - Bruker flere sansekanaler jfr. læringsstiler
8. På prøver og eksamener gis dyslektikere muligheter til å få vist sine evner gjennom mulighet for bruk av retteprogram, ved at oppgaver blir lest opp osv. Tilretteleggingene tilpasses behovene til den enkelte elev.
9. Skolen og dens lærere ønsker at alle elever skal oppleve seg forstått og respektert. Elever som trenger det, får en samtale om sin skolesituasjon etter mønster av 'medarbeidersamtale'. I samtalen er det et viktig fokus å planlegge hvordan sterke sider og ressurser kan styrkes gjennom skolegangen. Videre vil det å lytte til elevene være en viktig kilde til kunnskap om elevenes vansker og hvordan de kan avhjelpes. En kan for eksempel benytte "Elevens selvrapport" i slike samtaler.
10. Foreldre får informasjon om hva som er skolens plan for oppfølging av eleven. Skolen har også en rutine for å fange opp ideer hos foresatte og lærere til hvordan skolen kan forbedres.

Forpliktende underskrifter fra:

Rektor _____

Representant fra lærerne _____

Representant fra FAU _____

VEDLEGG 4 Skriftlig dokument fra Haugen skole

PROSJEKT DYSLEKSIVENNLIG SKOLE

Haugen skole har hatt lese- og skrivevansker som fokusområde siden 1990. Det var på denne tiden at "Haugenmodellen" ble til.

Skolens filosofi er: -Det er viktig for elevene å bli sett, kjenne at skolen bryr seg om hele. mennesket.

- Det er bedre å forebygge enn å reparere. Ved å gi tidlig faglig oppfølging, kan vi også forebygge atferdsvansker

Skolens motto er: -Vi lærer best når vi trives. Vi trives best når vi lærer.

Skolens mål er : -Tilpasset opplæring for alle.

Skolens visjon er: -Vi ser **deg**.

Det ligger mye forpliktelse og omsorg i disse setningene. Vi dannet i 1990 et Koordineringsteam på skolen bestående av rektor, undervisningsinspektør, spesialpedagogisk leder og sosiallærer. Dette teamet fungerer som et støtteapparat for både elever, foresatte og lærere. Herfra samordnes og igangsettes ulike tiltak. Som en konsekvens av tanken om at det er bedre å forebygge enn å reparere, gjorde vi i 1993 en vurdering av lesemetoden som ble brukt. Vi innså at vi som skole kunne gi barn bedre leseopplæring gjennom å endre metoden for den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Dette fikk full oppslutning i personalet. Vi har siden den gang arbeidet etter en lyderingsmodell som også vektlegger trening av stavelser og helord. Lærerne som får ansvar for lese- og skriveopplæring er grundig skolert. De 3 siste årene har vi fått god hjelp fra Pedagogisk Senter i dette kompetansehevingsarbeidet gjennom prosjektet "Kristiansand tar ordet".

Skolen innførte på denne tiden også et kartleggingsprogram i norsk for alle elevene fra 1.-7.kl. Noe liknende gjorde vi i matematikk. Vi var også opptatt av å få innsikt i trivsel og sosial fungering. Dette systemet har vi videreført og forbedrer det hvert år. Det har vært interessant og svært oppløftende å følge leseutviklingen hos elevene våre. Vi har sett spesielt på 4.klassene. Leseresultatene på høytlesingsprøvene om høsten har nesten fordoblet seg.

I 1.klasse arbeider vi mye med språklig bevisstgjøring bl.a. gjennom språkleker. I løpet av året sjekkes jevnlig hvilke ferdigheter elevene har i forhold til "Lesetrappa" som sier mye om hvorvidt elevene er leseklare. Det jobbes systematisk med grunnleggende begrepssystemer for å lære barna et "skolespråk". Gjennom stasjonsarbeid og i frileken

møter barna tall og bokstaver. De fleste barna lærer seg å lese i løpet av 1.klasse. Elevene blir "foret" med lesestoff av ulik vanskegrad fra 1.-3.kl, delvis også i 4.klasse.

Lese- og skriveopplæring er tema på trinnforeldremøtene om høsten både i 1., 2. og 3.klasse. Her får foreldrene mange praktiske råd om hvordan de best kan hjelpe sine barn. De får også tips om gode barnebøker.

De siste 6-7 årene har vi jobbet bevisst med "den andre leseopplæringen". Vi oppdaget at leseutviklingen stagnerte i 5.klasse hos en del elever. Nå er det vanlig med leselekse også i 7.klasse. Vi har en utmerket bibliotekar og et trivelig bibliotek. Flere lærere har også kurset seg i lesestimulering og litteraturkunnskap. De brukes i alle klassene.

Over alle disse tiltakene står arbeidet med å motivere for lesing i et godt læringsmiljø.

Kontaktlærerne våre er gode og omsorgsfulle ledere for gruppene sine. Vi har brukt opplæringsprogrammet "God start", gjennom Senter for atferdsforskning i Stavanger.

Kontaktlærerne gjennomfører elevsamtaler med alle sine elever. Vi er i ferd med å lage fastere struktur på de planlagte elevsamtalene. Vi bruker samtaleskjema i forkant av foreldrekonferanser.

Selv om eleven er leseklar, metoden er god, læreren dyktig, eleven trives på skolen og har det godt hjemme, er det ikke like lett for alle å lære lesingens kunst. Dette snakker vi mye om i klassene. Både om at vi har behov for ulik tid i prosessen, og om at vi ender opp som ulike lesere. Vi setter i gang tiltak for de som strever med lesing og skriving veldig raskt. Vi har kompetanse på skolen til å analysere hvor i prosessen elevene befinner seg. Vi vet også mye om hva dyslektikere vanligvis strever med.

Mange tiltak videreføres fra det ene skoleåret til det neste. Dette gjelder dyslektikere og andre barn med lese- og skrivevansker, dyskalkuli og andre lærevansker. Disse tiltakene kan foregå i perioder eller jevnlig gjennom hele året. For andre barn lages det kurs med klare målsettinger. Det kan dreie seg om kurs i lesehastighet, leseforståelse, rettskriving osv., men også om racerkurs for de som trenger større utfordringer. Disse tiltakene skrives i klassens tiltaksbok. Her skrives også hvem som skal lede tiltaket, når det skal gjennomføres og omfang. Det skrives rapport etter alle kurs.

Vi prøver å gi alle elevene som strever med lesing og skriving hjelp som om de var dyslektikere. Vanligvis henviser vi ikke elever med lese- og skrivevansker til PPT før i 4.klasse. Vi spør tidlig de foresatte om liknende problemer i familien og er da ekstra oppmerksomme. Vi har et veldig godt samarbeid med PPT. Våre PP-rådgivere er enige med oss i denne tankegangen, spesielt fordi vi tilbyr bruk av data, opplæring og pedagogisk programvare selv om eleven ikke er ferdig utredet for vanskene sine.

Så noen ord om arbeidet omkring våre dyslektikere. Vi jobber mye for at våre dyslektikere skal trives på skolen, være stolte og glade. Noen av dem er §5.1 elever og har et enkeltvedtak. Andre har bare en pedagogisk diagnose og får hjelp innenfor skolens ramme. Vi fokuserer på det pedagogiske innholdet i timene. Elever med dysleksi må øve mer enn de fleste, men inntil en grense. Vi jobber med metodikk som for eksempel "Å bedre barns leseflyt" (Klinkenberg). Her gjelder struktur fra lærerens side mer enn kreativitet. Deretter tenker vi ulike former for kompenseringstiltak. Det kan være i form av lydbøker, assistent, sekretær, lesehjelp, PC med relevant programvare som for eksempel Ling-Dys, Drillpro, Magnimaster Gold, Scannerpenn.

Vi vektlegger det helhetlige opplegget for eleven. Vi tenker på elevens rettigheter i forhold til innholdet og målene i læreplanen. Hvordan kan vi hjelpe eleven til mestring gjennom annet verktøy eller gjennom andre kanaler enn lesing? Eleven har ikke bare et leseproblem i norsktimene. Det må et godt samarbeid til for å få til et helhetlig opplegg. Kontaktlæreren må ha kunnskap om dyslektikerens sterke sider i forhold til læringsstil og ta hensyn til dette i undervisningen.

Spes.ped.leder samordner tiltakene omkring våre dyslektikere, innkaller til samarbeidsmøter mellom skole og hjem, påser at det blir kontinuitet i oppleggene og at elevens behov er i sentrum.

Ved siden av å følge et øvingsprinsipp og et kompenseringsprinsipp, er vi også opptatt av å praktisere et mestringsprinsipp. Det handler om, i størst mulig grad, å utnytte elevens sterke sider i undervisningen. Det kan for eksempel gjøres gjennom at eleven skriver bok om sitt talent eller sin hobby. Det kan også være å fremheve elevens store kunnskaper i naturfag.

Et godt samarbeid med de foresatte er utrolig viktig i arbeidet med dyslektikere. Ikke minst gjelder dette foreldre som også har problem med lesing og skriving og som har vonde minner fra skoletiden. Det er uheldig, men menneskelig at negative holdninger overføres til neste generasjon. Her må vi bygge relasjoner og vise foreldrene at de kan stole på oss og at vi gjør en skikkelig jobb for deres barn.

Arbeidet med å være en dysleksivennlig skole er en kontinuerlig prosess med rom for endringer og forbedringer. Skolens ledelse erfarer at prosessen nå i stor grad videreutvikles av lærerne våre. Det er i møte mellom mennesker at endring skjer. Ledelsens viktigste oppgaver er nå å legge til rette for videre vekst, samtidig som vi sørger for at det ligger funksjoner i den daglige driften som vedlikeholder og kvalitetssikrer systemene våre.

VEDLEGG 5 Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Lars Gjelstad
Avdeling for helse- og sosialfag
Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 10.08.2010

Vår ref:24512 / 2 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.06.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.08.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24512

Dysleksi, læring og undervisningspraksis i et samfunnsarbeidsperspektiv. En kvalitativ analyse av prosjektet "den dysleksivennlige skole"

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Lars Gjelstad
Sesilie Ådland*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sesilie Ådland, Kråkeneslien 42, 5152 BØNES

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24512

Prosjektets formål er å undersøke om en skole, som har fått prisen dysleksivennlig, har en egnet verktøykasse til å møte individuelle forskjeller i skolen i dag, og slik sett føre til empowermentprosesser som økt medvirkning og deltakelse.

Utvalget består av lærere og spesialpedagogisk team ved en skole. Totalt 10-12 personer. Prosjektet er klartert av ledelsen ved skolen v/ rektor.

Datamaterialet vil innhentes ved hjelp av fokusgruppeintervjuer. Det gjøres lydopptak av intervjuene.

Personvernombudet finner revidert informasjonsskriv av 03.08.2010 tilfredsstillende.

Personvernombudet legger til grunn at navn på skole ikke vil forekomme i den endelige oppgaven/publikasjonen, jf. e-post fra Ådland, mottatt 02.08.2010.

Studien samler ingen direkte personidentifiserende opplysninger, informantenes stemmer på lydbånd anses som en indirekte personidentifiserende opplysning.

Lydbånd destrueres ved prosjektslutt 31.08.2011. Prosjektet er vurdert som ikke omfattet av meldeplikten til personvernombudet. Ombudet finner at det kun foreligger personidentifiserende opplysninger i form av informantenes stemmer på analoge lydbånd, og at elektronisk behandling utelukkende foretas med anonyme data.

VEDLEGG 6 Intervjuguide for fokusgruppe 1 og 2

Åpning

1. Før jeg går inn på temaet lese- og skrivevansker ønsker jeg at alle sier fornavnet sitt, trinnet dere er kontaktlærer for og fag dere underviser i, til sist hvor lenge dere har vært ansatt ved skolen.
2. Jeg vil gjerne at dere deler med meg og med hverandre, deres erfaringer og meninger i forhold til hva som har vært de viktigste forandringene *for elevene*, etter at dere ble en dysleksivennlig skole.
3. Hva tenker dere om påstanden: Vi trenger å utvikle og merke skoler som spesielt *dysleksivennlige*
4. Jeg er nysgjerrig på hvor dere mener at kompetansen om lese- og skrivevansker bør ligge: bør det ligge hos det spesialpedagogiske team eller bør det fordeles på alle kontaktlærerne? Evt. andre steder som jeg ikke har tenkt på?

Om elevene sine erfaringer fra en lærer sitt ståsted

5. Hva tror dere er annerledes i en dysleksivennlig skole for elever med lese- og skrivevansker, enn i en skole uten betegnelsen dysleksivennlig?
6. Kan dere si noe om på hvilke måter elevene blir inkludert i planlegging som angår han/henne av mål som skal oppnås?
7. Hvordan tror dere at elevene selv merker at skolen er dysleksivennlig?
8. Har dere gode eller dårlige erfaringer som dere kan dele med meg, om hvordan lærer og elev samhandler i klasserommet og andre steder?

Avslutning

9. Hvis du fikk bestemme, hvilke endringer ville du gjort for at din skole skulle bli mer dysleksivennlig
10. Av det vi har snakket om i dag, hva var det viktigste for deg?

VEDLEGG 7 Intervjuguide, fokusgruppe 3

Fokusgruppe 3 - lærere og spes.ped team samlet

Åpning

1. I en dysleksivennlig skole finnes det kriterier som er utarbeidet av Dysleksi Norge – og intensjonen slik jeg forstår det, er at skolen skal ta i bruk disse for å nå målsetting om å bli en bedre skole for elever med lese- og skrivevansker. Jeg er nysgjerrig på hvordan det gjøres på deres skole:

Jeg vil nå lese opp noen kriterier og retningslinjer hvor jeg ønsker at dere kan utdype innholdet for meg: (jeg leverer ut intervjuguiden slik at dere kan notere underveis mens dere venter på tur).

a. Skolen må ha en handlingsplan for arbeidet med lese- og skrivevansker:

- Hvem har ansvar for å utarbeide handlingsplaner for elevene?

- Hva inngår i en slik handlingsplan?

b. Skolen utarbeider karriereplaner eller individuelle opplæringsplaner for alle elever med lese- og skrivevansker uavhengig om de har enkeltvedtak eller ikke.

- Hva slags erfaringer har dere med slike karriereplaner/individuelle opplæringsplaner?

c. Skolen har dysleksivennlige klasserom:

- Hva vil dere trekke frem som det viktigste ved et dysleksivennlig klasserom?

d. Skolen legger til rette for godt samarbeid mellom hjem/skole:

- Hvordan legges det til rette?

e. Skolen har kunnskap om IKT (informasjon kommunikasjon teknologi?) til elevene som trenger det som pedagogisk hjelpemiddel.

- På hvilken måte får skolen kunnskap om hjelpemidler som finnes for elever med lese- og skrivevansker?

f. Skolen har innført rutine for kartlegging av elevene som gjør at elevenes leseutvikling eller mangel på utvikling kan overvåkes.

- Hvordan overvåkes dette? Gi eksempler.

Avslutning

2. Hvordan blir dere fulgt opp av Dysleksi Norge?

3. Av det vi har snakket om i gruppene i dag, hva var det viktigste for deg?

