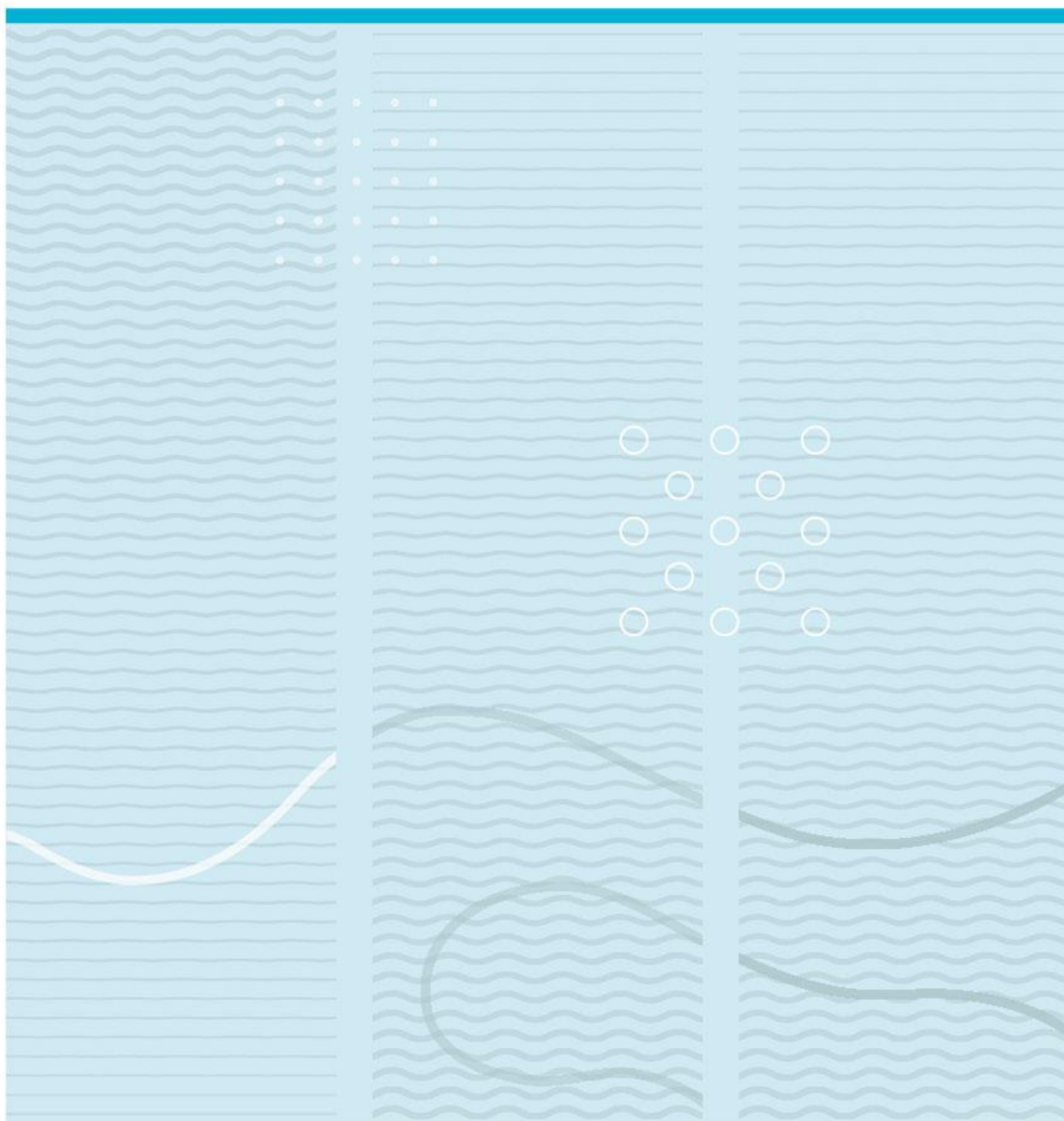


Birgitte Ursin Studentnummer: 204236

Fanget i lesing og skriving

En reflekativ praksisforskningsstudie av det å leve med dysleksi i skole og høyere utdanning



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Birgitte Ursin

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Masteroppgaven hadde som utgangspunkt å undersøke opplevelsen av dysleksiens tyngde gjennom en oppvekst, og å forstå nyansene i erfaringene, for å kunne bidra til god pedagogikk og ledelse i skolen. Problemstillingen som tas opp er: Hvordan erfares det å ha dysleksi i møte med forventningene til lese- og skriveferdigheter i vår tids utdanningskultur? For å svare på problemstillingen brukes en refleksiv praksisforskningstilnærming (ref. Lindseth) der det fremfortelles, og reflekteres kritisk og teoretisk over, fire historier fra egen skoleerfaring som dyslektiker. Det som kommer til overflaten i løpet av studiet er, at det som står på spill ikke dreier seg om de konkrete vanskene, men derimot om kampen for å ha rett til å eksistere som fri når anerkjennelse uteblir. Ved å se det som har kommet frem opp mot pedagogikk og utdanningsledelse, argumenteres det for nødvendigheten av en bevissthet om følelsers verdi i utdannings- og danningsprosesser.

Forord

Denne oppgaven er for meg så mye mer enn en avsluttende prosess på et utdanningsforløp i masteremnet «Pedagogikk og utdanningsledelse». Oppgaven er et uttrykk for en sårbar og naken «lyd» innenfra, etter mange år med smerte og tvil på om jeg er verdig nok for min nåværende rolle som pedagog i utdanningssektoren. Jeg har alvorlig dysleksi, så lesing og skriving er for meg svært krevende i seg selv. Prosessen med å vitenskapelig studere fenomenet og å gå inn i den emosjonelle opplevelsen knyttet til dysleksi, har følt opprivende, og det har vært en krevende jobb på mange ulike plan.

De utvalgte historiene brukte jeg ikke mye tid på å hente fram, de lå klare i meg. De er en del av meg og har bidratt til å forme meg til den jeg er i dag. Jeg kjenner på dem i jobben som lærer, i møte med elever som strever med lese- og skriveopplæringen, men mest av alt kjenner jeg på dem gjennom et behov for å anerkjenne hvordan elever kan ha det på et følelsesmessig plan. Jeg kan noe ganger ta meg i å pålegge elever liknende følelser, fordi jeg i dag fortsatt er så preget av egne erfaringer av å være elev med lese- og skrivevansker. Dette har vært opphavet til det jeg i dag vil betegne som en profesjonsuro jeg bærer på. På den andre siden betrakter jeg det som en utvidet kunnskap og kompetanse som ikke er definert inn i den legitimerede utdanningen. Dette har drevet frem et ønske i meg om å studere fenomenet nærmere, til tross for spøkelsene som henger over meg. Jeg håper og tror at nettopp disse erfaringene har noe å tilføre dagens utdanningskultur. Motivasjonen har vært «å ta en for laget» på vegne av andre mennesker i liknende situasjoner, samt å åpne øynene til folk innenfor profesjonen, med et håp om at det kan tilføre refleksjon til praksis i møte med elever med lese- og skrivevansker, og kanskje også andre utfordringer, i vår tids utdanningskultur.

Takk til de uunnværlige gjennom min lange og kronglete skolegang! Det er mange mennesker som har vært viktige for at jeg har kommet hit jeg er i dag. Min mamma som alltid har stått ved min side, som har kjempet for meg og utfordret lovverket for at jeg skulle få mulighet til å gjennomføre en utdanning. Mari, som jeg møtte på høyskolen, et møte som har utviklet seg til et nært vennskap, har vært en påle i alle mine «akademiske stormer» og lært meg det jeg manglet av skriveferdigheter og akademisk skriving. Hun har bygget meg sakte, men sikkert, opp til å kunne tro på at jeg har noe i det akademiske miljøet å gjøre. Møtet med mine gode og anerkjennende veiledere Guro og Michael, som introduserte meg for filosofi og metoden som

gjorde at jeg kunne jobbe i mitt naturlige element, samtidig som de ga meg verktøy til å hente frem og anvende erfaringene fra den verdenen jeg kjenner innenfra opp mot større diskusjoner. Anerkjennelsen og forventningene basert på hvem jeg er, og ikke først og fremst ut fra at jeg har dysleksi, har gitt meg ekstra motivasjon og styrket troen på meg selv.

Mine nære venner som vel mye til tider har måttet lytte til «min lille, store verden». De har tatt vare på meg med kjærighet og omsorg. Kollegaer som har vist forståelse når jeg ikke har vært så påkoblet som vanlig i jobbsituasjoner. Sist, men ikke minst; min lille familie, bestående av samboer og sønn, som har blitt forsømt og tålt å stå i det at jeg har vært fraværende og emosjonell gjennom denne prosessen. Det vil jeg aldri glemme, jeg er så takknemlig for at dere har taklet det «til den store gullmedaljen».

Innhold

Sammendrag	2
Forord	3
Innhold	5
1 Innledning	8
2 Hva er dysleksi?	9
2.1 Et historisk overblikk	9
2.2 Edith Norrie	12
2.3 Diskusjonen om dysleksi og intelligens	13
2.4 Dysleksi i dag	15
3 Metodologi	17
3.1 Hvordan vi utvikler kunnskap og hva kunnskap er kunnskap om	19
3.2 Fenomenologi	20
3.3 Hermeneutikk	22
3.4 Refleksiv praksisforskning	23
3.5 Forholdet mellom praksis og teori	24
3.6 Har uro noen betydning for forskning?	26
3.7 Kvalitet	29
3.8 Overførbarhet og troverdighet	31
3.9 Etikk	32
4 Opprinnelig refleksjon: Fire historier om å ha dysleksi i skolen	33
4.1 Engelske gloser	33
4.2 Nissen	34
4.3 Å begynne på høgskole	36
4.4 Arbeid som spesialpedagog	40
5 Kritisk refleksjon	41
5.1 Fanget i seg selv	44
5.2 Kampen om frihet	45
5.3 Frihetens pris	45
6 Teoretisk refleksjon	46
6.1 Fanget i seg selv	46
6.2 Kampen om frihet	49
6.3 Nissen	50
6.4 «Frihetens» pris	55
6.5 Den siste avsluttende historien som gir <i>mening</i>	59
6.6 Opplevelsen av å være fanget, sett gjennom det kunstneriske øyet	60

6.7	Kunnskapsdepartementets strategier	62
7	Avslutning.....	64
7.1	Hva jeg har gjort i oppgaven	64
7.2	Hvorfor vendte jeg tilbake til det som holdt meg fanget?	65
7.3	Noen nisser skal være med på lasset	66
7.4	Avsluttende kommentarer.....	66
	Litteraturliste	68

Dysleksi er like omfattende som et virus. Det strømmer gjennom hele kroppens vev og organer. En virusinfeksjon og dysleksi er like i den forstand at de kan påvirke alt ved en persons liv. Det beskrives ofte som et usynlig handikap, men dysleksi er kun usynlig for de som slipper å leve med det og derfor ikke sliter med effekten av det.

(Shaywitz, oversatt av Sjøvik, i Aas, 2021, s. 1)

1 Innledning

Temaet for oppgaven handler om dysleksi i skolen, ikke om biologiske eller tekniske aspekter ved vansken, men derimot de følelsesmessige. Problemstillingen som utforskes er: *Hvordan erfares det å ha dysleksi i møte med forventningene til lese- og skriveferdigheter i vår tids utdanningskultur?*

Jeg vil i dette prosjektet, inspirert av Lindseths refleksive praksisforskning, benytte mine egne erfaringer fra skolelivet både som elev og pedagog, og trekke disse erfaringene opp mot pedagogikk og utdanningsledelse gjennom det jeg har valgt å kalle reflektiv erfaringsforskning. Refleksiv praksisforskning, slik Lindseth omtaler det, er forskning som tar utgangspunkt i «praktikerens erfaring av at noe stemmer eller ikke stemmer i egen praksis» (Lindseth, 2017, s. 243). Min forskning tar i tillegg til dette med mine egne erfaringer som elev, da disse danner bakgrunnen for min profesjonsuro, eller følelse av at noe ikke stemmer, som har gjort det nødvendig for meg å studere temaet nærmere. Jeg velger derfor å bruke termen *erfaringsforskning* nettopp for å påpeke denne utvidelsen som etter min mening er essensiell å inkludere som kompetanse for god praksis.

Empirien består av fire historier fra egne erfaringer i skolen, som elev og pedagog med dysleksi. Dette er inntrykk fra verden slik jeg har opplevd den. Lindseth (2017, s. 252) hevder at for å begripe erfaringer, må de settes ord på, eller som jeg vil si; få «lyd». Det å kunne gi mine inntrykk et uttrykk ved å forske på dem, gir meg muligheten til som voksen å gi det barnet jeg en gang var en stemme. Intensjonen er å bidra til refleksjon rundt pedagogisk praksis og hvordan den kan oppleves.

Kapittel to handler om hva dysleksi er, og tar leseren gjennom en historisk reise fra 1900-tallet til i dag, bestående av forskning, og skildringer av en bit av alle ressursene som er lagt ned i det å løse mysteriene knyttet til «lese- og skrivevansker». Videre presenteres metodologien, bygget på Lindseths refleksive praksisforskning. Erfaringshistoriene fra en skolegang med dysleksi utgjør empirien i oppgaven. Historiene legges frem og analyseres. Honneths anerkjennelsesteori får en sentral rolle for refleksjonen rundt de funnene som trer fram. Til slutt løftes blikket opp til et organisatorisk perspektiv på utdanning, som i tråd med

funnene betraktes gjennom «det kunstneriske øyet», som beskrevet i Irgens. Klafkis aspekter på danning bidrar også inn i refleksjonen.

2 Hva er dysleksi?

Det finnes mange ulike definisjoner på dysleksi. «Dysleksi Norge» har utviklet en egen definisjon. En kan si at det er «spesialistene» selv som har utviklet denne, nemlig mennesker som vet hva det innebærer å leve med dysleksi:

Dysleksi er en spesifikk lærevanske som gjør det vanskelig å tilegne seg funksjonelle lese- og skriveferdigheter. Typiske kjennetegn er omfattende vansker med ordavkodning og staving, i tillegg til vansker med andre språkferdigheter. Mest vanlig er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevning og fonologisk korttidsminne. Noen har også vansker med prosesseringshastighet og automatiseringsevne. Vanskene avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Dysleksi er en medfødt disposisjon som er livslang. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men konsekvensen av vanskene kan bli mildere ved tilpassa og spesifikk trening, inkludert bruk av datahjelpemidler og støttende veiledning. Vansken kan best forstås som et kontinuum, og det er ingen klar grense mellom svake avkodingsferdigheter og dysleksi» (Aas, 2021, s. 13).

Videre vil jeg beskrive noen hovedtrekk ved historien, som har bidratt til å føre oss dit vi er i dag, når det gjelder synet på dysleksi.

2.1 Et historisk overblikk

Etter hvert som det å lese og skrive utbredte seg som alminnelige ferdigheter i vår del av verden, dukket tilstanden «ordblindhet» opp, ifølge Helland (2019). I 1885 skrev den tyske legen Berkhan en artikkel om elever i en tysk hjelpeklasse. Av de 44 elevene, viste 20 av dem et påfallende skriftspråk, der mange ord ble forandret eller skrevet feil. Den tyske øyelegen Berlin undersøkte også pasienter som strevde med lesing, til tross for normalt syn. Han antok at vasken kunne være relatert til venstre hjernehalvdel, og beskrev dette i 1887 i «Eine besonderes Art der Wortblindheit (Dyslexie)». Her benyttet han begrepet «dysleksi»,

antagelig knyttet opp mot begrepene «alexia» og «paralexia» fra medisinsk litteratur (Bjerkan, 2000). Også britiske leger beskrev på 1900-tallet begavede unge gutter som ikke klarte å lære seg å lese. Legene mente ordblindhet måtte være en medfødt vanske knyttet til funksjoner i venstre hjernehalvdel, og samarbeidet mellom de to hjernehalvdelen. En av legene, Morgan, forklarte vanskene med at pasientenes visuelle minne for ord var dårlig eller helt fraværende. Allerede på denne tiden ble dysleksi altså forklart på to ulike måter: Berlin mente det var en vanske med ord, mens Morgan mente det var en visuell vanske (Helland, 2019, s. 90).

Fordi de «ordblinde» ferdighetene knyttet til lesing og skriving skilte seg vesentlig fra de andre intellektuelle evnene, ble tilstanden sett på som dramatisk. Medisinerne konkluderte med at de svake ferdighetene i språkfunksjonene, var lokalisert i angular gyrus i venstre hjernehalvdel. Fram til 1960-årene ble barn som strevde med å lære seg lesing og skriving på estimert tid, sett på som enkeltstående kasus - enten som utviklingshemmede eller ikke opplæringsdyktige. Noen barn ble tatt under vingene av bekymrede lærere som fanget dem opp og ga dem ekstraundervisning, gjerne etter at skoledagen var slutt (Helland, 2019, s. 88).

Orton (1937) var en amerikansk medisinere som fikk en viktig rolle i arbeidet med dysleksi på begynnelsen av 1900-tallet. Hans arbeid har i stor grad påvirket dagens syn på vansken. Mange av barna han observerte og jobbet med hadde en tendens til å reversere bokstavene, eller å lese og skrive dem i gal rekkefølge. Han kalte vansken «strephosymbolia», som betyr fordreide symboler. I videre forskning fokuserte han på språkvansker, og studerte over tre tusen barn og voksne med slike vansker. Orton fant først en korrelasjon mellom lesevansker og dominans for venstre hånd og venstre øye. Pasientene hadde ikke noen klar høyre- eller venstrepreferanse. Orton kjente igjen enkelte symptomer fra arbeid med personer som hadde fått ervervede skader i venstre hjernehalvdel. Han utviklet en teori om at lesevansker kunne forklares med at venstre hjernehalvdel ikke ble dominant i forhold til den høyre. Han la også merke til at vanskene var familiære, og ønsket på bakgrunn av disse funnene å utvikle en måte å innlære lesing og skriving på som integrerte både høyre og venstre hjernefunksjoner (Orton, 1937).

Orton etablerte en skole basert på «Fernalds metode» med multisensorisk trening. Det var en kombinasjon av kinestetiske (bevegelsesbaserte) og taktile (berørings- og sansebaserte)

læringsstrategier som ble koblet opp til innlæring av visuelle og auditive begreper. Orton begynte å samarbeide med en psykolog, og de utviklet sammen en metode som besto av multisensorisk instruksjon, harde repetitive øvelser og instruksjoner, strukturert språkinnlæring, fonetikk med lydsammensetning til ord og ordoppdeling til enkeltlyder. Lærerens oppgave var å måle om elevene forsto reglene og kunne benytte dem (Ibid). Det er få forskningsresultater som understøtter effekten av disse metodene. Dysleksi hadde lite fokus i Europa før Ortons forskning. Det var hovedsakelig et fagområde for medisinere, øyeleger og nevrologer, og forskningen foregikk stort sett i de skandinaviske landene. Ordblindeinstituttet i København ble opprettet i 1938, og er fortsatt i drift den dag i dag (Helland, 2019, s. 90).

Hermann var nevrolog ved Ordblindeinstituttet. Han kategoriserte vanskene i «*læsevanskeligheder (dyslexi), skrivevanskeligheder (dysgrafi), forstyrrelser ved læsningen og skrivningen af tal (nodeblindhed), og arven ved ordblindhed*» (Hermann, 1967, s. 145). Hermann så store variasjoner i de spatiale og temporale vanskene ved ordblindhet, og fremhevet av undervisningen måtte startes tidlig:

Visse træk i dysfasien viser vanskeligheder ved ordningen af lydlig sekvenser. Ved læseretardering må diagnosen differensiere mellom forskjellige former for dyslexi; standardiserede tests alene slår ikke til; fejlenes art må ikke forlede til antakelsen af sjuskeri; lave resultater ved intelligenstesting indicerer hos ordblinde ikke altid en dårlig intelligens. Tidlig specialundervisning har bedre mulighed for resultater end den sent påbegynte især ved kompliceret ordblindhed, der altid har en dårligere prognose end de mindre komplicerede tilfælde (Hermann, 1967, s. 145).

I dagens samfunn ser vi både topp-politikere, forretningsfolk, kriminelle, kunstnere, akademikere og arbeidsledige som snakker åpent om at de er dyslektikere. Vi forbinder offisielt sett ikke dysleksi med lav intelligens eller generelle lærevansker i dag. Den private, subjektive selvfølelsen til en person som har dysleksi, kan allikevel variere mye når det gjelder disse spørsmålene, ikke minst fordi utdanning og sosial fungering i så stor grad er basert på ferdighetene lesing og skriving (Helland, 2019, s. 88).

2.2 Edith Norrie

Edith Norrie var en skarp og engasjert dame som ble født for 130 år siden, i 1889. Hun var selv ordblind, men i hennes oppvekst kjente man ikke til begrepet ordblindhet. Hun uttalte: «Når man var ordblind og hadde svært ved å følge med i undervisningen på grund af læseproblemerne, måtte man simpelthen gå klassen om indtil man kunne det man skulle» (Hermann, i Helland, 2019, s. 93). Det endte med at Norrie måtte slutte på skolen før hun hadde fullført, fordi hun ble regnet som dum. Imidlertid utdannet hun seg senere både innenfor kvinnegymnastikk, sang og musikkteori, og underviste også i dette med tiden. Norrie var selv frustrert over å ikke kunne skrive kjærlighetsbrev til sin forlovede uten at brevene ble fulle av skrivefeil. Derfor bestemte hun seg for å finne teknikker for å forbedre egen lesing, skriving og staving. Dette fant hun så gode metoder for, blant annet ved hjelp av en bokstavsettekasse, at hun etter hvert kunne lære metodene videre til talepedagoger. I 1939 flyttet hun til København, 50 år gammel, og åpnet Ordblindeinstituttet i sin leilighet i Holbergsgade i København. Det ble den første skolen for ordblinde i Europa (Hermann, 1967).

Skolen gikk veldig bra selv om elevene måtte betale for undervisningen. Etter som årene gikk, kom det stadig flere elever til skolen som ønsket å delta i undervisningen. Ordblindeinstituttet i København fikk gode omtaler, blant annet av en av Edith Norries første studenter i København; den tidligere statsministeren Carl Th. Zahle. Han hadde mistet leseevnen på grunn av blodpropp, og Norrie hadde sånn suksess med undervisningen at Zahle roste henne til himmelen (Ibid). Norrie engasjerte seg sterkt i å hjelpe barn som strevde med ulike former for språkvansker eller dysleksi. Hun reiste til Tyskland for å lære mer om vanskene, og dette medførte at hun begynte å differensiere mellom ulike typer språk- og talevansker hos barn. Da hun videre tok fatt på intelligensmåling av barn i den svenske hjelpeskolen, ble det synliggjort at barn med talevansker ofte var normalt begavet. Kartlegging av evner og språklige ferdigheter ble dermed viktig, med tanke på hvordan en skulle hjelpe disse barna videre i sin utvikling. Norrie hevdet dessuten at barn med språkvansker kunne risikere å bli hemmet i sin mentale utvikling (Ibid).

2.3 Diskusjonen om dysleksi og intelligens

Det oppsto spenninger da interessen for dysleksi ble vekket også hos psykologer, sosiologer og pedagoger. Bakgrunnen for dette var den såkalte kognitive revolusjonen. Gjennom behaviorisme ble det framhevet at psykologisk vitenskap bare kunne baseres på observerbare faktorer, mens det grunnleggende i den kognitive revolusjonen var idéen om at menneskelige aktiviteter består av sammensatte prosesser som krever både organisering og planlegging (Refsahl, 2012, s. 13). Vi kan spesielt trekke frem fire forskere fra denne tiden som har hatt betydning for videre forståelse av språk og språkutvikling. Chomsky utviklet i 1950-årene teoriene om universell grammatikk (Chomsky, 1986), Piaget skrev teorier om barns kognitive stadieutvikling (Barrouillet, 2015), Vygotskij poengterte kulturens betydning for barnets utvikling (Nicolopoulou, 1993), mens Miller (1956) lanserte teorier om informasjonsbearbeiding. Denne forskningen påvirket klinikere, sosiologer og pedagoger til å se nærmere på hvordan miljøbetingelser og pedagogikk virket inn på dysleksi. Litteraturen de baserte seg på var i stor grad basert på engelsk og amerikansk forskning som ikke brukte begrepene ordblindhet, lese- og skrivevansker og dysleksi (Helland, 2019, s. 95).

Innenfor tenkningen om at elevers kunnskaper fremsto ifølge en normalfordeling, var det naturlig at også noen av elevene havnet i de laveste sjiktene av de standardiserte testene som ble brukt på 60-70-tallet (Lyster m.fl., 2019, s. 348). Det ble diskutert om elevene som befant seg i det laveste sjiktet av kurven kunne havne der også av andre årsaker enn lav IQ, og om svake lese- og skriveferdigheter kunne skyldes dysleksi. Debatten mellom en kategorisk eller en kontinuerlig fordeling av lese- og skriveferdigheter står den dag i dag fortsatt som uavklart (Helland, 2019, s. 94). I 1960-årene ble det i England etablert flere sentre for «ordblinde». Nevrologen Critchley var blant dem som foreleste om lesevansker som medfødte. Han brukte uttrykket «spesifikk utviklingsmessig dysleksi», og definerte dyslektikere som en særegen gruppe, adskilt fra personer med lesevansker uten medfødte eller genetiske komponenter. Critchley ble etter hvert president for «The World Federation of Neurology» (WFN), som i 1968 definerte dysleksi på denne måten:

Dysleksi er en konstitusjonell eller medfødt vanske der symptomet er lesevansker, og som forekommer på tross av gode intellektuelle forutsetninger, gode sosiale forhold og tilstrekkelig pedagogisk støtte. Den er forårsaket av grunnleggende kognitive

vansker som oftest er av medfødt art (World Federation of Neurology, i og oversatt av Helland, 2019, s. 96)

Wechsler var en amerikansk psykolog, påvirket av pionerene som utviklet intelligensteorier. Wechsler så intelligens som en virkning av, heller enn en årsak til faktorer som personlighet. I 1955 kom en test for voksne; «The Wechsler Adult Intelligence Scale» (WAIS), og i 1967 «The Wechsler preschool and primary scale of intelligence» (WPPSI) for barn mellom to og et halvt, og sju år. Wechsler-testene er trolig de testene som har vært mest brukt for å kartlegge kognitive profiler både klinisk og innenfor forskning. Skårene fra deltestene, en verbal del og en utføringsdel, omregnes til skalerte skårer basert på alderen til testobjektet. Gjennomsnittssummen av de to testene beregnes som IQ-skåren. Dyslektikere vil typisk sett skåre lavt på de fire områdene regning, koding, informasjon og tallhukommelse, dette kalles ACID-profilen (Fletcher m.fl., 1998, s. 186–203).

På denne tiden så psykologene etter ACID-profilen når de skulle utrede dysleksi, samtidig som kriteriene til WFN skulle tilfredsstilles. Det vil si at barn med lese- og skrivevansker som skåret i prøveklasse 1 eller 2, med en IQ-skår på for eksempel 84, ble utelukket fra en dysleksidiagnose. De havnet heller i en kategori for generelle lærevansker. I praksis betyr dette at en IQ på under 85 poeng, noe som omfatter 17% av befolkningen, ikke kan defineres som dysleksi. IQ lavere enn 70 er satt til å indikere en utviklingshemming. Diskrepansen mellom 70 og 85 IQ-poeng ble altså overlatt til det udefinerte området «generelle lærevansker», selv om problemet begrenset seg til utfordringer med lesing og skriving (Helland, 2019, s. 97). Dysleksi defineres her som «en forstyrrelse som kommer til uttrykk i vansken med lesing trass i vanlig undervisning, normal intelligens og adekvat sosio-kulturelle vilkår. Dysleksien beror på basale kognitive forstyrrelser, ofte med konstitusjonell bakgrunn” (Høien m.fl., 2017, s. 19).

Innenfor spesialpedagogisk og medisinsk forskning har det vært vanlig praksis å bruke begrepet dysleksi om lesevansker der det er klare avvik mellom ferdigheter i lesing og individets generelle evnenivå. Under diskrepanstenkningen ligger det antagelser om at de som har normale, eller over normale evnemessige ressurser, også bør ha normale leseferdigheter. Forholdene mellom evnemessige ressurser og leseferdigheter er imidlertid langt mere

komplekse enn som så. Det at diskrepansdefinisjonen er blitt så populær, kan henge sammen med oppmerksomheten som er viet lesevaner hos velkjente, høyt begavede personer (Høien m.fl., 2017, s. 20).

2.4 Dysleksi i dag

Det er forsket mye på de biologiske aspektene ved dysleksi, blant annet gjennom studier av hjerner fra døde mennesker med dysleksi (Høien m.fl., 2017, s. 22). I Norge ble dyslektiske hjerner etter hvert studert ved hjelp av MRI. Teknologiske framskritt de siste tiårene har gjort det mulig å studere hjernen også på levende mennesker, for å se både hvordan hjernen er oppbygd, og hvordan den arbeider. Til tross for funn av forskjeller mellom hjerner «med og uten dysleksi», og funn knyttet til arv, har en ikke klart å samle seg om en definisjon av hva dysleksi er. Dette kan ha sammenheng med at forskningsfeltet er relativt nytt, og dessuten at det foregår forskning parallelt innenfor ulike fag. Det må både empiri og teori til for å avgjøre hvordan dysleksi skal defineres, og som vi ser av historien bør definisjonene betraktes som foreløpige hypoteser (Høien & Lundberg, 2012, s. 20).

Debatten knyttet til hva det innebærer å ha dysleksi har altså vært preget av ulike tilnærminger og kliniske forståelser (Høien m.fl., 2017, s. 53). Psykiater Thorsen møtte i sitt arbeid mange pasienter med sosiale og emosjonelle problemer, blant mennesker med dysleksi. Hun så ut fra dette et behov for utvidet kunnskap og kompetanse knyttet til disse utfordringene, slik at pedagoger og foresatte skulle bli i bedre stand til å forstå og hjelpe dem som strevde med dysleksi. Hun satte i gang med arbeidet, men det måtte overtas av andre fordi hun døde. I dag finnes det mye kunnskap om årsaker til lesevaner, og om tiltak som er effektive for å forebygge og hjelpe elever med disse vanskene. Innenfor et læringsaspekt vet vi nå mer om lese- og skrivevaner enn vi til sammen vet om alle andre lærevaner (Stanovich, i Helland, 2019). Imidlertid er det gjort lite forskning på dysleksi og psykiske utfordringer i de nordiske landene. Funnt fra undersøkelser som er gjort, antyder at psykiske vansker, karakterisert av uro og atferdsvaner, avtar på høyere klassetrinn, og at mer prososial atferd kjennetegner barn når lese- og skriveferdighetene deres bedres (Høien m.fl., 2017, s. 108).

Aas (2021) hevder at det ikke er allment kjent i samfunnet, eller blant kunnskapsmedarbeidere, hvordan mennesker med dysleksi bør møtes i skolen i dag, til tross

for all den forskning og kunnskap som finnes. Videre vil jeg si litt om de lover, rammer og autonomi som påvirker enkeltelever ut fra trinn, skole, kommune, fylke og hvem eleven får utdelt som pedagog.

Dysleksi er i dag en mye brukt betegnelse på medfødte disposisjoner som gjør lesing og/eller skriving vanskelig (Høien & Lundberg, 2012, s. 180). Mennesker med dysleksi er like ulike som mennesker flest. Fortsatt er det spenninger knyttet til hvordan vanskene bør håndteres, både innenfor utdanningssystemet og i yrkeslivet. Usikkerheten viser at det fortsatt ikke er faglig enighet om hvordan dysleksi bør defineres. Dysleksi regnes i dag som en sammensatt vanske som varierer fra person til person, og forståelsen bygger både på biologisk, lingvistisk, psykologisk og pedagogisk kunnskap. Dysleksi kan defineres ut fra kognitive, biologiske og symptomatiske betegnelser på samspill med miljøet. Samtidig som kompetansenivået har økt, har skolen endret seg i retning av en mer sosiologisk begrunnet undervisningsmodell, der individuelle avvik møtes med tilpasset opplæring, gjerne innenfor en klassesammenheng (Helland, 2019, s. 112).

Når en elev får påvist dysleksi, skal diagnosen være satt av en faglig og klinisk kompetent instans som oppfyller de formelle kravene for diagnosesetting. Dette kan gjøres av spesialpedagoger, logopeder eller psykologer med godkjent testkompetanse (Aas, 2021, s. 52). Det er viktig at informasjonen som er kartlagt i rapporten videreformidles til alle som har med barnets opplæring å gjøre. Informasjonen bør inneholde både generell innsikt i hva dysleksi er, en gjennomgang av den individuelle rapporten, samt utarbeiding av en felles forståelse om hva som skal skje videre og hvordan teamet rundt eleven bør jobbe (Klem & Hagtvat, 2019, s. 153). Det er viktig at skole og foresatte samarbeider og at de foresatte også får opplæring (Aas, 2021).

Det finnes en rekke lover og forskrifter som skal regulere undervisningssektoren: Opplæringslova, menneskerettighetene, barnekonvensjonen, likestillings- og diskrimineringsloven, åndsverksloven, forvaltningsloven og lov om universell utforming. Som samfunn tilstreber vi en likeverdig opplæring for alle (Nordrum, 2019). Lærere har handlingsrom til å gjøre tilpasninger innenfor lovens rammer. Den første paragrafen i Opplæringslova skal fungere som en slags paraply for det som foregår i skolen (Aas, 2021).

Spesielt tre punkter fra Opplæringslova bør ligge som føringer for valg i skolehverdagen; At eleven skal få utvikle mestring i eget liv og deltakelse i samfunnet, at skolen skal fremme elevenes lyst til læring og utvikling gjennom tillit, respekt, krav og utfordringer, og at all diskriminering skal motarbeides (Opplæringslova, 2015).

De siste årene har spesialundervisning vært et mye omtalt tema i norsk utdanningspolitikk. Det er mange elever som ikke får god nok hjelp i norske skoler. Tilpasset undervisning er noe alle elever har krav på, mens spesialundervisning er for elever som ikke har utbytte av den ordinære undervisningen. Spesialundervisning tildeles på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT, gjennom enkeltvedtak skrevet av skoleledelsen (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 218). Ifølge forvaltningslova er et vedtak noe som gjelder elevens rettigheter og skolens plikter overfor en eller flere bestemte personer (Aas, 2021, s. 76). Et hjelpemiddel i folketrygdlovens forstand er noe som er egnet til å direkte avhjelpe, erstatte eller kompensere for en funksjonssvikt. Et hjelpemiddelprogram kan betraktes som en «protese» som skal kompensere for elevens manglende ferdigheter (Aas, 2021, s. 107). For å kunne benytte slike hjelpemidler kreves det egne lisenser, slik at det skal kunne benyttes hele veien gjennom skole, studier og videre inn i arbeidslivet. Det er kommune eller fylkeskommunene som bestemmer «verktøykassa» for elevene. De som sitter med disse valgene, er som oftest ikke pedagoger eller spesialpedagoger. Her ligger det også økonomiske føringer knyttet opp mot tildelingene (Aas, 2021, s. 158).

3 Metodologi

Det etterspørres mer forskning som ligger nærmere praksisfeltet (Lindseth, 2017, s. 243). Inspirert av Lindseths refleksive praksisforskning, kan vi tenke oss et skille mellom det instrumentelle og det refleksive. Mens det instrumentelle tar utgangspunkt i å bistå praksisfeltet med å utforske og forbedre konkrete utfordringer, bygger den refleksive praksisforskningen derimot på en undring som er praktikerens egen. Utgangspunktet for denne oppgaven er mine egne opplevelser med å ha dysleksi i skolen gjennom oppveksten. Til tross for at det finnes mye forskning på temaet dysleksi, som nevnt i kapittel to, ser det ut til at elevers erfaringer og perspektiver i liten grad er gjort rede for og utforsket innenfor en forskningskontekst. I søkene jeg utførte på begynnelsen av dette prosjektet, fant jeg ingen treff på temaet dysleksi i forbindelse med reflektiv praksisforskning. Det spesielle med

refleksiv praksisforskning er at den ikke tar for seg observasjon fra en distanse, men derimot baseres på indre erfaring og opplevelse; egen kunnskap uttrykt i praksis (Lindseth, 2020). Imidlertid fører dette meg bakover i tid. Ved å ta på alvor de spenningene jeg kjenner på i dag som pedagog, knyttet til praksisen i den norske skole når det gjelder lesing og skriving, synes det nødvendig å sette egne erfaringer som elev inn i en vitenskapelig ramme, for å tilføre et elevperspektiv til den eksisterende kunnskapen. Jeg vil legge vekt på et følelsesmessig og subjektivt perspektiv, noe som kan sees i sammenheng med Irgens (2016, s. 269) fortolkende tilnærming og gjennom dette studere opplevelsene, gjennom følelser og emosjoner, for å finne det som ikke er så lett identifiserbart (Ibid). Jeg velger derfor å kalle det jeg skal gjøre videre for refleksiv *erfaringsforskning*.

Motivet mitt for å utforske egne erfaringer som menneske med dysleksi, er at jeg opplever manglende refleksjoner og bevissthet i en profesjonspraksis som, med gode intensjoner og en kulturarv som strekker seg langt bakover i tid, møter individer med dysleksi innenfor det jeg opplever som et overfladisk perspektiv. Konkret kan en praksis beskrives som noe som utføres, og dermed også kan oppleves av andre (som for eksempel eleven), men ofte uten at den som utfører handlingene selv reflekterer noe videre over det som hender. Det er her jeg opplever en friksjon som i liten grad drøftes. Skolens praksis bygger på lange tradisjoner, og det vil ikke være spesielt kontroversielt, mener jeg, men derimot på sin plass, å studere kulturen fra en annen vinkel. Refleksjoner som i mange tilfeller kan late til å mangle, er hva det kan bety for en elev å måtte kjenne på de andres ubehag ved egen utilstrekkelighet.

Jeg vil anvende Lindseths (2020) begrep «diskrepanserfaring» om uroen jeg kjenner på når det kommer til skolens praksis overfor elever med dysleksi. En diskrepanserfaring må ifølge Lindseth (2017, s.247) beskrives for at vi skal kunne se nærmere på den. Min empiri, i form av fire fortellinger fra eget liv, handler om hvordan jeg har opplevd skolesystemet som elev, og senere som pedagog. Historiene vil ikke fortelle en «sannhet» om skolesystemet, lærerne osv., men kun om en opplevelse, et innenfra-perspektiv. Refleksiv erfaringsforskning befinner seg et stykke unna positivisme og objektiv forskning, her er det det subjektive som er det sentrale. Tidligere var en i forskning henvist til å undersøke noe som lå utenfor seg selv, men innenfor den refleksive praksisforskningen utfordres en på det en allerede kjenner til, og på å utforske dette nærmere (Ibid). Slik forskning vil dermed dreie seg om å utforske det

kvalitative. Slik analyse egner seg spesielt godt for utforskende studier av enkeltstående kasus (Kleven og Hjordemaal, 2018).

3.1 Hvordan vi utvikler kunnskap og hva kunnskap er kunnskap om

Ontologi handler om virkeligheten, hvordan den er og hva som dermed kan bli kjent for mennesker. Det omfatter også komplekse og abstrakte mentale livserfaringer som kan være lokale og spesifikke av natur, men som allikevel kan deles av flere (Guba & Lincoln, 1994). I kvalitativ forskning blir virkeligheten konstruert av de involverte personene i studiet, dem som faktisk befinner seg i den aktuelle konteksten. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i at mening er sosialt konstruert av mennesker i deres livsverden (Ibid).

Vår forståelse av virkeligheten er i stadig endring og utvikling (Merriam & Grenier, 2019, s. 3-4). Forskningens interesse handler om å forstå hva tolkningene er på et gitt tidspunkt i en gitt kontekst, for så å løfte fram meningen mennesker opplever i forhold til sin livsverden og sine egne erfaringer (Ibid). Deltagerens perspektiv er det som fremmes, dette blir kalt det *emiske* perspektivet. Dette vil samtidig være i samspill med forskerperspektivet, avhengig av hvilken studie det er som gjennomføres. Epistemologi handler om hvordan kunnskap utvikles; hva vi kan erkjenne og hvordan. I denne oppgava og gjennom refleksiv praksisforskning kan vi snakke om en «selverkjennelsesteori» basert på levd erfaring (Lindseth, 2017, s. 249), og forskningstilnærmingen blir dermed en praksis for å kunne forstå meg selv i kontekst av min egen skoletid.

Postholm (2010) hevder at det finnes noe en kjenner, en virkelighet som kan fanges og beskrives. Det kan være den fysiske settingen eller situasjonen, i denne oppgaven; en elev som skal lære å lese og skrive, innenfor noen gitte rammer; lærere, skolens artefakter som for eksempel penn og papir, og IKT. Det kan ikke eksistere uenighet om at dette finnes i norske skoler, men hvordan det benyttes og hvordan elever skal lære lese- og skriveferdigheter, kan det være ulike synspunkter på. De aktuelle synspunktene til deltakerne i studien, kan forskeren få en forståelse av i interaksjon med deltagerne. På denne måten kan en si begrepene ontologi og epistemologi har sin berettigelse i kvalitativ forskning (Ibid).

Aksiologi betegnes som læren om verdier. Et fellestrekk ved alle kvalitative studier er at de er verdiladet (Creswell, 2013). Forskeren erkjenner påvirkningen for seg selv, av de subjektive og individuelle teoriene. Det er viktig i slike studier at forskeren som forskningsinstrumentet, legger frem sine perspektiver og meninger, slik at leseren kan se hvordan forskeren påvirker forskningsarbeidet. Creswell (2013) og Denzin og Lincoln (1994/2000) definerer kvalitativ forskning som undersøkelser av menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige settinger, vi kan kalle det studier av det naturalistiske. Fra dette utgangspunktet vil en prøve å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltagerens perspektiv innenfor et bestemt forskningsfokus. Det kan også kalles et *bricolage*, som vil si å sette sammen biter, slik at det blir et helhetlig bilde. Kvalitative forskere samler ulike biter for å danne et helhetlig eller komplekst bilde av et forskningsfelt eller fenomen (Ibid). I denne oppgaven ønsker jeg å tilføre et indre perspektiv på utfordringene med å leve med lese- og skrivevansker til annen kunnskap om hvordan dysleksi bør håndteres i skolen.

3.2 Fenomenologi

Begrepet fenomenologi er sammensatt av de greske ordene *phainomenon* og *logos*, og betyr læren om det som trer frem (Tanggaard, 2017, s. 81-87). En fenomenologisk tenkemåte innebærer at vi gir slipp på det vi allerede vet, og undersøker fenomenet slik det er i seg selv og kommer til syne for bevisstheten vår, fenomenets essens. En sentral tanke er at menneskers bevissthet alltid er intensjonell eller rettet mot noe, og at relasjonen mellom subjektet og verden dermed dreier seg om noe som henger sammen. Fenomenologien ble utviklet av Husserl, som ønsket en vitenskapelig tilnærming der mennesket ikke ble redusert til et objekt. Etter hvert trakk Husserl inn begrepet *livsverden* om den konkrete virkeligheten vi tar for gitt og kjenner, og som ligger som en forutsetning for nye erfaringer. Filosofien har siden den gang fått stor betydning for forskere som betrakter mennesker som aktive medskapere i den verdenen de befinner seg i, særlig innenfor eksistensialistiske og humanistiske tenkemåter. Merleau-Ponty flyttet fokuset for erkjennelse over mot det kroppslige «jeg kan», og hevdet at den refleksive tenkningen trer inn ved brudd i hverdagens rutiner. Innenfor kvalitativ forskning benyttes fenomenologi om det å studere sosiale fenomener gjennom aktørens erfaringer av dem (Ibid). Postholm (2011) beskriver at kvalitativ forskning på praksis innebærer å søke å forstå deltagerens perspektiv. Forskeren skal rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Forskerblikket vil samtidig bli påvirket av forskerens teoretiske ståsted. På ulike nivåer gir teorien retning for arbeidet, samtidig som

forskeren egne opplevelser og erfaringer også påvirker fokuset. Den kvalitative forskningens ulike kontekster og teoretiske perspektiver vil bidra til å gi retning til forskningsprosessen. De sosiale, kulturelle og historiske settingene mennesker lever i, vil ha innvirkning på oppfatningen og forståelsen av dem. Mennesker innenfor samme kontekst kan i større eller mindre grad dele en felles forståelse (Ibid). Intensjonen med den typen forskning som jeg utfører, er å få tak i opplevelser eller erfaringer mennesker kan ha og dele, knyttet til fenomenet lese- og skrivevansker.

Subjektets bearbeiding av informasjon er naturlige prosesser vi stort sett har tillit til. Allikevel kan vi ikke være sikre på at kunnskapen stemmer. Dette kan gjøre oss sårbare for overtro, fordommer og feiltagelser. Derfor trenger vi vitenskapens metoder, for å sikre så langt som mulig, at kunnskapen holder mål (Lindseth, 2017, s. 249). Dette gir vitenskap makt over mennesker. Uro, frykt og kontroll kan oppstå når nye og uvante forskningsmetoder tas i bruk. Hermeneutisk metode hadde tilhørighet innenfor humaniora, men da psykologer ønsket å benytte den på 20-tallet, ble den stemplet som uvitenskapelig. Fenomenologien ble på samme tidspunkt også forkastet av de etablerte vitenskapene. Refleksiv praksisforskning har på liknende vis blitt motarbeidet i rådende forskningsmiljøer. Flere kunnskapsteorier som knytter seg til den greske filosofien har også kommet på banen. Her forstås kunnskapsutvikling som refleksjon av erfart liv, som kan åpnes for ny innsikt og gi bedre grunnlag for livsorientering (Ibid). Dette forskerblikket retter seg ikke bare mot verden, men mot forståelse. Forståelsen står i krise, og diskrepansen mellom forventninger og konsekvenser blir tydelig der vi har en fortrolighet med verden. Lindseth (2017) hevder at Husserls «naturlige innstilling» dreier seg om hvordan alle har et forhold til det som befinner seg i verden. Ved empirisk undersøkelse tar vi på et bestemt sett briller, som her fenomenologi. Brillene former møtet vårt med det vi studerer, og forforståelsen vår må settes til side. Husserl kaller dette epochè, å få det vi studerer i «tale». Fenomenets hovedessens eller mening kunne ifølge Husserl komme til syne gjennom ren beskrivelse, uten tolkning og hermeneutikk. Men i dag regner de fleste også fenomenologiske beskrivelser som tolkende. Fenomenologisk analyse bygger på en indre evidens der et fenomens mening skal speile den erfarte livsverden. Den er ikke tydelig gitt, men må tolkes og fortelles frem for at vi skal kunne innse delaktighetene våre i den (Ibid).

Etnografisk forskning innebærer studier av menneskers dagligliv over lengre perioder (Postholm, 2010). Jeg vil knytte dette opp mot refleksiv praksisforskning. Empirien min er

basert på beretninger og skildringer fra mange år med skole. Antropologien har tradisjon for å benytte livshistorier som data. Det å analysere livshistorier fra eget liv, finnes det derimot få tradisjoner for. Metoden min vil jeg, basert på Arendt, beskrive som en dialog med meg selv, mellom meg som forsker og meg som informant. Om vi ser nærmere på informantrollen, vil det være en viss avstand mellom det nåtidige meg'et som skrev ned historiene og det selvet som beskrives fra fortiden. Ifølge Gullestad (1996) skjer det et samspill mellom skriverens nå, berettelsenes da, og hendelsenes plassering i en historisk sammenheng. Ut fra dagens situasjon, velges det ut begivenheter fra fortiden som gis form (Ibid).

3.3 Hermeneutikk

Hermeneutikk er den filosofiske disiplinen som handler om å undersøke og forklare fortolkningen og forståelsen. Vi mennesker fortolker hvert eneste øyeblikk fenomener som våre medmennesker, kunst, tekster, forskjellige utsagn og meninger (Gulddal & Møller, 1999, s. 10). Alt dette sammenfattet Dilthey som livsytringer. Hermeneutikkfilosofi har kommet fra en rekke disipliner som fysiologisk, juridisk, og teologisk hermeneutikk. Den filosofiske hermeneutikken har ingen bestemt mal for forståelse, men tar for seg hele spekteret når menneske møter verden. Hermeneutisk tradisjon har i stor grad lagt vekt på tekst, og tar utgangspunkt i at i møtet med en tekst, viser den deg ikke sin hele mening umiddelbart. Det må betraktes som en prosess, der en må se på teksten fra forskjellige vinkler og utforske begrepene før en kan få en fornemmelse av hva teksten forteller. Om vi strever med å forstå teksten, må vi studere hvorfor vi ikke forstår. I det virkelige liv dreier det seg ikke om å forstå eller ikke forstå, men heller om hvor mye en forstår. Evnen til å forstå betraktes ikke som medfødt, men noe som må læres, trenes opp og utvikles (Ibid). Dette er ikke en ferdighet som støtter seg til teoretiske regler. Tenkeevnen til fortolking ble av Aristoteles kalt *fronesis* og handler om å forholde seg til et fenomen på en passende måte. Hermeneutisk tradisjon tilstreber å lete etter svar på spørsmålene om hvordan vi kommer fram til meningene i de livsytringene som omgir oss (Gulddal & Møller, 1999, s. 11).

Schleiermacher mente at praktisk fortolking av gitte regler ikke holdt mål som metode, isteden må vi redegjøre for en allmenn forståelse av karakter mellom mennesker for å forstå hverandre i det dagligdagse. Schleiermacher gir en bred definisjon av hermeneutikk: «forståelse av fremmed «tale»», det gjelder også skrevne tekster (Gulddal & Møller, 1999, s.

18). Fortolkningen av *fremmed tale* har to sider, den objektive som innebærer det grammatiske, eller den språklige strukturen, og den subjektive, psykologiske siden som er individets uttrykk. Dimensjonene er likeverdige, og kan aldri adskilles helt. De må samarbeide for å fremme full forståelse av teksten. Den hermeneutiske sirkelen er prinsippet om at talens enkelte deler forstås ut fra helheten de inngår i, mens helheten forstås ut fra delene. Det gjør spørsmålet om mening til et spørsmål om den sammenhengen det enkelte elementet dannes innenfor. Prosessen vil på dette viset pendle frem og tilbake mellom de enkelte iakttagelsene og den overordnede sammenhengen. Den har ikke noe mål om å avsluttes, men er som Schleiermacher sier i sine forelesninger; «en uendelig oppgave» (Ibid). Schleiermacher legger vekt på komparative og divinatoriske fremgangsmåter, en dobbelthet på tvers av grammatisk og psykologisk forståelse som vil være gyldig innenfor begge områdene. Det komparative handler om å sammenligne verker for å fastsette presis betydning av det som undersøkes, knyttet til en språklig dimensjon. Det divinatoriske tar utgangspunkt i en hypotese som er ubegrunnet, men søkes bekreftet gjennom tolkning, billedliggjort som et nett kastet ut for å fange det essensielle (Gulddal & Møller, 1999, s. 20).

3.4 Refleksiv praksisforskning

En kan si at refleksiv praksisforskning, innenfor både hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon, kan representere en motbevegelse til den empiriske forskningen som ensidig baserer seg på ytre evidens (Lindseth, 2020). Det betyr ikke at refleksiv praksisforskning tar avstand fra teoribasert empirisk forskning. Det er noen ganger behov for å søke ytre evidens som bekreftelse eller avkreftelse på hypoteser. Gjennom teoretiske perspektiver og refleksjon belyses og forankres mine subjektive erfaringer i ytre bekreftelser, slik at de ikke skal, slik Lindseth (2017) beskriver, bli naive. Skal vi forstå eller videreutvikle praktisk kunnskap, trenger vi også indre evidens. Vi må derfor utfordre praksiskunnskap gjennom refleksjon (Lindseth, 2020). Konkret refleksjon er ikke metaerkjennelse, men erkjennelse av verden. Refleksjonen handler om prosessen der verden trer fram i sin helhet. Vi må erkjenne at vi kjenner verden gjennom deltagelse i den. Vi sanser og opplever, og dette gjør inntrykk på oss ved å berøre og bevege oss (Lindseth, 2017, s. 252). For å forstå hva det handler om, må vi svare på inntrykkene vi får. Et forhold til verden vi kan stå inne for, oppnår vi først når vi gir inntrykket uttrykk gjennom handlinger eller ord. Da erfarer vi verden. Vi kjenner først hva det handler om når vi setter ord på det, da kan vi merke om uttrykket stemmer med inntrykket. Dette kalles introspeksjon, og er refleksjon over opprinnelige eller gjentatte konkrete

refleksjoner. En opprinnelig refleksjon som fremfortelling av en erfaring, er et konkret eksempel på refleksjon. Spørsmålet dreier seg om hva refleksjonen skal innebære og hvordan refleksjonen skal foregå; en kontinuerlig vurdering av relasjonen mellom kunnskap og måten kunnskap utvikles (Ibid).

Alvesson og Sköldberg (2008) hevder at det viktige i refleksiv forskning er hva som står på spill i forskningen; Å bidra med rettferdighet for temaet, problematikken, sammenhengene og relasjonene som undersøkes. En naturlig tanke er at virkeligheten består av de sammenhengene vi er delaktige i. Delaktighet forstås vanligvis ikke som noe vedvarende, heller som handlinger eller reaksjoner med en rasjonell bakgrunn, eller også som motiverende emosjonelle reaksjoner. Delaktighet er forskjellig fra individ til individ, og derfor ikke helt til å stole på. Men det kan også handle om deltagelse vi går inn i, gjennom engasjement i en virksomhet som har del i en virkelighet, som for eksempel elevens indre perspektiv på egen opplevelse av lese- og skrivevansker. Da handler deltagelsen om å ha del i en virkelighet som ikke er gitt uavhengig av vår delaktighet i den. Først gjennom deltakelse oppstår bevisstheten, og først da får det kommuniserbare mening. Oppgaven og utfordringen er å finne inn i delaktigheten på en god måte, og å merke seg hva som står på spill i deltagelsen, slik at vi kan oppnå rettferdighet (Lindseth, 2017).

3.5 Forholdet mellom praksis og teori

Refleksiv praksisforskning dreier seg om å forstå praksiskunnskap som kommer fram via handling. Dette er en form for tilegnet kunnskap som manifesterer seg i praksis og i ulike situasjoner i livet, ifølge Nord Universitet og Senter for praktisk kunnskap (i Lindseth, 2020, s. 81). Refleksiv praksis handler om å gjøre forskning mer praksisnær. Det kan være utfordrende å tolke og bli klar over hvordan teori kan anvendes i praksis. Det kan oppleves krevende å integrere vitenskap i egen erfaringsbasert kunnskap og praksis. Praksisnære tilnærminger ønsker å gjøre spriket mellom praksis og teori mindre. Forskningen kan ta utgangspunkt i konkrete kunnskapsbehov som oppstår gjennom praksis i skolen. Praksisforskning bygger på teoretisk kunnskap, og kan dermed brukes målrettet tilbake igjen i praksis (Ibid). Kunnskapen som utvikles bør ha nytteverdi for å kunne anvendes i praksis. En annen form for praksisnær forskning er den som ikke tar utgangspunkt i et teoretisk kunnskapsgrunnlag, men derimot baserer seg på erfaringer fra praksis; refleksiv

praksisforskning. Målsettingen er å utvikle kunnskapen, og gjennom dette å forbedre forståelsen for fenomenet (Dale, 1999, s. 166-193). Det er den sistnevnte formen som er aktuell i denne oppgaven.

Det ikke-skolastiske paradigmet vektlegger ifølge Wackerhausen (2017) elementer som praksiskunnskap, taus kunnskap, ferdigheter som ikke er regelbaserte, erfaringer, intuisjon og praksis. Radikalt sett, er det ikke-skolastiske paradigmet like smalt og fattig på dimensjoner når det gjelder ontologi som det skolastiske, bare i motsatt retning. Det er gjerne på et nybegynnernivå vi finner fornektelse av teori, rekkefølge og kritisk-konstruktive refleksjoner som viktige deler av praksiskunnskap. På et høyere praksisnivå vil også eksplisitt viten, teoretisk kunnskap, regelbaserte ferdigheter, bevisst og nøye planlegging, samt refleksjon i praksis være essensielt. Erfaring er uunnværlig når det kommer til læring, samtidig som den kan virke hemmende. Kritisk refleksjon, begreper og teorier kan bidra til å avsløre eventuelle feil og utvikle praksiskunnskapen videre. Verken teoretisk eller praktisk kunnskap kan stå alene (Wackerhausen, 2017, s. 79-80). Hensikten i denne oppgaven er å tilføre erfaringer fra det å ha dysleksi til det eksisterende nivået av teori om lese- og skrivevansker i skolen. Vi kan snakke om to ulike kunnskapsbegreper; et klassisk og et moderne. Klassisk kunnskap kan vise seg som teoretisk innsikt i form av praktisk skjønn, for eksempel i samhandling med individer i håndverksmessige ferdigheter eller emosjonelt utfordrende livskontekster som krever klokskap (Lindseth, 2020). Slik kunnskap er integrert, kroppslig forankret og situasjonsadekvat, og snakker til erfaringer forankret i leseren. Et moderne begrep om kunnskap som sann, velbegrunnet oppfatning, kan utfordres gjennom slik kunnskap.

Praktisk kunnskap er mangfoldig. Den kan oppstå når vi forholder oss til utfordringer vi møter i livet, i ulike situasjoner og handlinger. Praktisk kunnskap kan forstås som evnen til å respondere på utfordringer, som å vite hvordan vi skal ta neste skritt på veien vi går. Derfor kan den betegnes som en *svarevne* (Ibid). Det betyr ikke at vi alltid har et svar for hånden, men heller det å forholde seg spørrende, undrende og avventende før man på nytt går til aksjon. Undringene er vesentlige for kontakt med det som kan være påfallende; noe vi ikke tidligere har fått tak i eller forstått. Dette gir et grunnlag for å ta det på alvor og undersøke det nærmere. Det kan for eksempel handle om kriser som får oss til å skjelne mellom sant og falskt, godt og vondt, eller vakkert og stygt, og dette fremmer klokskap i oss. Mange forsøker i dag å unngå kriser og farlige situasjoner, men om vi ikke er åpne for små og store livskriser,

får vi ikke mulighet til å lære av erfaringene eller å utvikle praktisk kunnskap. Det ubehagelige ved å snakke om kriser, kan dreie seg om alvor eller dramatikk; at vi erfarer at noe ikke stemmer, og at dette kan skape uro i oss (Ibid).

3.6 Har uro noen betydning for forskning?

Dagens samfunn kan beskyldes for å ha utviklet en kultur der mye tilrettelegges for å unngå uro. «Sikker» kunnskap, i form av evidens, fremmer tro på kontroll av variabler og forutsigbare resultater. Innenfor et slik paradigme, betraktes uro som tegn på uønsket sårbarhet og svakhet, som en forstyrrelse av behovet for orden (Halås, 2017).

Refleksiv praksisforskning er basert på konkret refleksjon, og veien til kunnskap starter med fremfortelling av erfaringer, ifølge Lindseth (2017). Fremfortellingen kan betegnes som opprinnelig refleksjon. Det essensielle er å sette ord på fornemmelser av opplevelser som ikke lar seg glemme, kanskje fordi de bunner i uro eller sterke inntrykk. De gamle grekerne kalte dette Parrhesia, som på engelsk kan oversettes til truth telling. Det handler ikke om å fortelle sannheten i overensstemmelse med satte kriterier for sannhet, men derimot om å snakke «rett fra leveren», uten hensyn til retoriske krav eller politisk korrekthet (Knox, i Lindseth, 2017). Uro kan oppleves som spenninger, det setter seg i kroppen som ubehag eller forstyrrer tanker og konsentrasjon. Det kan ta mye plass i hverdagen og «stjele» energi som gjør at det kan gå på bekostning av livsmestring. Uro kan oppstå i bestemte situasjoner eller ved enkelte samtaletemaer. Andre ganger kan den være mer ubestemmelig og det kan ta tid før en forstår at det er et varsel om at noe ikke stemmer, noe som krever oppmerksomhet og kan være viktig å stoppe opp ved (Halås, 2017). Som skoleelev har jeg kjent på mye uro, eller diskrepans, som jeg på ulike tidspunkt ikke visste hvor kom fra eller hva dreide seg om. Som lærer og profesjonsutøver kjenner jeg imidlertid igjen på disse spenningene i arbeidshverdagen, som en profesjonsuro. Det er normalt at mennesker går gjennom livet og kjenner på ubehag og uro i større eller mindre grad, etter hva de møter på i livet (Ibid).

Hvordan kan uro i forskning vise seg, hvordan kan det forstås og hvilken mening eller betydning kan den ha for forskningen? Det er et mål å utvikle forståelse og innsikt slik at vi som forskere kan bli i bedre stand til å gjenkjenne uro, møte den på en konstruktiv måte og å ta den i bruk som en metodologisk ressurs. Ved å utforske mening fenomenologisk prøver vi å

fremme erfaringer slik de viser seg i seg selv, og å unnlate å legge til et klart teoretisk perspektiv i første omgang. Gjennom fenomenologi søker vi ikke årsakssammenhenger, men derimot meningssammenhenger. Denne tilnærmingen kan innebære å skrive frem erfaringer, som i denne oppgaven, slik de oppleves for oss, med blick for å forstå det vesentlige i erfaringene; det som konstituerer seg, gir mening til fenomenet og til konteksten. Slik gjøres erfaringer til gjenstand for en hermeneutisk, refleksiv og fortolkende prosess, der hensikten er å utvikle dypere forståelse (Ibid). Forståelse, som deltakelse i felles mening, handler om å sette egne fordommer på prøve og tilstrebe å studere fenomenet fra flere sider. Gjennom dialog med erfaringer og teori kan vi søke en intern og subjektiv form for validering, som ikke er knyttet til det universelle og generelle, men derimot til det unike og spesielle. Fokuset er ikke å finne generell kunnskap som gjelder for alle situasjoner, men heller at det som fortelles kan ha allmenn interesse, og vekke gjenkjennelse (Lindseth, 2017).

Når en skal forske på profesjonspraksis, gjelder det å kunne forholde seg til kompleksitet, spenning og ladede elementer. Anerkjennelse er et prinsipielt utgangspunkt for filosofisk virksomhet innenfor en hermeneutisk forståelse av læring. Gadamer (i Halås, 2017) peker på hvordan forståelsen starter med et møte med noe fremmed, noe som avviker eller noe som får oss til å stille spørsmål. Det leder oss framover i søk etter forståelse, i form av det han kaller en horisontsammensmelting. Dewey (2001) var opptatt av hvordan utgangspunktet for enhver tankeprosess er det som foregår; noe som ikke er ferdig eller fullstendig. «Tankevirksomhet er avhengig av en følelse av å rammes av konsekvensene av det som skjer» (Dewey, 2001, s. 61). Dette kan oppleves som hjelpsløshet, skam eller fortvilelse over å befinne seg i en situasjon der man mangler ressurser eller redskaper til å håndtere konteksten (Ibid).

Læring kan oppstå fra noe avvikende, i positiv eller negativ forstand. Arendt (1978) var opptatt av hvordan uroen utgår fra det tenkende mennesket. Motsetninger og tvil kommer fram gjennom samvittighetens stemme i møtet vårt med verden, som en indre samtale mellom «meg og meg selv», der temaet er noe sagt eller gjort. Arendt henviste til Aristoteles i det at fundamentet for dialog foregår mellom venner, der en låner en annens ord. «Hva slags dialog kan en ha med seg selv, hvis sjelen ikke er i harmoni, men derimot i krig med en selv?» (Arendt, 1978, s. 189) Arendt påpekte betydningen av å lytte til sin egen samvittighet. «I samtaler med en selv, er vi to; en» (Arendt, 1978, s. 188). Hun hevdet også at det er bedre å være i konflikt med verden, enn med seg selv. Fra dette ståstedet er moral fundert i kravet om

å være i harmoni med seg selv, og her kan uro tolkes som varsel om at noe er galt, med oppfordring til handling (Halås, 2017). Når en opplevelse har fått ord gjennom fortelling, og har blitt forståelig så erfaringene kan analyseres, har vi et utgangspunkt for kritisk refleksjon. Kritisk refleksjon kan forstås som metarefleksjon som må være i kontakt med fornemmelsen. Gjennom betraktning av den fremfortalte erfaringen, kan det vesentlige og viktige undersøkes. Men om kontakten med den opprinnelige refleksjonen i erfaringen mistes, står den kritiske refleksjon i fare for å bli en form for naivitet. Deretter må blikket løftes og perspektivet utvides i en teoretisk refleksjon. Sammenhengene som er utledet gjennom refleksjonen, videreføres i dialog med relevant teori (Lindseth, 2017).

Uro kan være en drivkraft for filosofiske prosjekter ved at handling og ord utforsker hverandre. Slike prosjekter handler nettopp om å gå inn i noe og utforske det. Men svaret er ikke nødvendigvis å kvitte seg med uroen, men heller å finne en måte å håndtere og leve med den på (Skjervheim, 1992). Å forske handler både om å beskrive verden som den fremstår, og om mulighetene til å se verden på nye måter. En kritisk tilnærming er forutsetningen for å kunne se og forstå noe mer og noe nytt. Det handler om å søke etter overskridelser eller brudd i det kjente. Ved å ta tak i uroen eller det som kjennes ubehagelig åpner vi opp for en ny forståelse (Halås, 2017).

I denne avhandlingen tematiseres min egen uro. En uro som noen ganger oppleves som så sterk at det kjennes som om jeg er på kant med hele skolesystemet. Antagelig handler det like mye om at jeg er på kant med meg selv, at noe er uoppgjort. Som tidligere nevnt, kan det ifølge Arendt (1978) føles ensomt å være på kant med seg selv. Ensomheten kjenner jeg ofte på i min profesjonsutøvelse når noe angår temaet lese- og skrivevansker. For å tilstrebe en større harmoni, eller form for aksept, kan første skritt være å tolke uroen som et utrop om at noe «er» galt, og videre å anvende denne opplevelsen av disharmoni til handling. I en samtale med meg selv, som Arendt sier: er vi to. Slik kan «vi», altså jeg, prøve å søke aksept i meg selv, ved å belyse det indre perspektivet fra å leve i en skoleverden som en med dysleksi. Jeg ønsker ved å ta tak i dette gjennom forskning, at prosessen også skal kunne bidra med perspektiver for andre.

3.7 Kvalitet

Kvantitativ forskning fra et positivistisk paradigme anerkjennes ennå i mange sammenhenger som en dominerende forståelse av hva som er anerkjent vitenskapelig gyldighet. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hvordan jeg vil forsvare kvalitet i forskningsprosessen og oppgaven min. Tracys (2010) kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning kan benyttes som virkemidler for metode, praksis og mål. Jeg vil bruke nøkkeltrekk fra Tracy for å beskrive og argumentere for kvaliteten i min forskning.

Når en skal vurdere betydningen av et forskningsbidrag, må forskeren kartlegge dagens klima av kunnskap, praksis og politikk, og stille seg spørsmål om bidraget kan tilføre mer kunnskap og/eller hjelpe til å forbedre praksis. Dette kan gi en indikasjon på hva forskningen kan bidra med til forståelsen av det sosiale livet. Det kan handle om engasjerende metodikk, samt ny, kreativ eller innsiktsfull presentasjonsform. Selv forskningsprosjekt som ikke gir overraskende teoretiske funn, kan ha verdi ved å introdusere eller forklare nye metodiske tilnærminger. Forskeren kan også vise originalitet i metodene for narrativ representasjon, datainnsamling, koding og organisering. Slik kan metodologisk betydningsfulle tilnærminger ikke bare tilføre teoretisk innsikt og være til nytte for praksis, men også bidra til å fremme fremtidig forsknings metodiske og praktiske håndverkskunnskaper (Ibid). Temaet for denne oppgaven, lese- og skrivevansker, har vært et mye utforsket tema. Som skrevet tidligere, vet vi innenfor et læringsaspekt nå mer om lese- og skrivevansker enn vi til sammen vet om alle andre lærevansker (Stanovich, i Helland, 2018). En kan si med sikkerhet at lese- og skrivevansker, eller dysleksi, er et velkjent fenomen. På den andre siden ser det ut til å finnes svært lite forskning foretatt fra et indre perspektiv; på hvordan det oppleves følelsesmessig for et individ å leve med en lese- og skrivevanske i det norske samfunnet. Ved søk på refleksiv praksisforskning fra et indre perspektiv som dyslektiker, kunne bibliotekaren, som tidligere nevnt, bekrefte null treff.

Begrepet oppriktighet knytter Tracy (2010) til det å våge å være både seriøs og sårbar. Oppriktige forskere er imøtekommende og vennlige i hvordan de behandler temaene, ikke snobbete. De tar ikke bare hensyn til egne behov, men også til deltakere og lesere. Oppriktighet kommer til syne gjennom empati, vennlighet, ærlighet, åpenhet, selvbevissthet og selvironi i behandling av empirien. Dette dreier seg om å strebe mot autentisitet og

genuinitet. Forskeren skal være ærlig og transparent om motivasjon, skjevheter og utfordringer i prosessen, og om hvordan dette kan påvirke forskningen. Selvrefleksiviteten skal gi leseren en forståelse av hvorfor en hevder å vite det en vet. Forskeren bør gå flere runder med seg selv og reflektere over de valgene som gjøres. Selvrefleksiv praksis forhandler tilgang til tillit, empiri, analyse og presentasjon, undersøker innvirkning og legger vekt på reaksjoner. Personlige erfaringer og tilknytninger i etnografi, kan være nyttige for å belyse leserens forståelse av de kulturelle hendelsene. Dette omfatter også hvordan forskeren havnet i konteksten, nivået på deltagelse og fordypning (Ibid). Både metode, tema, prosess og arbeidsform i denne oppgaven er, som beskrevet flere ganger tidligere, noe som utfordrer meg tett, på et personlig plan. Dette er samtidig nettopp det jeg vil karakterisere som på en gang det mest sårbare og den fremste styrken ved forskningen jeg utfører.

God kvalitativ forskning er preget av en rik presisjon, med kompleksitet når det gjelder teori, empiri og kontekst. Forskningsprosessens kompleksitet bør gjenspeile mangefasetteringen i fenomenet som studeres. Kvalitativ metodikk handler om å forholde seg til regler for forskning, men samtidig om overskridelser som kan berike tidligere vitenskap (Ibid). I prosjektet mitt synliggjøres kompleksiteten i beskrivelsene, og i behandlingen av dem, gjennom handlinger, tanker, følelser og artefakter. Presisjon og retning på analyse og tolkning forholder seg til rammer og tradisjoner knyttet til kvalitativ forskning og refleksiv praksisforskning, samtidig som jeg har utviklet dette underveis i prosessen til det jeg har kalt refleksiv erfaringsforskning.

Rike beskrivelser er, ifølge Tracy (2010), et virkemiddel for å oppnå troverdighet i kvalitativ forskning. Gjennom dyptgående beskrivelser kan kulturelt situerte betydninger forklares med rike, og samtidig konkrete detaljer både når det gjelder atferd og interaksjon. Rike beskrivelser krever at forskeren redegjør for de komplekse, spesifikke omstendighetene empirien er hentet fra. Jeg har gjennom mine fire historier, så godt jeg kan, beskrevet fire forskjellige spesifikke hendelser så detaljert som mulig, slik at leseren skal kunne få innblikk i hendelsene slik jeg erfarte dem. Virkemidlene søker å beskrive konteksten i «bilder», ulike deltagere og følelsene som strømmet gjennom meg i de gitte situasjonene.

Begrepet resonans viser til det at forskningen gir gjenklang i og påvirker publikum, selv om skriftlige rapporter ikke er i stand til å gi direkte innsikt i levde erfaringer. Forskning kan engasjere og fremme empati, identifikasjon og gjenkjenning, selv om ikke leseren har direkte erfaring med det temaet som diskuteres. Forskning kan endre menneskers følelsesmessige disposisjoner og fremme større gjensidig respekt. Resonans kan oppnås gjennom estetikk, stemningsfull skriving, formelle generaliseringer, samt overføringsevne. Ikke all kvalitativ forskning oppnår resonans på samme måte, men all god kvalitativ forskning bør inneholde noen av elementene (Ibid). Introspeksjon og uttrykk av emosjonelle erfaringer gjennom personlige fortellinger, følelser og engasjement er en metode for å beskrive, undersøke og teoretisere. Gjennom dette kan forskning utforske opplevelser og følelser, samt forbindelser til personlig og sosialt liv. Samtidig hevder Tracy (2010), at det kan være mulig for andre som leser forskningen, å oppleve en slags gjenklang i seg selv dersom elementer i forskningen overlapper med noe de selv har erfart, og dermed bidrar til å stimulere en intuitiv forståelse av egen situasjon. Historier som er levende, engasjerende og strukturelt komplekse, og som berører hjertet vel så mye som intellektet, kan stimulere leseren til å føle, tolke, reagere, tenke eller endre seg.

3.8 Overførbarhet og troverdighet

En studies potensiale til å være verdifull på tvers av kontekster eller situasjoner kalles gjerne generaliserbarhet eller overførbarhet. Folk er forskjellige, og vokser opp og lever under ulike vilkår. I hverdagen har vi allikevel tendens til å trekke generelle slutninger på bakgrunn av egne erfaringer fra egne kontekster. Hvilket gyldighetsområde forskningsresultatet viser til, kalles spørsmålet om ytre validitet (Kleven og Hjordemaal, 2018). Det dreier seg om i hvilken grad resultater fra en undersøkelse kan gjøres gjeldende for de personene og situasjonene som er relevante ut fra problemstillingen. Gyldighetsområdet må ikke trekkes lengre enn det er grunnlag for, og vi bør også vurdere hvor langt konklusjonene som trekkes kan generaliseres eller overføres til andre personer eller situasjoner enn dem som er undersøkt (Ibid). I denne oppgaven, hvor empirien kommer fra en person med dysleksi, vil det kunne være forhold som gjelder flere med dysleksi på bakgrunn av samme «diagnose», men fordi alle mennesker er forskjellige vil resultatet ikke nødvendigvis gjelde for alle med dysleksi. Historiene i denne oppgaven er kun levd og berettet av en person.

Begrepet troverdighet refererer til pålitelighet og sannhet når det gjelder forskningsresultatet (Postholm, 2010). En god forteller bør uttrykke virkeligheten på en måte som oppfattes sann og gir troverdige redegjørelser for kulturelle og sosiale fenomener. Kvalitativ forskning bør oppleves pålitelig nok til å kunne handle ut fra. Troverdighet i kvalitativ forskning må lene seg på praksis, på rike beskrivelser og flerstemmighet. Freud (i Ibid) mente at menneskers forståelse dannes ut fra hvordan de oppfatter seg selv og sin adferd. Ord eksisterer i sammenheng med en persons tilknytning til en sosial kontekst. Mine opplevelser, som jeg har skrevet ut fra et indre perspektiv, vil på denne måten speile de sosiale, kulturelle og historiske kontekstene jeg befant og befinner meg i. Det vil si at kontekstene og hvordan de har påvirket erfaringene som beskrives, situerer teksten i sammenhenger som strekker seg ut over et førstepersonsperspektiv. Slik vil jeg påstå at validiteten i forskningen heves.

3.9 Etikk

Etikk er ikke bare et middel, men utgjør et universelt mål på kvalitet i seg selv. Forskning har et mandat om å ikke gjøre skade, unngå bedrag, å forhandle om informert samtykke, og å sikre personvern og konfidensialitet (Tracy, 2010). Dette handler om å utøve nøyaktighet og unngå fabrikkasjon, svindel og utelatelse. En situasjonsbestemt etikk tar hensyn til at alle omstendigheter er forskjellige, og at en som forsker må reflektere kontinuerlig over det en gjør. Situasjonsbestemt etikk handler om det utilitaristiske spørsmålet «Er virkemidlene rettferdiggjørende?» Med andre ord, er skadene av forskningspraksis oppveid av dens moralske mål? Å utøve situasjonsbetinget etikk er å hele tiden spørre om det vi reflekterer over, om metodene og dataenes verdi, og om hvordan publikum og beslutningstakere kan komme til å motta, forvrengte, og feiltolke dataene våre (Ibid).

Når jeg skriver historier fra eget perspektiv, vil anonyme deltagere i min historie bli farget og satt i «gitte båser» som de ikke har mulighet til å «korrigere» siden de ikke har vært deltagere i forskningsprosessen, men kun befinner seg i empirien som «statister». Jeg må vise respekt og varsomhet overfor de anonyme deltagerne i mine historier. For å vise eventuelle valg av handlinger og adferd fra deres side, har jeg beskrevet dysleksiens historie, slik at leserne kan få innblikk i regimet og synet som på den tiden historiene utspant seg, var rådende når det gjaldt lese- og skrivevansker. Dette bidrar til å kontekstualisere «statistenes» forutsetninger, forståelse og handlingsrom, slik de er beskrevet i mine historier.

4 Opprinnelig refleksjon: Fire historier om å ha dysleksi i skolen

Refleksjonsprosessen som benyttes i denne oppgaven, er hentet fra Lindseth (2020). Den består av en tredeling som omfatter *opprinnelig* refleksjon, *kritisk* refleksjon og *teoretisk* refleksjon. Den opprinnelige refleksjonen som her presenteres gjennom fremfortelling av fire historier fra skolen, opplevd av en med dysleksi, meg, kunne også vært kalt oppgavens empiri. På samme vis kunne de neste fasene vært kalt tolkning, analyse og drøfting. Jeg velger imidlertid å forholde meg til de begrepene Lindseth anvender.

4.1 Engelske gloser

Jente 10 år, på slutten av 3. klasse ved liten byskole

Skolegården var rammet inn av gamle bygg. Hele plassen var asfaltert, med den majestetiske bykirke som nabo. Skolebygningene hadde noen vinduer som var lappet sammen med papp etter slåball-spill i gymtimer. Det var like før sommerferien. Vi jentene i tredje klasse var ute og hoppa strikk, samtidig som vi slarvet på inn- og utpust. Guttene leikesloss og surra rundt. Jentene sendte guttene blikk som signaliserte hvor barnslige og håpløse vi syntes de var. Det var varmt, og vi hadde på oss t-skjorter. Sola varmet godt på huden. Praten penset inn på det at vi snart skulle begynne i 4. klasse. Det store som skulle skje i 4. klasse var at vi skulle begynne med faget engelsk. Dette syntes mange var spennende og kult, og det ble snakk om alle de engelske glosene vi nå skulle lære. Jeg husker at jeg brått ble stille. Jeg kjente at jeg ble bekymret og uvel. Det opplevdes som om en mørk sky kom og skygget for den fine skoledagen som hadde vært. Hvordan skulle jeg klare å lære engelsk? Jeg klarte jo ikke å lese og skrive norsk engang. Uansett hvor hardt jeg prøvde, ble det alltid masse feil og det gikk så veldig tregt. Hva som skjedde videre etter dette husker jeg ikke og jeg husker heller ikke noe av hvordan oppstarten i 4. klasse ble, men 36 år senere blir jeg fortsatt svett i hendene når ordet «gloser» blir nevnt eller jeg leser ordet på lekseplanen til min åtte år gamle sønn. I rollen som pedagog på jobb bruker jeg termen «øveord», og har aldri gloseprøver med elevene mine.

4.2 Nissen

Elev 16 år, i første klasse på idrettslinja på Videregående skole

Denne hendelsen dukker stadig opp i tankene mine som voksen. Jeg husker den godt både følelsesmessig og i billedlig form. Jeg hadde kommet inn på drømmelinja mi, idrettsfag, på bakgrunn av min mors heroiske kamp for sin dyslektiske datter som var svært aktiv og hadde blitt norgesmester i judo. Etter avslag, og påfølgende anking, i samarbeid med Norges dysleksiforbund, ble jeg den første dyslektikeren i Buskerud fylkeskommune som kom inn på særskilte vilkår. Avslaget var ikke individuelt vurdert og begrunnet i tråd med hva lovverket tilsa, men ble derimot sendt ut som et felles avslag til alle som søkte om inntak på særskilt grunnlag. Det at jeg kom inn på særskilt grunnlag, brukte jeg enorme krefter på å holde skjult for klassen min.

Jeg sitter i klasserommet på videregående skole. Klassen er delt inn i 5 rekker ved siden av hverandre, og med 5 rader bakover. Selv sitter jeg på tredje rekke innover i rommet fra vinduet. Jeg er plassert som nest først (andre rad), og kateteret oppleves som veldig nær meg. Rundt meg på pulten har jeg mange skrivebøker som ligger om hverandre. De er preget av tegninger, kruseduller og «grafitti». Om du åpner noen av skrivebøkene er det mange fine overskrifter på tema, men det er lite tekst. Om man ser videre nedover i «teksten», blir skriften vanskeligere å tyde fordi håndskriften bærer preg av å bli mer og mer utydelig. Jeg husker strategien jeg hadde på dette. Jeg starta med å lage en pen overskrift, overskriften kunne skrives av direkte fra boka og følte trygg å fremheve. Når selve teksten skulle utformes ga jeg fort opp, og tenkte at om jeg skrev stygt ble det vanskeligere å finne skrivefeilene. Det var tross alt bedre å bli tatt for å skrive stygt, enn for å være dum. Økonomisk sett kunne jeg nok klart meg med en skrivebok for alle fag gjennom hele skoleåret, hvis vi ser på mengde tekst som ble produsert.

Klassen har norsk, og det skal skrives stil. Jeg husker at det var mulighet for å skrive ganske fritt, hva tema angikk. Jeg husker også at jeg fikk en følelse av at nå har jeg en mulighet til å sende norsklæreren et stikk, eller å gi henne et innblikk i hvor hjelpeløs og forbanna jeg føler meg i norsktimene. Jeg har dessverre ikke denne stilen i dag, men det har en forklaring som følger av stilen og historien som jeg etter beste evne vil prøve å gjenfortelle her:

Nissen

Jeg sitter som vanlig på skolen. Det er norsktime. Jeg har tatt opp bøkene og pennalet mitt. I det jeg åpner pennalet, skvetter jeg av at det dukker opp en liten nisse. Han er ikke større enn en fyrstikkeske. Han har rød tights og en grønn- og hvitstripet genser. Han ligner på en av de sju dvergene fra Snehvit. Jeg kikker meg rundt i klasserommet for å se om noen av de andre klassekameratene kan se det jeg ser; at nissen krabber ut av pennalet mitt. Men alle andre ser ut til å være opptatt med sitt, og det summer i vei som vanlig. Nissen kommer bort til meg og signaliserer at jeg må starte på de gitte oppgavene. Jeg sjekker enda en gang om noen av de andre i klassen reagerer, men ingenting tyder på det. Jeg møter blikket til læreren, men det er det vanlige blikket jeg pleier å møte som signaliserer at jeg må jobbe med oppgaven.

Nissen hjelper meg med oppgaven. Han staver ord og setninger for meg, så jeg endelig kan produsere de lange og fullstendige svarene jeg alltid ønsker, uten masse skrivefeil. Dette vedvarer gjennom hele skoledagen. Jeg kjenner på en følelse av frihet og lettelse. Neste skoledag er jeg så spent på om nissen dukker opp igjen. Til min lettelse så gjør han det. Denne dagen er det en del støy i klasserommet, og mye prat og latter blant elevene. Jeg bidrar godt inn i dette selv også. Nissen har nå begynt å bevege seg fra pulten min. Han er også i godt humør, og danser rundt og tøyser. Plutselig er han på kateteret, og læreren kommer inn. Hun har masse bøker i armene, og nærmer seg kateteret med raske skritt. Nissen er så opptatt av den gode stemninga og ablegøyene at han ikke ser henne. Jeg prøver febrilsk å signalisere til ham at han må passe seg, men til ingen nytte. Hun smeller bøkene hun har i armene rett ned på kateteret der nissen står, for å markere at timen begynner. Det er siste gang jeg ser nissen.

SLUTT

Jeg estimerer at det tok omtrent en uke før jeg fikk stilen tilbake etter lærerens retting. Jeg husker så godt at jeg var ekstra spent denne gangen. Ikke for om jeg skulle ha gjort det bra, for det skjedde aldri. Men jeg hadde et lite håp om at lærerinnen kunne ha skjønt det underforliggende, og stikken jeg hadde forsøkt å formidle. Jeg hadde med stilen om nissen forsøkt å beskrive hvordan jeg opplevde norsktimene, og håpet var at hun nå kanskje endelig ville se hvilke vansker jeg strevde med.

Da jeg satt med stilen min i hånden og kikket ned på den, minnet den mer om et drapsåsted enn en stil. Arket var blodrødt etter flittig og hard bruk av kulepenn, med tydelig markering av hver minste lille skrivefeil. Innholdet i historien var imidlertid ikke kommentert med et ord. Jeg rev stilen i stykker og kastet den i søpla, som var det faste arkivstedet for skolearbeidet mitt.

Selv om jeg husker tydelig hvordan alt i klasserommet så ut, har jeg overhodet ingen minner om hvem læreren var eller hvordan hun så ut. Kanskje er hun, for alt jeg vet, en av kollegaene mine i dag?

4.3 Å begynne på høgskole

Student 37 år, på bachelor i spesialpedagogikk ved Høgskole

Jeg har brukt mye tid på å ta opp fag som engelsk, norsk og matte. På 90-tallet hadde skolene som strategi å fjerne fag jeg ikke mestret. Først tok de bort nynorsk, så fransk. Deretter ble det slutt på engelsk, eller det vil si - jeg strøk. Jeg hadde gått to år på idrettslinjen, for så å begynne på Norges toppidrettsgymnas i 2. klasse da de startet egen judolinje der. Til sammen fire år med videregående skole i tradisjonell forstand. Deretter ble det ett år på voksenopplæring, så noen år på privatskole. Til sammen brukte jeg sju år på videregående opplæring og tok opp over 100 000 i studielån før jeg endelig kunne, med hjelp fra min mor som jobbet som lærer på videregående og sammen med en med kollega klarte å samle dette til en «sixpack» som kvalifiserte som et vitnemål som gjorde meg kvalifisert til å søke på høyere utdanning. Egentlig hadde jeg skrinlagt tanken om høyere utdanning for lenge siden. Jeg slapp til slutt unna engelsk, fordi jeg på det tidspunktet havnet mellom to regimer, tror jeg. Det ble slutt på å ha 2 karakterer i engelsk, altså muntlig og skriftlig. Jeg fikk overraskende brev i

posten, husker ikke avsender, men det sto at de hadde slått sammen mine engelskarakterer, 3 i muntlig og 1 i skriftlig, til en karakter 2. Overraskelsen og gleden over å ha «bestått» i engelsk var stor. Jeg husker godt følelsen av å stå på kjøkkenet og lese brevet. Det opplevdes som et mirakel.

Jeg kom inn på grunnfag i spesialpedagogikk. Ikke på førsteinntaket, men på restplass-opptaket, helt på slutten. Jeg var veldig fornøyd og spent. Deretter dukket alle de gamle «spøkelsene» opp; Hvordan skulle dette gå? Jeg trøstet meg med at det jo var spesialpedagogikk jeg skulle studere, så her måtte det være mulighet for anerkjennelse av de utfordringene jeg hadde. Jeg hadde også byttet ut penn og papir med PC og retteprogrammer siden sist jeg gikk på skole, og lydbøker var også på trappene selv om det ikke fantes så mange fagbøker enda...

Jeg «mannet meg opp» og fortalte om min vonde hemmelighet; at jeg er dyslektiker. Jeg fikk vite at jeg hadde rettigheter, men det var et *men*. Jeg måtte re-testes hvert femte år for å bevise at jeg hadde dysleksi. Akkurat som om det er noe som går over. Jeg husker følelsen av ydmykhet da jeg måtte ringe PPT og be dem grave fram gamle papirer som lå arkivert ett eller annet sted. Det tok jo litt tid. Så var det den ubehagelige opplevelsen da jeg leste alt de hadde skrevet om meg; «Hun har så mange feil at jeg ikke orker å notere alle». Den sved godt, husker jeg. Så var det å møte på PPT for igjen å utredes for dysleksi.

Det å sitte på venterommet med andre foresatte og barn var en spesiell opplevelse i seg selv. En veldig hyggelig og imøtekommende dame tok imot meg. Hun sa ganske raskt at hun tenkte det var unødvendig med IQ-test siden jeg tross alt hadde kommet inn på en høyskole. Jeg tenkte ok, da er jeg ikke utviklingshemmet i alle fall. Jeg svettet meg gjennom alle testene med høytlesning og diktater, som var noe av det verste jeg visste på den tiden. Resultatet viste alvorlig dysleksi, igjen. Testpersonen sa hun var fasinert over hvor mange detaljer jeg klarte å få med meg til tross for de svake leseressursene jeg viste. «Veldig god leseforståelse», står det i rapporten.

Jeg stortrivdes som student, kjente på mestring og at alt jeg selv hadde vært igjennom i min egen skolegang kom til nytte. Så ble det tid for eksamen. Jeg søkte om tilrettelegging på grunn av dysleksien, og denne ble godkjent.

«PPT-OT anbefaler følgende tilrettelegging for Birgitte i undervisningen og ved skriftlig eksamen:

- Tilgang til lydbøker/smartbøker der det er mulig
- Ekstra tid
- Bruk av PC med retteprogram for dyslektikere
- Anonym orientering til sensor om dysleksivanskene
- Det anbefales at studenten så langt det er mulig og rimelig, får tilrettelegging ved skriftlig eksamen ved bruk av muntlig eller skriftlig-muntlig prøve.»

(Sakkyndig vurdering (personlig kommunikasjon, 06.03.2014))

Jeg skulle få bruke PC og få 40 minutter ekstra tid. Det vil si til sammen 4 timer og 40 minutter. Men jeg kunne ikke bruke min egen PC med de hjelpemidlene jeg trang og var vant til å bruke, for eksempel ordlister som var lagret i forhold til fagspråket som jeg hadde tilpasset på min egen PC. I stedet fikk jeg utdelt en stasjonær PC der ingenting var på plass av de hjelpemidlene jeg var avhengig av for å besvare eksamen på «lik linje» med de som ikke har lese- og skrivevansker, ikke en gang Words retteprogram var «lagt inn». De fleste som har hatt eksamen har kjent på nerver og stress ved å være i denne konteksten, hva da om du i tillegg blir fratatt «brillene» som du er avhengig av for å lese og skrive, det er det nærmeste jeg kommer å beskrive den følelsen jeg satt med. Det var en opplevelse av å rykke bakover i tid, bare enda verre, da teknologien og hjelpemidlene var der, men jeg fikk ikke tilgang.

Teknologien som nå var blitt en essensiell del av hverdagen min ble plutselig tatt fra meg, og det i en av de mest stressende situasjonene jeg kjente til. På 4 timer og 40 minutter skulle jeg rekke å svare på alle eksamensoppgavene. Den alvorlige dysleksien min ga kun rett til å skrive på pc i stedet for hånd og den ekstra tiden var lik for meg som for en med allergi. At jeg også hadde allergi og på grunn av graviditet var plaget av svangerskapskvalme utløste ikke noe ekstra tid, kun enerom med spybøtte. Dette opplevdes som en svært krevende

situasjon der jeg hele tiden ble nødt til å begrense hva og hvor mye jeg kunne skrive, slik at sensor skulle kunne ha mulighet til å forstå noe av det jeg forsøkte å uttrykke. Det ble en 4 timer og 40 minutter-lang opplevelse av ydmykelse, premiert med karakteren D.

I et studieforløp skal det være variasjon, også i eksamensformen. Så jeg tenkte at det ville komme eksamener som ville være muntlige eller hjemmeeksamener, der jeg ville kunne formidle den kompetansen jeg hadde opparbeidet meg i studiet.

Jeg strøk første gang i et emne. Jeg søkte om ny utsatt prøve til denne, og fikk tilbud om muntlig i tillegg. Dette ble nok en svært ydmykende og ubehagelig opplevelse. Jeg måtte ta den muntlige delen umiddelbart etter det skriftlige. Jeg var helt utslitt, noe som er ganske normalt for alle etter å ha sittet i over fire timer og ni-skrevet. Seansen ble filmet! Jeg opplevde at jeg måtte redegjøre for hva jeg hadde skrevet, i stedet for å svare muntlig på oppgaven. Læreren leste høyt fra det skriftlige, og ba om forklaringer der skrivevanskene kom til syne. Om jeg hadde hatt hjelpemiddelet CD-ord som jeg benyttet på den tiden, hadde jeg sluppet dette. Jeg fikk en ny D.

Det ble i løpet av tre år hele ni skriftlige firetimers eksamener, noe som er den mest utfordrende eksamensformen for meg, uten retteprogram for dyslektikere, kun med disse 40 ekstra minuttene. Resultatet på disse eksamenene ble to stryk og fire D-er.

Ved andre eksamensformer ble karakterene mellom A og C, noe jeg sårt trang for videre masterstudier. Jeg er brennende engasjert i fagstoffet og har hatt stor glede av å studere. Jeg har møtt gode forelesere som har fremmet min kompetanse og gjort at jeg orket å stå i det. Dessverre møtte jeg også lærere som jeg opplevde hemmet utviklingen min og trykket meg ned. Jeg har blitt møtt med skepsis, og har følt at de dårlige karakterene mine er blitt tolket som ensbetydende med at jeg ikke innehadde det som trengtes for å utøve den jobben studiet førte frem mot.

«Du må jo ikke få noen fordeler av ditt handicap i forhold til studenter uten vansker!

Og det forventes et korrekt og akademisk språk! Du skal jo skrive rapporter og IOP`er, o.l.!»

(Sitat fra lærer, hentet fra mors klagebrev til høgskole (personlig kommunikasjon, 01.06.2015)).

4.4 Arbeid som spesialpedagog

Spesialpedagog, i jobb ved barneskole

Barneskolen jeg har fått jobb på er en ipad-skole. Det er første gang jeg jobber på en slik skole. Når du jobber på en skole som benytter ipad som grunnleggende redskap i nesten alle fag, er det min oppfatning at en som profesjonsarbeider bør tilegne seg kompetanse på hvordan redskapet kan brukes, både didaktisk og ved å sette seg inn i de ulike appene som skal benyttes til de gitte oppgavene. Rikt er en veiledningstjeneste som sørger for å kurse og følge opp lærere og elever. Jeg jobber tett med kontaktlæreren og vi er begge ivrige ildsjeler for den nye teknologien og de mulighetene den kan gi. Nytteverdien kan knyttes til elevenes læringsutbytte generelt, og måten verktøyene kan tilpasses den enkelte elevens ressurser. For meg føles det som om «nissen er tilbake fra de døde». Jeg har ansvar for spesialundervisningen på skolen. Jeg bruker det meste av arbeidstiden min inne i klassene, og har svært lite en-til-en-undervisning. Kun i helt spesielle tilfeller, der det er behov for å forberede en elev til noe, eller det er behov for en fortrolig prat, trekker jeg elever ut av klassene.

Appene som benyttes er de samme for alle elevene, de benyttes i den ordinære undervisningen¹. Jeg vet i dag, selv om jeg ikke jobber på en ipad-skole lenger, at utviklingen fortsetter å gå videre. Dette vet jeg fordi jeg selv har en åtteåring som går på ipad-skole. Alle skolebøkene deres nå er digitalisert, med lyd støtte.

¹ **IThoughts** benyttes til å lage tankekart med tekst og bilder. Du kan sette inn linker til filmer om du ønsker dette. Appen benyttes til å gi eleven oversikt og informasjon, og vise sammenhenger. **IntoWords** er et skriveprogram som kan brukes på det språket man måtte ønske, for eksempel engelsk. Ordforslag kan settes rett inn i teksten. Du kan også benytte talesyntese, så programmet skriver inn det du leser. Appen har dessuten de samme funksjonene som skoleskrift². **OrdO** omfatter lister av høyfrekvente ord, som kan justeres ut fra elevens nivå. Elevene skriver så ordene inn i en digital ordbok. Om ønskelig kan hjelpefunksjonene i skoleskrift slås av. **Explain Everything** brukes til prosjekter i engelsk, norsk, naturfag eller samfunnsfag. Innholdet kan forklares ved hjelp av bilder, tegninger, tekst, lyd og animasjon. Elevene kan ved hjelp av talesyntese, legge tekst eller lydfiler til illustrasjonene. Appen inneholder muligheter som kan tilpasses elevenes ressurser. **Lydhør** er en app som gir tilgang til lydbøker, gjennom Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek. Skolen må ha lisens. Utenom skolen, gir lese- og skrivevansker eller andre relevante diagnoser tilgang til lånekort i dette biblioteket (Karlsen, 2020, s. 54).

I klasserommet jobbet jeg med å følge opp elever som hadde vedtak om spesialundervisning. Min største oppgave var å hjelpe elevene med å lære å bruke appene og hjelpemidlene, slik at de kunne benytte de ressursene de hadde behov for til å kunne ta del i læring innenfor klassefelleskapet. Vi jobbet med studieteknikker ut fra den enkeltes behov. Jeg jobbet også med de foresatte, slik at de fikk innsikt i hvordan deres barn trang å jobbe. For noen handlet dette om å «parkere» penn og papir og gå over til lydbøker for godt. Det oppsto selvfølgelig spenninger gjennom dette arbeidet, både mellom kollegaer og i samarbeidet med noen foresatte. De fleste av disse spenningene opplever jeg at handlet om møtet mellom tradisjonelle metoder og skolekultur, og teknologiens inntog i den nye hverdagen. Teknologien utfordret de grunnleggende ferdighetenes status og verdi på denne skolen.

5 Kritisk refleksjon

Da jeg skulle starte på den kritiske refleksjonen, med å se på de fire historiene for å trekke ut hva som står på spill, måtte jeg ta flere skritt tilbake, slik Lindseth (2020) beskriver. Dette brukte jeg lang tid på. Fordi historiene handler om meg og det er jeg som studerer dem som forsker, opplevde jeg å måtte kjempe med en fysisk og psykisk grenseløshet, før jeg kunne tre inn i rollen som nå var påkrevd. Vi, altså jeg og jeg, var smeltet sammen både i fortid og nåtid. Ved kritisk refleksjon, i tråd med Lindseth, skulle jeg trekke ut essensen av de fremfortalte erfaringene. Lindseth sier at delaktighet vanligvis ikke forstås som noe vedvarende, men som handlinger eller reaksjoner med rasjonell bakgrunn (Lindseth, 2017). I min situasjon ble dette utfordret, siden tilstedeværelsen av fenomenet er fortsatt pågående. Historiene er opplevde erfaringer fra fortid, men likevel er jeg i denne prosessen nå fortsatt, som student med dysleksi. Alle mine tidligere erfaringer, inkludert de fire historiene, lever fortsatt i meg og med meg hele tiden. De trigger i større og mindre grad alt jeg gjør, og bidrar som en kontekst for alt nytt jeg møter. For meg fremsto dette som et eget, litt uventet funn, på vei til å studere dette fenomenet. I det virkelige liv dreier det seg ikke om å forstå eller ikke forstå, men derimot om hvor mye en forstår, hevder Gulddal & Møller (1999), slik tidligere nevnt. Så for å få mulighet til å «skille» meg fra empirien og forstå hva disse historiene egentlig sier «utenfor meg selv», men likevel prøve å besvare hvordan det oppleves fra et indre perspektiv, måtte jeg anvende et verktøy.

Den hermeneutiske tradisjonen redegjør for forståelse og fortolkning, ved å besvare spørsmålene om hvordan vi kommer fram til meningene i livsytringene vi omgir oss med (Gulddal & Møller, 1999, s. 11). Dette kaller Schleiermacher, som nevnt over, *forståelse av fremmed «tale»*. Hvordan kunne jeg komme rundt dette? Historiene mine er ikke fremmede ord, det er mine egne. Eller? Fortolkningen av den *fremmede tale* har to sider; den objektive, som innebærer grammatikk eller språklig struktur og den subjektive eller psykologiske siden, som er individets uttrykk. Dimensjonene er likeverdige, og kan aldri skilles helt fra hverandre. Det er samarbeidet mellom dem som fremmer forståelse av teksten (Gulddal & Møller, 1999, s. 18). Schleiermachers to dimensjoner ble mitt verktøy for å distansere meg, eller det Lindseth (2020) kaller å ta et skritt tilbake, for å forstå mer.

Empirien, som også utgjør den opprinnelige refleksjonen i studien min, omfatter fire historier som er hentet fra et tidsspenn på 33 år. De omhandler erfaringer fra barndom, ungdoms-, og voksenliv. Historiene fremstår som ulike når det gjelder tidsaspekt. I fortelling nummer en strekker opplevelsen seg kun over noen få minutter, mens de tre andre fortellingene omhandler erfaringer med varighet over flere år. Tekstenes sjanger og form er også preget av variasjon, med ett ytterpunkt nær det skjønnlitterære og et annet i det som fremstår som nærmest en dokumentasjon eller beskrivelse av konkrete hendelsesforløp. Empirien inneholder både følelses- og kroppsuttrykk som kan oppleves ganske nakne, noe jeg kobler opp mot det Lindseth (2017) omtaler som «rett fra leveren» eller med «åpent hjerte». Samtidig inneholder den også mer tilslørt symbolikk, deskriptive og detaljerte miljøskildringer av arkitektur og interiør, samt mer informasjonspreget og henvisende dokumentasjon av hendelsesforløp og verktøy. Det er et klart førstepersonsperspektiv i alle historiene, men det forekommer enkelte personbeskrivelser og sitater fra «statister».

Forskerrollen kan, ifølge Repstad (2007), beskrives som en balansegang mellom «narrativisme» og «overfortolkning». Bruk av fortelling og teoretisk fortolkning kan ha noe forskjellig tyngdepunkt over tid, etter hvilken mening en tillegger det som skjer (Repstad, 2007, s. 116). Det får meg til å tenke over hvorfor historiene er som de er. Kanskje kan denne balansen også ha gjort seg gjeldende da jeg som informant skrev historiene? Lå det noe i det underbevisste som kom ut og «tegnat lyd» (McTiernan (Regissør), 1999) da historiene ble valgt og skrevet? Historiene er skrevet av det samme individet, meg, i et gitt tilbakeskuende perspektiv, på et gitt tidspunkt ved inngangen til dette prosjektet. Men gjennom verktøyet fra

Schleiermacher, kan jeg observere diskrepanser i så vel helhet som deler av empirien, både når det gjelder objektive og subjektive dimensjoner.

Jeg fortsatte forskerprosessen med en åpen koding av mine fremfortellinger. Dette steget trakk jeg inn fra de tre kodefasettene beskrevet av Nilssen (2012) i tilknytning til grounded theory; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. For meg ga disse tre fasene mening som en konkretisering av den kritiske refleksjonsfasen jeg befant meg i, jamfør Lindseth (2020). Den åpne kodingen er i stor grad påvirket av det Husserl kaller *epochè*, og som også kan omtales som fenomenologisk reduksjon (Tanggaard, 2017). Det innebar å møte historiene med et åpent sinn, noe jeg tidligere har påpekt som utfordrende. Jeg måtte «holde meg i selene» hele tiden, sette søkelys på hva kun disse fire skrevne historiene forteller, bestrebe å ikke involvere meg selv som et tilleggsinstrument som spilte i bakgrunnen eller inntok soloplassen i denne prosessen. Jeg måtte etter beste evne utøve god forskningsetikk ved å være ærlig og transparent om motivasjoner, skjevheter og utfordringer i prosessen, og om hvordan dette kunne påvirke analysen, som tidligere nevnt (Tracy, 2010). Nilssen (2012) sier tanken bak denne prosessen er å utvikle nye teoretiske ideer med basis i materialet, gjennom induktiv tilnærming. Forskningen min er ikke ute etter å finne nye teorier som skal kvalitetssikres, men derimot å våge å være både seriøs og sårbar, jamfør Tracy (2010), om hva som står på spill i forhold til et indre perspektiv. Dette dreier seg om å dissekere hvordan dysleksi ble opplevd gjennom akkurat disse skolehistoriene. Målsettingen er å utvikle kunnskap, og gjennom dette å forbedre forståelsen av fenomenet (Dale, 1999, s. 166-193). Lindseth (2017) kaller dette å sette uttrykk på noe som har gjort et inntrykk, det jeg vil beskrive som «å male lyd» fra kropp og sjel.

Når jeg gikk videre til den aksiale kodingen, slo jeg alle historiene sammen, og laget tre kategorier som jeg sorterte tekstutdragene innenfor; en objektiv, en subjektiv og en objektiv/subjektiv. Den objektive inneholdt da utsnitt av konkrete hendelsesforløp, som for eksempel: *Jeg har brukt mye tid på å ta opp fag som engelsk, norsk og matte*. Den subjektive bunken omfattet ulike følelsesuttrykk, som for eksempel: *Dette ble nok en svært ydmykende og ubehagelig opplevelse*. Avsnitt som inneholdt begge dimensjonene havnet i den siste bunken. Jeg ble imidlertid sittende igjen med enkelte avsnitt som ikke kunne plasseres i noen av de tre kategoriene. Da jeg studerte dem nærmere, opprettet jeg en fjerde kategori som jeg kalte «symbolske beskrivelser», et eksempel på dette er: *den majestetiske bykirke som nabo*.

Jeg, som menneske, fortolker alltid fenomener både gjennom kunst, tekster, utsagn og meninger, jamfør Gulddal & Møller (1999, s. 10). Dette gjøres ved å pendle frem og tilbake mellom de enkelte refleksjonene og den overordnede sammenhengen, det Schleiermacher i sine forelesninger omtaler som *en uendelig oppgave* (Gulddal & Møller, 1999, s.19). I den selektive kodingsfasen trådte det fram ulike retninger som fikk overordnede navn i form av begreper. Dette opplever jeg er i tråd med kjerne kategorier og hovedtema av essensen i historiene (Nilssen, 2012, s. 79; Lindseth, 2017). Gjennom kritisk refleksjon hadde jeg dermed tatt et skritt tilbake fra de fremfortalte erfaringene, og sett nærmere på hva dette handlet om.

Mine funn basert på de to rundene med opprinnelig refleksjon og kritisk refleksjon, anser jeg som funn det føles viktig å belyse videre i den teoretiske refleksjonen, jamfør Lindseth (2020). Jeg vil nå først beskrive funnene, eller det jeg velger å kalle essensen; det som står på spill.

5.1 Fanget i seg selv

Jenta på 10 år har gått på skole i tre år av sitt barneliv. Hun har gått fra å være et fritt, lekent barn som har hele livet foran seg med alle de mulighetene livet har å by på, til et liv som fange. Hun er fanget i seg selv. Hun har i løpet av de tre årene på skolen fått redusert synet på seg selv og har måttet innse at hun skiller seg ut. Hun er ikke god nok. Utdannelsen hennes etter bare tre år, har lært henne at hun ikke har de samme mulighetene som de andre barna hun tidligere betraktet som likeverdige. Dette er hennes egen skyld, for hun mangler noe, feilen ligger i henne. Det har hun lært. Hun har ikke noe begrep om hvorfor, eller om hva hun kan gjøre med det. Det hun vet er at hun ikke hører til i skolen, for hun mestrer ikke skolens krav slik alle andre gjør. Alle kan jo lære seg å lese og skrive, bare ikke hun. Det finnes heller ikke noen annen verden for henne lengre, der hun kan være som hun er. Så hun er fanget i seg selv, innenfor et system hun ikke kan rømme bort fra.

5.2 Kampen om frihet

På innsiden foregår det en kamp som varer og varer, der hun kjemper med og mot seg selv. Pendelen svinger frem og tilbake; er hun en dyslektiker, eller er hun et menneske med dysleksi? Det er en utmattende prosess. Kampen er lang og krever alt av henne. Systematisk, og gjennom hvert år av skolelivet, dannes hun til å måtte akseptere igjen og igjen at hun ikke har den samme verdien som menneskene rundt seg. De manglene og feilene hun er bærer av kan ikke overses, hun kan ikke komme utenom dem. Kontinuerlig bekrefte det, hver skoledag, hvor plassen hennes er. Først i de øyeblikkene der hun klarer å identifisere seg selv som et menneske *med* dysleksi, blir det mulig for henne å kjempe kampen utover og stå opp for rettighetene sine. Der venter det også kamper som skal kjempes over mange år og som kanskje alltid vil være pågående. Dette holder også hennes indre kamp varm; den kontinuerlige tvilen i forhold til om hun er verdig og skikket nok, til å ta utdanning og jobbe som pedagog på lik linje med andre uten lese- og skrivevansker. Hun vil være avhengig av hjelpemidler gjennom hele livet. Kan hun anerkjennes som et helt menneske når hun ikke mestrer lesing og skriving etter de gitte rammene; inne i seg selv, ute i samfunnet som en bidragsyter? Kampen er evigvarende.

5.3 Frihetens pris

Prisen for friheten til å dannes og utdannes i skolen, er å måtte stå i legitimert og skjult ringakt. Ringakt signaliserer at anerkjennelse blir holdt tilbake eller nektes. Det kommer til syne når et menneske opplever krenkelse, fornedrelse, nektes rettigheter eller blir utsatt for vold (Honneth, 2007, s. 140-145). Hun må stå i dette alene. Hennes eneste «allierte» er vage og opptrer bare som observatører som kun antyder at det kan være strevsomt for henne med disse utfordringene. Hennes kropp og sinn er fulle av sår og arr etter mange tiår med krig og manglende råderett over når og hvor hun må blottlegges og ydmykes. Skadene er usynlige. I systemet er hun et tall på desimalnivå i en database et sted (Irgens, 2016). Selv kjenner og lever hun med det hele tiden, som en skadeskutt veteran fra skolen.

Den videre teoretiske refleksjon vil ha en narrativ form, for å opprettholde kontakten med den opprinnelige refleksjonen i erfaringene (Lindseth, 2017). Spørsmålet som Lindseth stiller da, er om den kritiske refleksjonen kan stå i fare for å nærme seg en form for naivitet. Blikket må løftes og perspektivet utvides i en teoretisk refleksjon, og sammenhengene som er utledet

gjennom refleksjonen må videreføres i dialog med relevant teori (Ibid). På dette punktet oppstår det for meg en spenning i forhold til det Lindseth hevder. Jeg mener at før vi kan løfte blikket i denne fasen, vil det være nødvendig å dykke enda dypere inn i erfaringene og opplevelsene, for å virkelig forstå hva som står spill, og å kunne *male lyden* fra det dypeste i hennes kropp og sinn, usynlig for det Irgens (2016, s. 259-282) kaller det *vitenskapelige øyet*. Mitt utgangspunkt for den teoretiske refleksjonen vil derimot være å betrakte det med det *kunstneriske øyet*.

6 Teoretisk refleksjon

Jeg vil ved hjelp av teoretisk refleksjon ta leseren gjennom de fire historiene. Grunnlaget vil være Honneths intersubjektive anerkjennelsesteori, som ved hjelp av Hegel og Mead kobler ulike former for anerkjennelse til utviklingen av et *uforstyrret selvforhold* (Honneth, 2007). Honneth beskriver tre former for anerkjennelse, jeg vil kun benytte to av de tre; nemlig rett og verdsetting. Honneths anerkjennelsesformer er koblet til tilsvarende tre former for ringakt. De tre kategoriene for ringakt er koblet til *rettslig anerkjennelse*, *sosial verdsetting*, og *frihet til å disponere egen kropp*. Sistnevnte angår personens kroppslige identitet (Honneth, 2007, s. 141). Jeg vil også støtte meg til Falkum m.fl. (2011) når det gjelder anerkjennelse. Videre vil jeg se dette i tilknytning til Klafkis definisjon av dannelse, ved begreper som frihet, selvbestemmelse, myndighet, fornuft, selvvirksomhet, autonomi og frigjøring. At mennesker trenger å ta selvstendige valg ut fra frie tanker, er en del av selvvirksomheten i dannelsesprosessen sentrale uttrykksform (Klafki, 2014, s. 32).

6.1 Fanget i seg selv

Menneskets identitet dannes gjennom interaksjon mellom individers biologiske og psykologiske kjennetegn og det sosiale og kulturelle miljøet som omgir dem (Falkum m.fl., 2011, s. 1). Identitet er et bevegelig fenomen og ikke et genuint personlighetstrekk. Personlige kjennetegn og sosiale og kulturelle kontekster forandres gjennom et individs levetid (Ibid). Erfaringen av egen skjebne som fanget, innenfor et formelt konsept for det gode liv eller sedelighet, rommer alle de intersubjektive forutsetningene for anerkjennelse i forhold som må oppfylles før subjektet kan oppleve å føle seg beskyttet av betingelser for selvrealisering (Honneth, 2007, s. 180-181).

«Skolegården var rammet inn av gamle bygg. Hele plassen var asfaltert, med den majestetiske bykirke som nabo».

Her er de fysiske og kulturelle rammene satt for hvor hun kunne bevege og danne seg. En kan forstå danning på flere ulike vis, basert på utforming av kultur, samfunn og filosofi (Straume (Red.), 2013). Beskrivelsen av bykirken som majestetisk og tett innpå skolen, tolker jeg som et symbol på skolens historiske relasjon til kristendommen. Lesekompetanse har helt fra skolens tidlige begynnelse på 1700-tallet vært regnet som vesentlig, den gangen som et middel for tilegnelse av religion (Iversen, 2009). Erfaringen over forteller om motivasjon og glede over en større verden, med tilgang til nye kulturer og språk. Jenta erfarer i dette øyeblikket at veien til hele denne vidunderlige eksotiske verdenen, går gjennom det å lære engelske gloser. Igjen finner vi rammer som er satt, i dette tilfellet for hvordan innlæringen av engelsk skulle utøves.

«Hvordan skulle jeg klare å lære engelsk? Jeg klarte jo ikke å lese og skrive norsk engang.»

Hun står midt i en erfaring der hun innser at denne verdenen kommer ikke hun til å kunne delta i. Hun har ingen mulighet til å komme med på denne reisen. Hun må stå igjen alene og se de andre dra, og det er ingenting hun kan gjøre med det. Det er her en kan tolke at opplevelsen av å være fanget i seg selv kommer til uttrykk.

Ved å trekke inn et historisk blick på hvordan synet på elever var i skolen på 1980-tallet, ser vi at tenkningen om elevers ferdigheter fremsto ifølge en normalfordeling, der det var naturlig at noen elever ville falle i de laveste sjiktene (Helland, 2019). Hennes eksistens som menneske er formet, som beskrevet av Mead, av ideen om en skrittvis allmenngjøring av «meg'et» gjennom oppveksten i det sosiale miljøet hun vokser opp i (Honneth, 2007, s. 85). Hun er definert i det nedre sjiktet, plassert av skolen. Klafki (2014) ser danning som subjektutvikling innenfor selvbestemmelse. Når subjektet blir kjent med skolens kulturelle innhold og tar stilling til det, slik denne 10 år gammel jenta gjør i denne erfaringen, blir vi vitne til et indre oppgjør gjennom hennes egen evne til fornuftighet, selvbestemmelse og tanke- og handlingsfrihet (Ibid). Ut fra de rammene som jenta opplever er satt, er hennes selvbestemmelse og frihet låst, men det har hun ingen forutsetninger til å forstå. Hun er 10 år og har allerede innsett «sannheten» om at hennes manglende egenskaper definerer hennes identitet. Klafki (2014, s. 33-34) beskriver dette som en objektivering av menneskelig kultivering. Mens det kan være lett å tolke Klafkis utsagn som utvidende for det enkelte

individ, var hennes opplevelse her heller det motsatte. Gjennom danningen i skolen lærte hun, og fikk systematisk bekreftet, hva som var hennes identitet; en skjebne som fange, noe som forsterkes gjennom beskrivelsene av de massive bygningene rundt hendelsen som foregår inne i 10-åringen. Den norske stat beslaglegger 9 år av jentas liv, der hun er fanget i denne utdanningskulturen. Hun har foreløpig bare gjennomført tre av disse årene.

Dannelse er gjeldende som en rettighet for alle. Dannelse skal ikke begrenses i forhold til enkelte samfunnsgrupper, sosiale klasser eller åndelige eliter, men være et prinsipp som favner alle mennesker (Klafki, 2014, s. 33-34). Mead beskriver at subjektet, gjennom sine møter med de «generaliserte andre» i sosiale handlingsrom, kan utvikle identitet som et fullverdig medlem av felleskapet. Det betinger imidlertid av en opplevelse av *anerkjennelse* i de intersubjektive forholdene mennesket kan forstå seg selv ut fra. Opplevelsen av anerkjennelse kan gi individet en følelse av å være inkludert i det sosiale samarbeidet (Honneth, 2007, s. 84).

«ble jeg den første dyslektikeren i Buskerud fylkeskommune som kom inn på særskilte vilkår.»

Ifølge Mead, går «jeg'et» i sin spontane virksomhet aldri utenom den bevisstheten subjektet har om seg selv når det betrakter seg (Honneth, 2007, s. 82). Hun møter verden som en dyslektiker. Ikke som et menneske med dysleksi, men som fange i en identitet som dyslektiker. Hun opplever ikke å være et «helt menneske» i skolelivet, på grunn av denne mangelen som gjør at hun ikke kan håndtere de generelle kravene (Vaage (Red.), 1998) for å kunne dannes etter de normative rammene som er satt. Det ligger naturlige hindringer og begrensninger for individer som henne: «det strømmer gjennom hele kroppens vev og organer» (Shaywitz, oversatt av Sjøvik, i Aas, 2021, s. 1). Hun opplever å mangle noe for å ha samme verdi som de andre elevene. Denne feilen er det ikke mulig å rette opp i eller erstatte for henne.

Mead deler selvet opp i et *jeg* og et *meg*, mens *jeg'et* betegner den ubevisste og subjektive delen av selvet, det naturlige selvforholdet, det som observerer og handler i forhold til seg selv og andre, er *meg'et* den objektive og bevisste delen, den som reagerer på andres uttrykk og sine egne (Vaage (Red.), 1998, s. 203). Det bevisste *meg'et* sees av *jeg'et* når det reagerer på seg selv eller andre. Selvet vil alltid være en interaksjonspartner som betraktes fra

motpartens perspektiv og aldri det aktuelle reelle virksomme subjektet for egne handlinger (Honneth, 2007, s. 82; Vaage (Red.), 1998).

«Det at jeg kom inn på særskilt grunnlag, brukte jeg enorme krefter på å holde skjult»

«Det var tross alt bedre å bli tatt for å skrive stygt, enn for å være dum».

Ser jeg på Meads henvisninger til de «mange meg`ene» som dannes underveis i subjektet, ifølge Honneth, altså hennes fortløpende reaksjoner i interaksjonsforhold hvor hun oppnår bevissthet om seg selv gjennom praktiske bekreftelser, og tilegner seg en normativ forståelse av seg selv som en bestemt type menneskelig individ (Honneth, 2007, s. 84). Hun må akseptere at hun er fanget i seg selv, og ta de betingelsene som måtte følge, på bakgrunn av hennes identitet innenfor den skolekulturen hun opplever. Det eneste hun kan gjøre etter beste evne, er å prøve å opprettholde selvaktelse og egenverdi, det naturlige selvforholdet. I skolelivet må hun gjøre seg mindre synlig for å skjule forstyrrelsen i bevisstheten og for å prøve å balansere den ubalansen som trer frem fra en manglende anerkjennelse av seg selv som et menneske som hører hjemme i skolen. Det vil si at hun som subjekt er klar over det generaliserte sosiale handlingsrommet. For å oppnå sosial aksept og bli medlem av fellesskapet, velger hun å skjule sine lese- og skrivevansker. På denne måten kan hun tilpasse seg og late som, både overfor seg selv og andre, at hun er et anerkjent medlem av deres sosiale samarbeidssammenheng (Ibid).

6.2 Kampen om frihet

Honneth sier at menneskets utvikling av bevissthet rundt betydningen av seg selv, forbereder en tilstand av selvbevissthet for utvikling av individuelle erfaringer. Identitet er flytende, etter som evnen til å forstå våre egne handlingers betydning for andre, skjer parallelt med at subjektet forstår seg selv som et sosialt objekt for interaksjonspartnerens handlinger (Honneth, 2007, s. 84). Interaksjonspartnere, samt sosiale og kulturelle kontekster er i endring gjennom et individs levetid. Individets identitetsopplevelse vil måtte rekonstrueres fortløpende (Mead og Giddens, i Falkum m.fl., 2011, s. 1). Når et individ må stå i press fra krav som er uforenlige med den sosiale omverden, vil intersubjektet, basert på anerkjente normer, trekke sitt eget «meg» i tvil. Mead skriver at friksjon mellom «jeg» og «meg», er hovedtrekket i den konflikten som forklarer både individers og samfunnets moralske utvikling (Honneth, 2007). Hun opplever denne friksjonen både inne i seg selv og i forholdet til skolen.

Spenninger i selvforholdet, eller det Arendt (1978) kaller å ikke ha harmoni i sjelen, hevder Honneth vil føre til en moralsk konflikt mellom subjektet og dets sosiale omverden. *Meg'ets* eksistensens tvinger subjektet til å handle, for å oppnå en ny form for sosial anerkjennelse i det egne *jeg'ets* mening (Honneth, 2007, s. 90). Dette kan utspille seg i rollespill der en kommuniserer med seg selv, gjennom å imitere den konkrete interaksjonspartnerens atferd, for deretter å reagere komplementært i sine egne handlinger. Dette er en forberedelse av seg selv, til kommende handlinger som kan balansere hennes harmoni, selvrealisering og selvrespekt (Ibid).

«Jeg husker også at jeg fikk en følelse av at nå har jeg en mulighet til å sende norsklæreren et stikk, eller å gi henne et innblikk i hvor hjelpeløs og forbanna jeg føler meg i norsktimene.»

I historien fra videregående da hun er 16 år, skjer det en endring i henne. Motstand og sinne er et uttrykk som nå viser seg helt tydelig. Det peker utover, ikke innover, og er rettet mot lærer og skole. Dette er begynnelsen på en løsrivelse fra identiteten knyttet til å bare eksistere *som* dyslektiker, og er begynnelsen på en rekonstruksjon av identiteten, der hun kan være et menneske *med* dysleksi. Påkjenningen ved å leve opp til de allmenne moralske prinsippenes krav og å være fanget, medfører en manglende selvrealisering (Honneth, 2007, s. 181). Meads utgangspunkt for *jeg'ets* krav, i situasjonen hvor subjektet merker handlingsimpulser som konsekvenser av å hindres i å virkeliggjøre den sosiale omverdens rigide normer, begynner å tære på. Hun kan bare hevde seg selv ved å forsvare *jeg`et* og utvide rettsfelleskapet, ellers er hennes eneste mulighet å bare «eksistere» som dyslektiker i den eksisterende fellesviljen i skolen (Honneth, 2007, s. 86).

Jeg vil i neste avsnitt se på stilen Nissen separat, for å gi et uttrykk av opplevelsen som kan tolkes. Det handler om hvordan hun hele tiden betviler sin identitet, ved å pendle frem og tilbake i seg selv, i forhold til om hun *er* en dyslektiker eller om hun er et menneske *med* dysleksi. Eller sagt på en annen måte, distinksjonen står mellom å være fanget i seg selv, eller å kjempe for frihet.

6.3 Nissen

I forskerperspektivet i nåtid, har jeg etter beste evne gjenskapt stilen om nissen som jeg skrev på videregående skole. Dette er fordi jeg som forsker husker den svært godt, noe jeg også senere i oppgaven vil vise, at det er grunner til at den har en så spesiell plass i hukommelsen

min. Når jeg som forsker skulle analysere stilen i dette prosjektet, så havnet hele stilen både i kategorien «subjektive beskrivelser» og i den for «symbolske beskrivelser». Jeg valgte å analysere stilen helt isolert, for å prøve å tolke og forstå forholdet mellom henne og nissen. Dette har å gjøre med det at denne stilen har gjort et så sterkt inntrykk på meg, helt til denne dag.

«Han staver ord og setninger for meg, så jeg endelig kan produsere de lange og fullstendige svarene jeg alltid ønsker, uten masse skrivefeil»

Hegels bevissthetsfilosofiske grunntanke (i Honneth, 2007), som han baserer på Fichte, er at *ånden* har en evne til selvdifferensiering, i den forstand at den kan gjøre seg selv til en annen, for seg selv, og derfra kan vende tilbake til seg selv igjen. Vi kan se på dette som en prosess som oppstår når en ikke klarer å gripe tak i det logiske for å forklare virkelighetens oppbygning. Ånden viser seg først i sin indre forfatning, så etter hvert gjennom en utvendiggjøring av naturobjektiviteten (Ibid). Som forsker tolker jeg at det er nettopp dette som skjer her. Hun griper til fantasi og skaper seg et vesen, for å visualisere selvrealisering og flykte fra situasjonen hun er fanget i. Hun og nissen har felles trekk i sine personligheter. De er begge livlige og pratsomme, og når det gjelder det «fysiske» kan vi se felles symbolske trekk; de er små og usynlige, og nissen er ikke et helt ordentlig menneske, noe hun heller ikke selv føler seg som. Når hun som subjekt skal virkeliggjøre *jeg`ets* krav, må subjektet handle i et felleskap som gir det rett til å oppfylle det hun ønsker. Hun har ikke denne muligheten i praksis, så hun skaper en *ånd* eller det jeg vil betegne som en fantasiverden eller en åndelig verden. Der finnes det ikke noen fysiske grenser som kan hemme henne i å oppnå «selvrealisering».

«Nissen hjelper meg med oppgaven»

Hun velger å skape et vesen som ikke er menneskelig, som viser henne kjærighet og forståelse, slik at hun kan få oppleve å være et helt menneske på skolen, og styrke sin selvtilitt og selvrealisering. Hun er i en prosess der kravet om å være i harmoni med seg selv trer frem. Dette foregår gjennom en «samtale med seg selv», i et rollespill der hun kommuniserer med seg selv ved å imitere, i overført forstand, den konkrete interaksjonspartnerens atferd. Deretter reagerer hun komplementært i sine egne handlinger; hun skriver ikke lengre feil og kan oppleve anerkjennelse fra læreren (Honneth, 2007, s. 85). Hvorfor valgte hun ikke en fantasiløsning som gjorde at hun ble fri fra manglene i seg selv? Det kan tolkes som at dette

ikke ligger forankret i henne. Hun er fortsatt fanget i seg selv som den hun er, og evner ikke, eller har ikke ennå mulighet til å se seg selv som et helt menneske. Fortsatt står hun i pendlingen fram og tilbake i seg selv, om hvem hun er. Samtidig vet hun nå hva hun trenger for å gjøre krav på og for å starte frigjøringen fra sitt eget fangenskap. På samme tid vet hun også hva som vil komme fra den eksisterende fellesviljens skolekultur:

«Hun smeller bøkene hun har i armene rett ned på kateteret der nissen står, for å markere at timen begynner. Det er siste gang jeg ser nissen.»

Arendt, sier «Hva slags dialog kan en ha med seg selv, hvis sjelen ikke er i harmoni, men derimot i krig med en selv?» Det er bedre å være i konflikt med verden, enn med seg selv (Arendt, 1978, s. 189). Hun forstår at ubalansen inne i henne vil fortsette å holde henne fanget, dersom kampen hennes bare blir mot seg selv. Nå ser vi at det begynner å komme frem et sinne som peker utover. Dette kan tolkes som at hun begynner å kjenne på harmoni i seg selv. Mead sier at *jeg`et* henvender seg til *meg`et*, som det observerer gjennom de erfaringene som *jeg`ets* handlinger fører til (Vaage (Red.), 1998, s. 204). Når *jeg`et* snakker, hører *meg`et*:

«nå har jeg en mulighet til å sende norsklæreren et stikk»

Nå handler hun med referanse til seg selv, samtidig som hun handler med referanse til dem rundt seg. Dermed blir hun, ifølge Mead, et subjekt, og ikke lengre kun et objekt for seg selv (Ibid). Hun får eierskap til sin egen sosiale atferd, og da kan hun tatt fatt på kampen ut mot den eksisterende fellesviljen (Honneth, 2007, s. 84-90).

Skolen har som oppdrag å danne mennesker til å bli deltagende samfunnsborgere, og å ruste den enkelte med egenskaper slik at individet kan yte og delta til eget og felleskapets beste (Opplæringslova, 2015). Om en ser lese- og skriveferdigheter i sammenheng med dette mandatet skolen har til å forberede elevene til deltagelse i samfunnet, kan en si at det sentrale ikke dreier seg om det felles målet i seg selv, men heller for den enkelte å vite om det og å få mulighet til å utvikle seg på en måte som gjør deltagelse mulig. I skolen får elevene tilgang til et sosialt miljø der de kan øve seg og få erfaringer og respons som de kan ta med seg videre. «Det handler ikke om å ha et sosialt miljø, men å være i et sosialt miljø» (Dewey, i Biesta, 2014, s. 55). Biesta skriver at det er den reelle deltagelsen som vil være av betydning her, og at den må knytte seg til en dialogisk interaksjon. For elever som ikke mestrer lese- og

skriveferdigheter etter skolens krav, vil skolens håndtering av vanskene få betydning for elevenes reelle muligheter til videre deltakelse. Under kommunikasjonshandlinger pågår det fortløpende vurderinger. Kommunikasjon er på denne måten en forutsetning for bevissthet. Det kan defineres som et samarbeid om en aktivitet der den enkelte tilpasser og regulerer seg i deltakelsen, for å sikre en felles forståelse. Dersom dialogen bare består av overføring av informasjon fra ett sted til et annet, der informasjonen ikke er gjenstand for noen justeringer underveis, skjer det ingen reell kommunikasjon, og muligheten for utvikling utfordres. For at hun skal kunne utvikle seg har hun behov for å oppleve *selvrespekt*, noe Honneth (2007, s. 79) hevder skjer gjennom en rettslig anerkjennelse. Hun opplever å ha et sosialt miljø, men må kjempe for anerkjennelse til å kunne være deltaker i det sosiale miljøet. Det kan tolkes som at hun blir fratatt muligheten til å delta i en reell kommunikasjon, når lesing og skriving er en del av det kommunikative som foregår. Konsekvensen blir en situasjon som begrenser hennes danning, jamfør Biesta (2014, s. 155).

«Du må jo ikke få noen fordeler av ditt handicap i forhold til studenter uten vansker!»

Får hun en «velment» skoloring som kan bidra til å skaffe henne selvrespekt for deltakelse i felleskapet? Opplevelsen hennes av det som kommuniseres til henne, er at hun ikke har innsikt i hvor plassen hennes er. Falkum m.fl. sier at i standardiserte samfunn er det ikke mulig å differensiere de ulike anerkjennelsesformene fra hverandre. Den rettslige anerkjennelsen er knyttet til individets tilhørighet til en gruppe eller samfunnsklasse. Hun går på skole som alle andre, men plasseres i en kategori for seg selv. Hun får beskjed om å holde seg til sin plass. Er det ikke dette som skjer her? Det moderne samfunnet beveger seg gradvis vekk fra denne koplingen mellom status og rettigheter opp mot en rettslig anerkjennelse av individet som et fritt og rasjonelt menneskelig subjekt (Falkum m.fl., 2011). Jeg undrer meg over om skolen ligger lengre bak i denne utviklingen.

«Og det forventes et korrekt og akademisk språk! Du skal jo skrive rapporter og IOP`er, o.l.!»

Når hun kan leve opp til standardens normerte krav, kan hun ha den samme anseelsen som andre medlemmer av «standen». Honneth (2007, s. 101) beskriver at i tradisjonelle samfunn var den sosiale verdsettingen knyttet til standens kollektive «ære». Ut fra den betydningen hennes prestasjoner gis i det sosiale fellesskapet, vil hun erfare sosial verdi og personlig selvfølelse eller selvverdsetting (Falkum m.fl., 2011). Den sosiale verdsettingen på sin side,

setter søkelys på å skille individet fra egenskapene sine. Hva individet kan yte til fellesskapets beste handler om *rettslig anerkjennelse* av mennesket som person, at hun som menneskelig subjekt skal respekteres som et mål i seg selv. Hva som konstituerer personen, kan ikke graderes. Et samlet uttrykk for nettopp dette er menneskerettighetserklæringen, som gir uttrykk for denne rettslige anerkjennelsens dimensjoner (Ibid). Ser vi dette opp mot dannelse kan vi trekke inn Klafkis begreper om frihet, selvbestemmelse, myndighet, fornuft, selvvirksomhet, autonomi og frigjøring, og tolke at dette er innholdet i den *rettslige anerkjennelsen* av mennesket, som er forutsetningen for at hun som menneske skal kunne ta selvstendige valg ut fra frie tanker. På bakgrunn av det Klafki sier, er selvvirksomhet, dannelsesprosessens sentrale uttrykksform (Klafki, 2014, s. 32). Hun må hele tiden kjempe for sine rettigheter, og hun kommer ikke unna det, om det ikke skal gå på bekostning av hennes utdanning. Hun, som et rettslig individ, ønsker anerkjennelse i den sosiale verdsettingen, samtidig som hun har en indre kamp om å bevare selvrespekten. Sosial verdsetting er en forutsetning for selvrespekt, på samme måte som kjærlighetsrelasjoner er en forutsetning for selvtillit (Honneth, 2007, s. 1).

«Jeg mannet meg opp og fortalte om min vonde hemmelighet; at jeg er dyslektiker. Jeg fikk vite at jeg hadde rettigheter, men det var et men. Jeg måtte re-testes hvert femte år for å bevise at jeg hadde dysleksi».

- «PPT-OT anbefaler følgende tilrettelegging for Birgitte i undervisningen og ved skriftlige eksamen (2014). Tilgang til lydbøker/smartbøker der det er mulig
- Ekstra tid
- Bruk av PC med retteprogram for dyslektikere
- Anonym orientering til sensor om dysleksivanskene
- Det anbefales at studenten så langt det er mulig og rimelig, får tilrettelegging ved skriftlig eksamen ved bruk av muntlig eller skriftlig-muntlig prøve.

(Sakkyndig vurdering (personlig kommunikasjon 06.03.2014))

Jeg skulle få bruke PC og få 40 minutter ekstra tid. Det vil si til sammen 4 timer og 40 minutter. Men jeg kunne ikke bruke min egen PC med de hjelpemidlene jeg trang og var vant til å bruke»

Ser vi på elementene fra Klafkis første studie, ligger fornuftig selvbestemmelse og subjektutvikling som forutsetninger for objektiv allmenn dannelse. Betyr dette at den klassiske dannelsen er for alle? Fra hans første studie, legges det vekt på at vi mennesker må se på oss selv som subjekter i stand til å utføre fornuftige valg (Klafki, 2014, s. 30). Hun visste at om hun fikk benytte hjelpemidler og de rettighetene hun var tildelt eller anbefalt, ville hun på lik linje med individer uten lese- og skrivevansker, mestre utdanningen. I prinsippet handler dette om å være i stand til å utdanne seg til fornuftig selvbestemmelse. Mennesket betraktes som et vesen som evner å ta egne fornuftige valg (Ibid). Arendt sier at læring kan oppstå fra noe avvikende, i positiv eller negativ forstand, når det fører til en uro som utgår fra det tenkende mennesket. Motsetninger og tvil kommer til syne gjennom samvittighetens stemme i møtet vårt med verden, som en indre samtale mellom «meg og meg selv», der temaet er noe sagt eller gjort (Arendt, 1978, s. 189). Her ligger en sentral nerve i den indre kampen hun har i seg selv, som går parallelt med den ytre kampen hun har for sine rettigheter. Her er hennes sjel ikke i harmoni, men derimot i krig.

«PPT-OT anbefaler»

Erfaringen av at hun blir forhindret rettigheter, henger sammen med tap av selvrespekt. PPT-OT som skal være hennes allierte i krigen om rettigheter, er ikke klare når de ytrer seg om rettighetene, men derimot vage. De velger å ikke skrive *skal* eller *har rett til* under punktene om hva hun trenger for å stille på lik linje med studenter uten dysleksi, og få de samme mulighetene. Dette gir skolen autonomi til fritt å handle som de mener er rett og å verne om sin «ære». Skolen kan velge å følge anbefalingene, eller som de velger å gjøre her; å ikke følge anbefalingene, men derimot finne sine egne løsninger. Dette kan tolkes til å forsterke hennes tvil om å kunne forholde seg til seg selv som en likeverdig interaksjonspartner overfor medmenneskene sine (Honneth, 2007, s. 141). Samtidig må hun kjempe kampen for selvrealisering, gjennom retten til hjelpemidler, i forhold til det skolen og PPT-OT kommuniserer til henne. Hun står alene i denne kampen.

6.4 «Frihetens» pris

Menneskers særegne sårbarhet skapes av interne sammenhenger mellom individualisering og anerkjennelse (Hegel og Mead, i Honneth, 2007, s. 140). *Meg*-delen av selvbildet er avhengig av å jevnlig kunne stadfestes av den andre. Fornedrelse er knyttet til at menneskers

grunnleggende rettigheter ikke blir ivaretatt, og det er en hårfin grense over mot *ydmynkelse* og nederlag, knyttet til offentlige ytring. Her er det kategoriale forskjeller som lett går tapt, dersom man bare bruker uttrykket menneskerettigheter i generell forstand. Ser vi det opp mot ringeakt, er det interne forskjeller mellom ulike former. Det viser seg når en systematisk graderer de komplementære begrepene om anerkjennelse og de tilhørende ringeaktene (Ibid).

Prisen for «friheten» ble den «høyeste papirbunken» av alle kategoriene i min empiri. Den ble den aller vanskeligste for meg å ta fatt på, og å «holde meg i selen» i, som påkrevd. Mye fordi jeg ønsker å informativt vise hvordan det oppleves å gå igjennom dette over mange tiår. Her er det så sårbart og nakent å dele dette med et *åpent hjerte*. Prisen på den såkalte friheten som skal «veies og måles» er så kostbart i seg selv. Her må jeg dissekere betente sår som kanskje aldri vil leges. Samtidig, fra min forskerside, ble det kanskje aller viktigst å vise akkurat denne *lyden* fra henne. Her vil det være svakheter knyttet til skillet mellom meg fra empirien og meg som forsker. Verktøyet til Schleiermacher (i Gulddal & Møller, 1999) fikk mindre effekt her. Empirien og jeg er uadskillelige på dette punktet, og jeg må være åpen og transparent om at det vil prege dette avsnittet. Vi skal inn i min skam, ydmynkelse og tilhørende kroppslige uttrykk.

Jeg trang litt selskap og støtte fra en kvinne som kanskje har lignende opplevelser som meg, i hva dette egentlig handler om, selv om hennes opplevelser foregikk for 130 år siden. «Når man var ordblind og hadde svært ved å følge med i undervisningen på grund af læseproblemerne, måtte man simpelthen gå klassen om indtil man kunne det man skulle» (Edith Norrie født 1889, i Helland, 2019, s. 92). Min pris for friheten er tidskrevende, enten det er snakk om for lang tid eller for kort tid. Det å ikke få muligheten til et normert skoleforløp på lik linje som majoriteten, oppleves igjen og igjen. Hun blir stående alene og se de andre dra av sted gang etter gang, slik hun allerede opplevde som 10-åring. Hun befinner seg ikke innenfor kravene av det som personlig og legitimt må innfris. Hun er ikke et fullverdig medlem av fellesskapet, og kan ikke delta i den institusjonelle kulturens orden på lik linje med de andre. Alt dette, bare fordi hun ikke leser og skriver like raskt og feilfritt som hun «skal».

Hun, som subjekt, blir i strukturert forstand ekskludert fra bestemte rettigheter innenfor skolen. Dette skjer innenfor de ordinære norske kulturelle og tradisjonelle rammene. Når hun ikke kan leve opp til «standens» normerte krav, får hun heller ikke den samme anseelsen som andre samfunnsmessig og sosialt verdsatte medlemmer av «standen» (Honneth, 2007, s. 101). Ringeaktene ligger både i det «skjulte» og det legitimerede fra skolen sin side, fordi den sosiale verdsettingen, på bakgrunn av lese- og skriveferdighetene, knyttes sammen med deltagelsen i samfunnet. Allikevel oppleves ringeakten for henne som et personlig angrep på henne som menneske. Hun står uten mulighet til å kunne forandre det faktum at hun har dysleksi. Når hun systematisk nektes rettigheter, vil det si at hun defineres som en person som ikke er moralsk tilregnelig i samme grad som andre samfunnsmedlemmer (Ibid). Så prisen for å bevare selvrespekten er «å gå klassen» om og om igjen inntil hun kan bli verdsatt slik som de andre. Det at hun behersker pensum spiller faktisk ingen rolle, bare det at hun ikke kan formidle pensum, innenfor de kravene som er satt for lese- og skriveferdigheter, uten hjelpemidler.

«På 90-tallet hadde skolene som strategi å fjerne fag jeg ikke mestret. Først tok de bort nynorsk, så fransk. Deretter ble det slutt på engelsk, eller det vil si - jeg strøk».

«Til sammen brukte jeg sju år på videregående opplæring»

Hun får ikke vist hva hun kan. Dette gjelder også på høgskolen, når tidsrammene og eksamensformene er satt. Heller ikke der får hun mulighet til å vise hvilke kunnskaper hun besitter»

«Dette opplevdes som en svært krevende situasjon der jeg hele tiden ble nødt til å begrense hva og hvor mye jeg kunne skrive, slik at sensor skulle kunne ha muligheten til å forstå noe av det jeg forsøkte å uttrykke»

«Det ble en 4 timer og 40 minutter-lang opplevelse av ydmykelse, premiært med karakteren D».

«Om jeg hadde hatt hjelpemiddelet CD-ord som jeg benyttet på den tiden, hadde jeg sluppet dette. Jeg fikk en ny D».

Hun må stå i det å bli nedvurdert kollektivt, av skolen, og av enkeltpersoner som handler etter det de har belegg for og myndighet til. Hennes status som menneske med lese- og skrivevansker, behandles i tråd med samfunnets og skolens kultur for verdsettelse. At resultatet de påfører henne er en opplevelse av *fornedrelse* eller *nedverdiggelse*, er det ingen

som ser ut til å ense eller reflektere over. Jeg tolker det til at skolen og profesjonsutøverne er mest opptatt av å beskytte sin egen *ære og verdighet*, eller status -hvis vi skal bruke et mere dagligdags språk (Honneth, 2007, s. 144). I dette samfunnsmessige verdihierarkiet, der lese- og skrivekompetanse gis høy status, blir hun systematisk nedvurdert som mangelfull, og fratras sine muligheter til å få sosial verdi ut fra de ferdighetene hun besitter. Hun blir samtidig veldig sårbar for legitimert ringeakt.

Dysleksi er like omfattende som et virus. Det strømmer gjennom hele kroppens vev og organer. En virusinfeksjon og dysleksi er like i den forstand at de kan påvirke alt ved en persons liv. Det beskrives ofte som et usynlig handikap, men dysleksi er kun usynlig for de som slipper å leve med det og derfor ikke sliter med effekten av det (Shaywitz, oversatt av Sjøvik, i Aas, 2021, s. 1).

Frihetens pris er å måtte stå i ydmykelse mer eller mindre konstant, noe som føles like invaderende som sitatet over beskriver. Hun blir fratatt enhver mulighet til å disponere friheten over sin kropp og sjel, hun må stå i bemerkninger og blottlegge sine feil og mangler. Skolen er den arenaen der lese- og skrivevanskene hele tiden er synlige i seg selv, og når hun må bevise sitt handikap for å få rett til hjelpemidler, må hun «kle seg naken». Det finnes ikke noe personvern. De feilene og manglene som er hennes, er til enhver tid tilgjengelige for deres inngripen. Til tross for at det som skjer ikke er fysisk synlig for omverdenen, er det den mest grunnleggende formen for fornedrelse en person kan utsettes for (Honneth, 2007, s. 141). Denne formen for ringeakt griper, slik også Honneth snakker om, destruktivt inn i henne. Prisen for utdanning er høy, for henne. Det skjer en invasjon av hennes kropp og sjel når hun må blottlegge seg. Hun må utlevere sin kropp og sjel gjennom hele skolelivet. Skolen har all makt i sitt mandat, knyttet til innlæring av lesing og skriving. For henne er det ingen vei utenom:

«36 år senere blir jeg fortsatt svett i hendene når ordet «gloser» blir nevnt».

«Hun har så mange feil at jeg ikke orker å notere alle».

«Arket var blodrødt etter flittig og hard bruk av kulepenn, med tydelig markering av hver minste lille skrivefeil».

«Jeg «mattet meg opp» og fortalte om min vonde hemmelighet».

«Dette ble nok en svært ydmykende og ubehagelig opplevelse».

«Læreren leste høyt fra det skriftlige, og ba om forklaringer der skrivevanskene kom til syne».

«Du må jo ikke få noen fordeler av ditt handicap i forhold til studenter uten vansker!

Og det forventes et korrekt og akademisk språk! Du skal jo skrive rapporter og IOP'er, ol.!».

«ble jeg den første dyslektikeren i Buskerud fylkeskommune som kom inn på særskilte vilkår».

6.5 Den siste avsluttende historien som gir *mening*

Hegel og Mead (i Honneth, 2007) svarer ikke på hvordan erfaringer av ringeakt kan forankres i subjektets følelser og oppleves på en måte som kan motivere til kamp om anerkjennelse, eller her: kampen om frihet. Honneth hevder at følelsesforankring kan samle de negative reaksjonene som skam, raseri og krenkelse med psykiske symptomer. Til sammen kan disse følelsene gi et menneske forståelse for at det på en urettferdig måte nektes anerkjennelse (Ibid). Funnene i denne empirien kan tas til inntekt for dette, men jeg ser behov for å trekke inn Antonovskys teori om *begripelighet*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet* (Antonovsky, 2012) for å se på den siste historien i denne oppgaven. Historien handler om mitt arbeid som spesialpedagog og den teknologiske fremdriften i samfunnet. Dette vil jeg plassere under Klafkis *tidstypiske nøkkelproblem* i dagens samfunn. Klafki ser sammenhenger mellom muligheter og utfordringer i et framtidsperspektiv, og hevder at nye «tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier» skaper kontinuerlige endringer, med krav som påvirker det enkelte mennesket og kommunikasjonen mellom mennesker (Klafki, 2014, s. 78-79) – «Nissen» er tilbake fra de døde.

Jeg vil ta i bruk Antonovskys salutogene modell, som handler om «opplevelse av sammenheng» (OAS). *Begripelighet*, handler om at mennesker har forventninger til de stimuli som er i vente, fremover i tid. Dersom stimuliene kommer brått på, vil de da kunne plasseres i sammenheng og forklares. *Håndterbarhet* er opplevelsen av å ha tilstrekkelig med ressurser for å kunne takle de kravene en blir stilt ovenfor ut fra de ressurser en har til rådighet og kontroll på. *Meningsfullhet* handler om å være deltager i den prosessen som former egen skjebne og omhandler egne dagliglivserfaringer. Til sammen danner disse tre elementene grunnlag for følelsesmessig og kognitiv motivasjon, og bidrar til opplevelse av mening

(Antonovsky, 2012, s. 40-41). Hennes motivasjon er knyttet til den digitale utviklingen, som for henne oppleves som helt konkrete løsninger på de utfordringene lese- og skrivevanskene skaper i skolekulturen. Dersom skolen tar i bruk teknologien på samme måte som de tradisjonelle verktøyene, vil også de med lese- og skrivevansker få muligheter for selvrealisering, dannelse og utdanning: frihet. Nissen kan tolkes som nettopp et frampek på den digitale utviklingen som var i vente. Den gir henne en opplevelse av sammenheng og begripelighet. Da denne teknologien kom, visste hun hva hun trang for å kunne gjennomføre egen utdannelse. Det er dette hun har kjempet for; å komme seg ut av opplevelsen av å være fanget i seg selv og fanget i begrensningene innenfor skolelivet. At «nissen», som hun en gang beskrev som *ånd* eller fantasi, faktisk ble en realitet hadde hun nok ikke drømt om. Det at nissen fortsatt den dag i dag sitter festet i hukommelsen hennes, og har blitt med på lasset hele veien, gir sammenheng i hennes liv. I dag beskrives nissen som hjelpemidler, læringsmidler, og «sitter» på pultene i klasserom i form av PC'er og iPad'er (Se tidligere fotnote på side 40 for nærmere beskrivelse). Nissen finnes på ordentlig i dag, og er i ulik grad integrert i skole, arbeidsliv, og i samfunnet generelt. Hvordan vi velger å benytte den, kan knyttes til Klafkis betegnelse av det som et tidstypisk nøkkelproblem.

«Det oppsto selvfølgelig spenninger gjennom dette arbeidet, både mellom kollegaer og i samarbeidet med noen foresatte. De fleste av disse spenningene opplever jeg at handlet om møtet mellom tradisjonelle metoder og skolekultur, og teknologiens inntog i den nye hverdagen. Teknologien utfordret de grunnleggende ferdighetenes status og verdi på denne skolen»

For henne gir det helt mening å anerkjenne «nissen», og med dette å kunne la teknologien medvirke til elevenes opplevelse av frihet. De kan slik ta del i læringen innenfor klassefelleskapet som hele mennesker, med verdi og muligheter til selvrealisering.

6.6 Opplevelsen av å være fanget, sett gjennom det kunstneriske øyet

Jeg vil nå se på erfaringene, knyttet til det å leve med dysleksi i organisasjonen skolen, gjennom *et kunstnerisk øye*, innenfor estetisk ledelse (Irgens, 2016). Når vi betrakter gjennom et kunstnerisk øye, vil fokuset ligge på følelser og opplevelser, som uttrykk for hvordan utdanningskultur i praksis kan tolkes og møtes. Som forskere kan vi forstå opplevelsen av å være fanget slik: Hun fødes inn i og vokser opp i en kultur, der synet på kunnskap bygger på en lang utvikling gjennom mange år og ulike versjoner av samfunnet, frem til i dag. Hun

«kodes» inn ved hjelp av kultur og utdanning, og i dette ligger også hvordan hun skal forstå og mestre livet. Med bevissthet om de forståelsestradisjonene som preger oss, kan vi klargjøres for muligheten til å bli en aktør, i motsetning til kun å være en brikke i eget liv (Irgens, 2016, s. 35). Lesekompetanse har helt fra skolens tidlige begynnelse på 1700-tallet vært regnet som vesentlig, den gangen som middel for tilegnelse av religion (Iversen, 2009). Menneskehetens historie har lent seg på religion som forståelsesform, og sammen med myter har dette bidratt til danning av de kulturelle mønstrene vi lever med i dag. Er det dette som gjør at hun opplever å være fanget i seg selv? Lesingen og skrivingens opphav i religion kan bidra til å gi, selv om formålet med lesing og skriving ikke lenger handler om tilegnelse av religion, en forståelsesform der det hellige fortsatt står sentralt, og kanoniserer en opphøyd status det kan være vanskelig å opponere mot. I skolens arbeidsliv, og når det gjelder ledelsesperspektiver, kan denne statusen gjøre det vanskelig med fri og åpen dialog, fordi ulike «ritualer» blir brukt for å skape oppslutning om og forpliktelser til å innfri, og ledelsesroller kan sammenliknes med presteskaper (Irgens, 2016, s. 42). Er det her lese- og skrivekompetansen er presteskaper og skolen kirka, med status som hellig? Som andre forståelsesformer kan religion prege oss ubevisst og med uheldige konsekvenser, dersom den får lov å være nærmest enerådende som forståelsesform (Ibid). Skolen bærer «liturgiske drakter» som uttrykker at danning, som subjektutvikling knyttet til selvbestemmelse, er for alle (Klafki, 2014). Til tross for gode intensjoner og «velsignelser», vil sjansene for at mennesker med lese- og skrivevansker skal få oppleve egen frihet, i en så sterk og rigid kultur, bli en illusjon i seg selv. Hun må i kamp for sin frihet, og da på en arena som «smykker» seg med «lovord» som frihet, selvbestemmelse, myndighet, fornuft, selvvirksomhet, autonomi og frigjøring (Klafki, 2014). Prisen for frihet og utdanning er smertefull. Den systematiske krenkelsen, fornedrelsen og fratakelsen av rettigheter (Honneth, 2007, s. 140-145) ligger skjult bak det «hellige», hvis oppdrag er å handle ut fra det som er best for mennesket. Hun dannes til å tenke at hennes samfunnsmessige verdi er lavere, fordi hun har mangler og feil. Vårt personlige verdensbilde er fordelt i sympatier og antipatier. Vi har gjort oss opp meninger om hva som representerer farer og muligheter, skurker og helter, gode og dårlige organisasjoner og ledelse (Irgens, 2016, s. 42). Jeg tar med meg mine «koder» når jeg i videre refleksjon trekker inn Kunnskapsdepartementets strategi for å styrke elevens læring, for slik å ruste dem for livslang læring, fremtidig arbeidsliv og deltakelse i samfunnet.

6.7 Kunnskapsdepartementets strategier

Skolens opplæringsmål skal sikres gjennom læreres faglighet og pedagogikk, og lederes kompetanse og dyktighet. «Skolen skal være et sted der lærerne har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og i et profesjonelt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Kunnskapsdepartementets strategi er å styrke elevenes læring, slik at de skal være godt rustet for livslang læring, videre arbeid og samfunnsmessig deltakelse (Ibid). Løsningen kan tolkes som at elever skal ledes og dannes av det som kan minne om illusjoner av «supermennesker», med uvisst opphav fra historiske og kulturelle myter. Dette kan være en krevende øvelse for både elever og pedagoger å strekke seg etter. Mister vi dyrebar kompetanse som samfunnet kunne trengt på veien, med denne strategien, med de dertil hørende gode intensjonene?

I idretten finnes det også en kultur for at idrettsutøvere med strålende meritter etter sin idrettskarriere, er ettertraktede i trenerjobber. Hvorfor har vi så stor tillit til at mennesker som er gode til noe, automatisk er kvalifisert til å være gode ledere og pedagoger? I organisasjoner basert på frivillighet, kan mennesker som ønsker å bidra til fellesskapet, melde seg til arbeid. De kan sitte på egne opplevelser og erfaringer som kan være en styrke for å se og møte mennesker i gitte situasjoner i livet. Tidligere erfaringer og kunnskap kan dermed bli til nytte for noen som står midt oppe i liknende situasjoner i dag. I utdanningssektoren kan vi også dette. Derimot regnes ikke egne opplevelser og erfaringer som nøkler til nyttig kompetanse eller som bidrag til en utøvelse av høy kvalitet. Opplevelsen av en profesjonsuro, som på bakgrunn av egne erfaringer ikke lar seg slippe, bidrar til fornemmelse av at den kunnskapen utdanningssektoren, etter min tolkning, ser ut til å mangle, kan tilegnes ved å spille på nettopp egne erfaringer fra oppveksten. De erfaringene jeg sitter på, tilsier at mennesker også ledes og dannes gjennom følelser, emosjoner, lytting og også andre kjennetegn ved menneskelig atferd (Irgens, 2016, s. 234), ikke bare gjennom det kognitive. Estetisk ledelse tilstreber å utvikle betydningen og forståelsen av disse sansebaserte sidene, som i mange tilfeller kan ligge godt skjult. Ved å anvendes bevisst, har de størst mulighet til å få en nytteverdi i kunnskapsøymed (Ibid). Manglende refleksjon og bevissthet knyttet til praksis kan, til tross for gode intensjoner og sterke kulturelle røtter, føre til opplevelser i motsatt retning av det som er hensikten, for dem utøvelsen er rettet mot. Ringeakt er et signal om at anerkjennelse holdes tilbake eller nektes, og kommer frem gjennom opplevelser av krenkelse, fornedrelse, å nektes rettigheter eller bli utsatt for vold (Honneth, 2007, s. 140-145).

Lesing og skriving er regnet som grunnleggende ferdigheter i skolen. I Kunnskapsløftet fremheves integrering av lesing i alle fag gjennom opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lesekompetanse har alltid vært regnet som vesentlig i skolen (Iversen, 2009), og anses fortsatt i dagens samfunn som avgjørende. Ifølge OECD (Refsahl, 2012) har det foregått omfattende endringer i arbeidslivet de siste tiårene, og en av de viktigste årsakene til det er utviklingen av ny teknologi (Irgens, 2016, s. 259). Klafki omtaler det som et *tidstypisk nøkkelproblem* i dagens samfunn, og ser det i sammenheng med både muligheter og utfordringer for fremtiden. De stadige endringene skaper konsekvenser for hvordan vi som mennesker opplever verden og forholder oss til hverandre (Klafki, 2014, s. 78-79). Teknologien kan brukes til å registrere tiden saksbehandlere, psykologer og sykepleiere bruker på hver arbeidsoppgave de utfører. Informasjonen kan knyttes til styringssystemer som har standardisering og effektivisering som mål. Vi har tidligere aldri sittet med så mye nøyaktig og detaljert informasjon om norsk skole og utdanning som det vi gjør i dag (Ibid). Bak dette ligger en retorikk, hentet fra økonomi, som i dag preger det som foregår på de aller fleste samfunnsområder, også utdanningssektoren. På nivåene over den enkelte skole, blir politikere og administratorer i økende grad referert til som skoleeiere, med oppdrag om å drive eierskapsstyring gjennom strukturerte bestille-utføre-modeller (Ibid). Skoleledere og pedagoger sitter med tall, ned på et nivå av desimaltall, for elevers skolegjennomføring, karakterutvikling, fravær og trivsel (Irgens, 2016, s. 260). De sterke drivkreftene fra teknologi og økonomi, med vektlegging av eksakte data, systemer og kontroll, påvirker også vitenskapens innflytelse på forståelsen vår av arbeidslivet.

Tradisjonell vitenskapelig aktivitet baserer seg på arbeidsmåter, tenkning, problemløsning og beslutningstaking preget av matematisk baserte verdier, prinsipper og kunnskapssyn. Dette finner vi igjen i den instrumentelle oppbygningen av systemer og prosedyrer, rettet mot en stimulering av økonomiske og teknologiske prinsipper. I skolen kommer dette konkret til uttrykk gjennom anvendelse av målinger, rapportsystemer, nasjonale prøver og standardiserte tester. Den rasjonelle logikken som preger økonomisk og teknologisk tenkning, viser svakheter når den kobles til menneskelig atferd (Ibid). Mennesker er vesener som tar valg og skaper mening gjennom kontekstuell informasjon. Slik meningsskapning har ikke plass i den økonomiske tenkningen. Dersom en beveger seg fra rasjonalitet og over mot følelser, hva finner en ut av studier om hjernens aktivitet? Da oppdager en at hjernen ikke er «alene». Om en skal forstå hva intelligent handling er, så må også kroppslige og følelsesmessige

perspektiver inkluderes (Ibid). Damasio hevder at tenkning som rasjonell prosess, ikke kan skilles fra kroppen. Om en overser betydningen av emosjoner og følelser, svekker det praksis og fører til oppbygning av sosiale systemer som ikke fungerer (Damasio, i Irgens, 2016) Tenkning og persepsjon, rasjonalitet og emosjoner, kropp og sinn er ett.

Opplevelser av fornedrelse, ydmykelse og nederlag oppstår, når kommunikasjon og ytringer ikke er basert på grunnleggende menneskerettigheter. Et menneskes verdensbilde skapes gjennom de erfaringene som har preget det mest (Irgens, 2016, s. 42). Når vitenskapelige, matematiske og økonomiske verdier, prinsipper og kunnskapssyn preger arbeidsmåter, tenkning, problemløsning og beslutningstaking, rettes fokuset mot systemene. Avviksskjemaer gir oversikt over det vi ikke vil skal være der, så vi kan regne ut sannsynligheten for at det skal skje igjen og få dokumentert hvordan vi kan unngå det. Så hva lærer vi elevene gjennom dette? Kan verdenen og verdiene vi «danner» elevene inn i bidra til å ruste dem for livet, eller lærer de først og fremst å ikke stole på sine egne følelser, og at livet til enhver tid skal fremstå som håndterbart? De funnene som har trådt frem gjennom min refleksive erfaringsforskning viser at det kan være vanskelig for elever med dysleksi, eller for den saks skyld andre vansker, å dannes til frihet dersom man er fanget i egen kropp, uten reell anledning til å kunne anerkjenne det som ligger naturlig i ens egen kropp og sjel.

7 Avslutning

Med dette refleksive erfaringsstudiet ønsket jeg å bidra med en indre stemme til hvordan det kan oppleves følelsesmessig å ha dysleksi, i møte med forventningene til lese- og skriveferdigheter i vår tids utdanningskultur.

7.1 Hva jeg har gjort i oppgaven

Metoden jeg har tatt i bruk har hatt en refleksiv tilnærming, bestående av fremfortelling av erfaringer (opprinnelig refleksjon), samt en kritisk og teoretisk refleksjon over de fire episodene fra egen erfaring som et menneske med dysleksi. For å forstå hva det handler om må vi, ifølge Lindseth (2020) svare på inntrykkene i uttrykket. Dersom vi skal kunne oppnå et forhold til virkeligheten som vi kan stå inne for, krever det at vi gir inntrykkene et uttrykk gjennom handling eller ord. De fire historiene fra mitt skoleliv som jeg startet

forskningsprosessen med å skrive frem, danner uttrykk for inntrykkene jeg tidligere har erfart. Historiene ble kun skrevet ned en gang, og har ikke blitt bearbeidet i etterkant. Jeg kjente lite til refleksiv praksisforskning på dette tidspunktet, og de ferdige historiene ble lagt til side og nærmest «glemt» da jeg videre i prosessen skulle sette meg inn i metoden. Da det ble tid for kritisk refleksjon, ble de hentet opp igjen som empiri eller opprinnelig refleksjon. Den største utfordringen har vært å skape en nødvendig distanse mellom meg som forsker og disse uttrykkene, der det også er meg jeg møter, men her som informant, slik at jeg kunne utøve forskning, i tråd med kriteriene for slik virksomhet. Verktøyene jeg benyttet meg av i den videre teoretiske refleksjonen, var Schleiermachers forståelse av *fremmed «tale»* (Gulddal & Møller, 1999, s. 18), Honneths (2007) teorier om anerkjennelse, Klafkis (2014) dannelsesperspektiver og Antonovskys (2012) salutogenese.

Til slutt har jeg gjennom videre teoretisk refleksjon trukket dette opp mot pedagogisk ledelse og hvordan jeg møter organisasjonen skolen på bakgrunn av mine erfaringer; gjennom å anvende Irgens (2016) teori om det kunstneriske øyet i estetisk ledelse. Muligheten for å oppleve dannelsesfrihet, ble en illusjon ut fra mine erfaringer. Ved å se på Kunnskapsdepartementets strategi (2015) og den kulturelle arven den er utviklet gjennom, samt de sterke samfunnsmessige drivkreftene knyttet til teknologi, økonomi og rasjonell logikk, med sin manglende forankringskraft når det gjelder menneskelig atferd, er det mye som tyder på at diskrepansene mellom teori og praksis videreføres. Hvis mennesker med dysleksi skal oppleve reell dannelsesfrihet, må vi tørre å utfordre dagens skolekultur.

7.2 Hvorfor vendte jeg tilbake til det som holdt meg fanget?

Ironisk nok er jeg i dag en del av organisasjonen skole, den samme som dannet meg til å ikke føle meg bra nok som jeg var. Hvorfor valgte jeg å vende tilbake som pedagog? Kom jeg som en «frivillig» med ønske om å bidra med egne erfaringer, til å møte og anerkjenne barn og unge i tilsvarende situasjoner som jeg selv har vært igjennom? Eller kom jeg tilbake som en «frihetskrieger»? Har jeg den fagligheten, pedagogiske styrken, kompetansen og dyktigheten som Kunnskapsdepartementet (2015) baserer skolens virke på, når jeg fortsatt har dysleksi og er avhengig av hjelpemidler for å utøve mitt mandat? Fortsatt tar jeg meg i å skjule at jeg har dysleksi på min arbeidsplass, og fortsatt må jeg stålsette meg for å fortelle det. Men når jeg er sammen med elever, viser jeg hele meg, der opplever jeg å være fri.

7.3 Noen nisser skal være med på lasset

De sterke teknologiske og digitale drivkreftene i samfunnet kan også benyttes til å skape muligheter for selvrealisering. Teknologien er ikke lengre begrenset til registrering av mennesker i tall og desimaler i databaser som tilsier at 30 % av befolkningen ikke oppfyller de normative kravene for leseferdigheter (Refsahl, 2012). Disse tallene vil ikke bli lavere om vi fortsetter på det sporet for utdanningskultur vi har holdt oss til de siste 130 årene og med den sterke kulturarven som forsvares i dagens samfunn. Da frykter jeg at den skjulte og systematiske ringeakten vil fortsette å ramme stadig nye elever. Vi må tørre å utfordre det «aller helligste», selv om mange av intensjonene og kulturarven den baserer seg på er god. Vi må spørre oss hva som egentlig er aktuelt, viktig og riktig i dagens samfunn (Halvorsen, 2017, s. 21). «Et historisk perspektiv bør også rette seg fremover i tid, mot hvordan nye mulige former kan manifestere seg som et resultat» (Shotter, 2000, s. 247).

7.4 Avsluttende kommentarer

Klafki (2014) hevder at danning skal være for alle. Dagens teknologiske utvikling har skapt muligheter som kan kompensere for utfordringer i opplæringen. Er det hensiktsmessig for elever med dysleksi, at dysleksien betraktes som en defekt og noe som må «fikses» for at danning og utdanning skal kunne foregå? Finnes det et ubehag, som skolen ved å eliminere det «truende» i det dyslektiske, bidrar til å dempe? Det som har føltes definerende for hele livet mitt og hvem jeg er som person, er utelukkende det at jeg leser og skriver saktere og med flere feil. Hvis vi tar to skritt tilbake og ser på det i et mer helhetlig perspektiv: Bør vi ikke gi mennesker mulighet til danning ut fra egne ressurser, uansett hvilke utfordringer de bærer på?

Gjennom refleksjon har det vært et ønske i denne oppgaven å påpeke verdien av estetisk ledelse, i en tid der rasjonalitet i overkant har slått rot sammen med en sterk kulturarv. Menneskelighetens egenskaper ligger naturlig i oss, de må benyttes og anerkjennes, og ikke bare betviles og rammes inn av kontrollerte systemer med desimaler. Jeg håper at denne oppgaven kan stimulere til videre refleksjon og forskning med menneskers opplevelser som utgangspunkt, der elevers ressurser ikke forsvinner i vår definerende og begrensende praksis. Dette kan nok også, etter min mening, dras lengre enn til bare å gjelde elever med dysleksi og lese- og skrivevansker. Etter det jeg har opplevd i denne prosessen ved å gå inn i egne

erfaringer og studere dem, vil jeg anbefale profesjonsutøvere i lærende organisasjoner å ta i bruk egne erfaringer, på godt og vondt, og anvende dem inn som en kvalitet i skolens praksis.

Litteraturliste

- Aas, Å.M. (2021). *Dysleksihåndboka for lærere*. Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning og refleksjon vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Studentlitteratur AB.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens Mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, 38, 1–12.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerkan, K.M. (2000). *Verbal morphology in specifically language impaired children. Evidence from Norwegian*. [Doctoral thesis]. University of Oslo.
- Brekke, M., Tiller, T. (Red.). (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. New York: Praeger Publishers.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3.utg.). Sage.
- Dale, E.L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Denzin, N.D. & Lincoln, Y.S. (1994/ 2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. I E.L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53-66). Gyldendal Akademisk.
- Falkum, E., Hytten, K., Olavesen, B. (2011). Anerkjennelsens psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(11), 1080-1085.
- Fletcher, J.M. (1985). External validation of learning disability typologies. I B.P. Rourke (Red.), *Neuropsychology of Learning Disabilities: Essentials of Subtype Analysis* (s. 187–211). New York: Guilford Press.
- Fletcher, J.M., Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Lyon, G.R., Foorman, B.R., Stuebing, K.K., & Shaywitz, B.A. (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(4), 186–203.
- Guba, E. og Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Sage
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Hermeneutikk: en antologi om forståelse*. Gyldendal.
- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofier*. Universitetsforlaget AS.
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold*. Universitetsforlaget.
- Halås, C. T. (2017). Uro som fenomen i profesjons forskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal Akademisk.
- Helland, T. (2018). «Ut med språket!» - en longitudinell dysleksistudie. Forventninger, gjennomføring og erfaringer. *Spesialpedagogikk*, 2018(5), 49-64.

- Helland, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hermann, K. (1967). *Om medfødt ordblindhet* (3. utg.). Munksgaard.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax Forlag.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2012) *Dysleksi*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Høien, T., Hugdahl, K., Engen, L., Gabrielsen, E., Manger, T., Helland, T., Torsheim, T., Specht, K., Asbjørnsen, A., Bru, E., Heiervang, E., Tønnessen, F.E., Johnson, L.B., Langton, E.G., Maughan, B., Munkvold, L., Stevenson, J., Thuen, E.M. (2017). *Lesevansker og livsvansker: om dysleksi og psykisk helse*. Hertervig akademisk.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Fagbokforlaget.
- Iversen, T. G. (2009). Skolestua på Maihaugen. *Lillehammer museum*.
<https://lillehammermuseum.no/content/download/3058/file/Skolehistorie.pdf>
- Karlsen, A.V. (2020). *Flere med i klassefelleskapet*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk -nye studier*. (3. utgave). Klim.
- Klem, M. & Hagtvet, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s.153-167). Cappelen Damm.
- Kleven, T.K. & Hjordemaal, F.R., (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (09/2015).
https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Lindseth, A. (2017). Forskningens vei - fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C.T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 15-37). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C.T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 243-260). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Lyster, S.-A. H, Melby-Lervåg, M., & Hofslundsen, H. (2019). Lese- og skrivevansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 338-364). Cappelen Damm.
- Lyster, S.-A. H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker*. Cappelen Damm.
- McTiernan, J. (Regissør). (1999). *Den 13. kriger* [Film]. Touchstone Pictures, Buena Vista.
- Merriam, S.B. & Grenier, S.G. (2019). *Qualitative Research in Practice. Examples for discussion and analysis* (2.Utg.). Jossey-Bass.

- Miller, G.A. (1956). The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for information processing. *Psychological Review*, 63(2), 81–97.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36, 1–23.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 218- 250). Cappelen Damm.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordrum, J.C.F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 91-106). Cappelen Damm.
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orton, S.T. (1937). Reading, Writing and Speech Problems in Children: A Presentation of Certain Types of Disorders in the Development of the Language Faculty by Samuel Torrey Orton. *Social Service Review* 11(2), 316-317.
- Postholm, M B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget AS.
- Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Shotter, J. (2000). Seeing historically: Goete and Vygotsky's "Enabling Theory- Method". *Culture & Psychology*, 6(2), 233-252.
- Skjervheim, H., (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget.
- Straume, I. (Red.). (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal.
- Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.). *Kvalitativ analyse. Syv traditioner* (s. 79-102). Hans Reitzels Forlag.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
- Vaage, S. (Red.). (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet Georg Herbert Mead i utvalg*. Abstrakt forlag.
- Wackerhausen, S. (2017). Genstandsfelt, definisjon og ontologi- med fokus på praktisk kundskab. I C.T. Halås, I.G. Kymre & K. Steinsvik (Red.). *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 69-85). Gyldendal Akademisk.