



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Lesevitenskap

Vårsemesteret, 2013

Åpen/ ~~konfidensiell~~

Forfatter: Johanne Ur Sæbø

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Per Henning Uppstad

Tittel på masteroppgaven: *Berre med på liksom? Tekstbruk og deltaking for personar med generelle lærevanskar.*

Engelsk tittel: *Partly participation? Literacy and participation for persons with learning disabilities.*

Emneord:
- literacy
- tekstbruk
- generelle lærevanskar
- utviklingshemming
- deltaking

Sidetall: 97
+ vedlegg/annet: 11

Stavanger, 07.05.13

Forord

Eg veit ikkje kven du kjem til å ha i tankane når du les denne oppgåva. Eg har tenkt på elevane mine. Det er med håp om å kunna gjera opplæringa deira betre at denne jobben er gjort, og for å kunna bidra med ny innsikt inn i eit viktig og kanskje undervurdert felt.

”Research always feels like unfinished business” skriv David Barton og Mary Hamilton (2012: 264), og slik er det jammen. Sjølv om eg nå kan seia meg ferdig med eit ikkje så reint lite stykke arbeid, kjenner eg på at det òg har opna mange nye dører. Dei skal få stå på gløtt ei stund til. I mellomtida tar eg med meg ny kunnskap og inspirasjon i jobben min som lærar.

Eg ønskjer først og fremst å takka dei tre informantane mine, som med si positive og imøtekomande haldning har invitert meg med på kvardagsaktivitetar og inn i heimen, og vore frimodige og opne. Eg vil òg takka Per Henning Uppstad for skarpt blikk, konstruktiv rettleiing og oppmuntring. Takk òg til Kirsten Jæger Fjetland på Diakonhjemmet Høgskole som bidro med nyttig innsikt i oppstarten av prosjektet. Sist, men slettes ikkje minst; takk til to tolmelige gutar, Hallvard og Ola, og til deg Jarle, for nyttig og frustrerende akademisk motstand, og for praktisk og emosjonell støtte heile vegen fram. Nå trur eg kanskje det er min tur til å ta oppvasken.

Lye, 03.05.13

Johanne Ur Sæbø

Innhald

1. INNLEIING	5
1.1. Problemstilling	6
1.2. Grunnar for å skriva denne oppgåva	7
1.3. Innleiande forklaring av omgrep	10
1.3.1. Generelle lærevanskar	10
1.3.2. Tekst og tekstbruk	11
1.3.3. Deltaking	12
1.4. Avgrensing	13
1.5. Kort presentasjon av innhaldet i og inndelinga av oppgåva	14
2. TEORIGRUNNLAG OG OMGREP	15
2.2. Literacy	16
2.2.1. Innleiing	16
2.2.2. Literacy-omgrepet	17
2.2.3. Literacy som sosial praksis	19
2.2.4. Metaforar i samband med lesing	21
2.2.5. Praksisar og hendingar	22
2.2.6. Mønster i tekstbruk og domene	23
2.2.7. Kvardagstekstbruk	24
2.3. Generelle lærevanskar	27
2.3.1. Innleiing	27
2.3.2. Historikk	28
2.3.4. Kva er så generelle lærevanskar?	30
2.3.5. Ein normalitets- og avviksdiskurs	32
2.3.6. Ei økologisk tilnærming	34
2.3.7. Omgrepet generelle lærevanskar i mi oppgåve	35
2.4. Deltaking	36
3. METODE	39
3.1. Kvalitativ metode	40
3.1.1. Etnografisk metode	41
3.1.1.1. <i>Intervju</i>	43
3.1.1.2. <i>Observasjon</i>	44
3.2. Utval	45
3.3. Design	45
3.4. Gjennomføring	46
3.5. Analyse av data	47
3.6. Forskaren si rolle	47
3.7. Etikk	48
3.8. Reliabilitet og validitet	49

4. PRESENTASJON AV DATA	52
4.1. Innleiing	52
4.1.1. Tora Beate:.....	52
4.1.2. Bente:.....	53
4.1.3. Julie:.....	54
4.2. Kategoriar av tekstbruk, og funn	55
4.2.1. Organisering av livet.....	56
4.2.2. Personleg kommunikasjon	61
4.2.3. Private fritidsføremål	64
4.2.4. Dokumentasjon av livet	67
4.2.5. Å skapa meining og å finna ut av ting	70
4.2.6. Sosial deltaking	73
4.2.7. Utføring av arbeid.....	75
5. DRØFTING	79
5.1. Tekstbruk og deltaking.....	79
5.1.1. Funksjonsorientert forståing av deltaking.....	79
5.1.2. Subjektiv forståing av deltaking	82
5.1.3. Sosial forståing av deltaking	84
5.1.4. Relasjonell forståing av deltaking.....	86
5.1.5. Oppsummering.....	88
5.2. Deltaking i ulike domene	89
5.2.1. Tekstbruk og makttilhøve	91
5.2.2. Ei økologisk tilnærming til tekstbruk og deltaking.....	92
5.3. Kva kan skulen gjera?	94
5.4. Avsluttande kommentar	101
6. LITTERATURLISTE.....	103
7. VEDLEGG	107
Vedlegg 1	107
Vedlegg 2	108
Vedlegg 3	109
Vedlegg 4	110
Vedlegg 5	111
8. SAMANDRAG.....	112

1. Innleiing

Kvardagen er for dei fleste av oss gjennomsyra av aktivitetar der lesing inngår. Lesing av SMS-meldingar, kvitteringar, arbeidsforskrifter, skilt, bussruter, matoppskrifter og reklame er slike døme. Me nyttar tekst for å finna ut av ting, for å dokumentera det me gjer, for å organisera dagleglivet, og for å kommunisera med dei rundt oss. Lesing er sjølvstendig ein individuell aktivitet og ferdigheit, der avkodning og leseforståing er essensielt. Å stoppa der vil likevel isolera lesinga på eit lite tenleg vis. Me les SMS-ar fordi nokon opprettar kontakt med oss. Me les kvitteringar fordi me vil ha kontroll på kva me betalar. Me les arbeidsforskrifter for å finna ut kva forventningar sjefen vår har til utføring av eit arbeid. Me les bussruter for å kunna nytta oss av eit kommunikasjonstilbod. Tekstar set oss med andre ord i kontakt med andre, og gjer at me tar del i eit fellesskap, både som bidragsytarar og som mottakarar. Dei er med å definera kven ein er som menneske i samfunnet; som arbeidstakar, som forbrukar, som venn, som innbyggjar, som elev og så vidare.

I sosiokulturelle teoriar om lesing ligg fokuset på denne bruken av lesing i naturlege situasjonar. Avkodningsferdigheit åleine vil på langt nær vera nok i slike møte med tekst. Det er tale om ein sosial praksis, der lesing har eit føremål utover den individuelle situasjonen, nemleg deltaking i fellesskapet. Bruken av tekst og intensjonen ved bruken vil då vera viktig. Innan PISA¹, som er ei OECD-initiert leseundersøking, blir lesing definert slik: ”Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (*Measuring Student Knowledge and Skills*, 1999). Her er forståing, bruk og refleksjon essensielt. Føremålet med lesing er retta både mot lesaren sjølv, og hans eller hennar eigenutvikling, men òg utover mot samfunnet, som eit høve til å påverka og delta i fellesskapet. Lesing er altså både ei individuell og ei sosiokulturell ferdigheit.

Dei same rettane til deltaking gjeld sjølvstendig for personar med generelle lærevanskar. Dei møter òg tekstar i sin kvardag, enten det er heime, på jobb, i fritida eller i samband med

¹ Programme for International Student Assessment. Målar mellom anna 15-åringar sin lesekompetanse.

ulike kulturtilbod og aktivitetar. Eg er nysgjerrig på kva type tekstar vaksne personar med generelle lærevanskar nyttar. Det kan vera at dei gjer bruk av ulike typer lister over ting dei må hugsa. Men det kan òg vera slik at andre har gjort det til vane å minna dei på kva gjeremål dei har. Kan henda dei nyttar reklamefoldarar dei har fått i posten til å finna ut kva dei skal handla. På den andre sida kan innkjøpa like gjerne vera styrd av andre sin påverknad. Kan henda dei nyttar programmet som står i avisa for å velja kva film dei vil sjå på kino. Noko anna er det dersom dei er avhengige av at nokon i det sosiale nettverket tar initiativ og foreslår det dei synest er høvelege filmar. Kan henda dei nyttar oppskrifter i matlaginga, men at andre bestemmer kva og korleis. Ein arbeidsinstruks eller tekststyring kan vera sjølvstendiggerande med tanke på eit arbeid som skal gjennomførast. På den andre sida kan det lett ha form av ein slags ordre, der det er lite rom for medverknad frå den som skal utføra arbeidet. Eit anna element er tekstar som er skrivne om den enkelte, slik som planar for tiltak eller oversikt over ulike tenestetilbod. Desse er skrivne av andre, og har utspring i eit formelt domene, men er eigentleg den enkelte brukar sitt dokument. Det er likevel ikkje sikkert at vedkomande opplever at ho eller han “eig” det som er skrive.

Eg er interessert i om det er tekstar det er forventa at dei skal handsama, om det er tekstar dei vel bort, eller andre vel bort for dei, og kva grunnar det er for dette. Ein må då undersøkje dei ulike domena der tekstar blir nytta. Kvart domene har sine tekstar, enten det gjeld arbeidsliv, fritid, skule, familie, religion eller andre, og intensjonen med tekstbruken vil variera frå domene til domene. Det vil kanskje òg koma til syne strukturar eller reglar for tekstbruken i dei ulike domena. Desse reglane påverkar òg kven som kan nytta kva for nokre tekstar, og på kva måte. Det er interessant å synleggjera slike strukturar, nettopp for å avsløra usymmetri og kor det ligg makt og avmakt. Det blir eit poeng å finna ut korleis denne gruppa nyttiggjer seg tekst, og korleis dei eventuelt blir styrd av tekstar frå dominerande domene. Ut frå slike funn vil ein kunna seia noko om den reelle deltakinga.

1.1. Problemstilling

”Korleis opplever personar med generelle lærevanskar møte med tekst i sin kvardag, og på kva måte påverkar tekstbruken deira deltaking i samfunnet?”

1.2. Grunnar for å skriva denne oppgåva

Dei siste åra har eg arbeidd ved ei tilrettelagd avdeling på ein vidaregåande skule, der dei fleste elevane har generelle lærevanskar. Nokre av dei er i startfasen når det gjeld lesing, medan andre er komne noko lengre. Kompetansen min som allmennlærer og som mangeårig småskulelærer gjer meg rusta til å driva den første lese- og skriveopplæringa. I møte med ungdommar med generelle lærevanskar har eg likevel støytt på andre utfordringar, sjølv om elevane her kanskje er i same fase når det gjeld lese- og skriveferdigheit som elevar i småskulen. Elevane mine er tett på vaksenlivet. Dei skal snart begynna i jobb og bu for seg sjølv, og dei vil orientera seg i tekstar som kinoprogram, arbeidsinstruksar, bloggar, togruter, kafèmenyar og timelister. Eit einseitig fokus på avkodningsferdigheit vil innskrenka nytteverdien av lesing og skriving, og kanskje desto meir for desse elevane. Andre elevar vil kanskje kunna ta naturleg del i tekstkulturen på eiga hand, medan mine elevar nok treng ei meir spesifikk opplæring kring dette. Det same vil gjelda for deltaking. Det kan sjå ut til at personar med generelle lærevanskar har færre og meir avgrensa nettverk, og at dei kanskje ikkje har same høve til val med tanke på deltaking på ulike arenaer. Ei styrking av tekstbruk som støttar deltaking i aktuelle domene vil derfor vera eit viktig mål i opplæringa for desse elevane. Det blir då eit poeng å sjå kva tekstbruk som påverkar deltakinga i positiv retning. Prosjektet mitt er utslag av eit håp om å kunna bidra til dette.

Det er gjort mykje arbeid som omhandlar lesekompetanse knytt opp mot fungering i samfunnet. Utarbeidinga av nye læreplanar opp mot 2006 (LK-06) retta på nytt blikka mot kva lesing eigentleg er, og kopla seg tettare opp mot den tidlegare nemnde PISA-definisjonen. Lesing skal mellom anna gi ”erfaringer og mulighet til å forstå seg selv og samfunnet” (*Kunnskapsløftet*, om lesing som grunnleggjande ferdigheit). Nettopp denne plasseringa av lesing i det sosiale rommet, med intensjon, nytte og interaksjon som viktige element blir tydelegare enn det har vore før. Atle Skaftun, som har vore sentral i arbeidet med dei nasjonale prøvane, seier om lesing at det “må forstås som noe som setter individet i forbindelse med omgivelser som skolen og samfunnet verdsetter høyt” (2010, s. 15). Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar det *tilgangskompetanse*; det å vita “kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til”, å meistra desse og å ha innsikt i “korleis tekstar regulerer kvardagen” (2005, s. 22).

Det er òg forska mykje og grundig på *spesifikke lærevanskar*, som til dømes dysleksi. Lesesenteret i Stavanger står sentralt i dette arbeidet i Norge, og har som eitt av sine mandat å vera spesialpedagogisk kompetansesenter med vekt på lese- og skrivevanskar (jfr. Lesesenterets forskningsstrategi). Dei har òg hatt prosjekt som fokuserer på vaksne sin lesekompetanse, og kva den har å seia for deltaking i arbeidslivet (jfr. Programområdet “Lesing, skiving og regning i et livsløpsperspektiv”, 2008).

Eit anna aspekt er korleis skulen rustar elevar med *generelle lærevanskar* til å lukkast i arbeidsliv og daglegliv. Eit døme på arbeid med dette emnet er Joronn Sæthre si drøfting av skoletilbodet i vidaregåande for elevar med utviklingshemming, der ho ser opplevd livskvalitet som mål for opplæringa (Sæthre, 2008). Òg Peder Haug, professor ved Høgskulen i Volda, har gitt viktige bidrag til samtalen om tilpassa opplæring, der han ser på utviklinga fram mot fellesskapsskulen og normalisering (Haug, 2009).

Aspekt som integrering og deltaking i samfunnet for personar med funksjonshemming har fagfelt som ergoterapi og vernepleiarfaget sett lys på. Nils Erik Ness, som er nestleiar i Norsk Ergoterapeutforbund, er ein av dei som har arbeidd med ei meir kunnskapsbasert forståing av omgrepet deltaking i samanheng med funksjonshemming (Ness, 2011). Professor Viktor Sommerbakk og høgskolelektor Turid Bjørnå, tilsett ved vernepleiarutdanninga ved høgskulen i Harstad, saman med professor og dr.philos Willy Guneriussen har i boka *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet* (Bjørnå, Guneriussen og Sommerbakk, 2008) presentert ulike utfordringar personar med utviklingshemming støytar på, og tar for seg dynamikken mellom tenesteyting og individet sin rett til å bestemma sjølv og å delta.

Koplinga mellom alle dei tre, lesing, deltaking og generelle lærevanskar, er derimot sjeldan. Ein har berre ei føling med korleis tekstbruken er for personar med generelle lærevanskar, og denne bruken ser ikkje ut til å ha blitt kopla med deltakingsomgrepet. Som sagt er det forska på korleis tekstbruk og –kompetanse påverkar arbeids- og daglegliv for vaksne personar generelt, og for personar med spesifikke lese- og skrivevanskar. Kva er då annleis med *dette* prosjektet? Deltakarane i mitt prosjekt har nedsette kognitive evner, noko som kan gjera at tekstbruken er annleis enn for såkalla funksjonsfriske personar. Det at dei ofte blir sett på som òi gruppe kan òg påverka kva type tekstlege fellesskap dei tar del i, initiert av institusjonar som skule og omsorgstilbod. Det kan dreia seg om tilrettelagde fritidstilbod eller såkalla tekststyring av kvardagsoppgåver. Desse tekstane kan vera prega av at dei kjem ”utanfrå”, der

det rår ei dominerande forståing av kva som er bra og tenleg. Det vil for oss alle vera slik at tekstar er med å regulera kvardagen vår. For personar med generelle lærevanskar er kanskje desse tekstane styrande i større grad. Det kan til dømes gjelda såkalla tekststyring som har som føremål å gjera personen meir sjølvstendig i daglege gjeremål ved til dømes å setja opp ei handlingsrekke når ein skal vaska klede. Det paradoksale er at slike tekstar òg kan ta frå personar sjølvstende dersom dei ikkje får høve til å sjå på dei med kritisk blikk. Kanskje er det slik at ein ser kritisk og analytisk tenkning som noko utilgjengeleg for personar med generelle lærevanskar. Det vil då vera interessant å sjå om eit slikt syn viser seg i teksttilgang- og bruk, og kva det har å seia for val, tilgang og deltaking i kvardagen.

Eg har som sagt eit håp om at oppgåva kan bidra med tankar om innhaldet i opplæringa for elevar med generelle lærevanskar. Desse elevane har individuell opplæringsplan der måla er formulerte ut frå kva ein ser på som tenleg og mogleg. Føremålet i opplæringa er å leggja til rette for eit framtidig verna arbeid i ordinært arbeidsliv eller i ei såkalla VTA²-bedrift. Det skal òg leggest vekt på sosial fungering og meistring av daglege gjeremål. Elevane skal ”...gjennom aktiv bruk av språket (...) kunne delta i arbeidslivet, kulturlivet og samfunnslivet” (*Rammeplan for tilpasset opplæring*, 2012, s. 22). Skulen har ansvar for at elevane utvider si tekstforståing og kan gjera bruk av ulike typar tekstar, slik at dei, ut frå sine føresetnader, kan vera sjølvstendige og deltakande vaksne i samfunnet i størst mogleg grad. Likevel har dette lett for å bli fine ord på papiret, og skulen og velferdssamfunnet kan koma til å klappa seg sjølv på skuldra på bakgrunn av velforma planar.

Grupper i samfunnet bidrar med ulikt press på styrande organ for å nå fram med sine rettar og ønskje. Personar med generelle lærevanskar har kanskje ikkje fått den plassen og merksemda dei fortjener, og dei er ofte avhengige av at andre hjelper dei å få fram synspunkta deira. For meg blir det *nok* ein grunn til å sjå på kva som aukar deltakinga for desse personane, og i så måte bidra til meir innsikt og forståing.

² Varig Tilrettelagd Arbeid

1.3. Innleiande forklaring av omgrep

Dei ulike omgrepa vil bli nærare forklara i teorikapitlet, men det kan vera greit å ramma inn dei mest sentrale omgrepa allereie no i innleiinga.

1.3.1. Generelle lærevanskar

Det finst ulike definisjonar knytta til utviklingshemming, funksjonsnedsetting og lærevanskar. Det finst kanskje vel så mange intensjonar med og grunnar for å definera, knytt opp mot til dømes utdanning, medisinske institusjonar og statlege strukturar. Desse grunnane kan vera klare og fagleg funderte. Vel så vanleg er det nok at omgrepa blir nytta noko uvøre og lite medvite, og at dette kjem til uttrykk i meir eller mindre klare haldningar hos folk flest. I oppstarten av dette prosjektet opplevde eg at det var svært vanskeleg å orientera seg i denne omgrepsjungelen. *Generelle lærevanskar* og *psykisk utviklingshemming* blei - etter det eg umiddelbart såg - nytta om kvarandre. I nokre samanhengar blir det sett likskapsteikn mellom *generelle lærevanskar* og *lett psykisk utviklingshemming*, og det blir knytt intelligenskvotientverdiar til denne kategoriseringa. I andre samanhengar er *generelle lærevanskar* nytta meir overordna, slik det er tilfelle innan opplæring, der omgrepet blir nytta i dei individuelle opplæringsplanane som ligg til grunn for eit tilrettelagd opplæringstilbod. Dei klassifiseringane som blir nytta innen helsefaglege institusjonar støttar seg på WHO sitt klassifiseringssystem, det såkalla ICF (*Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*)³. Utviklingshemming gjeld då frå IQ 70 og nedover (ICD-10⁴, 2013, kode F70-79). I skulepolitiske dokument som til dømes "Rett til læring" (NOU 2009, s. 18) blir omgrepet *generelle lærevanskar* nytta synonymt med *utviklingshemming*, og altså innan same område når det gjeld intelligenskvotient. For meg er det mest naturleg å nytta dette siste omgrepet, i og med at eg har skulefagleg bakgrunn.

I arbeidet med å koma i kontakt med deltakarar til prosjektet mitt har eg ikkje hatt interesse av eller høve til å kategorisera slik det blir gjort med ulike former for testing. Mine deltakarar har eg henta frå eige nettverk og ved at "nokon kjenner nokon" som kunne bidra. Deltakarane har

³ Originaltittel: *International Classification of Functioning, Disability and Health*

⁴ ICD-10 er det overordna systemet som omfattar alle helserelevante problemar, medan ICF er det nyaste tilskotet, og har ei meir sosial tilnærming til helse, funksjon og funksjonshemming.

sjølv fortald meg at dei har generelle lærevanskar/utviklingshemming, og dette, saman med at dei fyller dei andre kriterium i studiet (sjå kap. 3.2), har vore grunn nok for meg til å spørja dei om å delta. Sjølv om eg gjer ytterlegare greie for omgrepa generelle lærevanskar og utviklingshemming i kapittel 2.1, vil eg likevel presisera allereie no at det for meg er viktig å hjelpa fram desse personane sitt perspektiv, og gje dei høve til å koma med sine forteljingar. Dei metodiske vala er styrd av dette ønsket. Når det gjeld ulike diagnoser, hemmingar og vanskar vil eg framheva at det òg finst ei sosial og meir økologisk forståing der ein kvar vanske og ei kvar moglegheit òg har ei kontekstuell side, der omgjevnadane kan koma til å hindra individet i å fungera, men òg bidra til at ho eller han kan delta i stor grad på tross av sitt individuelle funksjonsnivå.

1.3.2. Tekst og tekstbruk

I mi oppgåve er omgrepet tekst avgrensa til representasjon av symbol knytt til det alfabetiske systemet. Tekstane kan ut frå dette ha ulike sjangrar og former. Det kan dreia seg om til alt frå handlelister til romanar, frå vekeblad til dagbøker, frå chatting på Internett til oppslag på kjøleskapet. I den grad multimodale tekstar er nytta av deltakarane, er desse òg tatt med i oppgåva, både i digital- og papirform. Eg har valt å ta med både tekstar som blir lesne og tekstar som deltakarane sjølv skriv, nettopp fordi dei begge heng såpass tett saman med deltakingsomgrepet. Mange kvardagstekstar inneheld òg tal i ei eller anna form. Desse tekstane er sjølvsagt òg rekna med, utan at numeracy⁵ blir behandla eksplisitt i denne oppgåva.

Tekstbruk vil alltid ha ein funksjon. Denne kan vera retta utover mot andre, som når ein skriv ein førespurnad på e-post eller les seg opp på noko ein skal formidla til andre. Tekstbruken kan sjølvsagt òg vera meir innoverretta, slik han er når ein les slektshistorie eller skriv dagbok. I dei første døma er funksjonen klar, og ein ser føre seg at tekstbruken set i gang annan aktivitet. Sjølv om det ikkje er like tydeleg i dei meir innoverretta døma, står òg denne tekstbruken i ein kontekst. Konteksten kan vera både historisk og nåtidig, og han ber i seg ulike forståingar. Det kan til dømes dreia seg om forståingar av tekstformer og språkføring, kven som har tilgang og ikkje, kven tekstbruken er initiert av, og om ein til dømes oppnår nokon form for status ved å vera bidragsytar til den gjeldande konteksten. Det spelar altså

⁵ Rekning som grunnleggjande ferdigheit.

med ei rekkje kulturelle faktorar i alle typar omgang med tekst. Å sjå lesing og skriving som berre ein individuell aktivitet vil derfor vera ei forenkling. Tekstbruk er kommunikasjon med andre, og det set oss i kontakt med omverda. Det er med andre ord først og fremst sosial aktivitet (jfr. Barton, 2007, s. 32). Denne vidare forståinga av lesing og skriving, slik omgrepet *literacy* representerer, ber i seg desse elementa. Dette er ei forståing av tekstbruk som samsvarar med sosiokulturelle leseteoriar. Eg vil nytta dette perspektivet i mi oppgåve, og kopla personar med generelle lærevanskar si lesing og skriving som sosial aktivitet opp mot deltaking.

1.3.3. Deltaking

Deltaking blir ofte nemna saman med omgrep som inkludering, tilhøyring, aktivitet, medverknad og integrering. Omgrepet kan forståast som eit uttrykk for å ta del i eit lærings- eller arbeidsfellesskap, i sosiale samanhengar eller i medmenneskelege relasjonar. Deltaking for personar med generelle lærevanskar er sett opp som eit mål frå politisk hald, noko som syner seg i St.meld. nr. 8, (1998-1999): “Målet er full deltaking og likestilling for funksjonshemma. Dette er i samsvar med mottoet for FN sitt internasjonale år for funksjonshemma og FN sine standardreglar for like vilkår for menneske med funksjonshemming” (Sosial- og helsedepartementet, 1998-1999). Sjølv om deltaking blir halde fram som eit mål og ein rett, har det mangla ein eintydig definisjon av omgrepet. Nils Erik Ness (2011) har bidratt med ei meir kunnskapsbasert forståing av omgrepet. Eg kjem til å gå nærmare inn på dette i teorikapittelet, men vil berre kort nemna dei fire tilnærmingane han presenterer i sitt arbeid. Ei *funksjonsorientert forståing* omhandlar den enkelte si meistring og dei ferdigheitene som skal til for å ha eit sjølvstendig liv. *Den subjektive forståinga av deltaking* fokuserer på individuelle preferansar og om kor vidt personen *opplever* at han eller ho er deltakande. *Den sosiale forståinga* ser på deltaking slik det framstår som ein juridisk menneskerett. I dette ligg òg verdiar som likeverd og eit samfunn som er sosialt mottakeleg. Til sist *den relasjonelle forståinga*, der individet og omgjevnadane står i eit dynamisk tilhøve til kvarandre som er prega av kreativitet og bidrag frå begge partar.

1.4. Avgrensing

I mi oppgåve har eg valt å sjå på tekstbruk og deltaking hos personar med generelle lærevanskar. Tekstbruk og deltaking heng saman, enten det gjeld personar med generelle lærevanskar, spesifikke lærevanskar eller personar utan slike utfordringar. For den siste og største gruppa vil tekstbruk og deltaking handla om ein allmenn tilgang til informasjon, kunnskap, kontakt, sjølvutfolding og underhaldning. For personar med spesifikke lærevanskar kan denne tilgangen opplevast som innskrenka, nettopp fordi ein har manglande ferdigheiter. Det er som tidlegare nemnd gjort mykje arbeid med omsyn til tekstbruk og *spesifikke* lærevanskar, som til dømes dysleksi. Eg er meir interessert i å finna ut korleis tekstbruken påverkar deltakinga for personar med *generelle* lærevanskar, både fordi det er eit felt det er forska lite på og fordi det for denne gruppa kjem inn eit ekstra element, nemleg nedsette kognitive evner. Eit ønskje om å synleggjera tekstbruk som ei side av deltakingsaspektet hos denne gruppa er òg prega av ein viss grad av idealisme i og med at det er ei gruppe som nok ikkje får den merksemda dei treng og har krav på.

Det er ikkje uvanleg å kopla *tekstkompetanse* opp mot det å kunna kommunisera med andre, ta del i felles goder og å bidra i arbeid og i samfunnsliv. I slike tilfelle vil kompetanse måtta synleggjerast og kategoriserast ved gjennomføring av testar og anna kartlegging. Ei anna utfordring er at det finst ulike standarar for lesekompetanse, og mange av dei måler ikkje variasjon i kompetanse etter kontekst (jfr. Gabrielsen, 2005). I mitt arbeid ønskjer eg å heller sjå på tekstbruken, sjølv *aktiviteten*, som er ein tilnæringsmåte som er knytt tett opp til *literacy*-omgrepet. *Literacy* er noko folk *gjer*, noko som ligg mellom tanke og tekst (jfr. Barton og Hamilton, 2012, s. 3). Tekstbruk heng sjølvsagt saman med tekstkompetanse, så det er umogleg å styra heilt utanom det, men det er likevel *bruken* som er gitt vekt i denne oppgåva.

Lesing er ei individuell ferdigheit, noko kognitive lese-teoriar tar på alvor. Det er likevel umogleg å isolera aktiviteten til berre det. Lesing ber med seg eit ønskje om til dømes kommunikasjon, handling, oppleving og det å skaffa seg informasjon. Oftast vi då lesinga vera ein aktivitet som er retta utover, og som set ein i kontakt med omverda. I sosiokulturelle lese-teoriar blir dette perspektivet om lesing som sosial praksis vekta. Det er i denne tradisjonen omgrepet *literacy* får plass som ein aktivitet som omhandlar interaksjon mellom menneske. Lesing slik det er forstått i eit sosiokulturelt perspektiv blir då lett å kopla med

omgrepet deltaking, i og med at deltaking seier noko om tilhøvet til samfunnet og korleis interaksjon med andre menneske er; om han er prega av høve til påverknad, likeverd og inkludering, eller av ubalanse, avmakt og isolasjon. Tekstbruken vil kunna seia noko om lesinga er av ein slik karakter at det støttar dei positive verdiane framfor dei negative.

1.5. Kort presentasjon av innhaldet i og inndeling av oppgåva

Eg ønskjer å skildra ein del av eit literacy-heile. Sjølv om delen er liten, så finst han. For personar med generelle lærevanskar er deira eigen tekstbruk i kvardagen viktig, og det er denne eg vil å henta fram. Likevel ligg det òg eit ønskje om å syna noko meir overordna, noko om verdiar og haldningar som kan omsetjast i handling og aktivitet, og som vidare kan påverka deltakinga for desse menneska i positiv retning.

I kapittel 2 gjer eg greie for det teoretiske grunnlaget for studiet, og rammar inn omgrep som *literacy*, *generelle lærevanskar* og *deltaking*. Kapittel 3 syner dei metodiske vala eg har gjort for å henta fram og vurdera data. I kapittel 4 blir desse dataene presenterte. Kapittel 5 er ei drøfting opp mot deltakingsomgrepet, domene og opplæring.

2. Teorigrunnlag og omgrep

Det er lett å tenkja seg individet i samband med omgrep som lesing, generelle lærevanskar og deltaking. Individet les, det er enkeltindivid som har generelle lærevanskar, og deltaking er ønska og initiert av individet. Likevel vil det alltid vera slik at individet definerer seg i høve til fellesskapet med spørsmål om kven ein er, kva høve ein har til å påverka, kva ein *ikkje* er, kven ein identifiserer seg med og kva typar fellesskap ein er del av. På den måten er fellesskapet ein føresetnad for individet, og kulturelle forståingar eit grunnlag for å forstå individet. Det har dei siste tiåra vore ein klar tendens til å sjå meir heilskapleg på kunnskap, identitet, læring og samspel, noko som ber med seg ei framhalding av individet sitt tilhøve til fellesskapsprosessane og motsett. Kulturelle faktorar har, enten me ser med vidt eller smalt blikk, innverknad på tenkjemåtar og forståingar, på korleis me ser på oss sjølv og på grupper i samfunnet. Dette er noko av kjernen i sosiokulturelle teoriar, enten det er teoriar innan psykologi, pedagogikk eller språk. Det blir lagt vekt på interaksjon og dynamiske prosessar. Derfor blir òg konteksten viktig i sosiokulturelle teoriar, og han er òg viktig med tanke på kva som hemmar og fremjar deltaking, som jo er eit omgrep som ber i seg interaksjon og sosial handling. Konteksten og sosiale tilhøve er medverkande faktorar for fungering og deltaking, og om ein får nytta og utvida sine ferdigheiter eller ikkje. For å forstå menneske og domene dei tar del i, må ein òg studera dei kulturelle kontekstane desse finst i, og prøva å få tak i dei strukturane som ligg der, og som kan vera prega av til dømes kreativitet, makt eller myndiggjering.

Slik kunnskap er fletta inn i kulturelle forståingar, vil òg språkbruk og tekstbruk vera det. Språk fungerer som eit bindeledd mellom den eine og dei andre, mellom individet og kollektivet, og på det viset er språklege ytringar ei form for sosial handling (jfr. Dysthe, 2001, s. 12). Tekstbruk vil alltid vera integrert i konteksten og ha eit føremål og ein verknad. Heller ingen enkeltindivid eller hendingar er heilt isolerte. Ei kulturell og relasjonell forståing av lesing og skriving løftar fram føremålet med aktiviteten, og kva konteksten har å seia for kva og korleis ein les og skriv, men òg kva ein *ikkje* les og skriv, og kva følgjer det har. Me nyttar språk og tekst innan dei domena me er deltakarar i, men kanskje på ulikt vis og i ulik grad. Å ta del i nye domene kan vera særskilt krevjande, og er nok ikkje noko alle har høve til. Dei ulike møta med tekst kan vera utfordrande for kven som helst, men i større grad for

personar med generelle lærevanskar. I eit tekstrikt samfunn kan det bringa med seg manglande høve til å delta på dei arenaene ein ønskjer. Samtidig er det ofte slik at mange har ei tradisjonell og avgrensa oppfatning der lesing er å lesa bøker, og då kjem ein god del av dei som har generelle lærevanskar til kort. Å få auge på alle typar tekstbruk i mange typar settingar vil gje eit rikare bilete både av sjølve lese- og skriveaktiviteten, av kompetansen knytt til dette og av deltakinga dette påverkar.

2.2. Literacy

2.2.1. Innleiing

Ein kan risikera å få ulike svar på kva lesing er dersom ein spør fleire personar. Nokre vil meina at dei aldri les, fordi bøker er noko dei gjorde seg ferdige med på skulen. Dei kan vera særst språkmektige og fara over mengder av dokument og digitale tekstar dagleg, men koma til å definera leseaktivitetane som jobb, underhaldning eller det å finna ut av ting, ikkje som lesing. Eg les tregt og blir stadig hindra av feillesing, og det glitrar ikkje akkurat av leseferdigheitene mine sånn sett. Mitt syn på lesing er farga av å ha drive leseopplæring for elevar i årevis, og eg har nok ei noko akademisk tilnærming til lesing. Kvar og ein sit med sin ”teori” om lesing, basert på dei erfaringane dei har om verdien av lesing, kva aktiviteten fører med seg og kva dei opplever som oppdrift eller hindring i samband med lesing. Innan forskning er det likevel tale om to hovudperspektiv på kva lesing er.

Innan kognitive teoriar blir lesing forstått som ein individuell prosess som skjer i lesaren sitt indre, i hjernen. Det er ein samansett ferdigheit, der fleire delprosessar må til. Ein må kunna kjenna att symbola/bokstavane og koda dei om til lydar og ord. Sjølve avkodinga har likevel lite føre seg dersom ein ikkje forstår det ein les. Leseforståing er avhengig av at ein evnar å lesa med ein viss flyt, og det baserer seg på at lesaren har ordforråd og bakgrunnskunnskap om temaet. Ein må òg ha ein viss syntaktisk kompetanse slik at ein forstår dei syntaktiske konstruksjonane som opptrer i skrift. Eit anna element som verkar med er metakognisjon, som dreier seg om evna til strategisk lesing og det å kunna reflektera over eigne tankeprosessar (jfr. Høien, 2005, s. 27ff). Innan lese-teoriar som dette er kvart element i leseprosessen drive av individet si handling, evne og kunnskap. Det er tale om eit sett av del-ferdigheiter og ei klar vekting av det tekniske ved lesinga. Lesing vil alltid ha ei kognitiv side, men det vil alltid

òg vera ein sosial aktivitet som har ei kulturell side. Aktiviteten skjer alltid i ein kontekst, og den koplar saman det som skjer inni hovudet med det som skjer utanfor (Barton, 2007, s. 45).

Hovudfokuset innan sosiokulturelle lese-teoriar er lesing som ein sosial aktivitet.

Lesehendingar er aldri fullstendig isolerte hendingar. Dei er påverka av kulturelle forståingar, og dei påverkar omgjevnadane på eit eller anna vis. I sosiokulturelle teoriar er ein meir opptatt av hendingane og kva verdiar og ideologiske føringar som ligg i dei, og kva det skapar av identitet og moglegheiter eller hindringar. Eg kjem tilbake til David Barton seinare i kapitlet, men vil berre nemna han her som ein viktig bidragsytar og representant for dette synet. Han er opptatt av å halda fram lesing som sosial aktivitet, ikkje berre som eit sett ferdigheiter:

”Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within these practices” (2007, s. 32).

Det blir lagd vekt på at lesing alltid har ein funksjon, at det fører med seg interaksjon mellom menneske, og at meistring er knytt til dette framfor til avkoding. Som aktivitet heng lesing ofte saman med andre kvardagsaktiviteter (jfr. Kulbrandstad, 2010, s. 39). Det er ei demping av det indre, psykologiske aspektet ved lesing innan sosiokulturelle teoriar, nettopp fordi ein meiner at lesing er utoverretta aktivitet i sosiale kontekstar. Sånn sett er dei to perspektiva motpolar. Det vil likevel vera meir konstruktivt å ta omsyn til begge, og tenkja lesing som ein aktivitet med retning utover knytt til annan aktivitet, men som likevel er avhengig av individuelle kognitive ferdigheiter, som å meistra dei tekniske sidene ved lesing. I mi oppgåve ligg vekta på dei sosiokulturelle sidene ved lesing, men eg er likevel medviten at lesing har aspekt knytt til individet sin lesekompetanse, noko som igjen vil vera avhengig av kognitive evner.

2.2.2. Literacy-omgrepet

Sjølve ordet *literacy* kan synast som eit framandelement i ei norskspråkleg oppgåve, og det er heller ikkje heilt enkelt å leggja fram ei klar og fullgod forklaring. Det er gjort forsøk på norske oversetjingar, slik om *skriftkyndighet* (Berge, 2005), men stadig oftare blir det engelske ordet nytta i norsk faglitteratur (jfr. Skaftun, 2006, s. 13). Ein kan sjå *literacy* kopla opp mot kompetanse på ulike område, slik som til dømes *computer literacy*, *political literacy*

og *film literacy*. Òg *reading literacy* blir nytta, og då som evna til å lesa og nytta skriven tekst, og gjennom dèt kunna utvikla seg og delta i samfunnet (jfr. PISA-rapporten, i Lie, 2001, s. 37). For Barton er *literacy* ikkje berre kompetanse. Han er likevel noko tilbakehalden med å koma med ein avgrensande definisjon, og seier at "...the idea that complex concepts are susceptible to dictionary-like definitions is probably a myth" (2007, s. 18). Han held fram at *lesing, skriving* og *literacy* har mange tydingar, og at kvar som les og skriv har ein teori om kva lesing og skriving er, basert på deira individuelle historie og kva funksjon og verdi lesing og skriving har i deira liv. Brian Street nyttar *literacy* "...as a shorthand for the social practices and the conceptions of reading and writing" (1995, s. 1). Han understrekar òg at det ikkje lar seg gjera å frikopla lesing og skriving frå sosiale kontekstar, og at aktivitetane såleis aldri kan vera berre tekniske eller nøytrale. Aktivitetar som omhandlar skrift har med interaksjon å gjera, og fører med seg mellommenneskeleg kommunikasjon. Dei påverkar tenkjemåtane våre og hjelper å skapa meining. Barton og Hamilton utvider forståinga av *literacy*:

"Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people" (2012, s. 3).

Først og fremst er altså *literacy* aktivitet, og Barton og Hamilton "plasserer" *literacy*-omgrepet i den mellommenneskelege kommunikasjonen, der det vil vera del av tankesett, samfunnsorganisering, kulturelle forståingar og meiningsskaping. Nettopp denne koplinga til *aktivitet* gjer at eg i mi oppgåve dristar meg til å nytta omgrepet *tekstbruk* i staden for det engelske *literacy* mange stader⁶. "Møte med tekst" vil nødvendigvis føra med seg ei oppleving. Desse møta vil òg føra til aktivitet, og eg er interessert i sjå korleis møta med tekst og bruken av tekst fører til deltaking i samfunnet for informantane mine. *Tekstbruk* vil då vera nytten av tekst for til dømes å kommunisera, skapa meining, læra seg noko nytt og organisering av kvardagen. Ved å studera tekstbruken i ulike kontekstar og som sosial aktivitet, kan ein få auge på strukturar som bidrar til eller hindrar deltaking.

⁶ *Literacy* vil òg tyda strukturar og tankesett som følgje av tekstbruk. *Tekstbruk* dekkjer med andre ord ikkje *literacy*-omgrepet fullstendig. Eg nyttar derfor *literacy* som omgrep når det er nødvendig.

2.2.3. Literacy som sosial praksis

Det er ikkje direkte lett å sjå at leseaktivitetar er *sosiale* aktivitetar. Ofte les ein åleine. Når eg sig ned i den mjuke, store stolen i stova, skrur på leselyset, åpnar boka der eseløyret er og bender ho litt bakover, vil dei eg bur saman med oftast skugga unna. Dei tar det som eit signal på at eg ikkje er open for kva samtale som helst, og at eg vil vera i fred. Når eg seinare loggar meg inn på datamaskina og kikkar fort over vekeplanen til sonen min, er det ikkje først og fremst for å førebu mas om heimearbeid. Begge desse leseaktivitetane gjer eg åleine. Eg pratar ikkje nødvendigvis med nokon om det eg har lese, og det er såleis individuelle aktivitetar. Likevel opptre dei ikkje i eit vakuum. Når ein les gjer ein ikkje det som ein isolert aktivitet som ikkje har innverknad på noko eller nokon. Heller ikkje er vala som er knytt til lesinga upåverka av ulike tilhøve. Min idè om at "feel good-romanen" helst skal lesast i godstolen i den lune lesekroken kan vel seiast å vera ein litt flau stereotype. Koplinga godstol og lesing av budsjett går til dømes ikkje like godt saman i mi verd. Val av lesestad heng altså saman med lesestoff, påverka av ein utanforståande idè. Valet av bok kan ein alltid tru er sjølvstendig. Kanskje nokon vil bli imponerte over lektyren, medan andre blir flau på mine vegne. Spørsmålet er kva og kven eg vil identifisera meg med - og som.

At eg loggar meg på datamaskina for å lesa vekeplanen er ei følgje av individuelle ferdigheiter eg har tilegna meg. Likevel er ikkje lesinga fullstendig individuell. Aktiviteten har ei retning. Den gjer at eg kan følgja med på kva arbeidskrav sonen min har. Skulen indikerer at det er ønskjeleg ved å gjera vekeplanen tilgjengeleg på Internett for foreldra i tillegg til å gje han ut til elevane i papirform. Skulen veit ikkje nødvendigvis om eg har leseplanen på nettet eller ikkje, og det kan henda eg ikkje seier det direkte til sonen min heller. Likevel er det blitt formidla informasjon som ber med seg plikt og som set i gang aktivitet. I tillegg stadfestar det forventningar til morsrolla overfor ein institusjon som står for nokre verdiar og som kan seiast å ha makt.

I dei situasjonane eg har skildra les ein for å søkja mening. Slik vil det òg vera i andre autentiske lesesituasjonar. Tekstane oppstår ikkje og verkar ikkje i eit vakuum, og lesinga er ikkje ein isolert, fullstendig individuell aktivitet. Den går føre seg i ein sosial kontekst, noko som vil verka inn på forståinga av teksten og på aktiviteten som lesinga set i gang. Sjølv om lesinga mi av vekeplanen og boka med eseløyrene var noko eg gjorde åleine, var det likevel påverka av noko eller nokon, og det sette òg i gang annan aktivitet, enten det handla om

tanke, tale eller handling. Lesinga gjer at eg set meg i kontakt med andre, enten det dreier seg direkte om personar eller om til dømes institusjonar, marknad eller media. Andre set seg òg i kontakt med meg gjennom tekst. Desse koplingane er med på å definera meg – som mor, forbrukar, arbeidstakar, innbyggjar og mykje meir. Ein kan med andre ord ikkje lausriva lesing totalt frå andre personar eller grupper. Lesinga har ei retning, ei line frå skrivar til lesar, men òg vidare enn det. La meg nytta dømet med vekeplanen vidare: Når eg les den får skulen overført informasjon, og det oppstår eit band – ikkje berre mellom skulen, sonen min og meg, men òg mellom meg og dei andre foreldra i klassen. Teksten eg les er digital. På det viset blir Internett ein ”stad” for tekstbruk på same måte som ein skrivepult eller eit kontor kan vera det. Lesinga av planen for veke 38 er òi hending, men det skjer tilsvarende hendingar kvar skuleveke i ti år. Det er ein liten del av sonen min og meg si felles historie, der ein tekst er blitt lesen, diskutert, krangla over og ledd av. Likevel vil mi historie vera annleis enn hans, fordi eg, i tillegg til å vera mor, har sett planen òg gjennom lærarauge, og i mitt stille sinn vurdert han opp mot det eg veit om kompetansemål og læring. Eg kan ikkje hugsa at me hadde vekeplan på det viset i mi grunnskuletid. Det er altså ein teksttype som er relativt ny, og som kan setjast i ein skulehistorisk samanheng. Den er med andre ord ikkje berre del av sonen min, skulen hans og mi historie, men òg eit historisk perspektiv som strekk seg lengre og vidare. Planen er eit dokument som har sitt utspring i og høyrer heime på lokalskulen til sonen min, men vekeplanar som teksttype finst på dei fleste grunnskular landet over, og høyrer såleis til innunder skuledomenet. Skuledomenet ber i seg mange element, til dømes politiske, ideologiske og økonomiske. I ein enkelttekst og i ei enkeltstående leseending ligg det altså spenningar og koplingar framover og bakover i tid, mellom menneske, grupper og institusjonar der makttilhøva kan vera ujamt fordelte, og forventningar til dei ulike rollane styrer korleis ein ter seg.

David Barton er professor i *Language and Literacy* ved universitetet i Lancaster. Han har gitt tungtvegande bidrag til forståinga av literacy-omgrepet. Saman med Mary Hamilton, som er professor ved same universitet, har han gjort ei omfattande innsamling av data som omhandlar kvardagstekstbruk. Dette arbeidet er presentert i ”Local Literacies”, og syner ei etnografisk tilnærming til daglige praksisar i mindre kulturelle einingar som inneber ulike former for tekst. Dei tar til seg og bidrar til nyare tenking om *literacy*: ”A key to new views of literacy is situating reading and writing in its social context” (2007, s. 24). Barton nemner forskarar han er i godt selskap med. Schribner og Cole, som studerte skriftsystem og tekstbruk hos Valfolket i Liberia, understreka det kontekstuelle ved tekstbruk framfor å sjå lesing og skrivning

som berre individuelle ferdigheiter (1981). Shirley Brice Heath studerte indianske samfunn i USA og menneska der sin bruk av lesing og skriving i heimen, i skulen og elles innan fellesskapet (1983). Ho såg på kontrasten mellom kva tekstbruk kan gjera for folk, og kva folk kan utføra med tekst. Barton nemner òg Paolo Freire som ein bidragsytar til ei nyare og vidare tenking om lesing, skriving og tekstkompetanse. Freire hadde ei anna tilnærming enn dei nemde akademikarane. I sitt arbeid blant fattige i Brasil såg han at det å ikkje kunna lesa og skriva ofte hang saman med fattigdom, avmakt og undertrykking, og hadde på det viset ei klar sosial side. Han framheva at strukturar i samfunnet kan verka inn på individet og bidra til eller frata makt. På same måte kan individet få makt gjennom kunnskaper og ferdigheiter, og bidra til gode endringar i samfunnet (jfr. Barton, 2007, s. 24-28). Den tidlegare nemnde Brian Street er endå ein av dei som har bidratt i samtalen om *literacy*. Han studerte tekstbruk blant menneske i muslimske landsbyar i Iran på 70-talet, og koplar ein kulturell dimensjon til språk og tekstbruk. Han held fram at lesing og skriving alltid vil vera del av ein ideologi, og at det ikkje kan isolerast eller bli handsama som om det var nøytralt eller berre tekniske ferdigheiter. Å vera skriftkunnig er ikkje ein statisk tilstand eller kompetanse. Det vil variera frå situasjon til situasjon, og dessutan vera avhengig av ideologi. Opplæring og utvikling av kompetanse knytta til tekstbruk vil då kunna gå føre seg på alle sosiale arenaer der tekst opptre, ikkje berre i skulen. (jfr. Street, 1995, s. 2).

Sjølv om dei nemnde personane har litt ulike tilnæringsmåtar, både metodologisk og ideologisk, bidrar dei til ei breiare forståing av literacy-omgrepet. Det samlar seg om lesing og skriving som dynamisk aktivitet i sosiale kontekstar, og bidrar til at ein kan påverka og bli påverka.

2.2.4. Metaforar i samband med lesing

Barton held fram at ein gir til kjenne kva ein tenkjer om lesing, og ikkje minst vanskar knytt til det, gjennom kva metaforar ein nyttar: "...different metaphors have different implications for how we view illiteracy, what action might be taken to change it and how we characterize the people involved" (2007, s. 12). Eit døme er å sjå manglande leseferdigheit som ein sjukdom. Ein kan då få overskrifter som "12-year-olds caught in epidemic of illiteracy" (Barton, 2007, s. 11). Konsekvensen av eit slikt syn er at behandling av individet blir sett på som løysninga. Barton viser til ein annan metafor, nytta av Paolo Freire, på engelsk kalla "banking" (2007, s. 12). I det ligg det at menneska fyllest opp av kunnskap og kompetanse.

For pedagogen og idealisten Freire var det viktig å framheva at dette skaper høve til å påverka eins eige liv, og at det er ein rett kvart individ har, noko som igjen blir eit samfunnsansvar. På den andre sida kan samfunnet stå i vegen for og hindra at menneska får dei kunnskapane og den kompetansen dei treng for å vera frie og sjølvstendige, og på den måten halda tilbake og kontrollera dei.

Barton nyttar økologi-metaforen i tilknytning til literacy-omgrepet. Det er ikkje nok å berre leggja til det sosiale som ein tilleggsdimensjon til tekstbruk. Tekstbruk er menneskeleg aktivitet, og det foregår ein stadig interaksjon mellom system, enkeltindivid og grupper (jfr. Barton, 2007, s. 29). Bruk av økologi som metafor bidrar med omgrep som mangfold, økologisk balanse og bærekraft. Desse kan hjelpa til med nye blikk, og kan tilby nye måtar å organisera idear. Mønstera i økosystema er komplekse og i stadig prosess, noko som òg gjer at det utviklar seg nye mønster og struktur. Dette vil òg gjelda *literacy*, seier Barton (2007, s. 32). Han forklarar si tilnærming på denne måten:

”Rather than isolating activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning” (ibid.).

Med ei økologisk tilnærming vil ein i større grad kunna fokusera på vekselverknadane mellom ulike variablar, enten desse er samfunnsmessige, relasjonelle eller individuelle. Ein vil få høve til å sjå kva følgjer denne dynamikken får for enkeltindividet, men òg for til dømes sosiokulturelle strukturar. Det vil vera mogleg å få auge på kor påverknadskrafta er størst og kor det ligg mest makt ut frå kva og kven det er som vinn fram. Som ei følgje av det vil ein då òg kunna sjå kva system som blir svekka, og kven som tapar høvet til å påverka.

2.2.5. Praksisar og hendingar

Berre i løpet av ein dag gjer er ein del av ei heil rekkje aktivitetar og hendingar som har med lesing og skriving å gjera. Nokre av desse kan vera kortvarige og synast som bagatellar, medan andre har langvarige og tydelege koplingar til større strukturar. Å skriva ein handlelapp kjennest ikkje fullt så vidtrekkjande som til dømes å skriva eit lesarinnlegg i avisa. Lesing av vekeplan kan vera døme på begge variantane: å lesa planen for veke 38 er ei

enkelståande leseending. Samtidig er det del av ein større struktur som strekk seg både i tid og rom, og som ber med seg verdiar, haldningar, tradisjonar og makt. Barton kallar det eine for *events* (hendingar) og det andre for *practices* (praksisar). Han seier om *literacy events* at det er alle typar situasjonar eller anledningar i kvardagslivet der det skrivne ordet har ei rolle, og alle aktivitetar som inneber møte med tekst. Hendingane er observerbare, og mange gonger repeterte aktivitetar som går inn i den daglege rutinen. Dei kan vera del av forventade prosedyrar frå ulike institusjonar som skule, arbeidsplass eller helseinstitusjonar, men likeså gjerne uformell tekst knytt til heimen og familieliv (jfr. Barton og Hamilton, 2012, s. 7f). Metodisk vil det vera eit poeng å få auge på og forstå desse enkelthendingane for å kunna studera vidare dei strukturane tekstane og tekstbruken er ein del av (jfr. Barton, 2007, s. 35f). Desse strukturane kan ein enkelt sagt kalla *literacy practices*. Likevel er det noko meir samansett. Slike praksisar kan vera handgripelege og observerbare, men dei er likeså gjerne underliggjande aspekt, som haldningar, kjensler, sosiale relasjonar, verdiar og anna sosial meining som gir ligg open for tolkingar (jfr. Barton og Hamilton, 2012, s. 151). Praksisane vil vera forma av kulturelle og sosiale reglar, og desse regulerer korleis ein nyttar tekst, kor tilgjengelege ulike tekstar er, og for kven, kven som produserer og kven som brukar. I all tekstbruk tar folk med seg ei kulturell forståing som er med og pregar aktiviteten. *Literacy practices* er kulturelt konstruerte, og dei har si rot i historia – ikkje berre ”i det store biletet”, men òg i kvar enkelt si historie, nettopp fordi ein nyttar tekst for å gjera endringar i livet. Hendingar og praksisar lar seg ikkje lausriva frå kvarandre: ”Events are observable episodes which arise from practises and are shaped by them” (Barton og Hamilton, 2012, s. 7).

2.2.6. Mønster i tekstbruk og domene

Tekstbruken, og kulturelle forståingar knytt til denne, dannar altså strukturar som har diakrone og synkrone aksar. Den har historiske liner, og liner av nåtidig interaksjon. Tekstar oppstår og blir brukte i kontekstar, og gjennom å studera desse kan ein få tak i meininga tekstane gir, og intensjonen ved bruken. Til dømes vil ein gul lapp på arbeidspulten frå sjefen sannsynlegvis innebera noko heilt anna enn ein gul lapp på frontruta (i tillegg til ei knust lykt) på bilen. I begge tilfella ligg det forventningar og makt knytt til rollar, og ein reknar med vidare handling. Om me nyttar arbeidskonteksten som døme, vil den vera prega av nokre typar tekstar som er ”godkjende”, og arbeidsplassen ber med seg kodar som er påverka av tradisjon, kultur, verdiar og til dømes økonomiske drivkrefter. Det er med andre ord reglar for og strukturar i tekstbruken. Barton og Hamilton nyttar *domene* om slike ”mønstra”,

strukturerte kontekstar (2012, s. 10). Tekstbruken er ofte systematisert i hierarki, noko ein òg kan sjå innan institusjonar som skule og helsetenester. Det kan eksistera reglar for kven som kan nytta ulike typar tekstar, og det kan vera knytt ulik verdi til tekstbruken. Barton set opp fem motsetnadspar⁷ som synleggjer ulike formål og handlekraft (2007, s. 38f). Det første er *sjølvgenerert* og *påtvungen* bruk av tekst. Ein skil altså mellom tekstbruk ein sjølv er igangsetjar for, og lesing eller skriving andre har bestemt at ein skal utføra. Det andre paret er *dominante literacies* og *daglegdagse literacies*⁸. Dominante *literacies* har oftast sitt utspring frå dominante institusjonar i samfunnet. Ulike institusjonar støttar opp om ulike typar *literacies*. Det kan gjelda til dømes skule, religion og politikk. Dei skapar og held oppe reglar for korleis tekstbruken er og skal vera. Tekstbruken i dagleglivet er nødvendigvis mindre formell. Han er baka inn i folk sin kvardag, og kan vera vanskelegare å få auge på fordi det ofte er knytt annan aktivitet til tekstbruken, så som å handla (lesa ein handleapp) eller strikka (lesa ei strikkeoppskrift). Eit tredje par er *oppinneleg literacy* og *importert literacy*⁹, som kan vera tenlege omgrep i til dømes fleirspråklege miljø. Par fire er *reative* og *bundne literacies*, som til dømes skil mellom forfattern sin fridom til å utfolda seg, til å bryta sjangrar og å skapa tekst ut frå eigne drivkrefter, og det å fylla ut eit søknadsskjema som har fastsette kategoriar og svaralternativ. Det siste paret med ord har Barton frå Paolo Freire. Han skil mellom *myndiggjerande* og *temjande literacies*. Praksis prega av myndiggjering vil leggja vekt på kritisk tenking og på at kvar einskild kan forstå sin eigen posisjon og få høve til å gjera endringar. Praksisar som hindrar høve til val og som stigmatiserer, vil kunna temja individ og grupper av menneske.

Dersom ein får auge på dei mønster av verdiar og haldningar som finst i tekstbruk mellom enkeltpersonar, grupper og institusjonar, kan ein òg seia noko om kor det ligg makt, og korleis tekstbruken er med å byggja identitet.

2.2.7. Kvardagstekstbruk

Barton og Hamilton nyttar omgrepet *vernacular literacies* i tilknytning til praksisar i dagleglivet. Dei definerer det slik: "Vernacular literacy practices are essentially ones which

⁷ Barton understrekar at desse para oftast ikkje er å oppfatta som absolutte motpolar (2007, s. 38).

⁸ Barton lånar dette frå Brian Street (1993. *Cross-cultural approaches to literacy*).

⁹ Omgrep lånt av Irvine og Elsasser (1988. *The ecology of literacy: negotiating writing standards in a Caribbean setting*).

are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life” (2012, s. 247). *Vernacular* kan oversetjast med *folkeleg*. Eg har likevel valt å bruka *daglegdags-* og *kvardagstekstbruk*. Desse omgrepa syner at det er tale om tekstbruk knytt til dagleglivet, noko alle kan kjenna seg att i. Me les vel alle bussruter, skriv uformelle meldingar og les teikneseriar av og til. Omgrepet *folkeleg* antydar eit skilje mellom grupper i samfunnet, der nokre vil føla seg svært heime i eit slikt omgrep, medan andre held det på avstand. Det eventuelle skiljet kvardagstekstbruk teiknar opp går mellom domene, og ikkje først og fremst mellom grupper av menneske eller samfunnslag.

I sitt studie av kvardagstekstbruk i Lancaster fann Barton og Hamilton det tenleg å kategorisera tekstbruken på denne måten: 1) Organisering av livet, 2) personleg kommunikasjon, 3) private fritidsføremål, 4) dokumentasjon av livet, 5) å skapa mening og finna ut av ting og 6) sosial deltaking¹⁰ (2012, s. 248ff). Dei identifiserte desse områda som særst viktige når det gjeld lesing og skriving i kvardagen. I arbeidet sitt tok dei utgangspunkt i møte med enkeltpersonar, der dei nytta observasjon og intervju. Ut frå desse møta forma dei seks kategoriane seg. Dei opplevde at dei gjennom kategoriseringa kunne få auge på folk sine aktivitetar, intensjonar og mål med tekstbruken, og at dei kunne sjå mønster som strekte seg vidare ut i sosiale relasjonar. Eg vil òg nytta desse kategoriseriane i mi innsamling av data, og kjem tilbake til ei meir utfyllande forklaring av dei i kapittel 4.

Tekstbruken i heimen vil ha innslag frå både formelle praksisar og meir daglegdagse. Ein skal gjerne både betala rekningar, lesa SMS-ar, skriva handlelapp og lesa brev frå legekantoret. Det er heller ikkje slik at det finst eit markant skilje mellom dei to praksisane. Barton og Hamilton nyttar avislesing og lesing av brev frå kommunen som døme: ”The texts are official, but what people do with them, the practices themselves, can be vernacular” (2012, s. 257).

Kvardagstekstbruk blir nok ikkje verdsett så høgt som meir dominante praksisar. Ved nokre høve kan ein til og med koma til å tenkja at det ikkje er *skikkeleg* lesing eller skriving. Eit slikt skilje kan oppstå mellom lesing av vekeblad og lesing av ein roman skriven av ein Bragepris-vinnar. Det same kan me sjå mellom å ”posta” ei kvardagshending på Facebook og å skriva ein artikkel i avisa. Det er knytt kjensler til all bruk av tekst, men dette er meir dempa i formell tekstbruk. I kvardagstekstbruken er det større høve til å la seg underhalda, til å leika

¹⁰ Eg nyttar her Kulbrandstad si oversetjing av namna på kategoriane (Kulbrandstad, 2010, s. 37).

seg og til å uttrykkja kjensler. Det vil oftast vera slik at ein lærer denne typen tekstbruk der han er i bruk. Ein skjønar til dømes kva forventningar som ligg til ei ”posting” på Facebook når ein har vore deltakar der ei lita stund, men det har vore lite opplæring i skulen om denne tekstformen og korleis ein skal meistra han (i alle fall fram til no). Derimot kjem ein nok ikkje gjennom skulen utan å ha måtta skriva ein artikkel. Sjølv om det kanskje ligg tydelegare føringar for tekstbruken i dominante praksisar, er det ikkje fritt for at tungtvegande forventningar òg kan styra kvardagstekstbruken. Det kan liggja sosiale og kulturelle reguleringar for korleis tekstbruken skal vera, og den kan vera fullspekka av kodar. Julekort og helsingar i hyttebøker har si klare form, og det kan gi ganske oppsiktsvekkjande resultat å bevega seg utanfor dei ”godkjende” rammene. Likevel er ikkje desse kodane og reguleringane formelle. Det gjer òg at dei for nokon kan vera desto vanskelegare å tilegna seg, nettopp fordi dei er meir skjulte, og ikkje del ei formell opplæring. Læring og bruk går saman i kvardagstekstane, og dei er begge del av sjølve aktiviteten. Underforstått må ein altså bruka for å læra, og tilgangen til domena og tekstane ligg som ein føresetnad. Dei aller fleste av oss nyttar nettverk for å få hjelp til, råd om og henta støtte for det me skriv og les. Det kan dreia seg om å prata med ektefellen om noko ein har lese i avisa, å få hjelp av andre i idrettslaget med å laga plakater om aktivitetsdag eller hjelp til å forstå orda som er nytta i ein medisinsk artikkel. For nokon er slike nettverk viktigare enn for andre. Denne tekstbruken er ikkje nødvendigvis påtvungen utanfrå, som til dømes å fylla ut sjølvmelding eller lesa brev frå skulen. Det vil likevel ha store ringvirkningar dersom ein ikkje meistrar lesing og skriving i heimen, i kommunikasjon med andre, i fritidsføremål og andre arenaer i dagleglivet. Grunnane for det kan vera at tekstmengda er stor, at ein har vanskar knytt til lesing og/eller skriving eller at ein på annan måte treng hjelp i kommunikasjon og interaksjon med andre. Då blir nettverka svært viktige. Dersom eit slikt nettverk løyser seg opp, eller anna støtte fell bort, kan det få konsekvensar for dei det gjeld med tanke på å kommunisera med andre og organisera tilveret. Nettverka kan òg vera prega av ubalanse, slik at ”hjelparen” er med på å regulera korleis tekstbruken skal vera.

Kvar og ein har si eiga literacy-historie. Det kan dreia seg om kva som blei lese i heimen då ein var liten, kva bøker og blad som var tilgjengelege, på kva måte ein lærte å lesa, korleis det er støtta opp om skriveglede eller kva ein nyttar av skrivne tekstar for å organisera kvardagen. Det vil òg liggja haldningar meir eller mindre skjult i desse minna og aktivitetane, og kjensler knytt til lesing og skriving. Kanskje har ein frå heimen fått med seg tankar om kjønnsdeling når det gjeld lesing; at mor er den som les for ein på senga medan far er ivrigast når det gjeld

avislesing. Det kan òg ligga haldningar om at lesing er noko ein kan gjera dersom ein ikkje har noko anna og meir fornuftig å gjera. Inge Eidsvåg (2007, s.19) fortel frå sin barndom at dei to tidsskrifta dei abonnerte på skulle liggja og venta til søndagen, fordi det då likevel ikkje var lov å arbeida. Ein skulle arbeida før ein kunne setja seg til å lesa. Barton har òg sett denne tendensen: "An idea which we have come across repeatedly in our studies is that people feel that it is better to be reading than to be doing nothing, but it is better to be doing some 'real' work rather than reading" (2007, s. 46). Slike erfaringar kan seinare koma til å prega det ein tenkjer om lesing og skriving, på same måte som erfaringar frå skulen kan gjera det. Barton og Hamilton har døme på at lite og dårleg skule farga Harry, ein av deltakarane i deira studium, si oppfatning av seg sjølv som lesar (2012, s. 77ff). Han hadde ikkje høge tankar om seg sjølv i så måte, men det viste seg at han nytta tekst på svært komplekse måtar i dagleglivet og for å utvikla interessene sine. Han hadde lite til overs for det me kan kalla dominante *literacies*, og ofra ikkje tid på til dømes å lesa romanar, men sin eigen tekstbruk måtte han få hjelp til å få auge på og oppgradera.

2.3. Generelle lærevanskar

2.3.1. Innleiing

I mitt prosjekt vil eg undersøkje nærmare kva opplevingar personar med generelle lærevanskar har i møte med tekst, og korleis deira deltaking blir påverka av tekstbruken. Personar med generelle lærevanskar blir med andre ord utvalet mitt. Det er derfor eit poeng å gå djupare inn i omgrepet *generelle lærevanskar* for å danna eit forståingsgrunnlag for prosjektet.

Eg har i arbeidet med oppgåva hatt problemer med å bevega meg fritt og lettbeint i terrenget av omgrep som finst på feltet. I arbeidet mitt i skulen, ved ei tilrettelagd avdeling, kjem eg aldri på at bruken av omgrep er anstrengjande. Eg trur dette har med å gjera at det der er tale om konkrete personar, der heile mennesket står tydeleg for meg og dei andre. Ein elev med til dømes Downs syndrom er først og fremst seg sjølv, ein som har god rytmesans, som strever med å læra digital klokke, som øver seg på å ta toget aleine og som har god humor. Diagnosen er tilstades i utfordringane og meistringa, men personen er framfor alt seg sjølv. I så måte måtte eg uansett hatt femti kategoriar for femti elevar, sjølv om dei alle har såkalla *generelle*

lærevanskar. Om eg så fokuserer blikket, endrar avstanden og ser på personar med generelle lærevanskar som ein heilskap, blir bruken av omgrep meir komplisert og på eit vis meir kjenslevar. Eg dreg då i større grad på ein tradisjon, på allmenne haldningar og institusjonar sine føringar om dette omgrepet. Faren for nettopp dette gjer det nødvendig å stadfesta nokre objektive rammer å jobba innanfor, sjølv om det opplevest som lite triveleg å ramma inn menneske på det viset.

2.3.2. Historikk

“Jeg har en kjenning som var åndsvak.

Jeg har en kjenning som var mentalt tilbakestående.

Nå er hun psykisk utviklingshemmet - eller bare utviklingshemmet, ikke psykisk utviklingshemmet.

Men jeg er ikke helt sikker. Kanskje hun ikke er det lenger.

Noen taler om “usedvanlige mennesker”.

(Gürgens, 2004)

Som teksten over synleggjer har omgrepa vore mange, medan menneska nok er dei same. Omgrepa spenner frå *idiot* og *åndssvak* til *psykisk utviklingshemma* og *personar med bistandsbehov*. Omgrepet *idiot* opptrer for første gong i eit offentleg dokument i 1825, og er då definert som ”... saadanne, der lide af en medfødt større eller mindre Mangel paa Udvikling af de intellectuelle Evner” (Aass, 1954). Det medisinske fagfeltet stod for diagnostiseringa, og omgrep som idioti, galskap og raseri blei nytta innan same gruppe. Det var uklare grenser mellom psykiske lidingar og utviklingshemming. Eit døme på det me i dag vil sjå på som mildt sagt inhumant, er at det etterkvart blei bestemt at dei åndssvake skulle overlatast til fattigvesenet framfor til fengselsvesenet (jfr. Korsvold, 2006, s. 28), og at dette blei sett på som eit steg i rett retning. Noko som faktisk var eit steg i rett retning, var retten til opplæring som kom med den såkalla Abnormskulelova i 1881. Det blei likevel skild mellom ”danningsdyktige” og ”ikkje-danningsdyktige” åndssvake, og i dette låg det òg eit skilje mellom det å kunna utvikla seg til ein nyttig samfunnsborgar eller ikkje, til ein sjølvforsørgjande arbeidar eller ikkje (jfr. Korsvold, 2006, s. 30). Diagnostiseringa blei

etterkvart hjelpt av intelligensmålingar, noko som blei meir vanleg i 1920-åra. Det medisinske fagfeltet hadde til då rådd grunnen i dette arbeidet, men det vekte stadig meir interesse frå pedagogar. IQ-testing fekk stor tillit, og blei eit uomstridd hjelpemiddel i kategoriseringa (jfr. Korsvold, 2006, s. 38). Omgrepet *åndssvak* blei etterkvart nytta om dei pleietrengjande ”ikkje-opplæringsdyktige”, og *evneveik* overtok som omgrep om dei ein meinte hadde potensiale til utvikling. Defektforståinga prega likevel vokabularet, noko som syner seg i omgrep som *tungnem*, *tilbakeståande* og *tilkortkommar*. Dette syner seg tydeleg i mellomkrigstida si framheving av den gode økonomiske bidragsytaren, og uroen for korleis dei åndssvake ville lasta samfunnet. Omgrep som *minusindivid* dukkar opp i denne perioden om personar som ikkje tilfører noko av verdi, men som tvert om berre ”kostar”¹¹. Det låg eit markant skilje i det å gå i spesialskule framfor i normalskulen, først og fremst på grunn av stigmatiseringa, men òg fordi spesialskuletilbodet innebar ei meir eller mindre intendert segregering frå heimemiljø og samfunnet elles. Opplæring og utvikling for individet var likevel i aukande grad spesialskulen sitt mål, med fokus på at elevane skulle bli arbeidsdyktige innan ulikt praktisk arbeid. Individualitet, variasjon og læringspotensiale hos den enkelte fekk stadig større plass, og det felles menneskelege blei vekta framfor det avvikande (jfr. Korsvold, 2006, s. 57).

Omgrep som til dømes *åndssvak* og *evneveik* verkar brutale på oss i vår tid, men både desse og dei andre omgrepa har vokse fram som følgje av god meining og i kjølvatnet av framoverretta reformar. Likevel har dei ofte blitt til skjellsord med tida, noko som har ført til nye omgrep og nye reformar (jfr. Solvang, 2002, s. 161). Slike reformar har oftast kome som følgje av ny innsikt og endringar frå ulike profesjonar og institusjonar som har med menneska å gjera. Det har handla om å gå frå ein tanke om at oppbevaring, vern og segregering er det mest tenlege tilbodet til å villa bidra til eit mest mogeleg normalisert liv for alle, der arbeid, butilhøve og fritid er ein del av dette (jfr. Solvang, 2002, s. 161). Det første kan ha vora eit uttrykk for å villa skilja ut dei samfunnet såg på som annleis for at dei ikkje skulle vera til bry. Dei blei sett på som personar som hadde noko problematisk ved seg, noko avvikande. Dette kjem òg til syne i vokabularet; dei *ånds-svake*, dei *evne-veike*. Når oppbevaring blir sett på som løysinga, er det med utgangspunkt i samfunnet sitt behov for å ”få fred” frå det som kan vera brysamnt eller lite lønsamt å invistera i. Tanken om at alle skal ha dei same rettane til arbeid, bustad og råderett over sitt eige liv, byggjer på ein likeverdstanke som står sterkt i det

¹¹ Eit døme er frå Jon Alfred Mjøen, medlem av Det Norske Vitenskaps-Akademi, sitt føredrag i 1925 :”Hva koster minusindividene i stat og samfund?” (Wikipedia).

moderne samfunnet. Omgrepa som er nytta gjennom tidene har gjerne blitt bytta ut fordi dei bidrog til stigmatisering. Det vil likevel ikkje hjelpa med ny ordbruk dersom dei eigenskapane orda er meint å seia noko om, fortsatt blir sett på som negative (jfr. Grue, 2004, s. 12f).

Det er ikkje fritt for at det er slåande likskapar mellom 1800-talsdefinisjonen av *idioten* og slik ein tenkjer seg definisjonar av personar med generelle lærevanskar i dag. Det same gjeld førre århundret sin idè om at dei evneveike burde lærast opp i praktisk arbeid, og nåtida sin vidaregåande skule sitt programområde *Arbeidstrening* for elevar med generelle lærevanskar. Kanskje ligg den viktige forskjellen berre i perspektivet; at ein for hundre år sidan berre hadde samfunnet og allmugen sitt beste for auge, medan me no argumenterer og handlar ut frå tanken om likeverd og sjølvstende for den enkelte.

2.3.4. Kva er så generelle lærevanskar?

Det er tydelegvis ikkje berre eg som opplever at omgrepa er uklare og at avgrensingar er vanskelege. Den stadige omskiftinga i ordbruk er èin sak, men det er heller ikkje så lett å få auge på sjølve innhaldet i omgrep og definisjonar. Kunnskapsdepartementet seier i NOU 2009:18, "Rett til læring" dette om den eine målgruppa for utredninga:

“Tradisjonelt har gruppen personer med generelle lærevansker eller utviklingshemning i Norge vært kalt psykisk utviklingshemmede. I dag opererer vi gjerne med begrepene barn og elever med generelle lærevansker, med store og sammensatte opplæringsbehov eller med utviklingshemning” (2009)

Det blir her sett likskapsteikn mellom generelle lærevanskar og utviklingshemming. I tillegg skisserer dei fire funksjonsnivå ut frå målt intelligenskvotient: lett eller mild grad (med IQ frå 50-55 til 70), moderat grad (med IQ frå 35-40 til 50-55), alvorleg grad (med IQ frå 20-25 til 35-40) og djup grad (med IQ under 20-25). Utredninga har, som tittelen syner, som oppgåve å synleggjera behov knytt til opplæring, og nyttar derfor omgrepet generelle lærevanskar som hovudomgrep. Andre instansar, som til dømes Norsk Forbund for Utviklingshemmede, har ikkje opplæring som sin hovudagenda, og nyttar omgrepet utviklingshemming. Det er heller ikkje uvanleg å setja likskapsteikn mellom generelle lærevanskar og *lett* psykisk utviklingshemming, medan *store* generelle lærevanskar tyder moderat til djup grad av utviklingshemming.

Mangelen på eit einheitleg og universelt klassifiseringssystem har ført til at WHO har arbeidd fram det såkalla ICF; *Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*¹².

Målet med ICF er å laga eit system for å kunna

“...klassifisere menneskers helse slik den kommer til uttrykk i funksjon og funksjonshemming, både i forhold til kroppsfunksjoner og kroppsstrukturer på den ene side, og til dagliglivets aktiviteter og deltagelse i sosial sammenheng på den annen side” (ICF, 2003, s. 4f).

Klassifiseringssystemet blir nytta innan helseteneste og forvaltning, og er bygd opp med diagnosekodar og prosedyrekodar, noko som allereie blir nytta innan helsetenesta når det gjeld andre helserelevante tilstandar. Med ICF meiner ein å villa forstå og beskriva ulike tilstandar betre, og danna eit meir tydeleg innhald i dei ulike omgrepa som blir nytta. Ein nyttar omgrepet psykisk utviklingshemming, og beskriv det slik:

“Tilstand av forsinket eller mangelfull utvikling av evner og funksjonsnivå, som spesielt er kjennetegnet ved hemming av ferdigheter som manifesterer seg i utviklingsperioden, ferdigheter som bidrar til det generelle intelligensnivået, f eks kognitive, språklige, motoriske og sosiale” (ICD-10¹³, 2013, kode F70).

Det er ved psykisk utviklingshemming tale om IQ som ligg frå 70 og nedover, slik me òg ser det i utredninga frå Kunnskapsdepartementet. Det blir òg sagt om personar med lett psykisk utviklingshemming at “... mange voksne er i stand til å arbeide, ha gode sosiale forhold og gjøre er samfunnsnyttig innsats” (ICD-10, 2013, kode F70).

Ei klassifisering ut frå berre IQ representerer ei medisinsk forståing, der ein ser utviklingshemming som eit individuelt problem som har utspring i ein helsetilstand. Ei sosial forståing har eit anna perspektiv, nemleg at problemet er skapt av sosiale tilhøve. Denne forståinga er mest vanleg når det gjeld fysisk funksjonshemming, og kan illustrerast med ei lite døme: Ein person som nyttar rullestol er langt meir mobil på ein flat, asfaltert veg enn ein som går. Det er altså tilhøva og omgjevnadane som bestemmer funksjonsnivået. For personar med generelle lærevanskar/utviklingshemming vil det vera tale om kor mottakelege omgjevnadane er for det *dei* har å bidra med og kor godt kvart individ er integrert. Ei komande utbetring av ICF vil handla om nettopp dette; å ikkje berre fokusera på individet, men òg på konteksten. Dersom ein ser på problema

¹² Originaltittel: *International Classification of Functioning, Disability and Health*

¹³ ICD-10 er det overordna systemet som omfattar alle helserelevante problem, medan ICF er det nyaste tilskotet, og har ei meir sosial tilnærming til helse, funksjon og funksjonshemming.

som noko som ligg både hos individet og i konteksten, vil ein òg kunna leita etter løysingar begge stader.

Eg vil nytta omgrepet generelle lærevanskar i mi oppgåve. Det samsvarer i innhald med utviklingshemming slik det framstår i "Rett til læring", som igjen fell saman med ICF sin definisjon av psykisk utviklingshemming. Den engelske utgåva av ICF nyttar omgrepet *learning disabilities*. Omgrepet generelle lærevanskar vil i så måte ligga tettare opp til det enn det til dømes *utviklingshemming* gjer. Innan utdanning er det mest vanleg å nytta omgrepet generelle lærevanskar, nettopp på grunn av fokuset på læring. Omgrepet blir nytta i dei individuelle opplæringsplanane, og som eit kriterium ved rett til spesialundervisning (Opplæringslova, § 5, 1998). Sidan skulen er min yrkesarena, er det for meg meir naturleg å nytta *generelle lærevanskar* enn omgrepet utviklingshemming. Det viktigaste omsynet er likevel at omgrepet eg nyttar i oppgåva mi er eit omgrep informantane mine kjenner seg heime i, noko eg opplever at dei gjer. Dette kan ha med å gjera at det i omgrepet (psykisk) utviklingshemming allereie ligg ei stigmatisering slik ein har sett det med tidlegare nytta omgrep. Det kan vera lettare å forholde seg til *vanske* enn til *hemming*.

2.3.5. Ein normalitets- og avviksdiskurs

Ingen definisjonar eller klassifiseringar er statiske. Dei har vore og vil vera påverka av tankesett, ideologiar og kunnskap. Det er derfor ikkje høve til å tru at dei omgrepa ein nyttar er basert på fullstendig objektivitet. Grunngevinga for at ein kategoriserer kan vera at ein ønskjer å sikra rettar og å setja inn ulike støttande tiltak for dei som treng det. Samtidig kan ei kategorisering som til dømes ein diagnose føra til ei stigmatisering, der det "avvikande" blir sett opp mot det "normale" (jfr. Sæthre, 2008, s. 36). Det avvikande har lett for å bera med seg noko brysam, noko som kan vera eit sosialt problem, noko som bør forberast framfor å anerkjennast (jfr. Korsvold, 2006, s. 60). Vokabularet som har blitt og blir nytta synleggjer dette. Noko er veikt, sjukt eller hemma. Det er tale om vanskar, problem og mangelfull utvikling. Ei avgrensing mot det avvikande ber i seg oppfatning av "me" og "dei andre". Ein seier noko om kven ein er, og skapar ein felles identitet ved òg å seia noko om kva ein *ikkje* er. Slik blir konstruksjonar om det avvikande danna, og då gjerne som noko annleis, negativt og framandt.

Omgrepa er med på å seia noko om verdiane i samfunnet. I epokar eller kulturar der fysisk

styrke har vore eit ideal, har kanskje psykisk utviklingshemming ikkje ført med seg dei store utfordringane (jfr. Sæthre, 2008, s. 33). Derimot vil det vera slik at personar med nedsett kognitiv funksjon kjem dårleg ut av det i kulturar der intellekt er oppvurdert. Ei dualistisk oppfatning av kropp-sjel-tilhøvet har vore den dominerande i vestleg medisinsk tradisjon, der intellekt har hatt rang over kropp; “ånden over hånden” (jfr. Gjørum, 1993, s. 40). Guneriussen kallar det ein *kognisentrisk* majoritetskultur (jfr. Guneriussen, i Bjørnå, Gunneriussen og Sommerbakk, 2008, s. 172). Eit såpass todelt syn på mennesket kan bli noko enkelt. Eit funksjonalistisk menneskesyn vil bidra med eit betre perspektiv, der ein ser heilskapleg på styrke, framgang og evna til å tilpassa seg. Likevel vil òg eit slikt syn koma til kort i møte med ein kompleksitet som òg har i seg ein åndeleg dimensjon, anten han er religiøs eller ikkje (jfr. Gjørum, 1993, s. 41).

Omgrepet normalitet kan ein nærma seg på ulike måtar (jfr. Guneriussen, i Bjørnå, Gunneriussen og Sommerbakk, 2008, s. 161). Eit medisinsk normalitetsomgrep avgrensar det sjuke mot det friske ved å sjå på til dømes målte verdiar av ulikt slag. Eit statistisk blikk på normalitet ser på kva som er vanleg og uvanleg. Definisjonen av generelle lærevanskar/utviklingshemming ber i seg begge desse perspektiva. Definisjonane er vitskaplege på den måten at dei går ut frå standardiserte og normative mål.

Eit kriteriebasert perspektiv vil i større grad vera verdibasert. Det vil då dreia seg om kriterier for fungering, enten det handlar om eigenskapar hos individet eller føresetnadar i omgjevnadane. Guneriussen seier om det normale og det avvikande at det er sosiale konstruksjonar (i Bjørnå, Gunneriussen og Sommerbakk, 2008, s. 163). Dei blir ut frå dette òg relasjonelle omgrep på den måten at det vedkjem tilhøvet mellom individ, grupper og ulike institusjonar. Det handlar då ikkje om ”...naturgitte eigenskapar ved enkeltindivider, men om hvordan visse reelle, opplevde eller forestilte forskjeller kan bli stemplet som avvik gjennom sosiale relasjonar og prosessar” (ibid). Ein kan då spørja seg om det er tenleg å definera normalitet normativt så lenge opplevingar og forestillingar er ein del av biletet. J.D. Smith bidrar med eit nytt blikk ved å seia at diagnostisering og definisjonar må springa ut frå eit behov for å forstå eit menneske sin livssituasjon, og at det derfor er nødvendig med eit ”innanfråblikk” der personen sjølv kjem med sitt perspektiv. Konsekvensen av ei slik tilnærming blir då at ein kjem innunder kategorien utviklingshemma berre dersom ein opplever at ein er det (Smith, 2006, s. 51ff).

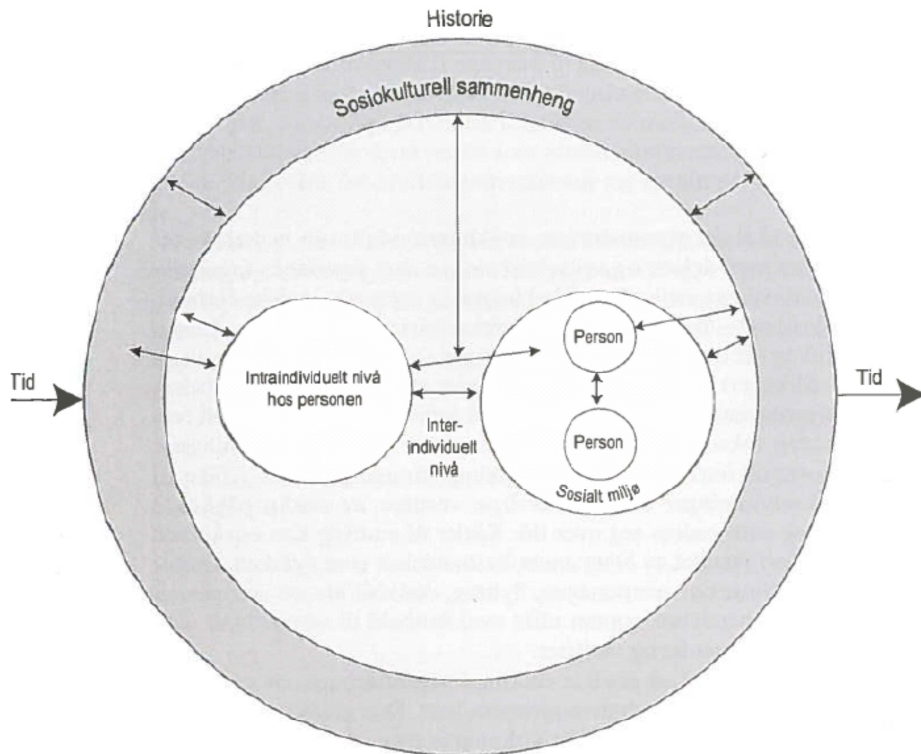
Ei tilnærming der ein leitar etter defektar vil oftast redusera individet til eit klinisk tilfelle, der ”feila” eller ”manglane” definerer han eller ho. Eit slikt defektologisk aspekt vil alltid vera med i eit heilare bilete av personar med generelle lærevanskar. Det er likevel svært avgrensande dersom det er den einaste tilnærminga.

2.3.6. Ei økologisk tilnærming

Eit alternativ til ei defektologisk tilnærming er å sjå meir dynamisk på utfordringar, vanskar og hemmingar. Dersom ein ser personen i samanheng med konteksten vil ein avdekka at kvar utfordring har fleire element, òg element utanfor individet. Det vil òg gjelda for høva til positive bidrag for løysing. Leif Hugo Stubrud seier dette om eit økologisk perspektiv på utviklingshemming:

”En økologisk tilnærming betrakter menneskelig utvikling, følelser og handling som et resultat av gjensidig påvirkning mellom en biologisk organisme og en gitt sosial praksis og virkelighet – hvor begge partene er i en dynamisk utvikling. En økologisk tilnærming vektlegger forståelse av hvordan det sosiale samspillet mellom mennesker formes av verdier, holdninger, sosiale systemer og den gitte situasjonen” (Stubrud, 2001, s. 7).

Ei slik tilnærming står i følge Stubrud på tre pillarar: Den eine er ei utviklingsbasert forståing av personen, der til dømes kognitive evner og helse er element. Stubrud kallar dette det intraindividuelle nivået hos personen. Den andre pillaren er ei sosialpsykologisk forståing av mellommenneskelege relasjonar. Der inngår sosiale miljø og interaksjon med andre individ og grupper. Den tredje pillaren er ei vektleggjing av subjektiv livskvalitet som grunnlag for evalueringar og tilretteleggjing for utviklingsfremjande og meningsfylde livsvilkår (jfr. Stubrud, 2001, s. 16).



Figur 1. Økologisk utviklingsmodell (tilpasset etter Lerner, 1986).

(Stubrud, 2001, s. 18)

Det intraindividuelle nivået blir påverka frå mange hald, med ulike variablar, og det skjer ei vekselverknad mellom individ, dei sosiale miljøa, den sosiokulturelle samanhengen og sjølve individet. Då vil òg eigenskapar, oppfatningar og funksjonsevne bli påverka. Ei økologisk tilnærming tilbyr altså eit vidare og meir mangfaldig blick som tar høgde for det relasjonelle i eit sosiokulturelt perspektiv.

2.3.7. Omgrepet generelle lærevanskar i mi oppgåve

I den grad det er mogleg å landa ei forståing av omgrepet generelle lærevanskar vil eg gjera det. Eg støttar meg på WHO si beskriving i ICF, der utviklingshemming vil seia ei forsinka eller manglande utvikling som påverkar funksjons- og intelligensnivå, der IQ under 70 er eit standardisert mål. Dette siste har eg ikkje høve til å vurdere hos informantane mine, i og med at det krev sertifisering for utføring av testar¹⁴. Informasjonen om informantane og deira

¹⁴ WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), og WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children).

generelle læreveskar har eg frå dei sjølv og i nokre tilfelle deira hjelpeverje. Det er like problematisk å underkommunisera forskjellar som å overkommunisera dei. Mitt mål har vore å finna ein balanse. Eg har eit ønskje om å nytta eit perspektiv som er i tråd med det økologiske, nemleg å sjå både individet og konteksten som stad for både problem og løysingar. Då vil heller ikkje oppfatninga av individet vera låst ut frå målt intelligenskvotient, men vera meir open for at funksjonsnivå og graden av deltaking òg er påverka av andre faktorar enn berre dei individuelle kognitive.

2.4. Deltaking

Ordet deltaking kan ein enkelt dela opp i to, og ut frå dèt seia at det dreier seg om å *ta del*. Ein er altså del av ein heilskap som er avhengig av fleire, av andre. Ein kan òg seia at det er eit aktivt tilhøve, noko ein *tar*. Det er då tale om samhandling mellom individ og omgjevnadar på ein slik måte at ein høyrer til og er aktiv part der ein både gir og får. *Deltaking* blir nytta som omgrep i til dømes offentlege dokument og i sosialfagleg litteratur som eit overordna mål for alle menneske. Det er likevel ikkje alltid det ligg ein klar definisjon til grunn. Ein kan bli i tvil om ”kven som skal gjera jobben”, om det er fellesskapet som skal leggja til rette for og sørgja for at alle er med, eller om det er det enkelte individ som aktivt skal ta den plassen han eller ho skal ha. Nils Erik Ness har ergoterapi som sitt fagfelt, og har ønskja å skapa ei meir kunnskapsbasert forståing av deltakingsomgrepet. Han ser på deltaking som eit relasjonelt omgrep framfor noko som einsidig er basert på individuelle evner (2011, s. 7), men synleggjer likevel ulike måtar å forstå *deltaking*. Sjølv om perspektivet han nyttar er frå eit fagfelt som først og fremst er opptatt av (fysisk) funksjonshemming, presenterer han ein teoretisk modell eg opplever at kan overførast til å gjelda kven som helst, òg personar med generelle læreveskar. Ness legg fram fire ulike forståingar av deltakingsomgrepet (2011, s. 53-63), og eg har tatt utgangspunkt i desse i mi framstilling:

Den første er den **funksjonsorienterte** forståinga. Det er då tale om kvart individ sine evner til å meistra ulike ferdigheiter for å kunna vera sjølvstendig og å kunna utføra det ein vil. Det er innan denne forståinga lite plass til ei vidare sosial tenking som inneheld til dømes samhandling. Ein kan se føre seg at ei funksjonsorientert forståing går godt saman med ei forståing av lesing som individuelle ferdigheiter ein enten har eller ikkje har, og som enten er

til hjelp eller til hinder. Det stemmer igjen overeins med ei forståing av generelle lærevanskar som eit ”problem” som ligg hos individet.

Den neste på lista er den **subjektive** forståinga av deltaking. Her er det tale om det enkelte individ si oppleving, kor vidt ein situasjon, ei hending eller tilveret generelt blir opplevd som meiningsfullt, og om ein føler at tar del i ulike fellesskap. Ei oppleving av at ein kan gjera val, og at desse vala får innverknad på tilveret, understrekar det aktive og individuelle ved denne forståinga. I og med at det er ei subjektiv forståing, vil det berre kunna avgjerast av den enkelte. Om ei så skal kopla det til lesing og tekstbruk, vil det å skapa meinig gjennom tekst følga ei slik subjektiv oppleving, der ein til dømes formar identiten og les og skriv for eigen gledes skuld. Ei subjektiv forståing av generelle lærevanskar er eit spenstig perspektiv, og vil føra til at definisjonsmakta ligg hos den enkelte, og at det er kor vidt ein opplever at ein har generelle lærevanskar som avgjer det!

Den **sosiale** forståinga ser deltaking som ein juridisk rett, ein menneskerett i universell forstand, slik det går fram i til dømes FN sine konvensjonar. Det er då tale om å bli verdsett og inkludert framfor å bli diskriminert og ekskludert. Omgjevnadane har ansvar for å invitera til dette, og må vera opne for alle si deltaking. Ei kopling til forståinga av personar med generelle lærevanskar er ikkje så vanskeleg, i og med at dei juridiske rettane er gitt dei, som alle andre. Det er likevel langt frå opplagd at kvar enkelt person med generelle lærevanskar verkeleg er inkludert på alle område. Her kan det stå både menneskelege, praktiske og ikkje minst økonomiske hinder i vegen, sjølv om politikken tar seg fint ut på papiret. Ei slik sosial forståing av lesing og tekstbruk er ikkje fullt så openberr, men ein kan tenkja seg det å ha like høve til opplæring som ein slik juridisk rett. Retten er stadfesta i Opplæringslova (§ 5, 1998), og ansvaret ligg på kvar enkelt kommune, òg dersom ein har rett til spesialundervisning. Ei anna kopling er formelle tekstar i samanheng med til dømes helsetilbod, butilhøve og liknande. Desse tekstane er knytt til rettar som legehjelp og bustad, men kan vera utilgjengelege av ulike årsakar, og kan derfor hindra at ein får det ein har rett på.

Den siste av fire er den **relasjonelle** forståinga. Deltaking vil i dette perspektivet vera ein dynamisk prosess, og interaksjon mellom individ og omgjevnadar. Ansvaret ligg på alle partar, og utbyttet kjem alle til gode. Her er det nærliggjande å tenkja seg ein økologisk modell, der individ og samfunn står i eit utvekslingstilhøve til kvarandre og påverkar kvarandre kontinuerleg. Kreftene ligg i det ein gjer og skapar saman med andre, og ein både

gir og får. Ei slik forståing av generelle lærevanskar vil òg vera dynamisk, nettopp fordi vanskar, moglegheiter og hindringar blir påverka av element utanfor individet. Vanskane kan dempast og aukast, alt etter kontekst og samfunnsmessige tilhøve (Stubrud, 2001, s. 7). Òg tilgang til og bruken av tekst kan gjerast lettare og vanskelegare av sosiokulturelle element. Såleis kan den relasjonelle forståinga koplust til sosiokulturelle leseteoriar og tanken om at lesing er aktivitet og meningsskaping som alltid er kontekstuell, der det ikkje berre er individuelle ferdigheiter som har innverknad.

Slik eg ser det har deltakingsomgrepet alle desse sidene; både ei funksjonsorientert, ei subjektiv, ei sosial og ei relasjonell. Tilhøvet mellom dei kan nok vera noko usymmetrisk. Til dømes vil deltaking som menneskerett ha tyngd, i og med at det er ein juridisk rett. Oppleving av deltaking har ikkje same formelle status, men vil vera svært viktig for enkeltindividet. Det kan dessutan synast som om ei funksjonsorientert tilnærming og relasjonell tilnærming nærmast slår kvarandre i hjel, i og med at den eine legg vekt på hinder og moglegheiter hos individet medan den andre fokuserer på det same i konteksten. Oppgåva mi legg tyngda først og fremst på dei sosiokulturelle aspekta, men eg ønskjer likevel å lytta til teoriar som har eit individfokus, og ikkje underkommunisera at me som enkeltmenneske òg har ulike vanskar og styrkar.

3. Metode

I mitt prosjekt ønskjer eg å finna ut korleis personar med generelle lærevanskar opplever møte med tekst i sin kvardag. Dette fordrar ein metode som kan få fram desse opplevingane.

Kvalitativ forskning søkjer å få fram deltakarane sitt perspektiv og å forstå korleis den enkelte skaper mening i tilveret. Med mitt val av metode ønskjer eg å få innsyn i og forstå mine informantar sin situasjon. Ei kvalitativ tilnærming vil gje meg høve til å gå i djupna framfor i breidda, og å koma så nær at eg kan lytta til deira beskrivingar av opplevingar og uttrykk for tankar. Som bakteppe til dette vil det vera nyttig å finna ut kva typar tekstar det er tale om, og kva domene tekstbruken er på. Då vil det, i tillegg til samtalar og intervju, vera tenleg å observera situasjonar og stader, og samla informasjon om tekstbruken for deretter å klassifisera ut frå gitte kriterier.

Eg ønskjer òg å finna ut på kva måte tekstbruken påverkar deltakinga i samfunnet for desse personane. Eg vil då kategorisera og analysera datamateriale opp mot teori, med ei kopling mellom tekstbruk og deltakaromgrepet, i håp om å få auge på kva det er for tekstbruk som styrker deltakinga, om det er domene dei er utelatne frå eller om dei opplever avmakt knytt til nokre former for tekstbruk. I det komande vil eg gjera vidare greie for dei metodiske vala eg har gjort. Det vil konkret seia kvalitativ metode som overbygning, der mikro-etnografisk metode, ”thick description”, intervju og observasjon er underelement. Eg vil i tillegg gjera greie for utval, design og gjennomføring av prosjektet. Problemstillinga i studiet reiser òg etiske spørsmål i større grad enn andre studier fordi ho rettar seg mot ei gruppe som er utsett og som har eit større behov for verje enn andre. Det blir derfor gitt vesentleg plass i dette kapitlet. Eg har nytta litteratur om kvalitativ metode generelt, men òg støtta meg på metodologien til Barton og Hamilton i *Local Literacies* (2012), som eg opplever som tiltalande, vidsynt og skjerpa, og som vågar å løfta fram kvardagstekstbruk som viktig. I tillegg har eg gått til litteratur om metodebruk innan helse- og sosialfag fordi denne rettar seg inn mot grupper som mine informantar har noko til felles med.

3.1. Kvalitativ metode

Innan kvalitativ forskning er føremålet å løfta fram og forstå deltakaren sitt perspektiv (jfr. Postholm, 2010, s. 17). Ein ønskjer å henta fram hendingar, åtferd og opplevingar, og forstå kompleksiteten i dei. Det unike er meir interessant enn det store utvalet. På det viset er kvalitativ forskning induktiv. Forskaren ønskjer å få eit heilskapleg og samansett bilete av nokre få einingar framfor å samla utvald informasjon om mange (jfr. Holme og Solvang, 1991, s. 75f). Det vil vera viktig å gå i djupna og prøva å få tak i ein kompleksitet som kan danna forståing rundt dei elementa ein undersøker. Ein ønskjer å finna ut korleis deltakarane skaper mening gjennom hendingar og erfaringar. Dette fører med seg at ein som forskar må vera deltakande i ein eller annan grad, og trø inn i hendingar saman med deltakaren. Under observasjon i forskingsfeltet i mitt prosjekt vil det vera mest tenleg ikkje å stilla seg på utsida for berre å registrera det eg observerer, men heller å ha eit dynamisk tilhøve til hendingane ved å delta aktivt saman med deltakaren der det kjennest naturleg, og vera observerande tilskodar der det er mest tenleg. Dette kan òg bli noko styrt av deltakarane sine behov for å prata med og involvera den som observerer. Det kan i tillegg vera nødvendig å stilla spørsmål undervegs for å gjera observasjonen fyldigare.

Kvalitativ forskning vil òg i nokon grad vera verdilada (jfr. Postholm, 2010, s. 35). Å kartleggja og analysera ei sosial verkelegheit objektivt vil uansett ikkje la seg gjera (jfr. Jacobsen, 2010, s. 24). Ein vil som forskar koma til å ha ei forforståing som ein tar med seg inn i dei ulike forskingssituasjonane. Som ein del av dette er dei teoriane ein nyttar som blick inn i forskingsfeltet. Desse er det gjort greie for i teorikapittelet. Tilnærminga kan i tillegg vera prega av meir eller mindre medvitne og subjektive teoriar. I mitt tilfelle dreier det seg om at eg kjenner området frå før, både som privatperson og gjennom arbeid. Eg må då ta med i rekninga at eg har ei forståing av korleis ting er og ei mening om korleis ting bør vera, enten eg vedkjenner meg det eller ikkje. Det er sjølvstøtt at målet likevel alltid må vera å få fram informantane sitt perspektiv, men mine haldningar, min kunnskap og mi rolle vil uansett vera med og påverka datainnsamlinga og handsaminga av denne. Dette ser eg nærmare på i avsnittet om forskaren si rolle (3.6.).

Når ein nyttar induktiv metode vil det vera vanskeleg å fastsetja alt på førehand (jfr. Postholm, 2010, s. 36). Vegen blir delvis til medan ein går. Datainnsamlinga er ein prosess der ein stadig gjer analysar som kan koma til å korrigera det ein har tenkt på førehand. Det er

med andre ord ikkje tale om ein lineær prosess, men "... en stadig trafikering mellom teori og data, forsker og praksis" (Postholm, 2010, s. 58).

I mitt prosjekt har eg nytta kvalitativ metode nettopp fordi eg vil prøva å få tak i korleis eit utval personar opplever møte med tekst, og korleis dei handsamar tekstar i sin kvardag. Eg er med andre ord ute etter kvalitative data som skal tolkast både undervegs og i etterkant, og som kan føra til ei forståing av desse personane si verkelegheit. Innsamlinga av data har òg deskriptive trekk, som å notera seg kva type tekstar deltakarane handsamar, eller å kategorisera funna i etterkant. Parallell tolkning og analyse er viktig i dette prosjektet, og dette baserer seg på fyldige beskrivingar. Ei rik skildring av ei eining, handling og/eller hending vil innebera spørsmål som får fram deltakarane si forståing av verkelegheita. Ei etnografisk tilnærming vil søkja å finna ut korleis denne verkelegheita blir skapt, og meininga bak dei ulike handlingane sett frå aktørane si side.

3.1.1. Etnografisk metode

I oppgåva mi vil eg gjera tekstbruken til personar med generelle lærevanskar synleg, samtidig som kjenslene deira knytt til dette kjem fram. Gjennom kategorisering og analyse kan vil det òg vera mogleg å sjå samanhengane mellom denne tekstbruken og deira deltaking i samfunnet. Føremålet er å både beskriva, samanlikna og forklara, noko som gjer det tenleg å nytta ei etnografisk tilnærming. I etnografiske studier avgrensar ein seg til èin kultur (jfr. Postholm, 2010, s. 45). Det er aktuelt å nytta fleire måtar for å samla inn data på, til dømes deltakande observasjon, intervju og vurdering av tekstar og kontekstar. På den måten kan ein få ei fyldig skildring av åtferd, situasjonar, hendingar og kunnskap. Etnografisk metode krev at forskaren involverer seg over tid. Slike studier kan ha ulike dimensjonar både når det gjeld tid og omfang. Postholm skil mellom mikro- og makroetnografiske studier, og seier om det mikro-etnografiske studiet at det er "... et nærstudium av en liten sosial enhet eller en identifiserbar aktivitet innenfor den sosiale enheten" (2010, s. 48). Tekstbruk kan vera eit døme på aktivitet som ein del av sosial handling. I mitt tilfelle vil ei etnografisk tilnærming bety at eg er saman med mine informantar på fleire arenaer, både heime, på arbeid eller dagsenter og på fritidsaktivitetar. Eg søkjer å danne meg eit bilete av deira tekstbruk og samfunnsdeltaking utover det eg får vita berre gjennom intervju, mellom anna ved uformell prat og observasjon av åtferd. Ein kan òg få eit bilete av tekstbruken ved å merka seg kor aviser, kalender, datamaskin, lappar og bøker er plasserte i romma dei oppheld seg i. Det er

slike tilnæringsmåtar Barton og Hamilton viser til når dei seier at "... the work is multi-method" (2012, s. 58), og at desse metodane bidrar til eit bilete av tekstbruk som både aktivitet og struktur. Dei ser tekstbruk som noko som er "... contextualised in time and space..." (2012, s. 57). Ein må altså undersøkje konteksten grundig.

Eit tolknings- og analysearbeid vil bli styrka av rikeleg tilgang til informasjon, slik at ein får høve til å få tak på intensjonelle og meiningsgjevande hendingar og handlingar. Slike fyldige beskrivingar gjer meir enn å rapportera det høyrde, sette og opplevde. Dei tar med element som intensjon, interaksjon og tolkning, og vil kunna ligga som eit godt fundament for forståinga av informantane si deltaking gjennom tekstbruk. Antropologen Clifford Geertz kallar dette *thick description*. I boka *The Interpretation of Cultures* (1973) løftar han fram metoden som eit nyttig og viktig verktøy i etnografisk arbeid. Han går så langt som til å seia at "...ethnography is thick description" (1973, s. 9). I følge Geertz spinn menneska rundt seg nett av det som er viktig for dei, og seier vidare: "I take culture to be those webs" (1973, s. 5). Etnografen møter desse kulturelle strukturane, og dei kan vera komplekse, framande og usamanhengande. Gjengjeving av desse vil ikkje vera nok. Ei rein rapportering vil berre kunna seia noko om overflata. Dersom ein skal seia noko om komplekse strukturar, må ein bryta ned under overflata, skildra rikt og tolka. Ein vil då ikkje vera på jakt etter det lovmessige, men etter meaning som følgje av tolkning. Dersom ein vil oppnå dette, bør ein vera aktiv i felten og snakka med dei som tar del ein kultur framfor å følga dei med augene frå utsida. Dette er det lett å vera einig med Geertz i (jfr. 1973, s. 5). Vidare er det ikkje nok å berre beskriva fyldig det ein ser og høyrer saman med deltakarane. Geertz nyttar Gilbert Ryle sitt eksempel (1973, s. 6), og seier at eit blunk overfladisk sett kan beskrivast som ei rask lukking av augeløket på det eine auget, medan ei fortolkande skildring har i seg ei rik beskriving av konteksten saman med ei vurdering av åtferda si intensjon¹⁵. Det kan vera interessant å finna ut kor vidt hendinga er symbolsk, kva kulturelle kodar som ligg i ho og korleis dei som er i hendinga skapar meaning ut av ho. Det relasjonelle aspektet er òg viktig i ei slik tolkning. Det er viktig å få fram korleis hendingar og åtferd fungerer i relasjonelle tilhøve, og kva intensjonar som ligg i interaksjonen. Forskaren sine tolkingar vil bli ein del av dette, og det vil fletta seg saman med deltakaren sine erfaringar.

¹⁵ Ei følgje av Geertz sin logikk om blunking er at ein ved å blunka ikkje nødvendigvis har lært å blunka!

Tekstmøta eg ønskjer å finna ut meir om kan ein kalla kulturelle hendingar der teksten, det verbale, det non-verbale saman med konteksten inngår i ein heilskap. Ei rik beskriving som tar omsyn til alle desse elementa vil gjera det mogleg å seia noko om korleis deltakarane dannar mening og om dei gjennom tekst skaper seg plass på ulike livsområde. Det vil då vera viktig å få fram deltakarane sine egne ord om sitt eige tilvere.

3.1.1.1. Intervju

Gjennom samtalen kan eg få høve til å få vita kva informantane¹⁶ tenkjer, både om seg sjølv, om tekstane dei nyttar og om konteksten tekstane blir nytta i. Eg kan òg få del i informantens sitt medvit om korleis ho eller han nyttar tekst og korleis ein dannar mening for seg sjølv. *Opplevinga* av møta med og bruken av tekst er viktig i dette prosjektet. Nettopp derfor blir det viktig å nytta intervju; for at informantane kan fortelja om korleis dei opplever det å lesa, og om dei opplever tekstane som til dømes nyttige, kjekke, irriterande, utilgjengelege eller lærerike. Eg nyttar semi-strukturert intervju i mitt prosjekt, der eg tar utgangspunkt i ei temaliste med nokre innleiande spørsmål. Desse spørsmåla er av ein slik art at informanten spontant kan føya til element, og på den måten vera med å skapa retning i intervjuet. Temalista vil likevel sikra at ein får eit nokolunde heilskapleg inntrykk av nokre punkt som er sett opp på førehand, sjølv om ein tillèt nokre omvegar eller avstikkarar. Slik kan intervjuet vera ein interaksjon mellom meg som forskar og informanten, der det er rom for nye element og spørsmål som kan dukka opp undervegs. Informantane har òg høve til å prata om andre aspekt av liva deira. Dette gir dei større tryggleik, og det gjer dei meir komfortable i intervjusituasjonen. I tillegg hentar det fram nye sider ved deira individuelle forteljing som er nyttige og interessante å ta med vidare. I møta med informantane mine har intervjuet vore det siste me har gjort saman. Det var viktig for meg å få eit så breitt bilete av deira kvardag og tekstbruk som mogleg, slik at intervjuet stemde overeins med det. I tillegg opplevde eg at det var konstruktivt for oss å få høve til å byggja ein god relasjon først. Det kan by på nokre utfordringar å intervjuet personar med generelle lærevanskar. Ein får kanskje ikkje så utfyllande svar som ein ønskjer, og ein må gjerne vera svært konkret i spørsmålstillinga. Likevel er det viktig å få fram dei haldningane, tankane og erfaringane som ligg der. Det at det er vanskeleg, gjer kanskje at det ikkje finst så mykje materiale, noko som igjen er ein grunn for å skriva denne oppgåva. Dersom ikkje ”denne typen” informantar kjem fram med si

¹⁶ Eg vil frå nå av nytta *informant* i staden for *deltakar* for å unngå samanblanding av *deltaking* i *samfunnet*, som jo er eit av hovudemna i oppgåva, og *deltaking* i *prosjektet*.

tolkning av fenomenet, kven skal då gjera det? Det vil uansett ikkje vera mogleg å få fram førstehandsinformasjon utan at dei gir vidare si forteljing sjølv. Barton og Hamilton kallar det ”self-report” (2012, s. 65). For å danna eit meir komplekst bilete, trengs det likevel meir: ”Interview data is essentially self-report and it is important to be clear about the status of this material and that it needs to be complemented or triangulated with data from other sources, such as observations” (Barton og Hamilton, 2012, s. 65).

3.1.1.2. Observasjon

Samtalen er oftast det einaste høve ein har for å få innsyn i tankar og meiningar. Likevel vil det i dette prosjektet vera nyttig å støtta intervjuet med observasjon av til dømes non-verbal kommunikasjon. Deltakarane kan ha avgrensa eller varierende språkferdigheiter, og i nokon grad ha problemer med å setja ord på kjensler og erfaringer. Det kan kanskje òg vera vanskeleg for dei å ha eit analytisk blikk på hendingar eller si eiga åtferd, og dei kan derfor ha vanskar med å forklara inngåande om korleis dei opplever situasjonar. På same tid er det sannsynleg at det som blir ytra er relativt utilsløra på det viset at informantane kanskje ikkje er så opptatt av kva forskaren vil ha av ”riktige” svar eller kor vidt det krev av dei som informantar i eit forskingsprosjekt at dei går inn i ei forventet rolle. Observasjonar kan liggja som eit grunnlag for intervjuet, men det kan òg vera aktuelt å observera medan ein intervjuar.

Under observasjon har ein høve til å oppfatta kroppsspråk og anna non-verbal kommunikasjon. Dette kan vera viktig informasjon å få med, som kan seia noko om til dømes kjensler i møte med tekst. Observasjon vil òg bidra til meir utfyllande informasjon om konteksten. Observasjon er i kvalitative prosjekter uansett noko meir enn å telja kattar på Zanzibar (Thoreau, i Geertz, 1973, s. 16). Ein nyttar observasjon for å *forstå*, noko som fører med seg at ein må vera deltakande i ein eller annan grad, og søkja mening saman med informantane. I literacy-omgrepet ligg det òg folks oppfatning av, haldningar til og kjensler for lesing, skriving og tekstbruk (jfr. Kulbrandstad, 2010, s. 40). Tankane folk har om lesing er med å styra åtferda i møte med tekst. Det ligg òg mønstre i tekstbruk, og dette kan det vera vanskeleg å sjå for mine informantar, men kanskje lettare for meg med mitt blikk. Det kan for mange vera vanskeleg å skilja tekstbruken frå annan aktivitet, som til dømes lesing av oppskrifter når ein eigentleg skal baka. Det har derfor vore naudsynt for meg å vera med på ulike arenaer og å vera deltakande i forskjellige aktiviteter, nettopp for å få auge på kvar lita leseending.

3.2. Utval

I arbeidet mitt har eg ønska å nytta eit lite¹⁷ utval av informantar som kunne bidra til å finna svar på mine spørsmål. Det er viktig å få eit ”innanfråperspektiv”, slik at personar frå denne gruppa sjølv kjem fram med sine opplevingar og tankar. Eg har kome i kontakt med informantane min ved at ”nokon kjenner nokon”, og ved to av tre høve hadde eg møtt informantane tidlegare. Ei av dei hadde eg så vidt helsa på, og ei anna kjende eg då ho var barn. I dette siste tilfellet uttrykte foreldra (som òg er hjelpeverje) at dei såg på det som ein styrke, og at det var med på å gjera min informant tryggare. I det heile har eg opplevd at det har vore lett å få kontakt med og skapa ein relasjon til informantane mine, og alle dei tre eg spurde sa ja. Hovudkriteriet til val av informantar har vore at det skal vera vaksne personar med generelle lærevanskar. Dei skal dessutan vera i jobb eller ha anna dagtilbod (som ikkje er skuletilbod). Informantane skal kunna uttrykkja seg munnleg på ein måte som er grei å forstå, og dei skal kunna nyttiggjera seg tekst. Av praktiske grunnar har eg dessutan valt ut personar innan same fylke. Mitt fokus er tilhøvet mellom tekstbruk og deltaking for personar med generelle lærevanskar, og ikkje til dømes kjønns- eller aldersmessige forskjellar. Eg har derfor ikkje gjort det til noko poeng å få informantar av begge kjønn eller med stor spreing i alder.

3.3. Design

Når eg i mitt prosjekt vil finna ut korleis personar med generelle lærevanskar opplever møte med tekst, må eg nødvendigvis snakka med dei det gjeld. Det er berre gjennom intervjuet eg kan få deira språklege framstilling av deira erfaringar og kjensler. For meg er det viktigare å få førstehandskjennskap til nokre få personar sine tankar enn å samanlikna eller få oversikt over variasjonar. Observasjon av personar og kontekstar er med å gi eit rikare bilete av tekstbruken som aktivitet, og føremål og kjensler knytt til dette. Samtidig gir observasjonane bidrag til intervjuet, slik at spørsmåla blir meir utdjupande, individuelle og konkrete. Når det gjeld andre del av problemstillinga mi – å finna ut korleis tekstbruken påverkar deltakinga – vil eg samanhalda tekstbruken og ulike forståingar av deltaking (sjå kap. 2.4.) og analysera tilhøvet mellom desse. Her vil òg informasjon frå intervjuet spela inn, i og med at dei seier noko om dei arenaene informantane er deltakande på, og korleis dei opplever si rolle og

¹⁷ Tida og omfanget av oppgåva spelar sjølvstilt inn her. Det er tidkrevjande å observera kvar informant på fleire arenaer i tillegg til intervjuet.

interaksjon med andre. Analysen av tilhøvet mellom tekstbruk og deltaking vil eg koma tilbake til i avsnittet 3.7.

3.4. Gjennomføring

Heilt i starten av prosjektet melde eg studiet inn for Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Etter å ha fått godkjenning derifrå (vedlegg 5) tok eg kontakt med hjelpeverje til dei aktuelle informantane. Deretter tok eg kontakt med sjølve infomantane for å høyra om dei kunne tenkja seg å vera med. Eg sende informasjonsskriv (vedlegg nr. 1 og 2) til både hjelpeverje og informant, saman med samtykkeerklæring (vedlegg nr. 3 og 4). Deretter møttest me heime hos informanten og prata om litt av kvart, men sjølvst og om prosjektet og vegen vidare. Eg fekk òg eit bilete av kva tekstar som var hyppig i bruk, kor datamaskina stod, kva oppslag det var på oppslagstavla, om det var bøker, tidsskrift, aviser på bordet eller i hyller, kva som hang på kjøleskapet og anna som var interessant for prosjektet. Eg var med på jobb eller anna dagtilbod, der eg først fekk klarsignal frå informanten at ho syntest det var greit. Deretter avtalte eg med arbeidsstaden at eg kunne koma og prata med informanten, observera aktivitetane og kikka meg rundt nokre timar ein dag. To av dei tre informantane var med på ulike fritidstilbod. Eg gjekk fram på same måte der for å få koma innom og observera. Til slutt gjennomførde me intervjuet heime hos informanten. Eg tok samtalen opp på band. I tillegg tok eg nokre bilete for å hugsa dei ulike tekstane som til dømes hang framme. Grunnen til at eg valde å venta med intervjuet til slutt er at eg då hadde fått eit rikare bilete av informanten sin kvardag og dei pliktene og systemene ho hadde. Eg hadde då eit betre grunnlag til å stilla meir konkrete spørsmål. Ikkje mindre viktig var det at eg hadde sett noko av breidda i tekstbruken og føremålet med denne, slik at eg gjennom intervjuet betre kunne få tak i på kva måte tekstbruken var viktig i liva deira. Ved utarbeiding av intervjuguide nytta eg som overskrifter dei kategoriane av tekstbruk som Barton og Hamilton nyttar i *Local Literacies*, nemleg 1) organisering av livet, 2) personleg kommunikasjon, 3) private fritidsføremål, 4) dokumentasjon av livet, 5) å skapa mening og finna ut av ting og 6) sosial deltaking (2012, s. 248ff). Nokre spørsmål fann eg nyttige for alle dei tre informantane, medan nokre spørsmål blei laga på bakgrunn av observasjonen og dei uformelle samtalanene me hadde hatt på førehand. Det kom i intervjuet fram ein del informasjon om tekstbruk i samband med arbeid. Før drøftinga valde eg derfor å laga ein kategori 7) utføring av arbeid.

3.5. Analyse av data

I arbeidet med å analysere den informasjonen eg får gjennom intervjuet og observasjonen, er teorigrunnlaget ein viktig reiskap. Postholm seier om teorien at han

”...hjelper forskeren til å gi forskningsarbeidet retning, samtidig som teori danner utgangspunkt for forskningsspørsmål og antagelser som utvikles. Forskeren tar utgangspunkt i og analyserer ved hjelp av teori. Det er en stadig interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn (Yin 1994)” (Postholm, 2010, s. 100).

Dette handlar for min del ikkje berre om arbeidet med intervjuguiden, men òg under den deltakinge observasjonen, der teorien blir ”brillene” eg nyttar for å henta ut det som er viktig, og å forstå samanhengar og prosessar. Òg under intervjuet er teorien til hjelp. Eg har høve til å spørja etter utdjupeing av ulike tema ved ei omgåande teoribasert vurdering av det informanten seier. Ein kan seia at analysen for min del starta allereie då eg valde å nytta Barton og Hamilton sine kategoriar for kvardagstekstbruk, før eg starta datainnsamlinga. Det same gjeld for koplinga til dei ulike forståingane av deltaking. Begge desse kategoriseringsmåtene blei på eit vis blikket eg nytta, både då eg førebudde og gjennomførte intervjuet, men òg sjølvst i analysearbeidet. Undervegs i arbeidet har det likevel vore viktig å stadig vurdere om kategoriane er tenlege og om dei fungerer i koplinga med dataene. Vidare vil ei god kategorisering synleggjera strukturar som kan vera med å finna svar på problemstillinga. I mitt tilfelle er feltet eg undersøker relativt kjent, i og med at eg jobbar med lesing og skriving og med elevar med generelle lærevanskar. Då er det i følgje Postholm spesielt viktig med teoretisk basis, nettopp for å skapa distanse og sjå prosessar på nye måtar (2010, s. 100).

3.6. Forskaren si rolle

Som forskar har ein teoretisk ståstad som utgangspunkt for arbeidet. Saman med formelle, akademiske teoriar verkar subjektive, individuelle teoriar inn. Desse er oftast basert på dei erfaringane ein har. I mitt tilfelle vil det først og fremst seia mitt arbeid som lærar i vidaregåande for elevar med generelle lærevanskar. For desse elevane er neste steg eit tilvere som vaksne innbyggjar der det er ønskjeleg med jobb, fritidsaktivitetar og mellommenneskelege relasjonar. Som læraren deira er det mitt oppdrag å bidra til dette. Sjølv om det er eit oppdrag som er knytt til min profesjon, blandar det seg inn ein viss porsjon idealisme. Dette ser eg ikkje nokon grunn til å skjula, men eg må likevel vera medviten at det

sannsynlegvis er med og påverkar prosessen; både datainnsamlinga, analysen og konklusjonen.

Min ståstad som forskar er i utgangspunktet ei *outsider*-rolle. For min del vil det seia ein som ikkje har generelle lærevanskar, og som representerer akademia og eit vitskapeleg blikk. Ulempen med å vera ein utanforståande er sjølv sagt at ein ikkje fullt ut kan forstå informantane sin ståstad. Samtidig får ein i ei slik rolle høve til å få auge på hendingar og strukturar som ein må ha ein viss avstand for å sjå. Denne avstanden kan vera stor eller liten, men sjølv om ein kjem tett innpå alle deltakarane i prosjektet, vil alltid nokon si private sfære vera "ein framand kultur" på eit eller anna vis. I mitt prosjekt har til dels vore vanskeleg for informantane – og meg – å finna heilt utav mi rolle under deltakande observasjon. Det har då vore ein styrke at ikkje strukturen har vore for stram, og at ein ikkje har gjort seg avhengig av statiske observatør- og informantrollar.

3.7. Etikk

Ein bør i alle prosjekt som involverer menneske ta omsyn til etiske aspekt. Dette vil gjelda spesielt ved ei kvalitativ tilnærming der ein kjem nær dei personane som deltar. Barton seier det slik: "When you are spending time getting to know people, building up relationships of mutual obligation, and stepping into normally private areas of their lives with them, ethical obligations become increasingly complex and need a lot of thought" (2007, s. 54). Ved å gjera greie for prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste, få godkjenning derifrå og samtidig halda seg innan dei rammene som er sett der, tar eg omsyn til gjeldande etiske retningslinjer. Informantane har krav på å bli informert om prosjektet, og om si eiga rolle. I mitt tilfelle har det òg vore naudsynt å informera hjelpeverje. Dette er blitt gjort både ved samtale og informasjonsskriv. Informasjonsskrivet til informantane har eg valt å skriva i ei form som er meir konkret og lettare å forstå, samtidig som informasjonen skal vera utfyllande og korrekt. I tillegg har eg gjentatt deler av informasjonen om prosjektet munnleg undervegs. Eg har òg poengtert at deltakinga er frivillig, og at både informantane og hjelpeverje har høve til å trekkja seg når det måtte vera. Det som i mitt tilfelle kan gjera meg usikker på graden av frivilligheit, er at eg har opplevd at informantane har stort behov for å prata med nokon. Dei har ikkje det ein vanlegvis vil sjå på som store sosiale nettverk, og nokre av dei dei har kontakt med er "hjelparar" frå til dømes det kommunale tenestetilbodet. Behovet for kontakt

og det å føla at ein er del av noko som blir oppfatta som ”viktig” kan då skugga for andre sider ved deltakinga i prosjektet som dei kanskje ikkje er så komfortable med.

Sjølv om informasjonen eg har spurt etter i stor grad handlar om informantane sin kvardag og til dels private sfære, har eg ikkje spurt etter kjenslevar informasjon. Det har likevel vore tilfelle der informanten har delt denne typen informasjon. Eg har då late vare å ta dette med, og i intervjusituasjonen følt ansvar for å dreia samtalen inn på eit spor som gjer at informanten ikkje set seg i ein sårbar situasjon. Når det gjeld anonymitet, handlar ikkje dette berre om å nytta pseudonym i staden for namn. Eg har utelate namn på stader og personar dei nemner, og i det heile unngått detaljar som kan gi føringar om kven informanten er. Ved nokre få høve har eg òg ført inn medvitne ”feil” for å dekkja over avslørande informasjon. Desse grepa er likevel gjort utan at informasjon som er viktig for prosjektet har gått tapt.

Eit anna etisk aspekt dukkar opp i intervjusituasjonen. Når informanten blir fāmælt, enten fordi ho er trøytt eller fordi spørsmåla er vanskelege, kan det vera lett å koma med leiande spørsmål og spørsmål som berre krev eit ja- eller nei-svar. Med slike spørsmål held ein samtalen i gang, men det bidrar òg til at informanten ikkje sit med ”skulda” for at intervjuet gjekk i stå. Som intervjuar tar ein då på eit vis ansvaret for at informanten skal oppleva situasjonen som positiv og trygg, og det er nok særskild viktig i møte med personar med generelle lærevanskar. Ein kan då koma til setja slike etiske og relasjonelle omsyn høgare enn reliabiliteten og validiteten i prosjektet.

3.8. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet omhandlar nøyaktigheit og om ein kan stola på resultatane i prosjektet. For å bidra til dette må ein som forskar vera nøyaktig gjennom heile prosessen, og stadig reflektera over kor vidt metode og informasjon er påliteleg. Med ei kvalitativ tilnærming vil innsamlinga av data vera prega av kontekstuelle variablar, og kvart møte mellom informant og forskar vil vera unikt. Det er derfor ikkje mogleg å nøyaktig gjenta metode og på det viset reprodusera informasjonen ein får inn. Det er heller ikkje poenget. Ein søker i staden å visa informanten si tids- og stadsbestemte framstilling av verkelegheita. Mine informantar var som tidlegare nemnt meir enn villige til å prata med meg, og dei fortalde med glede om seg sjølv. I møte med eit akademisk prosjekt kan det henda at dei følte trang til å leggja vekt på ein positiv

presentasjon av seg sjølv. Det blei då mi oppgåve å få fram at det er greit å òg seia det ein ikkje er så nøgd med eller glad for. Ei anna side av dette er at eg, som deira talerøyr og med ein viss porsjon idealisme, kjende at det var freistande å løfta fram det dei fekk til, og bidra til at andre kan sjå deira kvalitetar. Såleis ligg det i prosjektet ei draging mellom det å synleggjera kva behov personar med generelle lærevanskar har, og å samtidig løfta fram i lyset det dei har av kompetanse. Informantane visste at eg er lærar, og dette, saman med at samtalen dreia seg mykje om lesing, kan òg spela inn på korleis dei svara. Det er ikkje urimeleg å tenkja at deira personlege historikk om skule, lesing og lærarar dei hadde på skulen spelar med i oppfatninga av mi rolle, som igjen påverkar korleis dei modellerar svara.

Spørsmål om validitet drøftar andre sider ved kvaliteten. Det er då tale om koplinga mellom metode og funn, og om ein undersøker det ein har sagt ein skal undersøka (jfr. Postholm, 2010, s. 170). Det finst fleire måtar ein kan testa validiteten på. Ein kan gå tilbake til informantane med funna for å spørja om dei kjenner seg att i det som er presentert. Dette vil i mitt tilfelle vera problematisk av to grunnar. For mine informantar vil det sannsynlegvis vera vanskeleg å hugsa det me prata om fleire månadar i førevegen. Presentasjonen av funna er dessutan i ei slik form at han nok er vanskeleg tilgjengeleg for dei det gjeld. I tillegg kan eg som forskar ha avdekka tilhøve som informantane sjølv ikkje er klar over, og då heller ikkje kjenner seg att i (jfr. Jacobsen, 2010, s. 145). Slik informasjon er ikkje ugyldig av den grunn.

I mitt prosjekt har eg nytta både intervju og observasjon. Hovudintensjonen er å få eit breiast mogleg bilete av informantane sin situasjon, men eg får òg høve til å samanlikna informasjon ut frå to metodiske tilnæringsmåtar. Desse er ikkje svært ulike, og det er derfor ikkje tale om ei hardtslåande triangulering. Det at metodane spelar saman og bekreftar kvarandre gjer at funna likevel er meir sannsynlege.

Val av informantar kan òg spela inn på validiteten. Ei "felle" kan til dømes vera at eg kjenner dei frå før og sit med informasjon som ikkje kjem direkte frå informanten sjølv. Informanten si framstilling av si verkelegheit kan då koma til å blanda seg saman med mi oppfatning av hennar verkelegheit utover det eg får vita i intervjuet og under observasjonen. Då tapar funna gyldigheit.

Eg har i problemstillinga danna ein samanheng mellom tekstbruk og deltaking. Å samanstillast eitt fenomen med eit anna gjer ikkje nødvendigvis at dei er logiske forklaringar for kvarandre.

I vårt samfunn blir lesing kopla saman med å kunna ”...forstå seg selv og samfunnet” (*Kunnskapsløftet*, 2006, s. 39), og skulen sitt demokratiske oppdrag er mellom anna å gjennom lesekompetanse bidra til deltaking i samfunnet for alle. Meistring av tekstkulturen gir høve til deltaking på mange plan og samfunnsområde. Ut frå dette er koplinga mellom tekstbruk og deltaking logisk. Likevel: det kan vera slik at tekstbruken for mine informantar er avgrensa til nokre få område, og at denne typen tekstbruk ikkje har den største krafta når det gjeld til dømes sjølvstende. Ein person som stort sett uttrykkjer seg skriftleg ved å skriva dikt for seg sjølv og familien har kanskje ikkje same gjennomslagskraft for sine behov som den som skriv brev til kommunen. Det kan samtidig vera slik at deltaking er forsøkt sikra gjennom munnleg informasjon og samtalar mellom den enkelte og til dømes hjelpeverje. Då har, om ikkje anna, tekstbruken eit noko anna preg. Målet for mitt prosjekt vil uansett vera å sjå på tilhøvet mellom dei to fenomen for personar med generelle lærevanskar. Tekstbruken kan då syna seg å vera omfattande, medan deltakinga er avgrensa, og omvendt, men tilhøvet mellom dei er likevel tilstades.

4. Presentasjon av data

4.1. Innleiing

I intervju og observasjonane har eg villa setja lys på informantane sin tekstbruk, og på korleis dei opplever møta med tekst. Ut frå dette har eg prøvd å finna ut kva domene tekstbruken er i, kva funksjonar han har for informanten og kva informanten oppnår med tekstbruken. I dette ligg det òg strukturar av verdiar, og desse har det òg vore eit poeng å synleggjera. Eg har villa finna ut på kva måte tekstbruken påverkar deltakinga, enten det dreier seg om relasjonar og nettverk, om subjektiv oppleving, om kor vidt juridiske rettar om deltaking er sikra, eller om deltakinga blir innskrenka på grunn av funksjonsnedsetjing.

Eg vil først gi ei kort presentasjon av kvar av informantane. I tråd med Barton si tilnærming, vil eg òg "...observe the visual environment..." (Barton, 2007, s. 55), og gi ei kort beskriving av informantane sine mest vesentlege kontekstar i form av opphaldsrom heime og romma der dei utfører arbeid eller har dagsentertilbod. Ei beskriving av slike omgjevningar vil kunna bidra til biletet av kva tekstar informanten omgir seg med og synest er vesentlege. Den kan òg seia noko om kor vidt informanten er omgitt av tekstar som andre har definert som viktige, og om det er ulike "hjelparar" som regulerer kva tekstar som er tilgjengelege. Dette vil i tilfelle vera faktorar som påverkar deltakinga.

4.1.1. Tora Beate:

Tora Beate er i tredveåra og bur i ein omsorgsbustad i eit bustadkompleks i utkanten byen. Der har ho budd frå ho flytta heimefrå. Foreldra, som bur nokre kilometer ifrå, er hjelpeverje for ho, og ho har òg jamnleg kontakt med dei to søskena og familiane deira. Ho har fått tilbodet om omsorgsbustad fordi ho har epilepsi, og derfor treng noko tilsyn og høve til rask hjelp. Ho er òg rullestolbrukar, og leiligheita er tilrettelagd for det. Ho får hjelp av personalet i bustadkomplekset til matlaging og noko stell. Ho har dagsentertilbod to og ein halv dag i veka, og dagsenteret ligg eit lite steinkast unna. Tora Beate har tidlegare nytta seg av tilbodet til kommunen sin tilrettelagde fritidsklubb, men mindre den siste tida. Ho har hatt lengre

opphald på eit rehabiliteringssenter, og fått informasjon og hjelp når det gjeld epilepsi. Ho held kontakt med venner på Facebook og med telefon, i tillegg til at ho har noko kontakt med dei som bur i same bustadkomplekset som ho.

Kontekstar:

I leiligheita hennar er kjøkkenet og stova eitt rom. Datamaskina står open på kjøkkenbordet, og bak maskina ligg det diverse papir, slikt som reklame og post frå organisasjonar. Desse papira er ikkje systematiserte. På veggen over bordet heng det ei oppslagstavle med ei rekkje Post-it-lappar i ulike fargar. Der er det notert telefonnummer til taxisentralar, dato og namn på arrangement, namn, telefonnummer og adresse til nokre personar og namnet på ein CD. I tillegg er det lister over kven som er på vakt i bustadkomplekset den inneverande veka, og plan over tider for medisinerer. Det heng òg program for fritidsklubben og eit kort frå ein frisør. I tillegg heng eit skriv med passord for innlogging ope. På salongbordet ligg det den første gongen eg er der nokre *Se og Hør* og *Familien* saman med nokre skrapelodd. Andre gongen eg er på besøk ligg lokalavisa der saman med konvoluttar og skriv frå Røde Kors og Landsforeningen for hjerte- og lungesyke. Det ligg òg eit informasjonsskriv frå kommunen. I tillegg ligg det ei tom skriveblokk og ei bunke Post-it-lappar. På kjøleskapet heng det ein stor plakat med instruks om kva ein skal gjera dersom nokon får epilepsianfall. I gangen heng nokre julekort på ei snor.

På dagsenteret ligg det aviser på bordet, både lokal- og regionalavis. Dei har ei oppslagstavle der det heng program for månaden og brannføreskrifter. I eit hjørne står det ei bokhylle med permar i, der to av permanente er Tora Beate sine. I desse har ho samla informasjon om ulike sjukdomar. Noko har ho skrive sjølv, for hand, og noko er kopiert frå lærebøker for helse- og sosialfag.

4.1.2. Bente:

Bente jobbar på ein såkalla VTA-bedrift (Varig Tilrettelagd Arbeid), og har arbeidd der i ein god del år. Ho er i førtiåra og bur i eigen bustad i same byen som ho jobbar. Ho har budd i ein annan tettstad i oppveksten, og har gått på barneskule der. Eitt av åra på ungdomskulen gjekk ho på spesialskule i Bergen, der ho budde på internat. Ho har òg gått eitt år på ein folkehøgskule med tilrettelagt opplegg. Ho har nær kontakt med foreldra som bur i nærleiken.

Desse er òg hjelpeverje. Bente nyttar mange fritidstilbod, slik som handball, kulturskuletilbod, fritidsklubb, folkedans og tilbod i samanheng med kyrkja. Ho har ein kjærast som bur nokre mil unna, og ho har venner i nærleiken som ho besøker. Bente er glad i å skriva dikt, og ho får hjelp av foreldra til reinskriving og kopiering. Ho er òg glad i å spela blokkfløyte, og ho liker å sjå på fjernsyn. Ho liker òg å sykla turar og å gå på besøk. Bente får kommunal hjelp til å handla og å vaska èin gong i veka.

Kontekstar:

Òg i hennar leiligheit ligg lokalavisa på salongbordet. I tillegg ligg det ein lapp med eit namn og telefonnummer, saman med ei bunke med ulike typar kort. Nok ei bunke ligg på eit lite bord ved sida av sofaen, der det òg ligg nokre visittkort og ei eldre barnebok. I bokhylla står det ei rekkje bøker, og då mest barne- og ungdomsromanar. I tillegg er det nokre permar der Bente har noter, oppskrifter og skriv frå fritidsaktivitetar ho er med på. På veggen inn mot kjøkkenet heng det ein kalender der nokre besøk er noterte. Bente har ei oppslagstavle på soverommet, ved sida av senga, der oppslag om ferieavvikling, program for fritidsklubben og dei andre aktivitetane heng. På nattbordet står det eit trøystande ordtak i glas og ramme.

Der Bente jobbar er det eit inn- og utstemplingssystem med display som syner om registreringa er vellukka. Bedrifta sin visjon og forretningsidè heng på ein stor plakat med det same ein kjem inn, og denne, saman med reglar for godt samarbeid heng òg på ulike stader i produksjonslokalet. På pauserommet er det ei oppslagstavle med informasjon om kommunale tilrettelagde fritidstilbod i dei nærliggjande kommunane.

4.1.3. Julie:

Julie er i slutten av tjuetåra og bur i ei treromsleiligheit midt i byen. Ho arbeider på ein kafè på eit handlesenter, og har gjort det i nokre år. Tidlegare jobba ho i ei kantine. Ho har, fordi familien flytta, gått i barnehage i èi bygd, på barneskulen i ei anna, og på ungdomskulen i ei tredje. Ho har på kvar av skulane vore tilknytt ein klasse, og har fått spesialundervisning parallelt. Ho har hatt eit opplæringstilbod på restaurant- og matfag på vidaregåande, og etter det gått eit år på folkehøgskule. Ho har vore aktiv handballspelar, men har måtta gi seg på grunn av ein skade. Fotballen har ho fortsett med, og ho er òg ivrig supportar til eit lag i eliteserien. Julie bruker datamaskina fleire timar om dagen. Ho chattar med venner på

Facebook og nyttar YouTube til å høyra musikk og sjå filmar. Ho er opptatt av matlaging, og samlar på oppskrifter. I tillegg er ho glad i å strikka. Foreldra, som er hennar hjelpeverje, bur eit par mil unna, og Julie nyttar dei til å hjelpa seg. Ho har òg ein del kontakt med søstrene sine.

Kontekstar:

Spisebordet i leiligheita til Julie er prega av eit oppskriftsprosjekt då eg er på besøk. Der ligg det permar med handskrivne oppskrifter, tusjar og stempel. I tillegg står det ei eske med reklame, ei rekning og konvoluttar frå kommunen. Datamaskina står på salongbordet, og er tilkoplta vifte og eksterne høgtalarar. På kjøleskapet heng innkalling frå tannlegen og liste over fotballkampar og –treningar. I boden står det to bokhyller som inneheld oppskriftsbøker, sangbøker og fotoalbum, men først og fremst mange permar med oppskrifter.

Kafèen der Julie jobbar har plakatar over disken med prisar og det dei sel. Det er òg nokre plakatar der ein blir oppmoda om å rydda etter seg. På ”bakrommet” heng det oppslag med brukarrettleiing av oppvaskmaskina. Det er òg ei oppslagstavle med lister om ferie og ulike telefonnummer. Dei har i tillegg ein perm der alle arbeidsprosedyrar er samla.

4.2. Kategoriar av tekstbruk, og funn

Kvardagstekstbruk har fått vesentleg plass i innsamlinga av informasjon. Barton og Hamilton definerer det som tekstpraksis som ikkje er regulert av formelle reglar eller dominante institusjonar (2012, s. 247). Dei utspeler seg i kvardagslivet. Likevel vil det vera glidande overgangar her, og kvardagstekstbruken kan bevega seg mellom fleire domene. Som nemnt i kap. 2.2.7 kan det òg vera slik at formelle praksisar kan gå inn i daglegdagse, og kvardagstekstbruken kan pregast av dominante domene. Dette synest eg er eit viktig moment å få med, og eg har derfor ikkje markert skiljet mellom det formelle og det kvardagslege i vesentleg grad. I staden har eg prøvd å få fram på kva måtar desse går over i kvarandre, og om det opplevest som to ulike domene for informantane.

Barton og Hamilton deler tekstbruken inn i seks kategoriar (2012, s. 248ff). Dei tre første var dei dei hadde som utgangspunkt då dei starta datainnsamlinga: 1) Organisering av livet, 2) Personleg kommunikasjon og 3) Private fritidsføremål. Dei tre neste utkrystalliserte seg under

intervjua og observasjonen: 4) Dokumentasjon av livet, 5) Å skapa meining og å finna ut av ting, og 6) Sosial deltaking. Eg har valt å òg leggja til 7) Utføring av arbeid, for å ha høve til å synleggjera mine informantar si deltaking i arbeidslivet. Alle dei sju kategoriane legg vekt på funksjon og føremål. Dei er altså kategoriar for aktivitet som i større eller mindre grad er sosial. Dei hjelper til med å finna ut kva som er motivasjonen bak handlingar og kva verdiar som styrer aktiviteten. Til dømes vil ein kunna sjå drivkreftene bak det å låna fagbøker om sjukdom, når den tilegna kunnskapen i neste omgang blir nytta til å halda kurs for andre. Ei kategorisering vil sjeldan vera absolutt, og òg i dette tilfellet vil ein kunna sjå at ein del aktivitetar kan passa inn i fleire enn ein kategori. Eg vil no gå nærare inn på kvar av desse kategoriane¹⁸, og funna knytt til kvar av dei¹⁹.

4.2.1. Organisering av livet

Det å reint praktisk organisera kvardagen krev oftast bruk av tekst. Det kan dreia seg om å lesa oversikta over fotballtreningar eller skriva ned ei handleliste, betaling av reknningar eller notera ned ei viktig adresse. Mange har oppslagstavler og kalenderar der avtalar, hendingar og telefonnummer er noterte. Oftast har ein òg ein fast stad der reknningar og brev ligg. Denne typen tekstbruk kan dreia seg om ein person sin aktivitet, men kan òg vera del av ein heil familie sine fellesaktivitetar eller andre grupperingar som til dømes idrettslaget ein er med i. Det er tale om å kunna ha kontroll på kvardagen slik at ein kan vera med på dei aktivitetane ein ønskjer, og gjera aktive val i tilhøve til dei. Det er òg tale om å utføra dei oppgåvene ein har forplikta seg på. Ein vil då framstå som påliteleg og deltakande.

Tora Beate si oppslagstavle syner at ho nyttar ulike lister for å ha kontroll på kvardagen. Der kan ho lesa seg til kven som er på vakt i bustadkomplekset til ei kvar tid, og når det er tid for medisiner. Det heng òg lappar med namn og telefonnummer til frisør og drosje.

Programmet for fjoråret i fritidsklubben heng òg der. Tora Beate skriv lappar for å hugsa ting ho skal. Desse kan vera som påminning for ho sjølv, men likeså gjerne til personalet som skal hjelpa ho med stell:

T.B: Det er beskjedar....dersom eg skal vera klar til då og då...

¹⁸ Utgreiinga baserer seg på Barton og Hamilton si forklaring (2012, s. 248-251), men òg på døme frå datainnsamlinga i mitt prosjekt.

¹⁹ Sitat frå intervjua er, så sant det ikkje er setningsfragment, sett i eigne avsnitt for å letta lesinga.

- I: Då skriv du ein lapp til dei...?
 T.B: Ja....eller dei skriv....dersom eg ikkje klarer det.
 I: Kven er det då at lappen er til? Til neste mann som kjem på jobb, eller....?
 T.B: Ja. Eller beskjedboka inne i basen..... Det er ei bok dei har, sånn at dersom eg skal vera klar til lørdag halv seks, og ha finkleda på då.... Dei må ha oversikt over brukarane.

Lappane fungerer altså som eit ledd i formidlinga av informasjon, og Tora Beate opplever at ho ikkje kan vera sikker før dei som jobbar der har skrive det i boka i det dei kallar basen/vaktrommet. I og med at ho treng praktisk hjelp før ho skal ut på noko, er ho med andre ord avhengig av at dei har oppfatta hennar beskjedar, enten dei er skriftlege eller munnlege, og at dei òg hugsar å skriva det ned i boka med fellesbeskjedar:

- I: Seier du kva som skal stå der? Seier du at dei må skriva det og det...?
 T.B: Ja. Det er godt dei har den boka, for det er (antal) brukarar her.
 I: Ja, då kan det jo gå i surr...
 T.B: Ja! Om eg skriv lapp, så er det ikkje alltid dei hugsar det for det.
 I: Så det sikraste er at det står i den boka.
 T.B: Ja, men om eg skriv lapp, så må eg nesten skriva tolv lappar for at dei skal hugsar det.

Bente har òg hjelp frå kommunen, men berre nokre timar kvar veke, til husvask og handling. Ho seier ho formidlar beskjedar til dei munnleg, og at dei pratar om det som skal henda:

- B: Dei skulle koma i dag, men me tok det i går i staden. Fordi du skulle koma.
 I: Så de har bytta på grunn av det?
 B: Ja.
 I: Sa du berre ifrå til dei?
 B: Ja.
 I: Korleis gjorde du det? Ringte du, eller...?
 B: Nei, eg sa det til ho då ho var her sjølv.

Bente er med på ei rekkje fritidstilbod. Ho held styr på dette sjølv, og treng ikkje hjelp med påminning frå andre. Ho har ei oppslagstavle ved sida av senga der ho heng opp alle programma.

- I: ...Ser du på dei lappane, eller...?
 B: Ja, av og til gjer eg det, for å følgja med. Det er på mandagen eg gjer det.
 I: Før veka starter, liksom? For å vita kva du skal denne veka?
 B: Ja.

Ho har òg ein kalender der ho skriv opp hendingar ho må hugsar:

B: Eg plar hugsar på veldig mykje, men det er ikkje alltid eg har plass oppi hovudet mitt. Då skriv eg det ned.

Det gjeld først og fremst enkelthendingar, som tannlege- eller frisørtimar, men òg dersom ho får besøk. Ho har gode strategiar for å halda kontroll på kvardagen og dei mange aktivitetane ho er med på, og gjennom samtalanane med ho syner det seg at ho hugsar alt det som står på oppslagstavla og kalenderen utan å gå å sjekka. Ho berre viser til at det står der. Ho gjer òg avtalar ved berre å ringa eller prata ansikt til ansikt, og nyttar ikkje skrift som til dømes SMS til dette. Det kan sjå ut til at ho eigentleg ikkje treng ei skriftleggjing av beskjedar og avtalar, men at det er innlært åtferd som synleggjer ein tryggleik utover mot omgjevnadane, mot foreldra og dei frå kommunen som hjelper ho.

Julie har slutta å bruka kalenderen som stad for avtalar. Ho nyttar hugselista på mobilen i staden. På den måten blir informasjonen noko som berre ho sjølv les, og ikkje noko som andre skal kontrollere:

J: Eg har ein kalender, men eg skriv det på hugselista på mobilen. Eg har ei slik ei hugseliste, og så pip det alltid om morgonen eller om kvelden om det eg skal vera med på.

Dette syner at ho har kontrollen sjølv, og at ho ikkje tenkjer at andre treng å "følga med" ho. Når det gjeld faste aktivitetar, heng ho opp programma på kjøleskapet.

I: Er det sånn at du bruker den lappen, eller hugsar du det?

J: Nei, eg bruker lappen, og så stryk eg ut alltid når dei tinga har vore, sånn at eg kan følga med kor langt me har kome, og kva tid det er treningar og kampar.

Ho har altså laga seg strategiar for korleis ho kan få kontroll på dei ulike hendingane. Ho har ikkje nokon form for kommunal hjelp, og held styr på kvardagen sin sjølv. Julie reiser ofte med tog og buss for å besøkja foreldra eller venner. Ho har eigne strategiar for å få oversikt over togtidene:

J: Då går eg ned til NSB-luka, så får eg ei rute, så skriv dei opp klokkesletta, kor tid dei går.... Så får eg det med meg, og då er det mykje lettare for meg å hugsa rutene.

Tora Beate hadde tidlegare fortalt at ho ville nytta semesterprogrammet til å bestemma seg for om ho ville fortsetja å gå på den tilrettelagde fritidsklubben. Til syvande og sist er det kanskje andre ting enn dei ulike aktivitetane som er avgjerande:

T.B: Eg har ikkje heilt bestemt meg.... Men eg har tenkt på det at det er betre å ha noko å gjera enn å berre sitja i leiligheita.

Formell post, slik som brev frå kommunale instansar, syner Tora Beate til primærkontakten sin, men ho les dei alltid først sjølv. Ho opplever at ho ikkje har noko val, men at det likevel er ei grei ordning.

I: Kan du velja å halda det for deg sjølv, å ikkje diskutera det med dei, eller...?

T.B: Nei.

I: Du føler du må involvera dei i det?

T.B: Ja.

I: Det kan vel kanskje vera greit òg, eller....?

T.B: Ja.

Det hender òg at ho diskuterer slike skriv med foreldra. Dette gjeld òg rekningar. Ho seier at dei fleste betalingane blir trekt automatisk, noko ho set pris på. Foreldra har oversikta over kontoen hennar, og ho sjølv kan ikkje gå inn på nettbanken og sjekka der. Rekningar som kjem i posten blir lagd inn på baserommet. Tora Beate opplever at dei ofte gløymer å ta med rekningane inn til ho, sjølv om ho minnar dei på det. Det har fleire gonger førd til at ho har fått purringar på ubetalte rekningar. Ho uttalar at tryggleiken og høve til å ha kontroll sjølv varierer med personalet, og med kven som er på jobb til ei kvar tid. Sjølv held ho stort sett kontroll på det ho skal hugsa ved å lagra det mentalt, men det hender ho skriv lappar om til dømes legetimar eller andre avtalar. Når ho skal handla må det òg gjerast saman med personale. Ho skriv handleliste først.

I: Går du etter tilbod?

T.B: Ja, det òg. Eg les litt på nettet. Men eg er ikkje så ivrig etter tilbod.

Informasjon om kor mykje ho har å handla for er ikkje alltid tilgjengeleg, og opplevest som tilfeldig.

I: ...Får du beskjed kor mykje du har att, då?

T.B: Ja, av og til.

Bente tar òg med rekningane til foreldra.

I: Får du dei i posten, og så tar du dei med til far din?

B: Ja.

I: Åpnar du dei sjølv, eller...?

B: Ja, det gjer eg. Så tar eg dei med til mine foreldre etterpå.

I: Og så ordnar dei det?

B: Ja.

I: Snakkar de om det, eller...?

B: Ja, lite grann.

Ho verkar ikkje så veldig interessert i å prata om rekningar, og det kan sjå ut til at det er foreldra som er pådrivarar for at ho skal delta i samtalen deira om økonomi. Då eg spør om husleige, svarar ho at ho ikkje treng å bry seg om det fordi leiligheita er kjøpt. Formelle brev tar ho òg med til foreldra, men ho meiner òg at dei på sone 3 (heimetenesta) må lesa dei. Då eg spør om dei snakkar saman om innhaldet, svarar ho:

B: Det hender. Men ikkje alltid.

Òg her svarar ho ganske avdempa, som om det ikkje gjeld ho. Då eg så spør om ho nokon gong tenkjer at det er andre som bestemmer over ho, svarar ho ja.

I: Kven tenkjer du at bestemmer?

B: Dei som kjem til meg.

I: Dei frå sone 3?

B: Ja. Nokon er sånn. Ikkje alle. Eg er litt "nøpen".

I og med at Julie ikkje har noko hjelp frå kommunen, opplever ho heller ikkje at tryggleiken eller opplevinga av kontroll er avhengig av forskjellar i personale. Ho fortel at ho legg posten sin i hylla ved kjøkkenbordet, og seier med litt latter at han ofte berre blir liggjande der uopna. Det er likevel nokre brev ho seier ho ser utanpå at er viktige, og dei tar ho med seg til foreldra. Det hender òg at dei kikkar igjennom posten når dei er

på besøk, noko ho bekreftar at er ei sikkerheit. Det er oftast òg foreldra som hjelper ho med å betala rekningar, og ho er etter eige ønskje deltakande i prosessen:

- J: Når eg får rekningar, tar eg dei med heim til far og mor, og så går dei inn på nettet med ei slik ei nettbrikke, så hjelper dei meg med å betala. Og dersom dei ikkje kan, så går eg ned i banken sjølv og får dei til å hjelpa meg.
- I: Det er jo òg ein måte. Når du er hos mor og far med rekningane, diskuterer de dei då? Er du med og betalar...?
- J: Eg gjer det saman med mor og far.
- I: Det er ikkje slik at du berre leverer rekninga og seier ”betal denne”?
- J: Jo, av og til. Har eg det travelt så må eg gjera det. Helst går eg gjennom det med dei, slik at eg skjønner det sjølv, liksom...
- I: Du liker det best?
- J: Ja, for å skjønna kva eg brukar pengar på, liksom.

Julie synes i det heile at det er vanskeleg å halda styr på økonomien:

- J: ...Det synest eg er ufatteleg vanskeleg, så der får eg hjelp av mor og far.
- I: Korleis gjer de det?
- J: Dei har stoppa meg, slik at eg får bruka så og så mykje i månaden. Så stoppar det automatisk innan ei viss grense, og så har eg kontroll på resten av pengane, slik at dei er til ting eg skal vera med på...turar og...rekningane...

Då eg spør ho om ho opplever at ho har kontroll på livet sitt sjølv, nemner ho nokre praktiske ting ho meiner ho treng hjelp til, men at ho meistrar dei daglege gjeremåla sjølv.

4.2.2. Personleg kommunikasjon

Sjølv om mykje kommunikasjon mellom menneske sjølv sagt er munnleg, vil ein del òg vera gjennom skrift. Barton og Hamilton nemner gratulasjonskort, personlege brev, lappar og invitasjonar som døme (2012, s. 248). Nå, over femten år etter at dei gjorde sine undersøkingar, er det uaktuelt å ikkje òg ta med personleg kommunikasjon via sosiale medier. Dei same aspekta er likevel gjeldande; kommunikasjonen kan vera prega av humor eller alvor, ein kan få stadfesta nettverket sitt, og ein kan vera til nytte og få støtte gjennom denne typen kommunikasjon, men ein kan sjølv sagt òg oppleve det motsette.

Hos Julie er det tydeleg at datamaskina er i hyppig bruk, i og med at han står open på salongbordet tilkopla høggtalarar og vifte. Ho bekreftar òg at ho nyttar maskina mykje, og at ho mellom anna er inne på Facebook eit par timar kvar dag, og då mest for å chatta med folk ho kjenner:

J: ...det er alltid nokon som er pålogga.

Sjølv om ho er svært aktiv på Facebook, er ho restriktiv med kva ho deler med seg, og ho har ein tydeleg respekt for negative tilfelle ho har høyrte om.

J: Nei, eg legg aldri ut noko...bilete eller... Det har dei sagt har blitt så mykje strengare nå...for det er så mykje tull.

I: Kven er det som har sagt at det er blitt strengare?

J: Det er folk som jobbar innan Facebook. Dei åtvarer mot å leggja ut bilete og å skriva for mykje om meg sjølv...for folk som er inne på den sida kan stjela ID og slikt... Så eg er litt forsiktig med kva eg skriv.

Ho har òg kontakt via Facebook med nokre av dei ho gjekk på folkehøgskule med. Mange av dei bur andre stader i landet. Tidlegare sende dei brev til kvarandre, men etter at ”datatida kom”, som ho seier, har ho nytta chat eller SMS. Slik er det òg for Tora Beate. Ho sende brev tidlegare, men nå nyttar ho Facebook for å halda kontakten med venner, enten dei bur i nærleiken eller lenger borte. Hennar fysiske funksjonshemming gjer at ho ikkje kjem seg ut på eiga hand, og dette fører nok òg til at ho nyttar sosiale medier i stor grad. Då er høve til ein prat med andre tilgjengeleg i stova utan å måtta avtala med personale for å få hjelp.

Julie og Tora Beate nyttar òg SMS for å kontakta andre. Julie skriv SMS til søstrene sine, til venner og til foreldra:

I: Når du skriv SMS, til dømes til mor og far, kva plar du skriva til dei?

J: Eg skriv at eg er glad i dei, og spør om ting dei kan hjelpa meg med, og ting eg må finna ut av...

Slik stadfestar ho tilhøvet mellom dei, samtidig som ho kan bruka kommunikasjonen til å få nødvendig hjelp. Ho nyttar òg SMS som ”inngangsport” til telefonsamtale:

J: Eg skriv ”hei, er du opptatt”, eller ”er du ledig”, ”kan me snakka”...

I: Og så ringer du opp igjen, eller...?

J: Så ringer dei opp igjen seinare når dei har tid.

Tora Beate nytta SMS for å senda nyttårshelsingar, og fekk god respons:

T.B: ...eg fekk nesten førti igjen.

Ho opplevde at Facebook var ei grei løysing for julekort når praktiske faktorar kom i vegen for distribusjonen:

T.B: ...I fjor fekk eg ikkje kome meg på postkontoret på grunn av det jækla snøkaoset. Men eg sende mykje på Facebook. Det hjelpte ein del.

Bente sender julekort til venner, og ho er òg glad i å skriva brev:

I: Kven skriv du brev til?

B: Dei som eg er fadder for. Og òg til venninner. Eg har mange venninner.

I: Er det mest venninner som bur her, eller...?

B: Ikkje berre her.

Ho opplever at breva òg fører med seg vidare kontakt:

B:Og så ringer dei til meg og seier tusen takk. Det er veldig koseleg, det.

Ho nyttar oftast telefon når ho skal ha kontakt med folk, men skriv ikkje meldingar:

B: ...Eg har ikkje lært det.

I det heile ser det ut til at Bente baserer seg mykje på munnleg kommunikasjon, både gjennom samtalar ansikt til ansikt og med å nytta telefonen. Ho er opptatt av kort av alle sorter, og sender bursdagskort til venner. Bunkene med kort i leiligheita hennar tyder på at ho får svar. Julie skriv ikkje julekort, og er heller ikkje så opptatt av at bursdagskort skal vera særskild personlege:

I: Skriv du julekort?

J: Nei! Det er noko eg aldri har gjort.

I: Men bursdagskort, då?

J: Nei, då kjøper eg dei på butikken, og så skriv eg berre ”gratulerer med dagen, hilsen”...og så mitt namn...

Tora Beate nemner spesifikt eit brev ho skreiv til personalet ved ei rehabiliteringssenter etter at ho hadde vore der på eit lengre opphald:

T.B: ...då eg var på ”tunet” (rehabiliteringssenter), så skreiv eg til dei på ”tunet” og på ein måte takka for hjelpa og alt sånt. Og då sette dei det opp på veggen. Alle blei så rørde. Alle måtte sjå. Til og med nattevakta måtte sjå.

På det viset stadfestar ho si tilknytning til senteret og set sitt avtrykk der. Ho uttrykkjer òg at ho gjerne vil tilbake dit fordi ho opplevde opphaldet som svært positivt.

Eg synest det er interessant at Julie – på spørsmålet om ho opplever at ho har kontroll i livet sitt – nemner det å ha kontakt med slekt og venner som den tingen ho meistar bra. Det er sjølvstøtt hennar oppleving av det som er viktig, men om ein ser på hennar tilvere, kan ein peika på gode grunnar for at det er slik. Ho har ikkje fysiske hemminga som hindrar ho i å ta seg ut på besøk. Ho meistar både telefon, SMS og sosiale medier, og ho har òg strategiar for å ta seg fram med kollektivtrafikk slik at ho relativt lett og på eiga hand kan besøkja venner og familie.

4.2.3. Private fritidsføremål

Mange av oss les for å slappa av og la oss underhalda. Det kan dreia seg om bøker, vekeblad eller nettsider, men ein del kosar seg gjerne med å bla i oppskriftsbøker eller katalogar. Nokre skriv òg for eiga gledes skuld, slikt som dikt eller løysing av kryssord. Innan denne kategorien kjem òg lesing som del av andre fritidsaktivitetar, slik som lesing av undertekst på fjernsyn og lesing av strikke- eller matoppskrifter. I slike døme er ikkje lesinga hovudaktiviteten, men berre noko ein gjer undervegs for å kunna utføra den eigentlege aktiviteten.

Julie seier ho las bøker i større grad tidlegare, og at ho nå les små pocketbøker, berre for å ”lesa litt”. Ho nemner at ho tidlegare las ”Heidi”-bøker og at ho prøvde seg på ”Harry Potter”. Ho verkar til å landa på at ho har lese nokre ”smålette bøker”, som kanskje kan vera såkalla

lettlest-bøker. Ho seier at ho har nytta biblioteket noko, men klarer ikkje formidla heilt kva ho har gjort der:

J: Eg har gjort det litt, av og til, berre for å sjå i bøker....finna bøker, liksom, og...finna gode bøker som er komne inn, og...

Det kan sjå ut til at ho ikkje er medviten kva ho vil eller kan lesa, og eg får òg eit inntrykk av at ho svarar ut frå at ho trur eg meiner det er ein bra ting å gå på biblioteket og låna bøker. Å gå på biblioteket er ein av aktivitetane Tora Beate og dei andre brukarane av dagsenteret gjer saman. Der låner dei mellom anna bøker om smykkelaging, slik at dei "får litt inspirasjon" til aktivitetane på dagsenteret. Då eg spør Bente om ho går på biblioteket, seier ho at ho gjorde det før, men at ho nå har så mykje anna ho må gjera. Ho har ein del bøker i leiligheita si, og eg spør ho korleis ho har fått tak i dei:

B: Eg har hatt dei nokså lenge, så lenge eg har budd her.

I: Har du fått dei i presang, eller....?

B: Eg har fått dei gjennom mine foreldre.

Mange av dei er nok bøker som var populære då ho var jente, slik som bøkene om "Flette Mette" og "Elisabeth"-bøkene. Ho nemner desse som bøker ho las då ho var yngre. Boka ho seier ho les akkurat nå er ei bok eg hugsar frå min barndom ("Far, hvor er du"). Det kan sjå ut til at ho ikkje sjølv har tilegna seg nyare litteratur etter at ho blei vaksen, og at ho på eit vis heng igjen i dei bøkene ho las som jente.

Tora Beate har få bøker synleg i leiligheita si. Ho har ei stor interesse for kongefamilien:

T.B: Eg har masse bøker om dei kongelege. Dei på senteret har lånt dei av meg. Eg har i alt 6-7 bøker. (.....) Den siste eg kjøpte, kjøpte eg då eg var på slottet. Den var om sjølv slottet. Der var det ikkje berre bilete, men òg historia bakom. Då eg var inne på slottet og fekk høyra om det, så blei eg så fascinert. Særleg når du liker dei kongelege.

Denne interessa gjer òg at ho liker å lesa vekeblad, og då særleg *Se og Hør*, der ho finn saker om dei kongelege. I tillegg liker ho å lesa om og sjå på bilete av dåpsborn og brurepar.

Familien er ein favoritt:

T.B: Ja, det liker eg. Så har strikking fascinert meg veldig....og matsidene...og reiseliv...og ”Doktorens råd”... Ja, det er mykje som fascinerer meg i *Familien*.

På grunn av den fysiske funksjonshemminga strikkar ho ikkje sjølv, og det er andre som lagar mat til ho, men ho liker likevel å lesa oppskriftene. I hylla på kjøkkenet hennar står det ein perm med matoppskrifter, og det kan tenkjast at ho samlar oppskrifter ho finn i blada. På den måten kan ho påverka det som blir laga til ho av mat.

Julie er òg opptatt av strikke- og matoppskrifter, og kjøper vekeblad ut frå kva oppskrifter ho finn der. Ho les òg dei små forteljingane ho finn i blada:

J: Dersom det er bra historier, så les eg dei jo...berre for å lesa...
I: Sånne ”Historier fra virkeligheten”, eller....?
J: Ja, eg trur ikkje det er så mykje frå verkelegheita....eg veit ikkje om det er sant eller ikkje...

Likevel er det oppskrifter ho er mest opptatt av. I tillegg til å leita i vekeblada, finn ho matoppskrifter på Internett og i oppskriftsbøker ho har. Ho nyttar til dels oppskriftene til sjølv å laga mat, men det er eit anna prosjekt som er hovudfokuset, nemleg å laga oppskriftspermar:

J: Nå held eg på å laga til eit vennepar av meg. Då finn eg oppskrifter på nettet, og så skriv eg det ned på eit ark, og så skriv eg det på eit eige ark til dei igjen, så les eg over det, og så pyntar eg med stempel og... Så set eg det inn i permen til dei.

Det er tydeleg at dette er ei viktig interesse og at det tar mykje tid, og spisebordet hennar er fullt av ulike tusjar, stempel, plastikklommar og ark. Ho uttrykkjer likevel eit ønskje om å læra seg tekstbehandlingsprogram:

I: Tenkjer du at du kunne skriva oppskrifter der, eller er det andre ting...?
J: Ja, då kunne eg skriva oppskrifter der, og pynta litt meir fint...og laga fine sider og...

Julie seier at ho òg av og til kjøper blad med oversikt over fjernsynsprogramma, noko som gjer det enklare å finna fram til det ho vil sjå. Ho nyttar elles tekst-TV til dette.

Då eg spør Bente om ho les i anna enn bøker, svarar ho:

- B: I avisa. Og på TV-en les eg òg. Det er ikkje berre norsk dei snakkar der, nemleg. Eg følger med på nyheitene òg. Ikkje berre i avisene. Og av og til les eg på kort. Eg har kort her òg.....det med smil: ”Det viktigste er ikke å ha noe å le av, men en å smile til. Et smil er som hvile for den trette, dagslys for den motløse, solskinn for den triste, og velsignelse i vanskelige tider”.
- I: Det var fint. Er det eit kort du har fått, eller....?
- B: Eg har fått det.
- I: Så koseleg!
- B: Og nå las eg det til deg.
- I: Ja. Takk! Eg ser du har mange kort liggjande. Eg det slike som du har fått, eller...?
- B: Det er sånne som eg har fått. Og så hender det at eg kjøper sjølv òg.

Innramma kort og bilete i leiligheita har tilsvarende uttrykk, og ho har som tidlegare nemnt bunker av kort liggjande framme, mange av dei med ordtak eller dikt. Ho verkar å finna glede i å lesa desse for seg sjølv, og det at ho, til tross for at ho er ganske blyg, tar initiativ og les det høgt for meg, tyder på at dette er viktig for ho.

4.2.4. Dokumentasjon av livet

Det finst formelle dokument som syner kven ein er og kva ein gjer, slik som fødselsattest eller sjølvmelding. Likeså viktig for opplevinga av kven ein er kan til dømes ei samling av bursdagskort vera, eller utklipp om ein sjølv frå avisa. Nokre tar òg vare på journalar eller epikrisar i samanheng med sjukdom, medan andre skriv rekneskap over pengebruk. Alle desse aktivitetane er døme på at ein ønskjer å dokumentera viktige hendingar og synleggjera for seg sjølv og andre kven ein er. Eit desto tydelegare døme er å skriva dagbok, enten det er med svært personleg innhald eller det berre avspeglar hendingar i kvardagen.

Dersom ein nyttar seg av kommunale tenester, vil det òg finnast ei skriftleggjering av innhaldet i det tilbodet som er gitt. Nokre brukarar vil òg ha ein såkalla individuell plan (IP) der alle mål, oversikt over behov, tiltak og vurderingar som gjeld personen skal vera samla. Det vil i så måte vera ein tydeleg dokumentasjon av tilveret for den personen det gjeld. For to av mine informantar er det aktuelt med IP fordi dei nyttar fleire tenestetilbod i regi av det offentlege. Eg har ikkje tilgang til desse planane, men synest det er interessant at ingen av dei to informantane nemner dei. Eg spør Tora Beate om dei som jobbar i bustadkomplekset skriv rapport som gjeld ho:

I: De som jobber her, skriv dei rapport? Er du med på å seia kva som skal stå i rapporten?

T.B: Nei. Dersom eg er sjuk, då veit eg at dei skriv det. Det seier dei at dei gjer.

Då eg spør vidare om det er nokon på kommunen som skriv noko eller samlar informasjon om ho, nemner ho berre at ergoterapeuten skreiv søknad for ho då ho skulle ha ny rullestol.

På spørsmål om dei frå heimetenesta skriv noko om ho, svarar Bente at dei skriv av og til. Eg spør ho om dei skriv noko om korleis ho har det og kva ho treng, men til dette svarar ho nei.

Eg spør om ho får sjå det dei skriv:

B: Ja, seinare, når eg får det.

I: Når du får det i posten og les det, kan du då seia at ”nei, dette stemmer ikkje” eller... Kan du forandra på det då?

B: Eg er ikkje heilt sikker, eg...

Ho har altså tilgang til det dei skriv, og ho les det, men ho verkar usikker på om ho har nokon innverknad på det som står i rapportane om ho. Ho verkar til å vera noko utrygg på innhaldet i rapportane:

B: Men det kan jo vera om oppførsel òg...

Det ser ut til å vera vanskeleg for ho å kommunisera kva ho meiner, og dette er òg avhengig av om ho er trygg på personalet:

B: ...det er ikkje alltid eg liker å seia det direkte til dei heller.... Det hender at eg gjer det, men ikkje til alle...

Bente verkar usikker på kva dei skriv, og ho opplever at dei ikkje skriv ut frå hennar behov, men verkar redd for at dei derimot skriv om hennar åtferd. Denne mangelen på tryggleik blir forstørta av at ho ikkje er sikker på om ho kan seia ifrå om ho er ueinig, og at ho må vurderer kven ho kan seia det til.

Eg spør Julie om det er nokon som er hennar kontakt i det kommunale systemet:

J: Det er det heilt sikkert, men eg veit ikkje kven den er.

Ho seier at dei skriv ned saker og ting som har med ho og til dømes jobben hennar å gjera, men at foreldra ”held styr på det”. Ho verkar ikkje særleg interessert i å vita kva det dreier seg om, men opplever nok i stor grad at ho sjølv har kontroll.

I møte med Julie er det tydeleg at ho definerer seg som fotballfan. Dette syner i leiligheita hennar, og ho går òg med drakta til favorittlaget. Mykje av det ho kommuniserer ut på Facebook er òg fotballrelatert. Dette fungerer òg som ei dokumentasjon, både for ho sjølv og ut mot omverda. Ho har òg ei samling avisutklipp frå viktige idrettshendingar som ho syner meg. Ho prøver først å fortelja det munnleg, men det blir for vanskeleg, så ho hentar utklippa og verkar svært stolt over ei slik tydeleg og ”offentleg” dokumentasjon over noko ho har tatt del i.

Facebook fungerer for alle som nyttar det som ei slags stadfesting av kven ein er. Ein gir eit utoverretta bilete der ein kan velja å forsterka nokre sider og halda tilbake andre. Tora Beate postar ofte ordtak eller små, koselege og oppmuntrande meldingar ho kopierer. Ho har òg kort og plakatar i leiligheita si i same sjanger. Dette gjeld òg som tidlegare nemnt Bente, og på eit vis syner alle korta hennar det nettverket ho har, og kva type kommunikasjon dette nettverket er prega av. Det at ho òg vil visa korta til meg og lesa eitt av dei høgt for meg, kan tyda på at ho med det syner noko av seg sjølv som individ, og at det er noko ho har eit eigartilhøve til. Dikta ho skriv kan òg vera ei slags dokumentasjon av hennar kjensler og opplevingar. Ho daterer og samlar dei og les dei oppatt for seg sjølv, og det kan tenkjast at ho då tenkjer tilbake på hendingar eller opplevingar som er knytt til uttrykket i diktet. Ho skriv òg dagbok, men berre om sommaren:

B: Det er på sommeren eg kan gjera det. Då har ikkje noko anna å gjera på.

Det fungerer med andre ord meir som ei tidtrøyte, og ikkje som nokon viktig dokumentasjon av det ho gjer, opplever eller føler. For Julie har dagbok fungert som ei nedtegning av hendingar, men kanskje òg kjensler. Ho hadde tidlegare dagboka liggjande på nattbordet:

J: Då skreiv eg om det eg hadde gjort om dagen, om det eg gjorde på jobb, eller om eg hadde vore med venner...guttevenner eller....

Ho seier ho nå er for trøyt om kveldane til å skriva, og ho ikkje prioriterer det lenger.

4.2.5. Å skapa meining og å finna ut av ting

Mykje litteratur og mange tekstar er meint å bidra til ny kunnskap. Eit opplagd døme er leksikon og atlas, eller bruksrettleingar til ulikt maskineri. Det kan òg vera aviser, nettsider om sjukdomar eller stader ein kan lesa om lokalhistorie. Ein nyttar slike tekstar for å læra noko nytt eller for å løysa eit problem. Dei kan òg bidra til at ein utvikler sider ved seg sjølv, og at ein skaper meining, slik ein til dømes kan gjera gjennom religiøse tekstar. Gjennom å lesa om emne ein interesserer seg for kan ein utvikla kunnskap som òg andre kan gjera seg nytte av, og ein lærer òg meir om korleis ein kan skaffa seg stadig meir informasjon, og blir såleis ein meir kompetent tekstbrukar.

For Tora Beate har det at ho fekk datamaskin bidratt mykje til at ho kan søkja opp informasjon ho treng og emne ho liker å lesa om. Ho meiner at datamaskina har hjelpt ho til å lesa både meir og betre. Ho er svært interessert i ulike sjukdomar, men spesielt epilepsi som ho har sjølv:

T.B: ...Eg går inn på Epilepsiforbundet, og så går eg inn på Felleskatalogen.

I: Kva finn du der?

T.B: Der finn eg mykje bra å lesa. Medisiner og...kva som er biverknadar og...

Ho opplever at det hjelper ho å vera førebudd til dømes når ho skal til legen, og at ho då blir høyrd. Ho har likevel blitt fråråda å lesa "for mykje":

T.B: Ja, mor kommenterte at "du må ikkje gjer det, du blir sjuk berre av det der". Men eg må jo få lesa det eg har lyst til.

Ho er veldig opptatt av at folk flest kjenner til prosedyrar for kva ein skal gjera dersom nokon får epilepsianfall, og ho har informert elevar på helse- og oppvekstfag om sjukdomen:

T.B: Ja, når me har elevar og lærlingar på dagsenteret.....det gir meg litt inspirasjon sjølv. Då fortel eg om skaden min, og epilepsi. Dei lærer ikkje mykje med berre å lesa i bøker. Eg fortel kva ein skal gjera dersom nokon får anfall, og kva undersøkingar det er.

Ho har òg bestilt brosjyrar og oppslag om dette temaet på nettet, og desse vil ho dela ut til elevane. På dagsenteret har ho òg ein perm der ho samlar skriv ho lagar om ulike sjukdomar. Ho skriv av fakta ho finn på nettet, i lærebøker og i andre bøker om helse. Det kan sjå ut til at ho gjer dette ut frå at det er ei sterk interesse, og at ho opplever at dei andre ser på ho som ein ressurs med tanke på kunnskap om ulike sjukdomar. Det kan òg tenkjast at ho føler tryggleik ved at flest mogleg kan prosedyrane for kva dei skal gjera dersom ho får eit anfall.

I tillegg til å nytta datamaskina til å finna ut meir om sjukdom, les ho nyheiter på nett. Ho er opptatt av det som skjer, og fortel om både lokale og utanrikssaker ho har lese i avisa då eg pratar med ho. På dagsenteret er ho den som leiar den felles avisrunden, og ho vèl ut saker og les høgt for dei andre. Sjølv om ho er engasjert og syner stor interesse for dei sakene ho kommenterer, opplever ho at rolla nokre gonger er noko tyngjande:

T.B: Av og til føler eg at eg *må* lesa nyheitene, fordi dei seier at *det* har skjedd og *det* har skjedd. Eg føler eg må få det med meg. Nokon kan koma til å spørja meg om det seinare.

Julie er òg opptatt av å få med seg nyheitene, og ho nyttar òg nettet:

J: Eg les VG og Dagbladet, og så les eg litt frå (namn på staden der ho gjekk på folkehøgskule), berre for å følga med litt der oppe.

Forutan nyheitene er det sporten ho er mest opptatt av. Ho seier ho les overskriftene på nettstaden først, og klikkar seg inn på dei sakene ho vil lesa meir om etterpå.

J: (...) eg les gjennom heile sakene godt, slik at eg forstår dei, og slik at eg får det med meg.

Sportsinteressa syner seg òg i andre val ho gjer når det gjeld nettstader. I tillegg følger ho med på kva som hender på folkehøgskulen ho gjekk på ved å sjekka nettstaden deira:

J: (Namn på fotballag) sine sider går eg ofte inn på, og så er eg mykje inne på (nettsida til folkehøgskulen)...

Då eg spør ho kva det er ho vil finna ut av, er dette litt meir uklart:

J: Det eg helst liker å finna meir ut av, er ting eg kan læra meir av, ting eg kan bruka....

Det kan likevel tenkjast at ho mimrar når ho les nettsidene til folkehøgskulen, og at ho gjennom å lesa om favorittlaget sitt opplever at ho er del av eit fellesskap, og at ho byggjer opp ein kunnskapsbank som er god ta av i samtalar med andre.

Bente les lokalavisa, men først og fremst for å sjekka vermeldinga og sjå kven som har bursdag. Då eg spør ho om ho les nokre saker, svarar ho litt omtrentleg, noko som kan tyda på at ho ikkje er så interessert i andre saker i avisa. Ho fortel derimot villig om medlemsbladet til NFU, Norsk Forbund for Utviklingshemmede. Eg spør ho kva ho kikkar etter der:

B: Dei som er funksjonshemma. Det ser eg med ein gong, på augene.

I: Ser du om dei har Downs syndrom?

B: Ja, eg ser det med ein gong. Då er dei prikk like meg.

Ho gir meg ei forklaring på kva Downs syndrom er, slik ho forstår det, og seier at ho les innlegg som personar med utviklingshemming skriv, og at ho les desse sakene fordi ho då får vita "kva dei står for". Det ser ut til at dette hjelper ho i reguleringa av sitt eige sjølvbilete, og ho uttrykkjer at ho synes det som blir skrive er "kjempéfint".

Bente har ei samling med dikt ho har skrive, og fortel meg at ho har ein draum om å vera forfatter. Ho forklarar skriveprosessen slik:

B: Eg tenkjer først før eg skriv det ned. Då må eg konsentrera meg med det.

I: Når skriv du?

B: Det er når eg legg meg.

I: Då dukkar tankane opp?

B: Ja.

Ho skriv om det ho opplever som vanskeleg, og det ho synest er lett, om det å vera utviklingshemma og andre tema som ho er opptatt av. Når ho har skrive eit dikt tar ho det med til foreldra:

B: Då les eg det til mine foreldre. Så skal dei vera einige òg.

I: Kva er det de må bli einige om?

B: Om eg har gjort det riktig.

I: Er det å skriva orda riktig du tenkjer på?

B: Ja, det òg. Dersom det er noko tull, så hjelper min far meg med det.

Det kan synast som om ho får god respons frå foreldra på dikta sine, og dei lagrar òg det ho har skrivne i permar heime hos dei. For Bente er dette noko ho er stolt over, og ho viser meg diktsamlinga ho har. Ho har òg fleire gonger lese dikt i ulike forsamlingar og fått god tilbakemelding på det. Eg spør om ho les dei for seg sjølv av og til:

- B: Det hender av og til, ja.
I: Les du dei høgt då, eller les du dei stille?
B: Eg les dei høgt.

Ho har med andre ord glede av dikta både i prosessen med å skriva dei, når ho les dei opp for andre og når ho tar dei fram og les dei høgt for seg sjølv.

4.2.6. Sosial deltaking

Deltaking i ulike organiserte grupper eller klubbar kan føra med seg tekstbruk av ulik art. Det kan vera tale om skriv med informasjon til medlemmane, men òg tekstar som er retta utover, med til dømes politisk budskap. Sosial deltaking er ikkje nødvendigvis avhengig av at ein er med i ei organisert gruppe. Ein person kan like gjerne tala på vegne av fleire ved til dømes å skriva eit lesarinnlegg eller retta seg til kommunen med ein førespurnad. Tekst blir i alle desse døma nytta til å forandra noko ein ikkje er nøgd med i samfunnet, enten det er i stort eller lite format. Sosial deltaking kan òg dreia seg om bidrag for å gjera tilveret betre for andre, utan at det nødvendigvis er tale om sosiale eller juridiske rettar.

Tora Beate er engasjert i fleire tiltak som gjeld bebuarane på demensavdelinga som ligg rett over vegen for dagsenteret ho sjølv går på:

- T.B: Det var eg som kom på det, at me kunna gleda dei eldre, dei demente. Så fekk eg med (namn). Han er veldig flink på gitar. Så spurde eg om ikkje me kunne starta eitt år før jul. Så tenkte me: ”Kan me ikkje gjera dette til ein tradisjon?”. Og du veit, dei kjem inn triste og leie, men når dei går ut som ei sol, og seier ”de må ikkje slutta”, då har me ikkje lyst til å slutta. Det er ei stor glede, det er det.

Ho har ansvaret for å laga plakaten for arrangementet, skriv denne for hand og heng han opp på avdelinga. Tidene for sangstundene for eit halvt år om gongen har ho på ein lapp heime på

oppslagstavla si. Saman med dei andre på dagsenteret går ho òg på biblioteket og låner bøker til bebuarane på demensavdelinga.

T.B: ...Då låner me biletebøker av Noreg og (namn på region) til dei demente på senteret.

Dei vel ut bøker etter det dei trur dei demente har glede av:

T.B: Ja, altså, når me går og låner så ser me igjennom, og ser at ”ja, der er det noko dei kan bli inspirerte av”. Så kan dei sjå kva dei gjorde i gamle dagar, så kan dei sjå frå Norges fjell og dalar, veit du.

Ho har ei oppleving av at bøkene dei låner bidrar til at dei demente kjenner seg att i det dei les i bøkene, og at dei får fine samtalar ut frå det. Tora Beate synest å sjølv ha stor glede av å bidra på dette viset, og ho opplever at ho har ressurser ho kan nytta for å betra tilveret for andre. Ved eit anna høve fekk ho hindra at husleiga i bustadkomplekset blei sett opp, noko som sjølv sagt kom alle bebuarane til gode. Til dette nytta ho ukonvensjonelle kanalar. Ho fortel at ho ”skreiv beskjed på melding” til ordføraren:

I: Skreiv du melding på Facebook, då?

T.B: Yes! Og så skreiv eg eg hugsar ikkje korrekt kva eg skreiv, men eg skreiv at ”dersom de politikarar vil at me bebuarar i (namn på kommune) skal bu på gata, så ver så god”. Så gjekk det...eg trur det var tre dagar, så hadde han svara meg.

Ho er svært nøgd med resultatet, og ser ikkje ut til å reflektera over at måten å klaga på ikkje er formelt korrekt. Det ser ut til at ho nyttar dei kanalane ho meistrar for å nå fram med den budskapen ho ønskjer, noko ho i dette dømet òg gjer. Ved nok eit høve ringte ho ordføraren for å klaga på manglande brøying i området der ho bur, noko som òg førde fram og som er blitt ei formalisert og forbilledleg ordning som òg har blitt overført til andre kommunar. Sjølv om dette ikkje er eit døme på tekstbruk (i og med at ho nytta telefonen), syner det hennar tru på at ho har ein innverknad, noko ho har erfart tidlegare (ved bruk av til dømes meldinga på Facebook). Hennar pådrift for at andre skal vita mest mogleg om epilepsi gir òg resultat, og ho skriftleggjer mykje av det ho fortel elevane ho møter, i tillegg til at ho distribuerer materiell ho skriv etter hos Epilepsiforbundet.

Dette sosiale engasjementet ser me ikkje i så stor grad hos dei to andre informantane. Bente er medlem i Norsk Forbund for Utviklingshemmede, som er ein organisasjon som jobbar for å betra levekåra for menneske med utviklingshemming. Ho betalar medlemsavgift og les medlemsblada, men ho sit til dømes ikkje i styret i forbundet. Julie legg mykje engasjement i fanklubben til favorittlaget, og kjenner nok på ei fellesskapskjensle i samband med det. Likevel er ikkje engasjementet av ein slik art at det kan seiast å vera tydeleg døme på sosial deltaking.

4.2.7. Utføring av arbeid

I dei aller fleste jobbar vil det vera tekstar ein må handsama. Det kan dreia seg om instruksjonar, reglar eller lister av ulike slag, men òg loggføring og annan dokumentasjon. Nokre typar jobbar er svært tekstrike, medan andre ikkje krev så hyppig lesing og skriving, men å sjå føre seg ein jobb heilt utan noko form for tekstbruk er nesten umogleg slik samfunnet er i dag.

Bente meiner sjølv at ho ikkje les noko på jobb, anna enn nye plakatar som kjem opp. Ho les altså ikkje arbeidsinstruksar eller er avhengig av å lesa noko for å utføra jobben. Det arbeidet ho utfører er av prakisk og repeterande art. Det kan til dømes vera å sortera skruar eller å gjera ulike typar pakkearbeid. Då eg besøkjer ho på jobb, ser eg at det heng nokre oppslag med ein gong ein kjem inn og elles i produksjonshallen. Dette er skriftleggjering av visjonen i bedrifta og reglar for trivsel. Eg gjer Bente merksam på desse oppslaga, og ho responderer på trivselsreglane. Desse er tydeleg retta mot dei tilsette, og ho kjenner godt til innhaldet. Eg spør om ho les dei av og til:

B: Ja. Der heiter det at alle skal vera venner. Men det er nokon som ikkje er det.

Ho verkar indignert over at nokre ikkje følger reglane. Dei andre oppslaga (visjonen og ei anna presentasjon av bedrifta) verkar å vera stila til besøkjande, og Bente ser ikkje ut til å bry seg om dei. Ho viser meg i staden innstemplingstavla, der kvar av arbeidstakarane har kvart sitt kort som dei skal registrera digitalt når dei kjem og når dei går. Dei må lesa av på eit display om registreringa er vellukka. Ho verkar stolt over kortet og prosedyren, kanskje òg fordi dette er noko berre dei som har fast jobb har, ikkje vikarar eller dei som berre har jobba

ei kort stund. På pauserommet er det ei oppslagstavle der det heng oppslag om tilrettelagde fritidstilbod i dei nærliggjande kommunane, men desse verkar kjende frå før:

- I: Er det noko av det du ikkje visste frå før av, eller...?
B: Nei. Men eg er ikkje med på alt.

Eg spør ho om ho sjølv har hengt noko opp på tavla nokon gong:

- B: Nei. Eg får ikkje lov.

Ho seier vidare at det berre er sjefen som får hengja opp lappar. Det heng ingen oppslag der om ”allmenne” tilbod, som kino, loppemarknad eller trening.

Julie er heller ikkje med det første medviten kva ho les på jobb. Etterkvart kjem det fram at ho eigentleg les ganske mykje, og at utføringa av jobben krev ein god del tekstbruk. I det daglege arbeidet har ho ansvar for å setja varer i hyllene og å sjekka datoen på dei. Dette med avlesing av dato nemner ho fleire gonger, og legg kvar gong til at det er ”veldig viktig”. Denne delen av jobben tar ho svært alvorleg. Det kjem ikkje fram om ho veit kvifor det er viktig, og det verkar meir som ei mekanisk og repeterande handling ho har fått beskjed om å utføra. Ho er òg med på å ta imot nye varer:

- J: Ja, då les eg på datoen, når varen er komen, og kor tid han går ut. Det er dei to viktigaste tinga. Så må eg signera for varene, og kryssa av på lista.

Dei rutineprega oppgåvene som inneber møte med tekst ser det ut til at ho meistrar. Det finst òg oppslag som ikkje dreier seg direkte om utføring av jobb, og desse verkar ho noko usikker på kva inneber:

- J: Ja, me har ei oppslagstavle der det står ting som skal skje, og...
I: Kva kan det vera til dømes?
J: Tilsynet...og så er det ein lapp der du skriv ned ting du vil, og så tar dei den med inn til sjefen....

Eg spør ho vidare om ho *må* lesa det som heng på oppslagstavla:

J: Eg skal i grunnen følga med på den, ja, men kan det så mykje i hovudet nå.... Det er noko eg følger med på tavla om, sånn som ferietidene.... Og alt som skal vaskast...

Det ser altså ut til at ho ”koplær seg på” dei sakene som har direkte innverknad på ho sjølv, slik som liste over ferietider, og oppgåver som skal gjerast, slik som vasking. Saker som til dømes er av administrativ art (”tilsynet”) verkar derimot diffuse for ho. Ho nyttar heller ikkje høvet til å skriva sine ønskje på ferielista eller på ei anna liste ”der du skriv ned ting du vil”. Ho vel i staden å berre lesa på listene og å snakka med sjefen etterpå. Det kan sjå ut til at ho er utrygg på ei skriftleg formidling av sine behov, i alle fall dersom desse skal hengja framme slik at alle ser dei, og at ho er meir komfortabel med å presentera dei munnleg. Ho har òg som jobb å handla inn til kaféen ein dag i veka:

J: Eg skriv det ned på ein lapp alt eg skal handla. (...) Eg går igjennom skapa og alle hyllene, og ser igjennom at alt er fullført. Så skriv eg ned på ein lapp det som er tomt, og så tar eg han med inn i butikken.

Denne lappen er det berre ho sjølv (og eventuelt sjefen) som skal sjå, og ho verkar då ikkje tilbakehalden med å føra det i skrift. Det som heng framme eller det ho opplever som formalisert verkar ho derimot utrygg på.

Det finst òg ei rekkje skriftlege instruksjonar om bruk av oppvaskmaskin og dei andre maskinane i produksjonslokala til kaféen:

J: Ja, det er sånn om kor mange varmegrader det er i maskina, og sånn. Det er skriva ned på eit ark som me har inni ein eigen perm. Så skal dei øverste sjefane sjekka om alt er rett i permen, og om alt stemmer.

Denne permen er tydeleg ei formell sikring av at alle prosedyrar blir følgde, og dei tilsette forpliktar seg på å lesa i han.

J: Eg skal bruka han mykje, helst kvar månad, men eg gløymer det ut.

Julie gir uttrykk for at ho stort sett kan med dei maskinane ho brukar, men ho gjentar at ho ”burde ha lese mykje meir” i permen. Det kan synast som om ho eigentleg ikkje har nytte av dei skriftlege instruksjonane, og at ho er avhengig av ei munnleg og praktisk opplæring for å

læra korleis ho skal bruka maskinane. Likevel veit ho at det ligg ei sterk forventning om at ho les instruksjonane jamnleg.

5. Drøfting

5.1. Tekstbruk og deltaking

I det komande vil eg drøfta funna i datainnsamlinga opp mot deltakingsomgrepet slik eg har lagt det fram i teorikapittelet. Eg tar altså utgangspunkt i *funksjonsorientert* -, *subjektiv* -, *sosial* – og *relasjonell forståing av deltaking* (Ness, 2011). Tilhøva mellom dei fire kategoriane er ikkje nødvendigvis symmetriske. Til dømes vil ei subjektiv oppleving av deltaking vil vera svært viktig for individet, medan deltaking som menneskerett (i ei sosial forståing av deltaking) er grunnleggjande i eit demokratisk samfunn. Dei to kategoriane lar seg altså ikkje samanlikna direkte, nettopp fordi dei er av ulik karakter og dimensjon. Det interessante vil vera om ein heilskap, altså deltaking på alle fire ”måtar”, vil føra til ei slags komplett deltaking. Dette kjem eg tilbake til i slutten av drøftinga.

5.1.1. Funksjonsorientert forståing av deltaking

For å kunna delta i på ulike arenaer, i forskjellige aktivitetar og relasjonar, er ein avhengig av nokre ferdigheiter og eigenskapar. Innan ei funksjonsorientert forståing av omgrepet har ein fokus på kva funksjonar og ferdigheiter hos individet som bidrar til eller er til hinder for at ho eller han kan delta på ulike arenaer. Eit relevant døme er personar som ikkje les, og som er avhengig av at andre presenterer skrivne tekstar for dei. Det er då tale om manglande ferdigheiter hos individet som hindrar han eller ho i å utfolda seg. I ei funksjonsorientert forståing vil ein altså sjå etter kva manglar individet har som innskrenkar deltakinga, og ein vil òg sjå etter løysingar hos individet, som til dømes å betra ferdigheitene.

La oss sjå på nokre negative utfall først: For Tora Beate er dei fysiske funksjonshemmingane hennar til hinder for at ho kan vera sjølvstendig i den grad ho ønskjer. Ho treng hjelp til ein heil del praktiske ting gjennom dagen. Dette blir notert i ”baseboka”, som ligg på vaktrommet i bustadkomplekset. Tora Beate opplever at det som hindrar ho mest og som gjer ho utrygg, er at ho ikkje kan vera sikker på om dei i basen har skrive ned det ho har gitt dei melding om.

Her er det ikkje direkte Tora Beate sine funksjonshemmingar som hindrar ho i å kunna delta, men derimot svikt i overføringa av informasjon internt i institusjonen. Hjelpetiltaka svekkar altså Tora Beate si deltaking. Ei sikring av informasjonsoverføringa ville gjort Tora Beate tryggare. Ho ville framleis måtta ha hjelp til til dømes å bli klar før ho skal på besøk, men ho ville sleppa at besøket blei avlyst fordi dei tilsette ikkje hadde hugsa å skriva ned hennar beskjedar.

Med sin klage til ordføraren klarte Tora Beate å hindra at husleiga i bustadkomplekset blei sett opp. Ho nytta som tidlegare nemnt Facebook-melding til dette. Ein kan anta at ho ikkje har den kompetansen som trengst for å ta kontakt på ein korrekt og formell måte. For ho sjølv verkar det opplagt at ho skal bli høyrd. Ho er opptatt av budskapet og nyttar dei verktøya ho meistrar. Responsen frå ordførar kan sjåast frå to sider. For det første tyder den omgåande skriftlege tilbakemeldinga (på Facebook) at Tora Beate si oppmoding er lesen og godtatt. Ordføraren godkjenner mediet som er nytta. I neste omgang får oppmodinga det resultatet at husleiga ikkje blir auka, og effekten er altså tydeleg. Det at Tora Beate ikkje meistrar eller nyttar formelle framgangsmåtar med sin protest, er altså ikkje noko hinder i å nå fram. Slik sett kjem det ho til gode at stadig fleire institusjonar, etatar og politiske organ òg nyttar uformelle kommunikasjonsmåtar som til dømes sosiale medier, og på den måten opnar for at ein kan nå fram utan nødvendigvis å meistra kodane i formelle og dominante domene. Den andre sida av dette er om ordføraren gjer ei vurdering av Tora Beate ut frå måten ho tar kontakt på, og det at ho bur i eit bustadkompleks med tilrettelagde bustadar. Dersom han ser det slik at ho representerer ei gruppe som ein ikkje forventar det same av som andre innbyggjarar, vil det fungera som eit ”annleis-stempel”, der det ligg definisjonsmakt i majoritetskulturen, og ei rekkje kodar innan dei tekstlege domena. Dei som då ikkje meistar desse kodane, får ein heller ”bera over med”. Det er likevel ikkje nødvendig å vera svært streng i dette tilfellet. Tora Beate når fram med sin budskap sjølv om ho ikkje meistar dei formelle kodane, og ordføraren bidrar ikkje med nok eit hinder ved å avvise meldinga. Tvert om tilpassar han sin respons til ho. I så måte er dette eit positivt døme, nemleg det at ein ikkje meistrar ein ”funksjon” gjer at ein nyttar ein annan, og når fram.

Tora Beate sine fysiske funksjonshemmingar hindrar ho som sagt i å ta seg rundt på eiga hand. Ho må altså avtala med ”hjelparar” dersom ho vil besøkja nokon. Gjennom sosiale medier kan ho fritt kontakta vennene sine når ho vil. Ho kan sjølv sagt òg ringa til dei, men sosiale medier har den fordel at ho ikkje er avhengig av at den ho kontaktar har tid til å

”prata ferdig” ein samtale akkurat då. Slik sett er denne typen skriftleggjing positiv og sjølvstendigjgerande for dei som treng hjelp til å ta seg fram fysisk. Tora Beate finn altså gode ”omvegar” for det funksjonshemminga hennar hindrar ho i, og nyttar sine ferdigheiter innan skriftleg, uformell kommunikasjon på nettet for å sjølv ha kontroll på kven ho vil ”snakka” med, og når.

Julie nyttar òg sosiale medier til kommunikasjon med venner. Ho har digital kompetanse som gjer at ho òg kan nytta Internett til å henta informasjon, som nyheiter og oppskrifter. Ho har fått noko hjelp av søstrene sine, men elles er ho sjølvlærd. Behovet for å læra har kome som følgje av behovet for å bruka, og læring går saman med bruken, slik tilfellet ofte er når det gjeld kvardagstekstbruk. Sjølv om ho har ein del digital kompetanse, meistrar ho ikkje tekstbehandling. Bente, som er ti år eldre, har lært tekstbehandling, men meistrar ikkje kommunikasjon via sosiale medier (eller SMS for den saks skuld). Å skriva tekstar og printa dei ut har ho lært på vaksenopplæringskurs, men ho brukar ikkje det ho har lært til noko. Ho ytrar ikkje noko behov for å bruka verken dèt eller sosiale medier. For ein utanforståande ser det ut som om ho har eit nettverk som består av den nærmaste familien, dei ho jobbar med og nokre venner som bur eit stykke unna. I tillegg treff ho folk på dei ulike aktivitetane ho er med på. Nettverka kan opplevast som statiske (og trygge/stabile), og det ser ikkje ut til at Bente utvider sitt kontaktnett i særleg grad. Så lenge ho ikkje nyttar sosiale medier, har ho ikkje det same høve som Julie og Tora Beate til å knytta kontaktar med personar frå andre sine vennelister, eller til dømes å halda jamn kontakt med dei ho gjekk på folkehøgskule med, og det å direkte kunna kommunisera ved at det ”...alltid er nokon som er pålogga”, slik Julie opplever det.

Så eit siste døme, i positiv retning: Epilepsi er ei side av Tora Beate sin funksjonshemming. Dette er noko som hindrar ho på mange felt. Det ho likevel gjer er å søkja opp informasjon på nettet, gjennom Epilepsiforeninga og i bøker, slik at ho gjer seg til spesialist på sin eigen sjukdom. Det gjer at ho er betre rusta i møte med helsepersonell og til dømes når ho skal til legen. Ho kjenner terminologien, verknadar og biverknadar av medisiner, og ho kjenner til ulike behandlingsmetodar. Informasjonen gir ho tryggleik, kontroll og påverknadskraft.

5.1.2. Subjektiv forståing av deltaking

Ei subjektiv forståing av deltaking baserer seg på den enkelte sine erfaringar og opplevingar. Det er den enkelte si oppfatning av tilveret, hendingar og situasjonar og kor vidt han eller ho opplever seg som deltakande som blir henta fram innan denne tilnærminga. Det at ein òg opplever å kunna ta val som igjen gjer at ein kan påverka sin eigen situasjon kjem òg innunder denne kategorien. Det same gjer det å skriva for eigen og andre si gledes skuld, der ein gjennom tekst er med og dannar identitet. Ei oppleving av å vera deltakande er subjektiv, og svært viktig for individet. Likevel kan utanforståande koma til å nedgradera ei slik subjektiv oppleving fordi ho ikkje er gyldig utover individnivå, og kanskje ikkje reell. Sjølv om ein person opplever at han deltar, er det ikkje sikkert at han faktisk gjer det på same premisser som andre. Tittelen på oppgåva mi gir til kjenne ein slik tanke, nemleg at nokon berre er *med* på liksom, utan at alle vilkåra for deltaking er oppfylt. Den subjektive opplevinga er likevel av stor verdi for den det gjeld, og fungerer som eitt av vilkåra, sjølv om det ikkje kan kjennast og målast utanfrå.

Mine informantar har generelle lærevanskar, og dette var det viktigaste kriteriet i val av deltakarar i prosjektet mitt. Når dei møter andre menneske vil deira lærevanskar/utviklingshemming ofte vera det første som slår ein, og den viktigaste definisjonsfaktoren. Det kan vera grunna i utsjånad eller framtoning elles, eller at ein på førehand veit at vedkomande har generelle lærevanskar. Det interessante er at når eg spør dei sjølv om å seia tre ting som seier kven dei er, blir ikkje lærevanskar, utviklingshemming eller diagnosar som omhandlar det kognitive nemnd. Deira sjølvoppfatning handlar om interesser og menneskelege eigenskapar, og ikkje vanskar eller hemmingar²⁰. Dei definerer seg med andre ord som folk flest, medan me nok ikkje ville ha venta lenger enn til andre setning med å seia "ho har Downs" i ei beskriving.

Opplevinga av å ha venner og vera del av sosiale nettverk er stor. Det gjeld både for Julie og Tora Beate, som nyttar sosiale medier, og Bente som ikkje gjer det. Dei ramsar opp venner, og verkar til å ha mykje omgang med familie sine. Når det gjeld Tora Beate får eg likevel eit inntrykk av at mykje av nettverket hennar består av ulike "hjelparar", som støttekontakt, tilsette på dagsenteret og i bustaden og andre profesjonelle tenesteytarar. Det oppstår ein

²⁰ Tora Beate nemner dei *fysiske* funksjonshemmingane ho har, men ikkje som anna enn noko ho treng hjelp til.

ubalanse dersom det er slik at Tora Beate opplever dei som venner, medan dei er profesjonelle, og i tillegg skriv rapportar eller på anna vis "byråkratiserer" tilhøvet mellom dei. Avstanden mellom det Tora Beate opplever og det som er reelt blir desto større dersom dei profesjonelle hjelparane responderer på ein måte som venner gjer, og på den måten forsterkar det vennskaplege ved tilhøvet, medan det dei skriv om ho er formelt og gjenstand for ei formell vurdering.

Tora Beate har mange venner på Facebook, og ho nyttar desse kontaktane til å prata og å søkja støtte. Ho får og gir trøyst gjennom ulike "visdomsord" og "gullkorn" som blir kopierte og posta. Det same gjeld for Julie. Dei seier alle tre at dei har mange venner som dei kommuniserer med på ulikt vis. Utanfrå kan det likevel synast som om nettverka er avgrensa, og at det ikkje er tale om mange arenaer eller mange folk. Deira oppleving av, og ikkje minst deira innsats for å halda på vennskap, er likevel stor, til dømes ved brevskriving.

Når det gjeld å kunna ta val, og oppleva at vala får positive konsekvensar for ein sjølv, ser det ut til at Tora Beate sit med ei blanda kjensle. Ho opplever at dei fysiske funksjonshemmingane hennar gjer ho avhengig av andre, og at det avgrensar hennar handlekraft. Lærevanskane hennar ser på den andre sida ikkje ut til å vera i veggen for noko. Ho opplever at til dømes brev frå kommunen kan vera vanskelege å forstå, men skuldar på breva som ikkje er tydelege nok framfor å kople det til hennar egne vanskar. Då ho sjølv skreiv melding til ordføraren trur eg ikkje ho vegra seg eller var opptatt av om det var skrivefeil, og ho spurde ikkje andre om råd når det gjaldt framstillinga. Det at ho opplever sine egne skriveferdigheiter som gode nok gjer òg at ho kan nytta tekst for å nå fram, så sant mottakaren godtar oppmodinga og forma ho er presentert i.

Jobben ser ut til å bety mykje for både Julie og Bente, og dei verkar stolte over arbeidsplassen og arbeidet dei utfører. Ingen av dei reflekterer ope over kor vidt dei er tilsette på ein bedrift for varig tilrettelagd arbeid (ei såkalla VTA-bedrift), om dei er tilsette på ordinære vilkår eller om dei utfører ordinært arbeid, men mottar uføretrygd. Det siste er tilfelle for Julie. Sjølv om ho kanskje opplever seg som ordinær arbeidstakar, får eg eit inntrykk av at ho ikkje føler seg heilt inkludert. Ho verkar litt utrygg på sjefen sin, og nemner heller ikkje nokon av dei ho jobbar med, verken då eg besøker ho på jobb eller i samtalar elles. Ho er mest opptatt av sjølve jobbutføringa, og ikkje tekstane som mellom anna skal sikra kvalitet og bidra til informasjonsflyt. Det kan sjå ut til at ho opplever at ho er utanfor det tekstlege i jobbdomenet,

og at ho berre gjennomfører arbeidet som best ho kan, og håpar på det beste. Dette kan gjera at ho blir litt mistenksam og utrygg.

Dikta som Bente skriv er til glede for ho sjølv. Ho opplever òg at dei er til glede for andre, som til dømes foreldra, som hjelper ho å skriva dei ut og som deler dei med folk dei kjenner. Bente har òg lese opp dikta sine ved fleire høve, og ho får positiv respons på dei. Dette styrkjar diktinga sin verknad som identitetsdanning og –markør. Bente si *oppleving* av kva andre synest om dikta hennar er reell nok, og særst viktig for ho. Når det er sagt, er det ikkje usannsynleg at dikta blir lesne lys av at forfattaren har generelle lærevanskar, og i dette tilfellet Downs syndrom. Ein les kanskje då dikta berre som eit uttrykk frå forfattaren, der lesaren blir invitert inn i tankane til han eller ho. Det er sjølv sagt greit nok, men det er kanskje ein lese måte som slår inn når ein ikkje kan vurdere annleis. Det vil i så fall vera slik at ho som forfattar berre er *med* på liksom; at opplevinga hennar av deltaking er stor, og at dikta sjølv sagt har ein eigenverdi, men at verdien òg er basert på at forfattaren sine eigenskapar i form av ein diagnose.

5.1.3. Sosial forståing av deltaking

Jamfør Nils Erik Ness (2011) si framstilling av sosial forståing av deltaking, handlar det her om det som har med samfunnsmessige rettar å gjera. Å kunna delta er ein menneskerett, og det er knytt juridisk lovverk til dette. Desse lovane er allmenne, men nokre er òg spesifikt retta mot personar med nedsett funksjonsevne. Ein vil sikra at ingen blir offer for diskriminering eller ekskludering. I *Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven*²¹ heiter det i §1 at formålet er "... å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne" (2008). Diskriminering blir vidare forklara slik: "...at personer på grunn av nedsatt funksjonsevne blir behandlet dårligere enn andre blir" (ibid.). Om me så skal sjå på det tekstlege i denne samanhengen, vil formelle tekstar som omhandlar brukarar av ulike helsetilbod vera aktuelle. Desse tekstane kan vera dokument som skriftleggjer dei ulike rettane, og som er retta mot kvar av brukarane. Dersom desse dokumenta er vanskelege å forstå, og ein alltid må gå gjennom hjelpeverje eller andre "hjelparar", kan noko av innhaldet blir svekka. Det kan òg vera svært vanskeleg å oppnå kontroll på kva som til ein kvar tid er

²¹ Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne.

skrive om ein i ulike rapportar og planar.

For Bente er denne mangelen på kontroll noko som bidrar med uro i tilveret. Ho veit at det blir skrive rapportar som handlar om ho, men ho veit ikkje kva som står der. Ho eig med andre ord ikkje innhaldet, sjølv om det definitivt er hennar dokument. Ho er utrygg på å seia ifrå dersom ho er ueinig i noko, og ho opplever at det er avhengig av personale om ho blir høyrd eller ikkje. Tryggleiken er med andre ord ikkje stabil. Ho verkar redd for at det står noko om åtferd i rapportane. Dersom ein skal ta lova om diskriminering på alvor, bør ein kontinuerleg regulera ut frå kva ein sjølv (eller kven som helst) ville funne seg i, med utgangspunkt i at personer med nedsett funksjonsevne ikkje skal bli behandla dårligare enn andre (jfr. Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, § 1, 2008). Det er utenkjeleg at nokon som er i heimen min for å hjelpa meg med praktiske ting skal skriva rapportar om meg som eg ikkje har full tilgang til. At nokon skulle dokumentera mi åtferd vil i seg sjølv opplevast som eit overtramp, men endå meir dersom eg er usikker på om eg har høve til å seia meg ueinig i innhaldet. Å skriftleggjera tiltak og anna for at brukaren skal få ein betre kvardag vil vera utslag av såkalla *positiv særbehandling* (§ 6, 2008), men det heile er avhenging av innsyn og medverknad, og at brukaren sjølv "eig" det som er skrive.

Alle dei tre informantane har hjelpeverje, noko dei har rett på etter Vergemålsloven § 90a (1927). Hjelpeverjen sitt oppdrag er nedtegna i § 90b:

"Hjelpevergen kan gis myndighet til å vareta klientens anliggender i sin alminnelighet eller enkelte særlige anliggender. Det skal tas uttrykkelig stilling til myndighetsområdet ved oppnevningen, og myndighetsområdet bør ikke gjøres mer omfattende enn nødvendig" (Vergemålsloven, 1927).

Det ser ut til at dei tre får mest hjelp med det tekstlege når det gjeld å betala rekningar. Bente syner lita interesse for å delta i aktiviteten, og overlet det til foreldra sine. Kor vidt ho kunne ha tenkt seg å bruka pengane sine på andre måtar enn ho gjer er vanskeleg å få tak på. Det same gjeld til dels Tora Beate, men ho opplever òg at svikt i rutine i bustadkomplekset ho bur i gjer at ho mister kontroll over rekningane ho får. Dei blir liggjande i basen, og ho får ikkje vita om dei før ho plutselig får purring i posten. Ho kan med andre ord bli utsett for gebyr og inkassokrav utan å vera skuld i det sjølv, men derimot på grunn av manglande rutinar og personell som ikkje kjem hennar behov i møte. Ho uttrykkjer òg irritasjon over ikkje å få jobb, noko ho meiner har grunn i funksjonshemminga hennar. Ho meiner ein jobb

ville ha betra livskvaliteten hennar, i tillegg til at det ville gitt ho meir inntekt²², men dette valet har ho altså ikkje. Julie verkar nøgd med at foreldra/hjelpeverje hjelper ho med økonomistyring. Ho seier ho slit med å porsjonera ut, og at ho kan koma til å bruka opp alle pengane lenge før neste lønn. Ho opplever derfor foreldra si innblanding som hjelp, og ikkje som umyndiggjering. Lovteksten om hjelpeverje held fram at ein ikkje skal gripa inn meir enn nødvendig, men her vil det nødvendigvis liggja ei vurdering til grunn. Dersom personen som har hjelpeverje òg får koma med si vurdering, sikrar ein i større grad at hjelpa ivaretar vedkomande sine behov. Det same vil gjelda i møte med formelle tekstar. Informantane mine får hjelp til å lesa desse, men interessa for innhaldet varierer. Det paradoksale er at dei som kanskje har dårlegast føresetnadar til å forstå komplekse formelle tekstar oftast er dei som får flest av dei i posten. I og med at dei er brukarar av ulike former for kommunale og statlege tenester, vil det følga med ei viss tekstmengd som i tillegg er noko utilgjengeleg på grunn av vanskegrad. Det er då forfriskande å høyra Tora Beate og Julie plassera problemet bort frå seg sjølv, og at dei seier om dei som fører desse skriva i pennen at "...dei kunne gjort det enklare".

Både Bente og Tora Beate har etter Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator (2011) rett på såkalla *Individuell plan* (IP). Det er helse- og omsorgstenesta i kommunen som har ansvar for å utarbeida ein slik plan for personar som nyttar fleire kommunale tenestetilbod. (Julie nyttar berre eitt slikt tilbod, og har derfor ikkje rett på IP). Føremålet med planen er å kunna koordinera desse tilboda, og personen det gjeld har rett til å delta i arbeidet med planen (jfr. § 16, 2011). Det interessante er at verken Bente eller Tora Beate nemner planen i samtalan med meg. Det kan henda at dei ikkje vil dela denne informasjonen med meg, men det synest meir som om dei ikkje er særleg medvitne om planen, og at avstanden til han er stor. Det kan sjå ut til at dei ikkje har noko eigartilhøve til planen. Eller så finst han ikkje, og då har ikkje kommunen gjort jobben sin.

5.1.4. Relasjonell forståing av deltaking

Gi og få er stikkord i ei relasjonell forståing av deltaking. Den dynamiske prosessen ein er del av når ein bidrar til beste for fellesskapet, samtidig som ein er invitert inn i samhandling med andre, gjer at ein får ei samansett rolle, og ikkje berre rolle som passiv mottakar.

²² Dette kjem ikkje fram i intervjuet, men i ein samtale ved eit seinare besøk.

Menneskeverdet vil sjølvsagt vera det same om ein ikkje kan bidra i særleg grad, men *kjensla* av verdi vil kunna auka når ein medverkar til andre si velferd. Handlingar som er gode for fellesskapet bidrar då til eit overskot som alle kan henta verdiar ut av. Ein kan kalla dette for sosial kapital, og Bourdieu definerer det slik: "Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalised relationships of mutual acquaintance and recognition" (Bourdieu, 1986, i Bjørnå, Guneriussen og Sommerbakk, 2008, s. 62). Ein inviterer i eit nettverk, og tar del i den sosiale interaksjonen der både ein sjølv og andre får nytta sitt potensiale. Det vil òg vera viktig å ta del i fleire nettverk, og på den måten henta og nytta ressurser på tvers, slik Jan Meyer seier det her: "Når mennesker med utviklingshemming er medlemmer av et nettverk A, samtidig som de er medlemmer av nettverkene B og C, får de tilgang på kapital fra nettverk B og C som de kan bidra med i nettverk A" (Meyer, i Bjørnå, Guneriussen og Sommerbakk, 2008, s. 64).

Bente er med på mange fritidsaktivitetar. Desse er alle tilrettelagde for personar med utviklingshemming. Ho arbeidar i ei VTA-bedrift, som òg er eit tilrettelagd tilbod. Forutan familien, som er eit svært viktig nettverk for ho, består dei andre nettverka hennar stort sett av personar med utviklingshemming/generelle lærevanskar. Det er grunn til å spørja seg om det vanskeleg lar seg gjera å ta del i nye nettverk som er av meir allmenn karakter. På arbeidsplassen hennar er det ei oppslagtavle der det heng lappar med informasjon om ting som skal skje. Alle oppslaga handlar om tilrettelagde tilbod. Eg vil tru at mange av dei tilsette ville synast det var kjekt å gå på lørdagsdans, loppemarknad, konsert i kyrkja eller kunstutstilling. Det er påfallande at ingen av oppslaga handlar om denne typen allmenne hendingar. Det bidrar til ei konservering av nettverka som består av personar med utviklingshemming/generelle lærevanskar, og gjer det vanskelegare for denne gruppa ta del i nye nettverk. Nå er det sjølvsagt slik at det òg innan grupper av personar med utviklingshemming vil vera ei utveksling av ressurser som kan gi personane det gjeld auka livskvalitet, tryggleik og sjølvtilit, noko Bente opplever gjennom vennskapa på jobben, i folkedansgruppa og på handballen. Dei tilrettelagde tilboda vil likevel verka ekskluderande (sjølv om dei er trygge) ved at dei framstår som "spesielle" tiltak for ei definert gruppe. Ei klar vekting av desse tilboda på ein tilrettelagd bedrift er då med på å forsterka ei slik avgrensing.

Tora Beate er stolt når ho fortel om boklåna til dei demente på sjukeheimen i nærleiken. Ho har peila inn kva ho trur er grei litteratur til dei, og ho opplever at dei er takksame for innsatsen ho gjer. Ho viser òg stor glede over å vera med å arrangera songstund på den same avdelinga. Dette er òg eit døme på at hennar ressurser kjem andre til gode, og ho haustar aksept og ros for arbeidet ho gjer. Det tekstlege arbeidet består i å laga plakat, og i tillegg til informasjon om tid og stad, skriv ho òg nokre positive og oppløftande frasar.

Alle dei tre informantane synest å finna stor glede i å dela små dikt, visdomsord og oppmuntringar med andre, enten det er på Facebook eller på kort. For Bente verkar dette å vera eit av hennar viktige bidrag, og eg opplever at ho er genuint interessert i å formidla budskapet i diktet då ho les det høgt, og slik sett ”gir” det, til meg. Det synest å vera slik for dei alle tre at dei, i sine nettverk, er opptatt av å trøysta, støtta og oppmuntra andre, og då gjennom ferdige frasar og ordtak slik dei framstår på kort ein kjøper eller på Facebook-sider. Gjennom dette opplever dei òg medkjensle og fellesskap, samtidig som dei bidrar med noko andre set pris på.

Å dela kunnskap og få aksept for at bidraget opplevest som viktig, er ”løna” til Tora Beate når ho held kurs om sjukdomen sin for elevar ved helse- og oppvekstlinja. Ho lagar informasjonsskriv og deler ut brosjyrrar ho får frå Epilepsiforbundet. Ho er medviten at hennar førstehandserfaringar tilfører informasjonen meir vekt, og at dette blir ein ressurs andre får del i. Eit viktig element her er at ho med dette òg får ei meir samansett rolle. Ho er ikkje berre ein person med epilepsi som treng hjelp i visse situasjonar, men òg ein lærar og formidlar, og ho framstår overfor dei andre som spesialist på sjukdomen.

5.1.5. Oppsummering

For at deltaking i fellesskap, arbeid og i samfunnet elles både skal vera reell og opplevast som god, må det fleire faktorar til. Ein kan ha eit tilvere der alle rettar er ivaretatt, men samtidig mangla opplevinga av å vera deltakande. Det kan til dømes dreia seg om å vera einsam på tross av at ein ikkje er utsett for diskriminering. Eit motsett døme er Tora Beate si oppleving av at dei profesjonelle tenesteytarane er hennar venner, medan dei ser på ho som brukar av tenester. Deltaking er avhengig av interaksjon og det å ha ei rolle i eit fellesskap. Den relasjonelle forståinga av deltaking baserer seg både på opplevinga av å delta og ferdigheitene

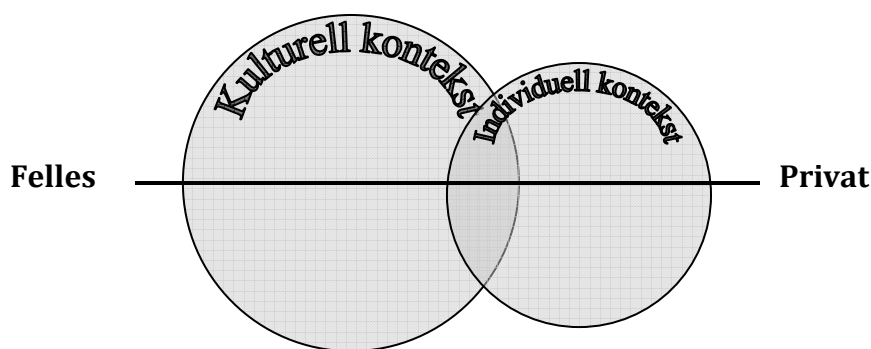
som gjer at ein kan bidra. Ei faktisk deltaking legg med andre ord til grunn at alle rettar er ivaretatt, at ein utviklar ferdigheiter som gjer at ein kan delta, at ein er ein ressurs i fellesskapet og at ein opplever seg som deltakande. Då er ein ikkje berre *med* på liksom.

5.2. Deltaking i ulike domene

Mine informantar har vesentleg tekstbruk retta mot venner og familie, og dei nyttar då tekst til prat, oppmuntring, til å gjera avtalar og søkja støtte. Noko av tekstbruken er tidrøyte, men mykje bidrar sjølv sagt òg til å bekrefte vennskap og tilhøva mellom dei ulike deltakarane i nettverka. Samtidig fungerer det som ei byggjing og stadfesting av identitet. Det kan sjølv sagt vera ubalanse når det gjeld makttilhøva i desse relasjonane, men i utgangspunktet er tekstbruken prega av uformell, balansert og munnleg kommunikasjon (sjølv om han er skriftleg). To av informantane mine er i jobb, og møter/bruker tekst der. Desse tekstane er i første rekkje instruksar, reglar og brukarretteleingar som arbeidstakarane ikkje har innverknad på, men berre skal retta seg etter. Alle informantane har rekningar dei skal betala, og dei får formelle skriv i posten. Interesse for denne typen tekstbruk er varierende, og deltakinga i sjølve prosesseringa av tekstane er ulik frå person til person. Likevel kjem dei ikkje utanom å ta del i dette formelle domenet i og med at dei alle er myndige. Tora Beate synast å vera lite opptatt av avgrensingar mellom formelle og uformelle domene, og gjer hevd på å bli høyrd utan i særleg grad å måtta tilpassa seg forventningar til tekstbruken i dei ulike domena. Julie verkar meir audmjuk i møte med til dømes tekstar på jobb som ho veit ho burde lese og forstått, men som ho vik unna. Dette fører igjen til at ho blir usikker på si eiga jobbutføring, og kanskje òg mistenksam overfor arbeidsleiaren. Bente ser ut til stort sett å ha funne seg til rette i dei domena ho er i. Ho er likevel utrygg på kva som blir skrive om ho av tenesteytarar som er innom i heimen hennar, og her kjem ubalansen i makttilhøva godt fram. Ho opplever seg makteslaus i tilhøvet til dei som skal yta ho tenester, og der *ho* skulle vore den myndige, er ho blitt den som er temja av eit meir dominerande system.

Me blir alle på eit vis tilbydd og plassert i domene gjennom familierelasjonar, oppvekst, skulegang, bustad og jobb, og som samfunnsborgar er ein meir eller mindre frivillig deltakande i ei rekkje formelle domene. For personar med generelle læreveskar kan det vera slik at høve til å velja nye domene er noko avgrensa. Dei nære relasjonane og deltakinga i kjende settingar lar seg greit handsama, og dei gjentakande hendingane og handlingane

forsterkar deltakinga og kompetansen ein har i desse domena. Omverda elles kan vera vanskelegare å ta del i, og meir kompleks å forstå. Atle Skaftun skisserer to kontekstar (jfr. Skaftun, 2006, s. 47), ein subjektiv og individuell horisont og ein horisont som rommar det kollektive og kulturelle. Desse overlappar kvarandre, men trekk òg i kvar si retning. Skaftun nyttar omgrepa i samanheng med kritikk av koplinga mellom *critical literacy* og *synsing* i ulike leseprøvar, men framstillinga kan òg nyttast for å visualisera tilhøvet mellom domene og deltaking i desse.



(Frå Skaftun, 2006, s. 47)

Dersom den individuelle konteksten i liten grad overlappar den kulturelle, vil deltakinga vera avgrensa, og ein blir då fjernare frå det som er felles og det som kollektivet kan tilby. Ei innskrenka overlapping vil i tillegg gjera det vanskelegare å utvida dei domena ein tar del i, nettopp fordi koplingane blir færre, og høvet til å ta med seg erfaringar frå og til ulike domene minkar. Å få tak på kva domene mine informantar skulle ønskja dei var del av er ikkje lett, og dei reflekterer ikkje ope over dette. Det at dei er utrygge i ei rekkje situasjonar tydar likevel på at dei ikkje opplever at dei alltid har kontroll, og at dei i desse domena heller ikkje har høve til å tilegna seg makt. Dei meistrar tekstbruken svært godt innan nokre domene, og sjølv om dette er positivt, kan det òg verka stigmatiserande og hermetiserande dersom det er innan nettverk beståande av personar med utviklingshemming. Kva ein har å koma med i kommunikasjon med andre blir avgrensa av dei erfaringane og opplevingane ein har. Ein kan gi vidare forteljingar om seg sjølv og bidra med kunnskap ein har tilegna seg. Å kommunisera noko som for ein sjølv er fjernt, er vanskelegare. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriv om kvardagsverda at ho er kan delast inn i *omverd* og *medverd*, der det første omhandlar dei direkte omgjevnadane der ein er i interaksjon med andre, medan det andre er ei verd "...som vi berre har tilgang til på omveges vis, vi kjenner ikkje medverda på anna vis enn gjennom

typar og førestellingar” (2005, s. 16). Å ta del i fleire nettverk og domene vil utvida omverda, og ein får meir ein kan fortelja. Vidare vil ein få ein vekselverknad; dess meir ein har å bidra med, dess større er sjansane for ei breiare deltaking og utvida nettverk.

5.2.1. **Tekstbruk og makttilhøve**

I relasjonar mellom menneske, innan nettverk og mellom domene kan det liggja spenningar som handlar om ulike verdiar og makt. Dette vil òg tekstbruken vera prega av. Barton seier at ”...literacies are not equally valued. They vary in what purposes and whose purposes they serve” (2007, s. 38). Vidare legg han fram motsetnadspara som eg omtalar i teorikapittelet (2.2.6), nemleg tekstbruk som *sjølvgenerert* eller *påtvungen*, *dominant* eller *daglegdags*, *opprinneleg* eller *importert*, *kreativ* eller *bunden*, og *myndiggjerande* eller *temjande*. Dersom det er slik at personar med utviklingshemming berre opplever at andre skriv *om* dei og *til* dei, vil det vera svært trist. Dersom dei er omgitt av instruksar om korleis dei skal utføra husarbeid eller organisera kvardagen, eller stadig møter rapportar med tiltak og vurderingar av tilveret deira, vil tekstbruken ha preg av å vera påtvungen, dominant og temjande. Eg hadde eigentleg forventa å finna større grad av tekststyring (til dømes frå tenesteytarar eller foreldre/hjelpeverje) av mine informantar. Så ein-sidig var det heldigvis ikkje. Det at Bente føler seg utrygg på kva som blir skriva om ho i rapportar, er sjølv-sagt alvorleg nok, men utover dette er kvardagen hennar prega av sjølv-generert og kreativ tekstbruk. Ho skriv sjølv opp det ho skal vera med på, og lagar til dømes handlelister ut frå egne ønskje. Ho skriv dikt og lagar kort, og ho les i aviser og blad. For Julie er det òg slik at størsteparten av tekstbruken er sjølv-generert, slik som å laga oppskriftbøker, lesa strikkeoppskrifter og chatta på Facebook. Det er nok òg slik at denne tekstbruken er svært viktig for ho, medan tekstar frå dominante domene, slik som rekningar eller brev frå kommunen, er av mindre verdi. Det at ho berre legg breva bort i ei eske på kjøkkenet, medan spisebordet flyt over av oppskrifter, ark og pennar, og datamaskina har fast plass ved sofaen, tydar på det. Tekstbruken i samanheng med jobben opplevest for Julie som påtvungen, men slik vil det nødvendigvis vera i eit arbeidstilhøve. For ho blir dette likevel noko tyngre ved at ho ikkje heilt forstår instruksane, og heller ikkje tør å synleggjera at ho treng hjelp. På det viset har tekstane ein temjande funksjon. Tora Beate er kanskje den som i størst grad les og skriv ut frå egne behov, utan å la seg hefta av at mykje av teksten ho omgir seg med er av formell art. Ho er tross alt den som er tettast på kommunale tenester, med tenesteytarar som skriv rapportar og ulike lister, og går ut og inn av heimen

hennar fleire gonger dagleg. Det ser likevel vel ut til at ho ikkje godtar at noko av dette skal styra ho, og ho synest å ha ei positiv haldning til kva ho kan utføra med tekst, og ei tru på at hennar form og uttrykksmåte fører fram. Tekstbruken er likevel ikkje særskild kreativ; ho har eit repertoar av frasar som ho nyttar i tillegg til at ho til dels kopierer andre tekstar. Ho forventar likevel å nå fram, og reflekterer lite over framstillingsmåte.

Tillærte uttrykksmåtar og eit avgrensa register når det gjeld form kan sjølvstendig vera ei følgje av at tekstbruken ikkje gir rom for kreativitet, og at han er påtvungen. Slik sett kan det bidra til vidare ubalanse mellom dei som kommuniserer. I ytste konsekvens kan slik kommunikasjon vera uetisk, der ein ikkje får høve til å vera kritisk eller å koma med sine synspunkt (jfr. Nicolaysen, 2005, s. 28). Likevel kan tillærte frasar, språklege støttestrukturar og faste uttrykksformer vera god støtte dersom ein ikkje meistarar å stadig tilegna seg nytt og vera fleksibel i all type kommunikasjon. I intervjuet med Julie er det tydeleg at ho nyttar mine formuleringar i sine svar, og støttar seg såleis på dei. Bente nyttar nokre faste frasar ("litt forskjellig", "begge deler") for å koma greit frå vanskelege spørsmål og å runda av samtalen. Julie sin store produksjon av oppskriftpermar er rein avskrift, men det gir ho høve til å bidra med gåver til venner og å gjera dette til sin spesialitet. Tora Beate sin kommunikasjon med andre på SMS og Facebook ber òg preg av å vera noko statisk med relativt faste formuleringar. Slik låning og gjenbruk er noko me alle driv med på ulike arenaer og i forskjellig grad. For dei er dette likevel noko som i større grad handlar om å vera med i kommunikasjonen eller ikkje, og som i tillegg kan bringa dei eit steg vidare. Det bidrar til at dei styrkjer bandet med den dei kommuniserer med, og dei er med og bekreftar samtalen.

5.2.2. Ei økologisk tilnærming til tekstbruk og deltaking

Eit fokus på individuelle ferdigheiter fell godt saman med ei funksjonsorientert forståing av deltaking, der gode ferdigheiter gir tilgang og auka deltakinga, medan manglande individuelle ferdigheiter innskrenkar dette. Omsynet til lesing og skriving som sosial praksis, som aktivitet som blir påverka av mange faktorar, tel då ikkje med. Atle Skaftun seier det slik:

"Ferdighetsmetaforen favoriserer et individualpsykologisk perspektiv på lesing og skriving på bekostning av en sosiokulturell forståelse av literacy som praksis" (2006, s. 96). Han viser òg til Barton som kritiserer "the metaphor of skills" (2007, s. 161), og som hevdar at individuelle ferdigheiter er gjort viktige, først og fremst i skulen, fordi dei er lette å måla. Lesing blir då

”...a set of skills that can be broken into parts and taught and tested” (ibid). Personar med generelle lærevanskar er oftast meir utsette for testing enn andre, og det blir leita etter ”svake punkt” som ein igjen prøver å finna dei rette metodane eller teknikkane for å retta opp i. Denne gruppa er kanskje dei som treng ei breiare tilnærming til lesing mest. Dei treng at blikket og ansvaret blir flytta litt bort frå dei som individ, og at fokuset på deira individuelle ferdigheiter minskar. Dersom ein tenkjer lesing som eit sett ferdigheiter hos individet og utviklinga av leseferdigheit er lineær, vil det å ikkje vera ”i mål” representera det ufullstendige. Barton protesterar på dette. Han hevdar at ”Literacy makes sense to anyone at any one time” (2007, s. 49). Bruken, føremålet og funksjonen gjer at lesing og skriving skapar meining for den enkelte til ei kvar tid, uavhengig av kor vidt alle byggeklossane i ferdigheitstårnet er på plass og stabla rett. Hos mine informantar ser eg nettopp dette, at dei er opptatt av kva dei får til med tekst, og ikkje kva dei i tilfelle manglar av lese- og skriveferdigheiter. Dei nyttar tekst til å visa kven dei er, dei set i gang aktivitet med tekst, dei held på vennskap ved bruk tekst og dei nyttar tekst for å dyrka interesser. *Vanskane* er det dei som skriv formelle brev som bidrar med: ”Eg synest dei kunne gjort det enklare” (Julie). Det er ikkje dermed sagt at dei ikkje har vanskar som står i vegen for at dei får ytterlegare høve til å delta og utfalda seg, men *opplevinga* deira er at deira eigen tekstbruk stort sett fungerer i dei retningane dei vil, og at dei nyttar tekst for å få kontroll og auka livskvaliteten. Sjølv om dei ikkje sjølv stiller spørsmål ved manglande høve til å delta på alle felt, bør andre som oppdagat at så er tilfelle heva røysta. Personar med generelle lærevanskar kan ha reduserte moglegheiter til å vera del av eit breitt spekter av diskursar fordi dei ikkje meistrar kodane (jfr. Skaftun, 2006, s. 97). Dette kan til dømes handla om ”godkjende” måtar å formulera seg på i forskjellige fora, meistring av ulike tekstformer eller kulturell kunnskap. Der kodane blir vanskelege å læra, fungerer dei som ekskluderingsmekanismer på høgde med tidlegare tider sitt dannelsesideal (jfr. Aamotsbakken og Knudsen, 2011, s. 26). Dersom deltaking for alle er eit mål, vil det ikkje vera nok å sjå på kva individet kan gjera betre for å oppnå dette. Nicolaysen seier i presentasjonen av omgrepet *tilgangskompetanse* at ein treng ”...ei vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå” (2005, s. 22). Det vil vera for snevert å leita etter løysingar berre hos individet, og det vil representera eit stort ansvar for den enkelte dersom meistringa berre avheng av faktorar hos ein sjølv. Eg forstår Nicolaysen slik at meistringa kan koma som følgje av mange element, òg samfunnsmessige. Det er eit mangfald av tekstar og ei mengd ulike arenaer der ein nyttar tekst. Ein skriv og les med mange forskjellige føremål, og utfører handlingar i samband med tekst. Meistringa er avhengig av nokre individuelle ferdigheiter, men for nokre er desse ferdigheitene avgrensa.

Dei vil tena svært mykje på om vekta blei lagd på andre og utanforliggjande faktorar som kan bidra til at deira høve til meistring aukar. Det vil vera tenleg med eit omgrep om tekstbruk som ber i seg ferdigheitselementet, men òg praksis og interaksjon. Det å lesa er ein kompetanse som heile tida heng saman med det å forstå sosiokulturelle kontekstar. Eit omgrep som *tilgangskompetanse* tar omsyn til tilhøvet tekst/kontekst, og set fokus på føremål og funksjon. Likevel kan ikkje omgrepet krevja førsteplass i ei økologisk tilnærming. Det trengs eit omgrep som i større grad tar omsyn til vekselverknaden mellom individ og kollektiv, der ansvaret for tilgangen er likeleg fordelt, og ein ikkje først og fremst leitar etter problema og løysingar hos individet, men vel så gjerne i samfunnet.

5.3. Kva kan skulen gjera?

I det komande vil eg sjå på korleis ein i skulen kan koma i møte ei vidare forståing av tekstbruk og deltaking, der eit sosiokulturelt perspektiv ber i seg ei økologisk tilnærming. Som tidlegare nemnt arbeider eg ved ei tilrettelagd avdeling på ein vidaregåande skule, og noko av motivasjonen for vinklinga av oppgåva mi er nettopp å finna ut korleis opplæringa for desse elevane i større grad kan bidra til deira deltaking i samfunnet, enten det dreier seg om lokalmiljø, arbeidsfellesskap eller fritidsaktivitetar. Ved å utforska dette terrenget kan eg bidra til å utbetra kartet, slik at opplæringstilbodet stemmer mest mogleg overeins med kva eleven treng i sitt kvardagsliv etter enda skulegang. Elevane på vidaregåande er nært sitt vaksenliv og skal ta innover seg sjølvstende og ansvar. Dei nærmar seg informantane i prosjektet mitt sitt tilvere. Det er derfor meir nærliggjande å sjå på deira opplæringstilbod enn på til dømes småskuletilbodet.

Dei aller fleste elevar med generelle læreplanskar har individuelle læreplanar i alle fag. Måla er sett med utgangspunkt i *Kunnskapsløftet*, men då utan å ta omsyn til koplinga mellom kompetansemål og dei ulike årstrinna. Skulen set opp dei individuelle måla i samråd heimen og i tråd med sakkyndig tilråding frå PPT (Pedagogisk-psykologisk teneste). Elevar med *Individuell opplæringsplan* får ikkje studie- eller ordinær yrkeskompetanse. Desse elevane sine planar inneheld andre mål, og opplæringa endar opp i eit kompetansebevis som skal syna effekten av undervisninga. Det kan då til dømes dreia seg om å meistra arbeidet ved ei VTA-bedrift, sjølvstende i kvardagen ved å bu i eigen bustad eller å ta offentlege transportmidler. Sjølv om fundamentet for utarbeidinga av eleven sitt tilbod er sentrale

styringsdokument, kan ulike tolkingar av eleven sine behov gi seg utslag i variasjonar i tilrettelegging av praksis. Det er derfor viktig at vurderingane i størst mogleg grad er kunnskapsbaserte, noko eg har tru på at mitt prosjekt kan bidra med.

Uansett elevgruppe er skulen sitt oppdrag å auka funksjonsnivået til den enkelte elev. I formålsparagrafen står det mellom anna at elevane skal "...utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, § 1-1, 1998). Uttrykk som *læra, gi innsikt i, utvide forståinga av, utvide kjennskapet til* blir nytta. Det kan sjå ut til at hovudfokuset ligg på betring av dei individuelle ferdigheitene. Dersom me trekk med oss deltakingskategoriane hit, vil eit slikt fokus lett koplast til ei *funksjonsorientert forståing av deltaking*, der "graden av" den enkelte sine ferdigheiter heng saman med graden av deltaking. Spesialpedagogikken har til ein viss grad hatt ei slik individorientert tilnærming, noko som er nødvendig for å gi ei best mogleg tilpassing til den enkelte. Samtidig bør ein tenkja større og ha eit blick retta mot samspel og inkludering, både innbyrdes på skulen og i samfunnet elles (jfr. Sæthre, 2008, s. 16). Med ei slik systemorientert tilnærming vil ein kunna retta blikket mot kontekstuelle vilkår for at alle elevar skal kunna vera mest mogleg deltakande. Spesialundervisninga dreier stadig meir i denne retninga (ibid.). Det gjer at me òg kan ta med oss dei andre kategoriane for deltaking inn i praksisfeltet. Det er ganske enkelt når det gjeld ei *sosial forståing av deltaking*. Skulen har eit sosialt oppdrag som byggjer på demokratiske verdiar og eit lovverk som held fram like rettar til deltaking for alle. Ei *subjektiv forståing av deltaking* er svært viktig for individet. I skulen vil opplevinga av å vera deltakande vera med å auka motivasjonen og gi gode bidrag til læringsprosessane. Samtidig vil positive kjensler auka sjansen for at eleven trekk med seg ferdigheitene og nyttar dei òg utanfor skulen. Trua på at ein er bra nok og opplevinga av å bli møtt med respekt, gir positive effektar i møte med omverda. Ved å gi elevane tilstrekkeleg med verktøy for å kunna bidra inn mot sine nettverk, kjem ein i møte den *relasjonelle forståinga av deltaking*. Dersom ein aukar evna til å kommunisera med andre og å respondera på andre sine bidrag i relasjonen, vil ein kunna delta i interaksjon både som givar og mottakar, og bidra til balanse. Det kan òg vera viktig å tilegna seg dei felles referansane som finnest i nettverket eller fellesskapet slik at ein har noko å bidra med i samtalar og aktivitetar.

Skulen sitt oppdrag er altså nødvendigvis å betra elevane sine ferdigheiter. Når det gjeld å forandra elevane sine omgjevnadar har skulen derimot avgrensa høve, enten det er tale om nåtidige eller framtidige omgjevnadar. Skulen har ikkje som sitt hovudmandat å gjera dei

ulike domena i samfunnet meir mottakelege for personar med generelle lærevanskar. Slik sett vil ei økologisk tilnærming vera vanskeleg å koma i møte. Skulen kan likevel bidra til å opna relevante kontekstar for elevane, og sjå på kor det er aktuelt å delta for den enkelte elev, og på kva måte ein der kan auka deltakinga. Ein må då definera kva område i kvardags- og arbeidsliv ein nyttar tekst, og kopla dette opp mot innhaldet i opplæringa. Dersom me går tilbake til dei ulike områda for tekstbruk som Barton og Hamilton (2012, s. 248ff) legg fram, kan me betre kategorisera pedagogiske tiltak som støttar opp om deltaking innan desse områda. Det er sjølvstundt vanskeleg å generalisera på bakgrunn av funn som avgrensar seg til kun tre informantar, slik det er tilfelle i mitt prosjekt. Eg har likevel tru på at funna seier noko relevant om kva det er viktig å styrka i opplæringa. Derfor lar eg dei klinga med når eg ser på kva konkrete tiltak som kan gjelda for elevar i denne gruppa.

Når det gjeld *organisering av livet* vil det vera tenleg å læra måtar å systematisera kvardagen sin på gjennom tekst. Det kan vera å notera på kalender eller på hugseliste på mobilen. På det viset kan ein få ei tekstleg oversikt som bidrar til kontroll over hendingar og aktivitetar i kvardagen. Ein bør òg kunna systematisera ulike skriv ein får, og vurdere korleis ein skal handsama dei, - kva ein treng hjelp til å forstå og kva ein treng å hengja opp til dømes på kjøleskapet. Det same vil gjelda for digitale meldingar på til dømes e-post. Å kunna respondera på ein førespurnad er òg ei viktig ferdigheit, enten det dreier seg om å ta ein telefon, skriva ein SMS eller e-post, eller skriva eit brev. For å kunna delta på ulike aktivitetar og andre ting utanfor heimen kan det vera nyttig å kunna ta seg fram med offentlege transportmidler. Ei viktig ferdigheit blir då å kunna forstå rutetabellar og kart. Fleire av desse aktivitetane kan vera vanskelege, og det kan vera nødvendig med hjelp. Å be om denne hjelpa, og å nyttiggjera seg nettverka sine, er kanskje då den viktigaste ferdigheita av alle. Når Julie ikkje forstår rutetabellen til NSB, spør ho dei tilsette, og ber dei notera i ruteheftet. På det viset aukar ho sitt eige sjølvstundt, og utvidar aktivitetar ho kan delta i på eiga hand. Mykje av tekstbruken her er òg avhengig av ein viss tabellkunnskap, og det vil å vera viktig å kunna få med seg alle elementa i ein samansett tekst.

Personleg kommunikasjon gjennom skriven tekst syner seg som viktig (òg) for mine informantar i opplevinga av å vera deltakande i nettverk og personlege relasjonar. For to av dei har bruken av sosiale medier opna for ein vidare og meir hyppig kontakt med venner. Eg trur det er spesielt viktig for denne gruppa at dei kan kommunisera med andre på denne måten. Mange er tilgjengelege på denne arenaen, og ein kan oppsøkja og halda ein relativt

uforpliktande kontakt med mange, og føla at ein er del av eit slags fellesskap. Samtidig kan det opna for meir bindande og givande relasjonar. Det krevst heller ikkje vesentleg tekstkompetanse for å delta. Tekststrengane er korte, og språket har ofte eit munnleg preg. Ein kan nytta den språkkompetansen ein har utan at ein blir arrestert for til dømes ortografiske feil. Det er òg mogleg å låna frasar og innlegg frå andre, og ein kan gi tilbakemelding med berre å trykkja ”liker” eller skriva eit kort ”Så fint”. Det direkte og beinveges gjer òg at ein kan ta del i ein samtale og ”vera på nett” nærmast når ein måtte ønskja det. Sosiale medier er òg ein god stad å gjera seg sjølv synleg på ein enkel måte, og visa omverda kven ein er, kva venner og preferansar ein har og kva ein har vore med på. Ein kan på den måten skapa og presentera ei forteljing om seg sjølv. Skulen kan bidra til at elevane forstår desse media betre, og at dei på ein god måte kan handsama moglegheitene det opnar for.

Variasjonen i ulike *private fritidsføremål* vil sjølvstundt vera stor i ei elevgruppe, alt etter kva interesser den enkelte har. Tekstane som er knytt til aktivitetane vil òg vera ulike. Det kan dreia seg om til dømes å lesa romanar og vekeblad, skriva ned sangtekstar, lesa bloggar, løysa kryssord eller lesa undertekst på film. Ei individuell tilretteleggjing ut frå kvar elev sine interesser vil vera viktig når ein skal setja opp mål for undervisninga, slik at ein kan opna for dei arenaene eleven ønskjer å vera deltakande på, og gjera desse meir tilgjengelege. Konkret kan det til dømes handla om å gjera seg kjend på biblioteket og med systema for låning, og å læra å kjenna sin eigen smak når det gjeld litteratur. Det kan òg dreia seg om å auka den digitale kompetansen slik at eleven kan finna fram til det ho eller han synest er interessant på nettet.

Når det gjeld *dokumentasjon av livet* vil det for denne gruppa vera knytt nokre spesifikke tekstar. Det kan dreia seg om *Individuell opplæringsplan (IOP)*, *Individuell plan (IP)* eller referat frå ulike møte og rapportar om tiltak som gjeld den enkelte sin kvardag. Det å ha kjennskap til og forstå desse planane vil vera viktig for medverknad og høve til å påverka eige tilvere. I skulen er det derfor viktig å ta elevane med på gjennomgang av planar, og at dei er med på samarbeids- og ansvarsgruppemøte og les tekstane som er knytt til desse. Slik kan dei bli medvitne dei formelle strukturane dei er del av, og kunna møta tekstane med større grad av vurdering. For dei som for alle andre er det òg ei rekkje andre tekstar som fungerer som dokumentasjon, slik som rekneskap, medisinske journalar eller attestar. Å vita kva dei ulike tekstane inneber, og å læra måtar å systematisera og ta vare på dei på, vil òg vera tenleg. Nokre av desse elevane har problem med å hugsa og å systematisera minne. I slike tilfelle vil

det vera nyttig å finna måtar å enkelt føra dagbok over det ein synest er viktig. Dette vil sjølvstøtt vera bra for ein sjølv, men òg i kommunikasjon med andre ved at ein betre kan dela sine opplevingar.

Dersom ein skal kunna utvikla seg vidare, bør ein ha reiskap til å *skapa mening og finna ut av ting*. Ei slik satsing på livslang læring vil kunna gjera den enkelte meir rusta til å møte endringar og nye situasjonar. Det kan då dreia seg om å kunna nyttiggjera seg Internett for å tilegna seg ny kunnskap, eller det kan vera å lesa litteratur som styrkjer eller opnar opp for meiningar eller religiøs tru. Ei enklare og meir kvardagsleg form kan vera å lesa avisa eller sjekka vermeldinga. Ei tilretteleggjing til kvar enkelt elev vil vera nødvendig òg her, alt etter interesser og preferansar. Det viktigaste er at eleven tilegnar seg den kompetansen han eller ho treng for å kunna opna for den kunnskapen som er aktuell, enten det dreier seg om digital kompetanse eller å få erfaring med og kunnskap om ulike avistekstar. Når det gjeld mine informantar, ser det ut til at Bente skaper mening for seg sjølv ved å skriva dikt. Ho set ord på det ho synest er vanskeleg, og ho styrkjer identiteten ved å skriva om seg sjølv. Denne typen skriving trur eg det er lite fokus på når det gjeld desse elevane i vidaregåande skule, nettopp fordi ein er så opptatt av målet om å gjera dei sjølvstendige i kvardagen og skikka til å ha ein jobb. Eg trur elevane ville hatt stor glede og nytte av større grad av kreativ skriving, enten det er som dagbok, dikt eller blogg. Gjennom denne typen tekstbruk kan den enkelte kanskje forstå seg sjølv betre, og på det viset kunna vera betre rusta i møte med omverda.

Sosial deltaking vil opplevast som meningsfullt, òg for personar med generelle lærevanskar. Det å bruka egne ressursar til at andre sitt tilvere blir betre, kan auka sjølvtiliten og kjensla av å vera til nytte. Konkrete mål i undervisninga kan då handla om å vurdere kva som er den mest gunstige kanalen for å nå fram med ein bestemt budskap, og kompetanse som gjer at ein kan møte tekstkrav i ulike fora. Det kan like gjerne vera å kunna laga ein plakat om ei hending eller ei innkalling til eit styremøte. Ei anna side av dette er å kunna målbera ei sak på ein god måte, formulera meiningar, forstå andre sin argumentasjon, og på den måten kunna delta i diskusjonar.

For elevar med generelle lærevanskar er det å i framtida kunna delta i arbeidslivet eit hovudmål. Dette er noko som opplæringa legg stor vekt på. *Utføring av arbeid* vil vera knytt til tekst i ein eller anna grad, så som å lesa arbeidsinstruksar og ulike lister, eller å føra logg. Det å gjera seg kjend med desse teksttypane vil då vera viktig, samtidig som ein veit på kva

måte dei blir nytta. Ein bør òg kunna føra logg sjølv, og vita kva som krevst i møte med til dømes ferie-, innkjøps- eller arbeidslister. Å ta seg fram i korleis informasjon på ein arbeidsplass blir formidla vil òg vera nyttig kompetanse. Ein vil då òg kunna innhenta informasjon om pliktar og rettar i samband med jobben. Ein lærer desse ferdigheitene best ute i ”felten”, der tekstane finnst. Det er derfor mest tenleg å gjera seg kjend med dei ulike tekstane i arbeidspraksis, der ein blir rettleia undervegs.

Sjølv om opplæringa og dei konkrete pedagogiske tiltaka i stor grad omhandlar å auka individuelle ferdigheiter, er tekstbruken som her er kommentert retta utover, og han står i sosiale kontekstar. Ein slik tekstbruk vil bidra til auka deltaking, noko som sjølvstendig er viktig for alle menneske. Dette momentet er òg spesifisert i LK-06, og eg vil nytta lesing som grunnleggjande ferdigheit som vidare døme. Lesing er tatt inn i alle dei ulike faga, og ein skal kunna forstå, bruka og reflektera over ulike fagtekstar (jfr. LK-06). Dette vil sjølvstendig òg gjelda for elevar med generelle lærevanskar, men ikkje med det for auge at dei skal førebuast på eit vidare studieløp. Det er desto viktigare å førebu dei på eit sjølvstendig liv i lokalsamfunn, heim og arbeid. Dette deltakingsaspektet kjem òg fram i LK-06 si framstilling av lesing: ”Lesing av tekst på papir og digitalt er ein forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte” (LK-06). Dette igjen er i tråd med PISA sin definisjon av lesing: ”Understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (Measuring Student Knowledge and Skills, 1999).

Dei fleste elevar med generelle lærevanskar i vidaregåande har eit tilbod innan såkalla *tilrettelagd opplæring i mindre grupper*. Våren 2012 blei det for skulane i Rogaland fylkeskommune utarbeida ein eigen rammeplan som skal gjelda for dette tilbodet. Planen blei ikkje godkjend som læreplan av Utdanningsdirektoratet, med det som grunn at opplæringstilbodet ikkje er eige utdanningsprogram. Sjølv om planen ikkje er forskriftsgivande, skal han likevel vera til hjelp i utarbeiding av kvar elev sin individuelle opplæringsplan, og han representerer på det viset skulepolitiske forventningar til opplæringa (jfr. Sæbø, 2012, s. 5). I skjemaet nedanfor er lesing som grunnleggjande ferdigheit frå LK-06 og frå *Rammeplan for tilpasset opplæring i mindre grupper* stilt saman. Eg har i tillegg tatt med korleis lesing i norskfaget er framstilt:

	Rammeverk for grunnleggende ferdigheter	Rammeplan for tilpasset opplæring i mindre grupper
Lesing som grunnleggjande ferdigheit.	<p>Å kunne lese er å skape mening fra tekst. Lesing gir innsikt i andres erfaringer, meninger, opplevelser og skaperkraft, uavhengig av tid og sted. Lesing av tekst på papir og digitalt er en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.</p> <p>Å lese handler om å kunne forstå, bruke og reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikkje bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttryksmåter. Kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer tekster og deres funksjon, er en viktig del av lesing.</p>	Leseferdigheter er sentrale i alle fag. Elevene skal kunne utvikle ferdighetene fra å trekke sammen bokstaver til ord på 1.trinn, til å bli funksjonelle lesere som kan lese og tolke alle typer tekster, fra romaner til tabeller og bruksanvisninger.
	LK-06, Læreplan i norsk	Rammeplan for tilpasset opplæring i mindre grupper
Lesing som grunnleggjande ferdigheit i norsk.	<p>Å kunne lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som norskfaget tar et særskilt ansvar for gjennom den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen som foregår gjennom hele det 13-årige løpet. Lesing er både en ferdighet og en kulturell kompetanse. Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet.</p>	Å kunne lese i norskfaget omfatter å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger.

(Frå Kunnskapsløftet (2006), Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012) og Rammeplan for tilpasset opplæring i mindre grupper (2012))

Rammeplanen har sitert første del av Utdanningsdirektoratet si beskriving av den grunnleggjande ferdigheita å kunna lesa. Støttedokumentet, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, var meint nytta for læreplangrupper til å implimentera dei grunnleggjande ferdigheitene i kompetansemåla i fagplanane. Dei som har skrive Rammeplanen har derimot berre sitert ferdigheita, og ikkje fått med seg intensjonen med lesing i særleg grad. I LK-06 ligg det vekt på tekstkultur og lesing som kulturell kompetanse, og at ein gjennom lesing får "...erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne

være deltaker i samfunnet” (LK-06, s. 10). Det dreier seg om å delta aktivt og å kunna forstå og ta del i tekstkulturen. Teksten i Rammeplanen er vesentleg kortare, og det dei har valt å ta med omhandlar i stor grad lesing som individuell ferdigheit. I begge oppsetta handlar det om å kunna lesa og forstå ulike tekstar. Lesing er i LK-06 likevel sett i ei sosiokulturell ramme som synleggjer føremålet med lesinga, og som ber i seg det intensjonelle på ein heilt annan måte enn det som kjem fram i rammeplanen. Her er berre målet om å bli funksjonell lesar skissert, saman med koplinga til lesing av ”*alle* typer tekster” (mi utheving), noko som i seg sjølv verkar som både eit urealistisk og noko ureflektert mål, i alle fall om det skal vera det einaste. Å lesa til dømes tabellar er sjølv sagt nyttig i kvardagslivet. Det same er ”å kunne finne informasjon i ulike tekster”. Dette fell likevel noko saman når det ikkje er plassert i kontekstar eller kopla til kva det eigentlege målet er. Nettopp for desse elevane og i denne rammeplanen burde det sosiokulturelle aspektet vore spesifisert. På den måten kunne opplæringa vera meir retta mot behova desse elevane har for å vera kopla på samfunnet, og å vera deltakande og sjølvstendige (jfr. Sæbø, 2012, s. 11).

5.4. Avsluttande kommentar

Dei tre personane som har vore mine informantar har gitt meg ny innsikt og sett i gang tankeprosessar. Eg forventa å finna at dei var meir usikre i møte med tekst, og at dei var meir styrde av ulike typar tekstar ”utanfrå”. Det eg har sett er at dei er flittige brukarar av tekst innan kjende domene, og at denne bruken er ganske uanstrengt. Dei er opptatt av kva dei får til med tekstbruken, og ikkje lese- og skriveferdigheitene. Dei held kontakt med venner, dyrkar interesser og held styr på aktivitetar med bruk av tekst, og dei forsterkar den tekstbruken dei meistrar og får mest ut av. Dei opplever sjølv at dei er deltakande, både i vennegjengar, i aktivitetar og i arbeidsfellesskap av ulik sort. Denne subjektive sida av deltakingsaspektet er det viktig å ikkje undervurdera. Å ta *det* på alvor er å ta *dei* på alvor. Likevel kan ein med eit ”utanfråblikk” stilla spørsmålet om nettverka er få, små eller prega av usymmetri. Dette blir spesielt synleg i relasjonar mellom brukar og tenesteytar, der ein kan koma til å sjå på relasjonen som vennskapleg, medan den andre har ei profesjonell rolle. Interesse for til dømes rekningar og formelle skriv er ikkje så stor hos informantane mine. Dette kan skyldast at hjelpeverje oftast tar hand om desse, men grunnen kan òg vera at denne typen tekstar er vanskelege å handsama. Me ser òg at jobbtekstar kan opplevast som utilgjengelege, og at ei manglande meistring av dei kan føra med seg ein grad av mistilpassing

og manglande tryggleik. Det same gjeld for rapportar og planar som ein ikkje føler ein har råderett over. Det ser ut til at opplevinga i møte med tekst er langt meir positiv når det gjeld tekstar som vekeblad, oppskrifter, lister over aktivitetar, brev og SMS-ar. Dette har sjølvsgatt med å gjera at bruken av dei i stor grad er sjølvgenerert. Det vil likevel vera uheldig dersom meir formelle tekstar blir lagd bort og definert som uinteressante eller uviktige fordi ein ikkje tør eller vil synleggjera at ein ikkje forstår dei. I slike høve kan det vera vanskeleg for personen med generelle lærevanskar å vita kva ho eller han skal spørja om. Dette er eit ansvar nettverka må ta, både ved å vera opne for at dette kan vera problematisk, ved å forklara og ved å støtta personen i å be om hjelp. Omgjevnadane kan bidra ved å vera meir smidige og mottakelege for fleire måtar å kommunisera på, og dei kan òg gjera sin bodskap meir tilgjengeleg for fleire. Tekstbruken vil variera frå domene til domene, men det vil vera positivt om ein opna for eit vidare spekter av ytringsformar, der ein søker å kommunisera med flest mogleg. Det vil bidra til at personar med generelle lærevanskar har større høve til å delta i samfunnet.

6. Litteraturliste

Barton, David. (2007) *Literacy. An introduction to an ecology of written language*. Blackwell Publishing

Barton, David og Hamilton, Mary. (2012) *Local Literacies. Reading and Writing in one community*. London, Routledge

Berge, Kjell Lars. (2005) ”Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier”. I: Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red.). (2005) *Det nye norskfaget*. Bergen, Fagbokforlaget/LNU

Bjørnå, Turid, Guneriussen, Willy og Sommerbakk, Viktor (red.). (2008) *Utviklingshemming, autonomi og avhengighet*. Universitetsforlaget

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven. (2008) *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*. 20.06.08 nr. 42. Tilgjengeleg frå http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-20080620-042.html&emne=lov-2008-06-20-42*& Lesedato: 05.05.13, kl 13:42

Dysthe, Olga. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.

Eidsvåg, Inge. (2007) *Stille stemmer – indre bilder. Om lesningens velsignelser, farer og fryd*. Oslo, Cappelens Forlag AS

Forskrift om habilitering og rehabilitering. (2011) *Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator*. Fastsatt ved kgl.res. 16.12.11 nr. 1256. Tilgjengeleg frå: http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/ho/ho-20111216-1256.html&emne=forskrift*%20%2b%20om*%20%2b%20habilitering*& Lesedato, 05.05.13, kl. 13:51

Gabrielsen, E. (2005) Kan leseferdigheter måles og sammenlignes? *Samfunnsspeilet* 2/2005. Tilgjengeleg frå: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/kan-leseferdigheter-maales-og-sammenlignes> Lesedato: 04.05.13, kl. 19:14

Geertz, Clifford. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books

Gjærum, Bente (red.). (1993) *Kunnskap og ettertanke. Psykisk utviklingshemning som tverrfaglig utfordring*. Oslo, Universitetsforlaget

Grue, Lars. (2004) *Funksjonshemmet er bare et ord*. Oslo, Abstrakt forlag

Gürgens, Rikke. (2004) *En usedvanlig estetikk: om betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket*. Dr.avhandling. Trondheim, NTNU-Trykk

Haug, Peder. 2009. *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo, Abstrakt forlag

Helsedirektoratet. (2013) *ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*, 10. revisjon, 2013. Tilgjengeleg frå: <http://finnkode.kith.no/#icd10ICD10SysDell2596295f1ow>. Lesedato: 04.01.13, kl. 21:21

Helsedirektoratet. (2003) *ICF, Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Tilgjengeleg frå: http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/icf-kortversjon/Publikasjoner/ICF_kortversjon.pdf . Lesedato: 04.05.13, kl. 21:34

Holme, Idar Magne og Solvang, Bernt Krohn. (1991) *Metode og metodebruk*. Oslo, Tano

Høien, Torleiv. (2005) *Logoshåndbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne, Logometrica

Jacobsen, Dag Ingvar. (2010) *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand, Høyskoleforlaget

Korsvold, Tora. (2006) *Barns verdi. En barndom som evneveik på 1950-tallet*. Trondheim, Abstrakt forlag

Kulbrandstad, Lise Iversen. (2010). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen, LNU/Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2009) *Retten til læring*. NOU 2009:18. Tilgjengeleg frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/25.html?id=571710>. Lesedato: 04.05.13, kl 18:51

Lesesenteret. (2008). *Forskning, programområde*. Tilgjengeleg frå: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/stavangerprosjektet/article14350-3213.html> lesedato: 05.05.13, kl. 12:52

Lesesenterets forskningsstrategi. Tilgjengeleg frå: <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Forskningsstrategi%20for%20Lesesenteret.pdf> Lesedato: 25.11.12, kl. 13:08

Lie, Svein m.fl. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD, PISA. I *Acta Didactica* 4/2001. Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Ness, Nils Erik. (2011) *Hjelpemidler og tilrettelegging for deltakelse – et kunnskapsbasert grunnlag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. Tilgjengeleg frå: <http://videobase.nonite.no/dokumenter/4f4bdf7d8bd0c.pdf> Lesedato: 02.02.13, kl. 13:30

Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik. (2005) *Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking*. I: Bjørn Kvalsvik Nicolaysen og Laila Aase (red.) 2005: *Kultur møte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det norske Samlaget, Oslo

OECD. 1999. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Tilgjengeleg frå: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf> Lesedato, 21.04.13, kl 14:41

Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. 17.07.98 nr. 61. Tilgjengeleg frå: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html> Lesedato: 05.05.13, kl. 13:30

Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget

Rogaland fylkeskommune, v/ Reidun Angell m.fl. (2012) *Rammeplan for tilpasset opplæring i mindre grupper*. Rogaland fylkeskommune

Skaftun, Atle. (2010) Lesing som dialogisk aktivitet i alle fag. I: Skjelbred, D. og Aamotsbakken, B. (red.), *Faglig lesing i skole og barnehage*. Novus forlag

Skaftun, Atle. (2006) *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen, LNU/Fagbokforlaget

Smith, J.D. (2006) Quo Vadis Mental Retardation? Definition by aggregation versus the Hope for Individual futures. I: Swinsky, H.N. og Greenspan, S. *What is Mental Retardation?* Washington DC, AAMR

Solvang, Per. (2002) *Annerledes. Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo, Aschehoug

Sosial- og helsedepartementet. (1998) *Om handlingsplan for funksjonshemma 1998-2001: deltaking og likestilling*. St.meld. nr 8 (1998-99). Oslo, Sosial- og helsedepartementet. Tilgjengeleg frå: <<http://www.regjeringen.no/nn/dep/ad/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/19981999/stmeld-nr-8-1998-99-.html?id=430886>>. Lesedato: 05.05.13, kl. 13:20

Street, Brian V. (1995) *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press

Stubrud, Leif Hugo. (2001) *Utviklingshemning i et økologisk perspektiv*. Oslo, Universitetsforlaget

Sæbø, Johanne Ur. (2012) *Rammeplan – hjelp eller heft?*. Oppgave i MSP-109, Universitetet i Stavanger.

Sæthre, Joronn. (2008) *Læring og livskvalitet. Rammer og muligheter for elever med utviklingshemning i videregående skole*. Bergen, Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Kunnskapsløftet*. Tilgjengeleg frå: <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2&v=2> Lesedato: 25.11.12, kl. 12:33

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Kunnskapsløftet, om lesing som grunnleggjande ferdigheit*. Tilgjengeleg frå: <http://www.ungeo.grus.no/PageFiles/39/Kunnskapsloftet.pdf> Lesedato: 17.03.13 kl. 16:44

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplan i norsk*. Tilgjengeleg frå: http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/ Lesedato: 21.04.13, kl 14:23

Utdanningsdirektoratet. (2006) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Tilgjengeleg frå: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no Lesedato: 21.04.13, kl. 14:09

Vergemålsloven. (1927) *Lov om vergemål for umyndige*. 22.04.27 nr.3. Tilgjengeleg frå: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19270422-003-008.html#90a> Lesedato, 05.05.13, kl. 13:46

Wikipedia, om Jon Alfred Mjøen. Tilgjengeleg frå: http://no.wikipedia.org/wiki/Jon_Alfred_Mjøen Lesedato 20.02.13, kl. 13:30

Aamotsbakken, Bente og Knudsen, Susanne V. (2011). *Å tenke teori. Om leseteorier og lesing*. Gyldendal Akademisk

Aass, O. E. (1954) *Offentlig omsorg for åndssvake i Norge 1870-1920*. Hovedoppgave i historie. Historisk institutt, Universitetet i Oslo.

7. Vedlegg

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta i intervju/observasjon i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med prosjektet er å finne ut hva slags type tekster (SMS-meldinger, kvitteringer, bøker, rutetabeller, arbeidsbeskrivelser, matoppskrifter o.s.v.) voksne personer med generelle lærevansker forholder seg til og bruker i sin hverdag, hvilke tekster det er forventet at de skal forholde seg til, hvilke tekster de velger bort og grunnene til dette. Ut fra dette kan jeg forhåpentligvis også kunne si noe om den reelle samfunnsdeltakelsen, og om tekstkompetansen bidrar til faktisk selvstendighet.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju og observere 3 personer over 18 år med generelle lærevansker.

Observasjonen kan omfatte en dag på arbeid eller dagsenter, en fritidsaktivitet samt noen situasjoner vi blir enige om (som f.eks. å gå og handle, fritid hjemme eller med venner). Vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuene vil være knyttet til observasjonene. Jeg vil forberede temaer jeg vil undersøke, og intervjuet vil være mer som en samtale, der spørsmål kan dukke opp underveis basert på det informanten har å fortelle. Samtalen kan dreie seg om valg av kommunikasjonsform (SMS, chat, e-post), hvilke typer tekster informanten leser på jobb, hvorvidt tekster i butikken (kvitteringer, plakater, emballasje) er forståelige og viktige for informanten, hva informanten leser for egen gledes skyld samt andre spørsmål som dreier seg om opplevelsen av og bruken av arbeidslivstekster og tekster i hverdagen.

Jeg vil først og fremst ta notater mens jeg observerer og når informanten og jeg snakker sammen, men det kan også bli aktuelt å bruke båndopptaker samt å ta bilder (av f.eks bøker som leses eller tekster informanten skriver). Dette skal kun være til hjelp i mitt arbeid, og slettes så snart det er transkribert.

Det er frivillig å være med, og du og informanten har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om informanten bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Eventuelle opptak slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av juni 2013. Dersom du gir godkjenning til at vedkommende person kan være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf.nr 41 278 276, eller sende en e-post til ju.sebo@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder Per Henning Uppstad ved Lesesenteret, UiS, på tlf.nr 90692150. Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Johanne Ur Sæbø,
Ragnestølberget 5,
4340 Bryne

Vedlegg 2

Forespørsel om å delta i intervju/observasjon i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i lesevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Det jeg ønsker å finne ut er hva slags type tekster (SMS-meldinger, kvitteringer, bøker, rutetabeller, arbeidsbeskrivelser, matoppskrifter o.s.v.) voksne personer med generelle lærevansker leser og bruker i sin hverdag, og hva de tenker om lesing og skriving.

Derfor har jeg lyst til å intervju deg. Jeg er interessert i å høre hva du pleier å lese, hva du liker å lese og hva du ikke liker å lese, og om det er noen tekster du velger bort. Ved å snakke med deg håper jeg å finne ut mer om det du deltar i der du bor, blant venner, i familien, i arbeid, i fritidsaktiviteter og i samfunnet ellers.

Jeg kommer til å være med deg en dag på arbeid eller dagsenter (jeg skal spørre dem om lov først), og kanskje også på en fritidsaktivitet. I tillegg kan vi treffes et par andre ganger, for eksempel hjemme hos deg eller når du skal handle. Vi blir sammen enige om tid og sted. Jeg kommer til å tenke igjennom ting jeg har lyst å spørre om, men du kan også være med å bestemme hva vi skal prate om. Jeg er nysgjerrig på om du skriver noe til andre, og om du da bruker for eksempel SMS eller brev. Jeg er også interessert i å høre om du liker å lese bøker og blader. Kanskje du leser og skriver på jobb eller på dagsenteret? Det kan hende du bruker kokebøker og handlelister. Slike ting er det jeg har lyst til å prate med deg om.

Jeg vil først og fremst ta notater mens jeg observerer og når du og jeg snakker sammen, men det kan også bli aktuelt å bruke båndopptaker. I tillegg kommer jeg kanskje til å ta bilder av for eksempel bøker du leser eller ting du har skrevet. Verken bilder, lydopptak eller notater kommer til å bli vist til noen. Det er bare for å hjelpe meg å huske bedre. Du kan selvsagt få se dem hvis du vil.

Det er frivillig å være med, og du kan trekke deg når som helst underveis, uten å måtte forklare hvorfor. Jeg kommer til å skrive om deg på en slik måte at ingen kan vite at det er akkurat deg. Når jeg er ferdig med oppgaven kommer jeg til å slette alt utenom selve oppgaven, så jeg kommer ikke til å ta vare på bilder eller lydopptak lengre enn til juli 2013.

Dersom du sier ja til å være med på dette, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen og gir den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf.nr 41 278 276, eller sende en e-post til ju.sebo@stud.uis.no. Du kan også kontakte min veileder Per Henning Uppstad ved Lesesenteret, UiS, på tlf.nr 90692150. Jeg har måttet søke om lov til dette hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og de har sagt ja.

Med vennlig hilsen
Johanne Ur Sæbø,
Ragnestølberget 5,
4340 Bryne

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen av tekstbruk og deltakelse hos personer med generelle lærevansker.

Jeg tillater at _____ (navn på personen) deltar i undersøkelsen.

Sted/dato: _____

Underskrift, hjelpeverge

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen av tekstbruk og deltakelse hos personer med generelle lærevansker.

Jeg _____ (navn) sier ja til å delta i undersøkelsen.

Sted/dato: _____

Underskrift

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagns gate 28
N-5037 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 58
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen
Institutt for kultur- og språkvitenskap
Universitetet i Stavanger
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 04.10.2012

Vår ref:31664 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31664

Berre med på likem? Tekstkompetanse og samfunnsundersøking for personar med generelle læresvår

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Bjørn Kvalsvik Nicolaysen

Student

Johanne Ur Sæbe

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Mads Solberg

Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopie: Johanne U. Sæbe, Ragnsøllveien 5, 4340 Bryne

Avdelingskontorene / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uisi.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 58 10 07. kjenn@svinnett.stnu.no

8. Samandrag

I arbeidet mitt som lærar ved ein tilrettelagd avdeling i vidaregåande skule må eg stadig ha i tankane kva som er mogleg og tenleg å ha som mål for den enkelte elev. Deltaking for alle er eit demokratisk mål, og viktig å støtta oppunder i opplæringa. Det er kanskje desto viktigare å vera merksam på dette når det gjeld personar med generelle lærevanskar. I eit tekstrikt samfunn har òg lesing og skriving innverknad på deltakinga. Eg har ønska å finna ut kva det er for tekstbruk som påverkar deltakinga i størst mogleg grad, og om tilgangen til og bruken av desse tekstane er slik at den enkelte både opplever seg som deltakande og er i relasjonar prega av medverknad. Eg har villa få fram eit innanfrå-perspektiv slik at personane det gjeld si stemme blir høyrd, og har derfor nytta semi-strukturerte intervju for å henta fram kvar av informantane sine tankar og opplevingar. I tillegg har eg observert dei i ulike situasjonar; på jobb, i heimen og på fritidsaktivitetar. Eg har ønska å få eit mangfaldig bilete av tekstbruken og kvardagen deira, slik at den fyldige beskrivinga kunne støtta opp om deira utsegn.

Tekstbruken har eg plassert i sju kategoriar: 1) Organisering av livet, 2) personleg kommunikasjon, 3) private fritidsføremål, 4) dokumentasjon av livet, 5) å skapa mening og finna ut av ting og 6) sosial deltaking, alle lånt av David Barton og Mary Hamilton (2012, s. 248ff). Eg har lagt til 7) utføring av arbeid, fordi tekstbruken i samband med jobb synte seg viktig når det gjaldt deltaking for mine informantar. Funna har eg vidare drøfta opp mot fire ulike tilnærmingar til deltakingsomgrepet: funksjonsorientert-, subjektiv-, sosial- og relasjonell forståing (Ness, 2011).

Det kjem fram at informantane mine opplever seg som deltakande. Dei nyttar tekst ganske uanstrengt, utan å reflektera særleg over manglande lese- og skriveferdigheiter. Tekstbruken gir mening for dei, og dei er først og fremst opptatt av funksjon, som til dømes å halda styr på aktivitetar, kommunisera med venner, kreativ skriving, lesing av oppskrifter og tv-program, og å nytta rutetabellar for å finna fram i kollektivtilbodet. Det at det i samfunnet er opna for fleire tekstformer kjem dei til gode. Eit døme er den eine informanten si Facebook-melding til ordføraren med krav om at husleiga ikkje skulle stige, noko som førde fram. På nokre felt blir deltakinga likevel innskrenka. Formelle tekstar som omhandlar den enkelte sitt tilvere og tiltak i samband med dette, opplevest som lite tilgjengelege. Brukarane blir utrygge på innhaldet, og har ikkje noko eigartilhøve til tekstar som absolutt skulle vore ”deira”.

Personar som av ulike årsakar er avhengig av tenesteytarar kan i tillegg risikera at informasjon ikkje kjem fram fordi den må gå gjennom fleire personar. Sjølv om tiltaka då er meint å vera til hjelp for personen med generelle lærevanskar, hindrar dei deltaking. Det syner seg då at kontekstuelle utbetringar vil kunna bidra til at personar med generelle lærevanskar kan delta i større grad. Ei slik økologisk tilnærming vil gjera at ein ikkje berre fokuserer på manglande individuelle ferdigheiter, men likeså gjerne finn løysingar i omgjevnadane. Ei slik tilnærming vil personar med generelle lærevanskar profittera stort på.