

Find vejen frem
VIA University College

VIA University College



Elever med og i læse- og skrivevanskeligheder

Liv i Skolen

Nr. 3 · September 2020 · 22. årgang

Tema:

Elever med og i læse- og skrivevanskeligheder

Udgiver:

VIA Efter- og videreuddannelse

Hedeager 2

8200 Aarhus N

T: 87551900

Henvendelse:

Beritt Winnie Nielsen

E: bwn@via.dk

T: 87550909

Redaktion:

Morten Stokholm Hansen

Ansvarshavende:

Poul Erik Philipsen

Layout: Inge Lynggaard Hansen

Foto: Colourbox

Tryk: Rosendahls

ISSN: 1398-2613

Ideer og bidrag til artikler, kontakt:

msh@via.dk

Kommentér dette nummer af

Liv i Skolen på Facebook:

www.facebook.com/ViaPaedagogisk

Videreuddannelse

Priser

Årsabonnement	375 kr.
2 abonnementer	575 kr.
3 abonnementer	725 kr.
Enkeltnumre 2019-2020	125 kr.
Enkeltnumre før 2019	95 kr.
En årgang 2010-2018	300 kr.
Studerende:	25 % rabat

Klassesæt (skoler og studerende):

Ved 15 stk. enkeltnumre 30 % rabat

Priser er inkl. moms, ekskl. forsendelse

For køb kontakt: liviskolen@via.dk

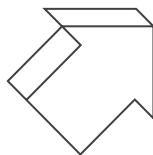
Abonnementsperioden følger kalenderåret

Hent uddrag af artikler fra disse numre på www.liviskolen.dk:

3/2020	Elever med og i læse- og skrivevanskeligheder
2/2020	Det pædagogiske læringscenter
1/2020	Reformen 5 år efter
4/2019	Samarbejdets betydning...

Hent digitale udgaver af artikler fra bl.a. disse numre på www.liviskolen.dk:

3/2019	Dannelse i skolen
2/2019	Engineering
1/2019	Teknologiforståelse
4/2018	Den professionelle lærer
3/2018	Inkluderende læringsmiljøer
2/2018	Co-teaching
1/2018	Dynamisk mindset
4/2017	Bevægelse og sundhed
3/2017	Det 21. århundredes kompetencer
2/2017	Professionelle læringsfællesskaber
1/2017	Angelsaksisk didaktik
4/2016	Pædagoger i skolen
3/2016	Datainformeret læringsledelse



Velkommen til dette nummer af Liv i Skolen om Elever med og i læse- og skrivevanskeligheder

I dette nummer af Liv i skolen sætter vi fokus på elever med og i læse- og skrivevanskeligheder. Helle Bundgaard Svendsen har været fagredaktør på hele nummeret, og hun vil i den første artikel både byde velkommen, introducere artiklerne samt argumentere for, at det er vigtigt, hvilke begreber vi anvender i dette fagområde. Er et barn fx ordblind, eller har barnet lidt svært ved noget? Det er ikke det samme, og hun skelner mellem tre væsentlige begreber i feltet, nemlig vigtigheden af at vi taler om elever med og i skriftsprogsvanskeligheder, anvendelsen af begreberne ordblindhed eller dysleksi samt begrebet læse- og skriveteknologi (LST). Med ønsket om at vi alle bliver klogere, deler vores viden med hinanden og inspireres til en bedre praksis, ønsker både Helle og undertegnede alle god læselyst med dette topaktuelle og relevante nummer af Liv i skolen.

Med venlig hilsen

Morten Stokholm Hansen, redaktør

INDHOLD

6 Begrebers betydning for arbejdet med elever med og i skriftsprogsvanskeligheder

”Hvorfor kan man ikke bare kalde en spade for en spade?” lyder en dansk vending. Netop denne vending er aktuel i forhold til dette nummer af Liv i skolen, for hvad skulle nummeret hedde? Læse- og skrivevanskeligheder? Skriftsprogsvanskeligheder? Ordblindhed? Når det kommer til dette fagfelt, så er forvirringen stor.

Helle Bundgaard Svendsen, lektor

12 Afdækning af ordblinde elevers LST-strategier med think-aloud-metoden

Ordblinde elever udvikler teknologibaserede læse- og skrivestrategier, når de integrerer forskellige programmets funktioner i deres læsning og skrivning. Denne artikel handler om, hvordan fagprofessionelle kan afdække ordblinde elevers LST-strategier. Jeg vil præsentere think-aloud-metoden og et afdækningsredskab, som kan anvendes til kategorisering af elevers LST-strategier.

Tina Sottrup-Jensen, læsekonsulent

24 Afledte vanskeligheder og mentalisering

I denne artikel præsenteres didaktiske refleksioner i naturfag og dansk, der tager højde for ordblindes afledte vanskeligheder, og mentaliseringsbegrebet beskrives som et muligt redskab til støtte af elever i læse- og skrivevanskeligheder.

Kamma Dencker, underviser

38 Det kan være svært at høre lyden

Ordblinde elever og elever i læse- og skrivevanskeligheder, som skal lære et fremmedsprog bør hjælpes til at blive bevidste om fremmedsprogets enkeltlyde og lydsammensætninger, så de kan anvende deres læse- og skriveteknologi mest hensigtsmæssigt til sprogtilegnelse.

Anja Bolls Slåttvik, lektor

46 Øvelse gør bedre

I artiklen fokuseres på, hvordan den første læse- og skriveundervisning kan gribes an, så eleverne med de svageste forudsætninger får den bedst tænkelige start, og så eleverne med rigtig gode forudsætninger får lov til at ”køre derudad” og derved bevarer lysten til at læse og skrive på egne præmisser og eget niveau. Ingen undervisning kan forebygge læse- og skrivevanskeligheder for alle elever.

Lis Pøhler, speciallærer

58 En hånd i ryggen på de unge

På Gylling Efterskole er alle elever i lette eller svære læse- og skrivevanskeligheder. Alle er udfordret i at lære at udnytte skriftens lydprincip og har derfor vanskeligt ved at knække læsekoden og udvikle sikker og flydende ordafkodning og stavning. Langsom og upræcis udnyttelse af lydprincippet er kernen i ordblindes læseproblemer, og mange elever på Gylling Efterskole er netop ordblinde.

*Anne Friis Theede, viceforstander, Thor Hjuler Boudigaard, lærer, Sine Binder Flensbak Søtoft, lærer
Stine Eskildsen Kridal, pædagogisk vejleder, Niels Eskildsen Kridal, forstander*

66 Det kan jeg ikke... endnu

Der synes for eleven at være en parallel mellem ordblindhed og ikke at kunne mestre livet og læring. Fine Readers forløbet på Østbirk Skole er ikke et terapeutisk forløb, men det inkluderende læringsmiljø, det konstante, men veldoserede pres på deres narrativer og åbningen af den teknologiske verden som kvalificerende redskab til deltagelses- og livsmuligheder giver alt andet lige et mere nuanceret selv billede i eleven.

Jeannette CM Damsted, læsevejleder

80 Forudsætninger eller følger - om motivation og selv billede i arbejdet med læse- og skrivevanskeligheder

Fagfolk og forældre arbejder mange steder i landet for at elever med og i læse- skrivevanskeligheder kan deltage med udbytte i deres skolehverdag. Funktioner

i læse-/skriveteknologi har åbnet for gode muligheder for dette. Alligevel bruger mange elever ikke de teknologiske muligheder. De voksne omkring børnene taler om manglende motivation. Spørgsmålet er, om det gavner eleverne at se motivation som en forudsætning for at deltage i skolens undervisning.
Minna Nørgaard Bruun, adjunkt

96 Er emnet læsevanskeligheder?

Så lad os (også) tale om ordkendskab

Elevers ordkendskab spiller en stadig vigtigere rolle, efterhånden som de når mellemtrinnet og udskoling. Da ordkendskab er tæt knyttet til baggrundsviden og læseforståelse, har det stor betydning for elevernes muligheder for at få et tilstrækkeligt udbytte af de i stigende grad komplekse tekster og emner, de arbejder med på tværs af fag.

Anne-Mette Veber Nielsen, specialkonsulent

108 Tidlig indsats i forhold til ordblindhed – perspektiver i børnestavning med oplæsningsstøtte?

Et af regeringens fire første skridt mod en styrket ordblindeindsats er at opspore og sætte tidligt ind i forhold til ordblindhed. Artiklen viser, hvordan væsentlige resultater fra en undersøgelse af børnestavning med oplæsningsstøtte skaber grundlag for en ny undersøgelse af brugen af oplæsningsstøtte til elever i risiko for ordblindhed.

Stine Fuglsang Engmose, adjunkt

Begrebers betydning for arbejdet med elever med og i skriftsprogs- vanskeligheder





Helle Bundgaard Svendsen er ph.d., lektor og konsulent ved VIA Læreruddannelsen og hf i Nørre Nisum

“Hvorfor kan man ikke bare kalde en spade for en spade?” lyder en dansk vending. Netop denne vending er aktuel i forhold til dette nummer af Liv i skolen, for hvad skulle nummeret hedde? Læse- og skrivevanskeligheder? Skriftsprogsvanskeligheder? Ordblindhed? Når det kommer til dette fagfelt, så er forvirringen stor – og man kan jo også møde den holdning, at det måske ikke betyder så meget. At ord jo bare er ord...en spade er simpelthen bare en spade.

I denne lille introducerende artikel til nr. 3-2020 af Liv i skolen, vil jeg netop diskutere dette. Hvorfor kan vi ikke bare bruge det samme ord, som vi altid har gjort? Hvorfor er det så vigtigt, hvilke begreber vi anvender? Som jeg ser det, så skal vi altid overveje, hvilke begreber vi anvender, fordi de har betydning for de mennesker, vi anvender dem om. De farver vores forståelse af et fagområde, og de sætter en

ramme for de elever vi arbejder med. Der er nemlig forskel på at få at vide at “man har lidt svært ved det” og at “man er ordblind”. Jeg vil derfor kaste mig ud i begrundelse for tre væsentlige begreber i feltet, nemlig vigtigheden af at vi taler om elever med og i skriftsprogsvanskeligheder, anvendelsen af begreberne ordblindhed eller dysleksi, samt begrebet læse- og skriveteknologi (LST).

BEGREBERS BETYDNING

Med og i skriftsprogsvanskeligheder

Begrebet *skriftsprogsvanskeligheder* dækker over en bred gruppe af elever, som har vanskeligheder med at læse og/eller stave. Til gruppen hører både elever med afkodningsvanskeligheder (herunder ordblinde elever) og elever med læseforståelsesvanskeligheder. Ved at anvende begrebet *skriftsprogsvanskeligheder* så pointerer man, at eleverne kan have både vanskeligheder med at læse og med at skrive. Det dækker over alle former for vanskeligheder knyttet til anvendelse af *skriftsproget*. Men hvorfor så tale om elever med og i skriftsprogsvanskeligheder og ikke blot elever med skriftsprogsvanskeligheder? I denne skelnen ligger en forståelse af, at skriftsprogsvanskelighederne er individbåret. Det er vanskeligheder, man som enkeltindivid *har* og må forholde sig til. Samtidig er oplevelsen af vanskelighederne og mulighederne for at styrke skriftsproget afhængigt af kontekstens håndtering og støtte. Derfor er man også *i* skriftsprogsvanskeligheder. Her har skolen, læreren og læsevejlederen et stort ansvar for, at eleven får den undervisning og målrettede støtte, som kan stilladserer deres udvikling af skriftsproget uanset deres skriftsproglige udgangspunkt.

Ordblindhed og/eller dysleksi

Det er ofte til diskussion, om man skal bruge begrebet ordblind eller dysleksi i skolen og i de faglige miljøer omkring den. Begrebet ordblindhed er af ældre afstam-

ning, og man har i andre nordiske lande udskiftet det med dysleksi. Argumentation er lige for. Da ordblindhed ikke har noget med synssansen at gøre, men er af neurobiologisk oprindelse, så er det misvisende at kalde det *ordblindhed*. Årsagen til, at vi alligevel fastholder det i Danmark, er, som jeg ser det, at det er så udbredt, og at vi inden for de sidste år har haft stor fokus på ordblindhed både politisk, ministerielt og i skolen. Vi har en ordblindedetest og en ordblinderisikotest. Forældre og børn anvender og forstår begrebet, som efterhånden ikke er behæftet med så mange fordomme som tidligere. Det virker som om, der er kommet en bredere forståelse af, hvad det vil sige at være ordblind i befolkningen generelt, blandt andet fordi mange ordblinde rollemodeller står frem og fortæller om deres skriftsprogsvanskeligheder og hvordan de har håndteret dem i deres skole- og arbejdsliv. Jeg anvender selv begreberne ordblindhed og dysleksi synonymt, men vælger ofte ordblindhed ud fra de ovenstående betragtninger: at alle efterhånden kender og forstår, hvad ordblindhed betyder og er, men måske kan blive i tvivl, hvis jeg anvender begrebet dysleksi. Der er dog kritik af denne brug flere steder fra. Jeg har hørt den både fra fagfolk og fra de ordblinde selv. Måske vi på sigt skal følge Norge og Sveriges eksempel og udskifte begrebet ordblindhed med begrebet dysleksi i Danmark også?

Læse- og skriveteknologi

Det sidste begreb, jeg vil forholde mig til i denne korte introducerende artikel, er begrebet læse- og skriveteknologi. Ideen bag begrebet er at flytte fokus fra teknologien som et hjælpemiddel til elever med og i skriftsprogsvanskeligheder til at fokusere på teknologien i et mere inkluderende perspektiv. Læse- og skriveteknologi er i princippet noget, vi alle sammen bruger, men nogle funktioner er mere anvendelige for elever med og i skriftsprogsvanskeligheder end andre er. F.eks. er ordforslagsfunktionen en vigtig funktion for ordblinde elever, der har vanskeligheder med at stave, mens ordbogsfunktionen er en vigtig støtte for alle elever under læsning i alle fag. Når ordblinde elever anvender oplæsningsfunktionen, så kompenserer det i nogen grad for deres afkodningsvanskeligheder, men det er en vigtig pointe, at de skal have undervisning i, hvordan de kan anvende funktionen så effektivt som muligt. Elever uden stavevanskeligheder kan have glæde af stavekontrollen, hvis de støder ind i nye og ukendte ord. Her kan den støtte dem i at se den korrekte staveform af det konkrete ord. Læse- og skriveteknologi er altså et muligt alternativ til begreberne it-hjælpe-midler eller kompenserende it, som stadig anvendes i stort omfang. Det giver mulighed for at sætte fokus på en differentieret anvendelse af funktioner til læsning

og skrivning i undervisningen, både i den almene klasse, men bestemt også de særligt tilrettelagte forløb for elever med og i skriftsprogsvanskeligheder.

Så svaret på den danske vending "Hvorfor kan man ikke bare kalde en spade for en spade?" er vel, at det kan man. At det netop er vigtigt at kalde tingene ved deres rette navn og med så præcis og opdateret betydning som muligt, men at det også er lettere at være præcis, når der er tale om konkrete begreber, der repræsenterer konkrete fysiske objekter, end når der er tale om mere abstrakte og komplekse fagbegreber, som f.eks. skriftsprogsvanskeligheder.

Introduktion til tidsskriftets artikler

I dette nummer af "Liv i skolen" vil læseren møde en række forskellige begreber, tilgange og perspektiver på elever med og i skriftsprogsvanskeligheder i skolen. Her har fagpersoner fra forskellige sammenhænge forholdt sig til denne elevgruppe. En række artikler peger på metoder og tilgange til undervisning og afdækning af elever med og i skriftsprogsvanskelig-

Begreber farver vores forståelse.



BEGREBERS BETYDNING

heder. Her præsenterer Tina Sottrup Jensen et afdækningsredskab, hun har udviklet. Redskabet kan anvendes af fagprofessionelle til at afdække ordblindes elevers LST-strategier. Kamma Dencker præsenterer en række didaktiske refleksioner knyttet til undervisningen i dansk og naturfag, der tager højde for ordblindes afledte vanskeligheder samt giver et bud på et konkret redskab. Anja Bols Slåttvik fokuserer på fremmedsprogsundervisningen og beskriver hvorfor og hvordan, læreren kan undervise eksplicit i enkeltlyde og lydsammensætninger til gavn for ordblind elever. Lis Pøhler skriver om den tidlige undervisning af elever med de svageste forudsætninger, og hvordan alle elever i klassen kan hjælpes godt i gang med læseudviklingen.

Nogle artikler beskriver helt konkrete tilbud til ordblind elever. Her skriver Anne Friis Theede, Thor Hjuler Boudigaard, Sine Binder Flensbak Søltøft, Stine Eskildsen Kridal og Niels Eskildsen Kridal fra ordblindefterskolen Gylling Efterskole om, hvordan de arbejder målrettet på at styrke elevgruppens faglige og sociale kompetencer. Jeannette Christina M. Damsted skriver om tilbuddet "Fine Readers", der tilbydes ordblind elever i Horsens kommune.

Andre artikler har fokus på mere generelle tilgange til undervisning af elevgruppen. Minna Nørgaard Bruun diskuterer om motivation og selvbillede er en forudsætning for eller en følge af undervisningen af elever med og i skriftsprogsvanskeligheder og peger på, hvordan man kan arbejde med at minimere demotivation og negativt selvbillede hos disse elever i skolen. Anne-Mette Veber skriver om ordkendskabsundervisning, og hvordan man kan arbejde med det til gavn for alle elever og elever med læseforståelsesvanskeligheder.

Slutteligt skriver Stine Fuglsang Engmose om sin ph.d. undersøgelse, hvor hun undersøgte, hvordan børnestavning med oplæsningsstøtte kan anvendes i den tidlige indsats, og hvordan dette danner grundlag for en ny undersøgelse af brugen af oplæsningsstøtte til elever i risiko for ordblindhed.



Afdækning af ordblinde elevers LST-strategier med think-aloud-metoden





Tina Sottrup-Jensen er læsekonsulent i Børn og læring i Varde Kommune

Ordblinde elever udvikler teknologibaserede læse- og skrivestrategier, når de integrerer forskellige programmets funktioner i deres læsning og skrivning. Denne artikel handler om, hvordan fagprofessionelle kan afdække ordblindes elever LST-strategier. Jeg vil præsentere think-aloud-metoden og et afdækningsredskab, som kan anvendes til kategorisering af elever LST-strategier.

Beskrivelsen af denne fremgangsmåde til afdækning af LST-strategier tager afsæt i en afprøvning med en ordblind elev i 6.klasse og de erfaringer, jeg har gjort mig i den forbindelse. Det er blevet tydeligt for mig, at der dannes meget detaljeret viden om elevens LST-strategier ved denne fremgangsmåde, og afdækningsredskabet giver et godt overblik og struktur på iagttagelserne. Artiklen afrundes med et afsnit om de muligheder afdækning af LST-strategier giver i skolernes praksis.

Læsevejledere og ordblindelærere arbejder med forskellige former for kursusforløb for ordblindes elever med fokus på læse- og stavestrategier og brug af LST. I forbindelse med udredning for ordblindhed og opstart på kursusforløb arbejdes der med afdækninger, der bidrager med viden om, hvor eleverne er i læse- og staveudviklingen. Afdækningen sikrer, at undervisningen bliver målrettet den enkelte elevs skriftsproglige forudsætninger.

AFDÆKNING AF ORDBLINDE ELEVERS LST-STRATEGIER

Afdækningen af elevernes brug af LST er ofte uformel, fx kan den foregå ved samtale med eleven. Lærere og forældre bidrager eventuelt også med betragtninger. Altså ikke helt tæt på eleven og ikke en egentlig afdækning. Med think-aloud-metoden har vi et redskab, hvor det lader sig gøre at komme meget tættere på elevens strategibrug. Der kan være meget nyttig viden for læreren/læsevejlederen, der skal undervise og vejlede eleven samt vejlede faglærere og forældre.

Think-aloud-metoden

En think-aloud-undersøgelse går helt konkret ud på at optage eleven med et screencastprogram, mens denne arbejder med læse- og skriveopgaver på computeren. Eleven opfordres til at "tænke højt" under arbejdet, så der på den måde gives et indblik i strategibrugen (både real- og computerlyd kan høres). Eleven skal arbejde med en tekst og spørgsmål til teksten. Spørgsmålene retter sig mod læsning *på, mellem* og *bag ved* linjerne. Efterfølgende ses optagelsen igennem og elevens LST-strategier kategoriseres vha. afdækningsredskabet. På denne måde kan man få øje på de helt konkrete LST-strategier, den enkelte elev anvender og skabe en systematik i iagttagelserne. Det er en mere specifik og konkret form for viden end den viden, der kommer ud af en samtale med eleven. Mange elever vil sandsynligvis have svært ved at reflektere over og beskrive deres egne LST-strate-

gier på et metabevindst plan uden baggrund i en konkret arbejdsopgave.

LST-funktioner og -strategier, hvad skal afdækkes?

Ordblind elever udvikler, når de bruger programmer og funktioner i forbindelse med læse- og skriveopgaver, teknologi-baserede læse- og skrivestrategier (Svendsen 2016a). Der findes almene stilladserende LST-funktioner, som er tilgængelige for alle i fx tekstbehandlingsprogrammer og på internettet. Og der findes LST-funktioner i særlige programmer udviklet til mennesker med skriftsprogs-vanskeligheder. De fire grundlæggende LST-funktioner er: oplæsning, ordforslag, talegenkendelse, og OCR-behandling (Arendal, Kongskov og Svendsen 2016).

For at undgå at kortlægningen bliver for omfangsrig og uoverskuelig for eleven, kan det give mening at arbejde med fokus på elevens teknologibaserede læsning – både afkodning og forståelse, men begrænse undersøgelsen af skriveprocesser til stavningen. Skriveprocesser af højere orden indgår på den måde ikke i afdækningen, som beskrives i det følgende (efter samme model som Svendsen 2016b).

Ordblind elever er ikke ens, de har opnået konventionelle læse- og skrivefærdigheder i forskelligt omfang og deres brug af læse- og skriveteknologi vil derfor

variere. De strategier, der beskrives i det følgende, skal derfor betragtes som *mulige* strategier, der kan iagttages under en think-aloud-session. Det er ikke en facitliste. Elever kan også have udviklet "nye" strategier, som endnu ikke er kortlagt og beskrevet, det må der være en åbenhed for i analysen af strategibrugen.

Udviklingen af afdækningsredskabet tager afsæt i Helle Bundgaard Svendsens forskning (Svendsen 2016b), men jeg henter også inspiration fra materialer udarbejdet af Signe Elmstrøm (Elmstrøm 2018) og Astrid Monrad (Monrad 2020).

Afprøvning af think-aloud-metoden og kategorisering af en elevs LST-strategier

I det følgende beskrives en afprøvning af think-aloud-metoden og efterfølgende strategikategorisering med en elev i 6. klasse. Emil har brugt it-hjælpemidler i to år. Han bruger til dagligt både oplæsningsfunktion og ordforslag (Appwriter).

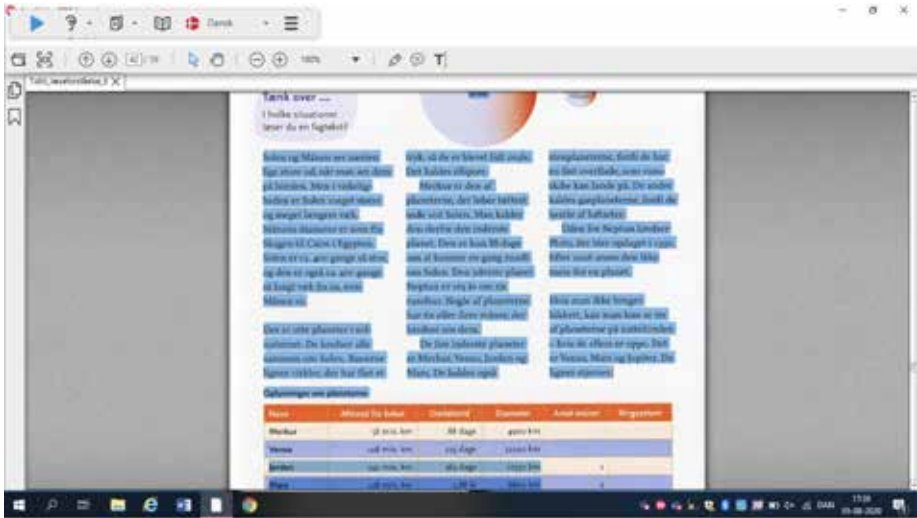
Emil arbejder i think-aloud-sessionen med et uddrag af en fagbog om planeter. Teksten er taget fra materialet "Tid til læseforståelse B" (Bülow, Harms og Skaarup 2009; 40). Fire forståelsesspørgsmål er udvalgt og kopieret over i et Word-dokument, som Emil kan skrive direkte i. Herunder er udvalgt et par nedslag, hvor væsentlige pointer fremhæves ift. at vejlede eleven til mere effektive strategier.

Emil har en fin mappestruktur inddelt i fag på computeren og finder uden problemer dokumenterne, han skal bruge. Han scroller, åbner og skifter mellem dokumenterne med genvejstaster (alt + tab). Han håndterer problemer med at få markeret og oplæst tekst i AWs PDF-læser. Det er svært at undgå at andre elementer end den løbende tekst bliver markeret, når hele teksten forsøges markeret på en gang. Emil forsøger på flere forskellige måder, men ender med at acceptere at noget af en tabel også er markeret til oplæsning. Teksten står i tre spalter med en tabel under den løbende tekst og en illustration med tekst over spalterne. Oplæsningen af den løbende tekst hopper efter første spalte til tabellen og derefter til illustrationen, herefter tilbage til spalte to. Dette må forstyrre forståelsen, men Emil vælger at lade oplæsningen fortsætte.

Eleven opfordres til at **"tænke højt"** under arbejdet.



AFDÆKNING AF ORDBLINDE ELEVERS LST-STRATEGIER



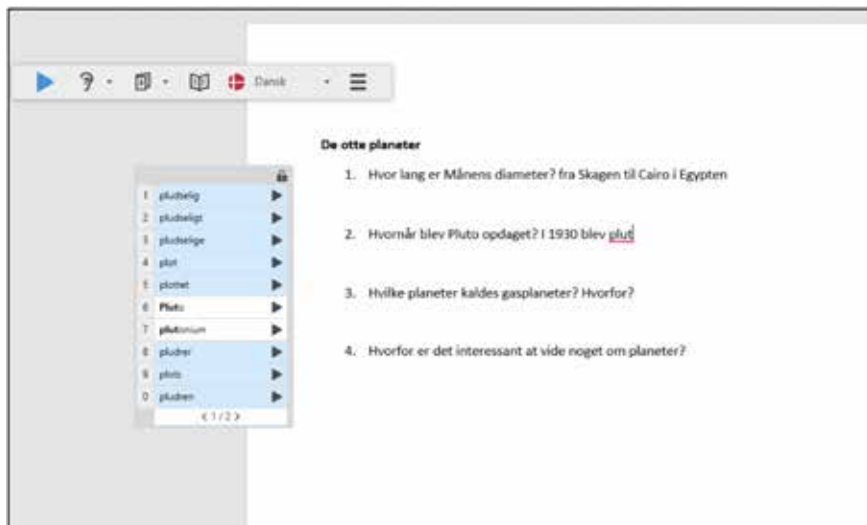
Første udsnit fra skærm

I sin afkodning bruger Emil en kombination af læsning "med øjnene" og brug af AWs oplæsningsfunktion. Han læser spørgsmålene og skimmer teksten for nøgleord "med øjnene", men læser hele teksten og genlæser bidder af teksten med oplæsningsfunktion. Det er en tidskrævende proces for Emil at skimme teksten for nøgleord.

I forhold til forståelsen er Emil bevidst om både hastighed og valg af stemme. Han er også opmærksom på, at der ikke til alle spørgsmål kan findes svar ét sted "på linjerne". Trods bevidstheden om dette er

det vanskeligt i praksis. For at besvare to af spørgsmålene må oplysninger fra tekst, tabel og illustration kombineres. Emil er ikke opmærksom på tabellen og illustrationen og får ikke anvendt oplysningerne herfra.

I stavningen bruger Emil en kombination af forskellige strategier. Som det er kendetegnende for teknologibaseret stavning (Svendson 2016a), så fremstår Emils stavning som en søgeproces og efterfølgende kontrol af ordet. Han bruger således både ressource teksten, ordforlagsbjælken, Words stavekontrol og



Andet udsnit fra skærm

kontrol med oplæsning slået til under skrivning. Han staver mange hyppige småord uden brug af teknologi. Umiddelbart har han mange forskellige og gode strategier at trække på. Det viser sig dog, at han har en foretrukket strategi. Han er hurtig til at skifte mellem dokumenterne (alt+tab) og henter et eller to bogstaver ad gangen fra ordene i ressource teksten.

Det giver rigtig mange skift og enkelte fejlstavninger, som han dog får rettet med Words stavekontrol. Ofte fremkommer målordet i ordforlagsbjælken, efter de første to-tre bogstaver er skrevet. Dette er Emil ikke altid opmærksom på.

Se herunder et overblik over Emils strategier indsat i afdækningsredskabet.

AFDÆKNING AF ORDBLINDE ELEVERS LST-STRATEGIER

Emils strategier indsat i afdækningsredskabet

<p>Teknologibaserede afkodningsstrategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - OCR-behandling - Markering af tekst i små bidder og oplæsning (sætninger el. afsnit) - Markering af enkeltord og oplæsning - Følge highlight under oplæsning (se og lytte) - Hastigheden sættes ned, hvis forståelsen glipper - Hastigheden sættes op, hvis dette ikke er tilfældet - Gentaget lytning - Oplæsning af enkeltord ved dobbeltklik på ordet + oplæs - Søgeordsfunktion (som skimning efter nøgleord) - Valg af foretrukken stemme 	<p>Notater – elevens strategier</p> <p>Håndterer oplæsningsfunktionen i AW</p> <ul style="list-style-type: none"> - Markering og oplæsning af hele teksten - Ignorerer oplæsning af tabeltekst midt i oplæsning af løbende tekst - Korrigerer ringe oplæsning ved at følge highlight af ord med øjnene – visuel støtte/genkende - Gentaget lytning af tekststykker (efter skimning "med øjnene") - Er bevidst om hastighedsregulering ift. teksttype og læseformål - Er bevidst om valg af oplæsningsstemme (foretrækker Mads - han taler tydeligst)
<p>Teknologibaserede forståelsesstrategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danne overblik ved læsning af overskrifter, faktabokse m.m. - Genlæsning af tekststykke - Delt skærm (tekst og spørgsmål synlige på skærmen på én gang) - Opslag i betydningsordbog - Opslag i google billeder - Understregning af ord 	<p>Notater – elevens strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danner overblik ved at læse spørgsmål før teksten, herefter oplæsning af hele den løbende tekst

<p>Teknologibaserede stavestrategier</p> <p>Strategier til at finde/søge ordet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anvende ordforslagsbjælken - partiel stavning – fx stave første stavelse - dele i morfemer <ul style="list-style-type: none"> - søge – fx scrolle og bladre i listen - lytte før indsætning - indsætte - bruge jokertegn - Kopiere ord fra ressourcesteksten - Diktare enkeltord - Diktare hele sætninger - Anvende google som stavehjælp - Indsæt fra Words stavekontrol <p>Strategier til at finde stavfejl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anvende Words "rød pen" funktion - Oplæsning af enkeltord ved dobbeltklik på ordet + oplæs - Oplæsning under skrivning (auditiv feedback) <ul style="list-style-type: none"> - Læs ord - Læs sætning - Læs bogstavlyd - Læs bogstavsnavn 	<p>Notater – elevens strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anvender ressourcesteksten: henter et par bogstaver ad gangen, skifter hurtigt mellem Word og tekst med alt+tab - Anvender ordforslagsbjælken <ul style="list-style-type: none"> - partiel stavning – første stavelse - bruger første side i ordforslag, genkender dels "med øjnene" og lytter dels til oplæsning ved at føre musen henover - indsætter fra listen - Anvender Words "rød pen" funktion til at finde egne stavfejl - Anvender Words stavekontrol til at finde den rette stavemåde: højreklikker, genkender og indsætter - Bruger funktionen "Læs ord", som strategi til at finde egne stavfejl kombineret med Words stavekontrol <p>Emil kombinerer forskellige strategier i sin stavning, men den foretrukne strategi er at hente et par bogstaver ad gangen fra ressourcesteksten. Ordforslagsbjælken anvendes i højere grad, når svaret ikke kan findes i teksten.</p> <p>Han staver mange småord uden brug af teknologien (fra, til, fordi, blev, der, kommer m.fl.)</p>
<p>Generelle teknologibaserede strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruge genvejstaster - Bruge navigationsrude - Åbne, minimere og maksimere dokumenter - Anvende mappesystem - Håndtere forskellige programmer (fx Word og AppWriter) - Finde og hente tekster på Nota - Scrolle op og ned - Brug af mus 	<p>Notater – elevens strategier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruger genvejstaster (alt + tab) - Anvender mappesystem - Håndterer forskellige programmer som Word og AW og fortæller, at han kender og bruger Adobe (den første PDF-læser, han lærte at bruge). Han er bekendt med forskellige funktioner i PDF-læseren, fx find side, zoom, samt scrolle op og ned på siderne - Finder og henter selv tekster på Nota - Bruger mus på den bærbare computer - Håndterer udfordringer med markering af tekst og oplæsning

AFDÆKNING AF ORDBLINDE ELEVERS LST-STRATEGIER

Udviklingspotentialer

Emil er en rutineret bruger af LST. Han har taget hjælpemidlerne til sig og bruger dem aktivt i sin hverdag. Han kender mange funktioner og har udviklet sine egne strategier i brugen af dem. Afdækningen af hans strategier åbner dog for muligheden for at pege på mere effektive strategier.

Der kan fx ligge et potentiale i at understøtte Emil i at udvikle de teknologiske stavestrategier yderligere ved at arbejde med at kopiere ord fra ressource teksten ind i egen besvarelse (Ctrl+c og Ctrl+v) i stedet for at hente ordet bogstav for bogstav. Derudover kan der arbejdes med at understøtte brugen af ordforslagene mere aktivt. Emil opdager i flere tilfælde ikke, at målordet står i ordforslagene, men vælger en mere tidskrævende strategi med skift tilbage til ressource teksten.

Emil har mange skift mellem teksten og spørgsmålene i Word (alt+tab) og er faktisk rimelig god til at bevare overblikket trods de mange skift. Det må dog være en energikrævende arbejdsgang for ham. Et forslag kunne være at bruge delt skærm for at aflaste arbejdshukommelsen og give mere plads til forståelsesprocesser. Brug af søgefunktion (ctrl + f) i stedet for at skimme "med øjnene" kan ligeledes aflaste og være tidsbesparende. Derudover kan det foreslås at arbejde med en før-læsestrategi, hvor der skabes overblik over fagtekstens forskellige elementer: Se

på figurer og tabeller samt bruge oplæsning til figur- og tabeltekster. Besvarelsen af to af spørgsmålene forudsatte læsning af illustration og tabel, hvilket Emil ikke var opmærksom på. En anden forståelsesstrategi, som kunne introduceres, er markering og oplæsning af et afsnit ad gangen - stop op og tænk. Det er et alternativ til at få hele teksten læst op i en mundfuld, hvor der er rum til at tage informationerne ind, opsummere og overveje egen forståelse undervejs i læsningen. Strategierne kan fx synliggøres i en læseguide.

Hvad kan den viden, der kommer ud af en afdækning, bruges til på skolerne?

Ved afprøvning af think-aloud-metoden og efterfølgende kategorisering af elevens strategibrug bliver det tydeligt, at der dannes meget detaljeret viden om elevens LST-strategier med denne metode. En mere detaljeret viden end den, der dannes ved uformelle iagttagelse i undervisningen og ved samtale med eleven, fx bliver jeg først opmærksom på Emils foretrukne stavestrategi, da jeg ser optagelserne igennem, for umiddelbart virker han godt kørende med varieret brug af forskellige strategier. Kategoriseringen giver overblik og struktur på iagttagelserne. Den viden, der kommer ud af en sådan kortlægning, kan anvendes på flere forskellige måder i skolernes praksis.

For det første vil det være meget relevant at undersøge eleven strategibrug i forbindelse med LST-kursusforløb. Der vil



AFDÆKNING AF ORDBLINDE ELEVERS LST-STRATEGIER

være en mulighed for at målrette kurserne meget bedre til den enkelte elev med et detaljeret kendskab til elevens LST-strategier. Fokus flyttes fra programmer og funktioner til, *hvordan* de anvendes og integreres i elevens læsning og skrivning – *hvilke* strategier eleven anvender. Er de effektive? For eksempel vil en elev, som vist i ovenstående afprøvning, kunne vejledes til mere effektive stavestrategier.

Derudover kan kategoriseringen og videomaterialet anvendes i et samarbejde mellem læsevejleder, dansklærer og faglærere. Det kan være et særdeles godt redskab til at synliggøre og øge forståelsen for de særlige strategier ordblinde elever udvikler, når de bruger teknologien i læse- og skriveopgaver. Det kan være afsæt for didaktiske refleksioner med sigte på at skabe gode deltagelsesmuligheder, fordi afdækningen kan være baggrund for at pege på meget konkrete understøttelsesmuligheder ift. den selvstændige strategiudvikling. Fx kan naturtekniklæreren helt konkret få øje på elevens teknologiske læsestrategier samt behov for guidning og dermed vejledes til at tilrettelægge undervisningen, så behovet imødekommes.

Afdækningen kan således anvendes i dialogen med lærere og den enkelte elev ift. at understøtte udvikling af strategierne. Samtidig er det en central pointe, at viden om den enkelte elevs LST-strategier kan anvendes i vejledning og undervisning af elevgruppen (Svendsen 2016b).

Svendsen viser i modellen for LST-didaktik (Svendsen 2016b og 2020), hvordan læreren dels underviser i LST programmer og funktioner, dels samarbejder med eleverne og inddrager deres selvstændige strategier i undervisningen, men også understøtter et samarbejde eleverne imellem for at sætte gang i deres udvikling. Det er væsentligt at have øje for elevernes selvstændige strategiudvikling. Der er et "gap" mellem den læsende lærer og den ikke læsende elev (Svendsen 2016b). Ordblinde elever udvikler selvstændige strategier af *nødvendighed*, strategier som umiddelbart er skjult for læreren. Læreren kan dog få øje på strategierne ved at iagttage elever, mens der arbejdes med læse- og skriveopgaver med brug af LST. Think-aloud-metoden og strategikategorisering kan på den måde også have relevans for udvikling af undervisningen, idet der er mulighed for at "opdage" nye strategier, trække dem ind i undervisningen og understøtte samarbejdet eleverne imellem, så de på den måde

bliver rollemodeller for hinanden. Fx kan eleverne samarbejde i LST-makkerforløb, videndele ved at producere instruerende videoklip til hinanden og tematisere LST-strategier på netværksmøder.

Med think-aloud-metoden og efterfølgende kategorisering af LST-strategier, tænker jeg, at fagprofessionelle har et solidt grundlag for både tilrettelæggelse af undervisning, vejledning af elever og kolleger, men også en basis for arbejdet med videndeling elev til elev.

Referencer

- Bülow-Olsen, Lena; Harms, Susanne Kjær og Skaarup, Vibeke (2009); *Tid til læseforståelse B*; Alinea
- Arendal, Erik; Kongskov, Laura og Svensen, Helle Bundgaard (2016); *Del 4 Læse og skrive-teknologi og dens anvendelse*, I Pedersen, Anne Leth og Hjort, Kirsten (red.); *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektiologisk pædagogik*; Hans Reitzels Forlag
- Elmstrøm, Signe (2018); *Læs strategisk med læseteknologi – otte strategier til ordblinde elever, lærervejledning*, UCSyd
- Monrad, Astrid (2020); *Opslagsbog til AppWriter*, UCSyd
- Svensden, Helle Bundgaard(2016a); *Kapitel 11 Teknologibaseret læsning og skrivning*, I Pedersen, Anne Leth og Hjort, Kirsten (red.) *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder – Grundbog i lektiologisk pædagogik*; Hans Reitzels Forlag
- Svensden, Helle Bundgaard (red.) (2020); *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*; Akademisk Forlag
- Svensden, Helle Bundgaard (2016b); *Ph.d. -afhandling; Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*; Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse; Aarhus Universitet

Afledte vanskeligheder og mentalisering





Kamma Dencker, er underviser på Farsø Efterskole

I denne artikel præsenteres didaktiske refleksioner i naturfag og dansk, der tager højde for ordblindes afledte vanskeligheder, og mentaliseringsbegrebet beskrives som et muligt redskab til støtte af elever i læse- og skrivevanskeligheder.

Afledte vanskeligheder

Hvert år er der utallige eksempler på, at ordblinde kommer til at tro på sig selv og rykkes fagligt, socialt og personligt ved at gå på ordblindeefterskole til trods for, at nogen af dem har haft mange nederlag. Denne positive afsmitning, som ordblindeefterskoler har, beskriver Center for Ungdomsforskning i rapporten *Unge Ordblinde*, hvor de peger på, at begejstrede elever beskriver, at de har forbedret deres livskvalitet og haft en markant faglig udvikling, grundet ét til to år på ordblindeefterskole (Juil, 2013).

Elever i læse- og skrivevanskeligheder er lige så forskellige, som alle andre både

mht. deres interesser, styrker og mål i livet. Desuden kan deres læse- og skriveudfordringer komme til udtryk på mangeartede måder. De kan have udfordringer med at bearbejde informationer ved strukturering, organisering, tidsplanlægning og i kommunikation, hvor ordforrådet ikke altid er alderssvarende (McLoughlin, 2012). Eleven kan udfordres ved at organisere, regulere sig selv, fastholde og planlægge tid, viden og overskud.

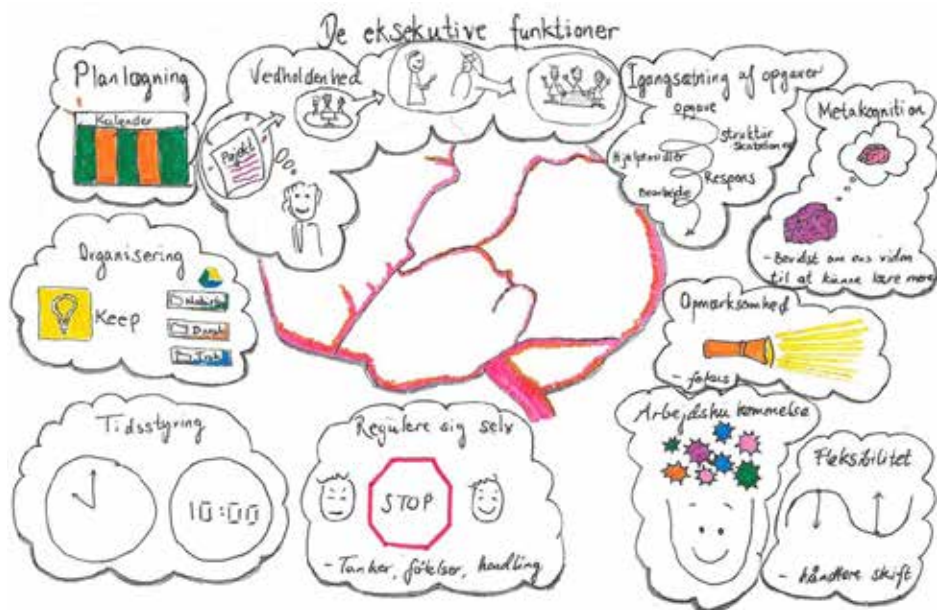
Derfor er det væsentligt at vide, hvordan hjernens eksekutive funktioner kan være en flaskehals for elevens overskud til at lære. Figur 1 er en oversigt, som er inspireret af Anne Skov Jensen fra

AFLEDTE VANSKELIGHEDER OG MENTALISERING

overlevelseshjælper.dk. Den tydeliggør, hvor der kan være udfordringer med de eksekutive funktioner, som viser sig som afledte vanskeligheder hos ordblinde. På den baggrund kan læreren få en fornemmelse af, hvilke didaktiske overvejelser, der skal gøres i al undervisning, da eleven ikke kun er ordblind i dansk, men i alle fag. På figur 1 er der bl.a. et billede af et skema, da eleven kan have vanskeligt ved at organisere og strukturere sin tid. Figuren beskriver også mulige udfordringer med at igangsætte opgaver, have fokus og vedholdenhed til at gennemføre opgaven. Her kan det hjælpe at anvende skabeloner og lydoptage elevens brainstorm, så der er mindre, som eleven glemmer i arbejdsprocessen. Figur 1 viser også, at der kan være udfordringer med at være fleksibel og kunne håndtere skift. Underviseren kan derfor med fordel være eksplicit i sine beskrivelser af dagen, når det sker noget andet end vanligt, så eleven mentalt kan nå at omstille og forberede sig til det, så oplevelsen bliver positiv og eleven kan få noget konstruktivt ud af forandringen. Der kan også være udfordringer med at regulere sig selv, hvis der ikke har været overskud til den del, hvilket der kan arbejdes med vha. mentalisering, styrkekortøvelser, arbejdet med mindset og generelt at metakommunikere og opøve forskellige strategier, når noget bliver svært. På den måde kan man tale om

andre strategier end dem eleven allerede bruger, f.eks. at gå fra problemet, når noget bliver svært eller begynde at lukke ned. At gå fra problemet er for nogle vedkommende, det der har virket, så derfor er det blevet en foretrukket strategi, men det er ikke nødvendigvis den mest hensigtsmæssige på lang sigt. På figur 1 er der desuden et symbol på arbejdshukommelsen, som udfordres. Det er væsentligt at have adskillige eksplicite forklaringer, som også er forskellige, så de rammer bredt i undervisningen. Samtidig bør der ikke tales unødigt meget, så arbejdshukommelsen bliver fyldt op. Ord er kun én måde at formidle stoffet på, som nødvendigvis ikke rammer alle. Jo flere kanaler, des bredere og dybere forståelse.

Mange af de afledte vanskeligheder kan være en medvirkende faktor til at udvikle et dårligt selvværd, da eleverne spejler sig i andre, som nødvendigvis ikke har de samme hukommelsesmæssige udfordringer. Derfor er det så vigtigt at skabe forståelse for elevens situation og stilladsere denne bedst muligt, så de afledte vanskeligheder ikke skaber et dårligt selvværd.



Figur 1: de eksekutive funktioner. Tegnet af Kamma Dencker.

Inspireret af Anne Skov Jensens overlevelsesguide og Thea Ebrdrups tegning.

Alle disse didaktiske overvejelser er ikke kun til gavn for ordblinde, men for alle i klassen. På efterskolen forsøger vi i mødet med den enkelte at tage højde for de primære udfordringer og afledte vanskeligheder. Vores tilgang er værdiorienteret med fokus på anerkendende samt styrkebaseret pædagogik. Dvs. vi forsøger at tage udgangspunkt i den enkelte persons styrker og ressourcer og støtte udviklingen gennem en positiv optik (Nielsen, 2013). Det betyder bl.a., at undervisningen foregår med digitaliserede tekster, og alle elever støttes med

læse- og skriveteknologi, så der skabes overskud til forståelse. Når teknikken kan afhjælpe nogle af udfordringerne, kan eleven deraf undgå at føle sig stigmatiseret.

På efterskolen er fokus på sociale udviklings- og læreprocesser i et menings- skabende gensidigt samspil. Netop dette samspil gør en forskel for mange ordblinde, som kommer til efterskolen med en selvfølelse, der kan være hakket i kanterne, hvilket er en væsentlig afledt vanskelighed. I den forbindelse beskriver psykolog Aase Holmgaard, at de fleste

AFLEDTE VANSKELIGHEDER OG MENTALISERING

dyslektikere påvirkes negativt på selvopfattelsen (Holmgaard, A., 2007, s.130). Elevens oplevelse af at have dysleksi er tæt forbundet med selvforståelsen og forholdet til andre (Svendson, 2016, s. 55). I vejledningen for Ordblindetesten beskrives, at en ordblind hurtigt kan komme til at tro, at hun er dum og inkompetent (Nobelius, 2019, s. 4). Heldigvis er det ikke alle elever, der tager ordblindhed på sig som et åg (Ingesson, 2007). Burden beskriver dog, at der er en tydelig sammenhæng mellem dysleksi og et negativt selvbillede. Dyslektikere har en større følsomhed overfor stresspåvirkninger og oplever tillært hjælpeløshed (Burden, 2005). Der kan være en tendens til, at eleven føler sig alene og får selvtvivl. Eleven kan risikere at udvikle tillært hjælpeløshed, hvis hun kun oplever negative læringserfaringer, hvis omgivelserne ikke har forventninger til hende (Swalander, 2012, s. 186). Det betyder, at vi bl.a. bør have konkrete opnåelige delmål i ethvert fag. I det følgende gives nogle eksempler på, hvordan det helt konkret kan gøres i naturfag og dansk, samt mere generelt i alle fag.

Eksempler fra naturfag

I naturfag arbejder vi med guidet læsning med fokus på enkelte fagbegreber inspireret af Jesper Bremholms læseguides. På efterskolen har jeg gode erfaringer med, at eleverne øver sig og anvender fagbegreberne gennem videooptagelse. Multimodale tekster er omdrejningspunkt

for meget tekstlæsning i naturfag. Det betyder, at forståelsen af læsning indbefatter, at man kan arbejde med tekster på andre multimodale måder, som andet end blot skriftsprog, uanset om det er filmklip, lyd eller dataloggermateriale. I arbejdet med multimodalitet er der fokus på at udtrykke sig multimodalt og ikke kun at iagttage multimodalitet i et medie. For mig som naturfagslærer er det vigtigt, at et ikke-skriftsprog stadig skal være et sprog med en høj grad af fagsprog. Det ønsker jeg, at eleven kan vise ved at arbejde med video. Eleven skal lære fagsprog for at få den rigtige optik på et emne. Fagsprog karakteriserer faget. Fag er sprog. Til forskellige fag hører der forskellige sprog og forskellige genrer, som man formulerer sig i (Maagerø, 2009). AI bevidsthed kommer igennem sproget. Fagsproget er en måde at kategorisere verden på. Eleven erkender via ord. Eleven skal finde ud af, at det er sådan, vi snakker om noget bestemt i et bestemt fag. På et mere overordnet plan skal eleven lære fagets fagsprog for at være med til at tage kvalificeret stilling til kulturelle og miljømæssige problemstillinger. For at opnå dette dannelsesmæssige mål er det nødvendigt at øge elevens muligheder for at læse og forstå litteratur med fagligt indhold ved at gøre eleven bevidst om at skabe indsigt i fagets unikke problemstillinger vha. dets nøgle- og indholds-begreber (Bråten, 2008). Indenfor faget kunne nøglebegreber være *hypotese*, *fejlkilder*, *sikkerhed* og *resultatbearbejd-*

ning. De nævnte begreber er væsentlige for at forstå det faglige indhold. De kan være abstrakte for eleven. Lærerens udfordring er at være bindeled mellem elevens erfaringsverden og fagteksterne ved at være en mundtlig rollemodel med systematisk eksemplificerende introduktion af centrale fagord forinden læsning for at opnå et dybt og et bredt ordkendskab (Gellert, 2007). Et energiemne kunne have indholdsbegreber som *energitransport, vedvarende og fossile energikilder, strømstyrke, spænding og elektricitet*. I introduktionen bør læreren medtage overvejelser over, hvilke ord der er før-faglige ord i forhold til de specifikt naturfaglige ord (Gellert, 2003). Det er vigtigt at få forskellen frem mellem naturfaglige ord, der er specielle i faget og ord med hverdagsbetydning samt de ord med flere betydninger. Det kan være ord som *energi*, der både har en før-faglig betydning, men en helt anden i naturfaglig sammenhæng. Det kan være vanskeligt at forklare begreber med ord. Det er ikke sikkert, eleven forstår forklaringerne. Introduktionen kan også være en makkertegning eller en fælles brainstorm om et emne og de valgte fagbegreber for at finde ud af deres forforståelse.

Forsøg ud fra de ønskede punkter, der skal med i optagelsen er opsat punktvis, såsom *Materialer, Hypotese, Hvad sker der i forsøget? Benyt de nævnte fagbegreber. Hvad lærte du af forsøget? og Hvad kan du bruge din nye viden til i din*

dagligdag og i forhold til verden omkring dig?

Eksempler fra dansk

Ligesom i naturfag forsøger vi også i dansk at skabe meningsfulde læseguides. Førhen angav vi minuttallene i en indlæst roman for at skabe fokus på f.eks. romanens hovedpersoner, konflikt eller udvikling, så eleverne øvede sig i at læse med formål og fokus. Grundet hensynet til rettighedsindehaverne kan vi beklageligvis ikke yde det didaktiske hensyn til vores dyslektiske målgruppe, som eleverne tidligere havde stor glæde af.

I dansk forsøger vi desuden også at rammesætte via strukturer, og flere forskellige didaktiske tiltag og altid være klar over elevens zone for nærmeste udvikling både pædagogisk, socialt og fagligt. Vi anvender skabeloner, der kan opdele, strukturere og fastholde indhold og form. Desuden samler vi det pågældende undervisningsforløb i en præsentation med links, som eleverne kan tilgå. Her starter vi altid med at fortælle dem, at de skal starte med at åbne deres maskiner og deres LST, så denne handling til sidst er en rygmarvsreaktion. Vi overvejer altid at vores præsentationer skal være med få, men centrale fagbegreber suppleret med udvalgte illustrationer, billeder og tegninger, så de deraf får flere veje at tilgå stoffet, og dermed forstå det. Vi underbygger oftest med små videoer, som vi enten vælger eller selv forklarer til den

AFLEDTE VANSKELIGHEDER OG MENTALISERING

Elever i læse- og skrivevanskeligheder er lige så forskellige, som alle andre.



givne opgave. På den måde tænker vi i at personliggøre opgaverne, så eleverne er trygge og har erfaringer med vores måde at bruge fagsproget på. Desuden kan det bevirke, at nogen ser vores forklaring til en opgave flere gange, mens andre blot går i gang efter vi har forklaret opgaven. I dansk er vi to lærere på til klassen, da vi har gode erfaringer med, at eleverne får forklaringerne på forskellige måder fra to forskellige undervisere. Fordelene er også, at når den ene lærer er på kursus, ved den anden præcist, hvad der undervises i, så det bliver en mere kvalificeret undervisning af en lærer og en vikar. Når den ene lærer er i gang med at løse LST-problemer, kan den anden lærer gå videre, så ikke alle andre skal vente. En anden måde vi tager hensyn til deres udfordrede arbejdshu-kommelse, er, at de optager os, mens vi forklarer teori og opgaver for klassen, så de altid kan gå tilbage til hvert enkelt trin i opgaveformuleringen: Først åbner du dine hjælpemidler. Dernæst finder du danskmappen i Google Drev. Efterfølgende klikker du ind på din danskmappe,

hvor opgaven er... Sproget følges altid af en underbyggende guidning på storskærmen med en finger, så vejen tydeliggøres. Generelt er vi meget opmærksomme på, hvor mange klik og veje på skærmen, som eleverne skal igennem. Her skal man tage nogle didaktiske valg for at gøre det så enkelt som muligt og ikke mindst følge deres tempo, så der ikke opstår sorte huller, hvor de hægtes af, når de ikke kan læse på skærmen. Der er nok klik, som ordblinde skal igennem for at få markeret og læst op, og vores opgave er at få alle med.

Generelt i alle fag

Hvis der i naturfag eller dansk, eller i et hvilket som helst andet fag, er ting, som ikke er skrevet i præsentationen, så bliver de det, så eleverne ikke skal bruge deres begrænsede overskud på at skrive ned, men i stedet på at lære og forstå. Det betyder, at hvis jeg har forklaret noget på boardet om pH-skalaen, så bliver det gemt som deres noter. Min skrift på boardet kan derefter genkendes som tastaturskrift, så de kan få det læst op af deres device. Her kan jeg også underbygge bruge mine skrivetværktøjer, så jeg skriver med mit LST på tavlen og anvender hele tiden ordforslag. Det er sådanne overvejelser, som vi som undervisere bør tage, for at tage hensyn til den hjerne-mæssige flaskehals. Overskuddet bør bruges på det væsentlige, nemlig forståelse, fordybelse og indsigt.

Elevens skriveudvikling med læse- og skriveteknologi

Inspireret af afsnit i bogen *Det gode skriveforløb* af Ingvar Lundberg, hvor udgangspunktet er LST-fokus. Skriveprocessen forløber ikke altid i den lineære rækkefølge. Marker de enkelte punkter i skemaets seks kolonner, som eleven behersker, giv evt. vurdering ud fra om eleven er langt fra at mestre, øver sig eller er tæt på at mestre. **Rød , gul, grøn**

Slavestrategier	Sætningskonstruktion og tekstform	LST-mestringsstrategier	Korrektur med LST	Udvikling af den selvregulerende evne	Motivation for diktering og generelt brug af LST
1. Kan diktere ordet, hvis begyndelsesbogstavet ikke kan høres.	1. Kan diktere enstavelsesord, men ofte er der mange talesproglige begrænsninger.	1. Vælger uhensigtsmæssige mestringsstrategier for at undgå brugen af LST. Går på toiletlet gentagende gang, lader f.eks. være med at åbne hjælpeprogrammet eller har ikke devicen med.	1. Hører teksten igennem flere gange ved lav hastighed for at fange fejl og mangler.	1. Kan overvåge den strategiske planlægning ved at lave egne "brainstorm"-sætninger eller tankekort med hjælp og støtte fra lærer eller arbejdsmakker.	1. Vil gerne diktere SMS.
2. Har styr på, at der er mellemrum mellem ordene, selv når der dikteres.	2. Kan diktere en enkelt sætning, men talesprogs vendinger er dog almindelige.	2. Undlader at bruge LST.	2. I retteprocessen følges teksten med øjnene, mens den highlightes og læses op.	2. Kan overvåge den strategiske planlægning ved at lave egne "brainstorm"-sætninger eller tankekort til illustration af hovedelementer.	2. Vil gerne diktere i kombination med skrivning en gang imellem, ved opfordring.
3. Øver sig i at undlade at blande rundt på store og små bogstaver.	3. Begynder at kunne sætte tegn (komma og punktum). Skriver nogle gange stort bogstav efter punktum.	3. Anvender LST, når det er et tydeligt krav og en forventning.	3. Stopper oplæsningen via genvejstasterne, når en fejl bemærkes.	3. Støttes af lærer eller arbejdsmakker til at selvurdere.	3. Udviser nogle gange interesse for diktering og skrivning og dikterer efterfølgende.

Figur 2: Elevens skriveudvikling med læse- og skriveteknologi af Kamma Dencker modellen findes tilgængelig på sitet *Nationalt Videncenter for Læsning*.

For at eleven og læreren får en klar fornemmelse af, hvad eleven kan og gerne vil opnå i forhold til sin forståelse og brug af LST, anvendes en model, hvor flere meget konkrete delmål for LST-udviklingen kan markeres. Skemaet (figur 2) kan indikere en tydelig fornemmelse af, hvor eleven vil hen sammenholdt med, hvad vi kan have fokus på i deres skrive- og LST-udvikling. Desuden bruger vi meget tid på, at eleven får en dybere forståelse af, hvad ordblindhed og de afledte vanskeligheder er, så hun kan slippe skylden og skammen, som mange slås med, som oftest resulterer i dårligt selvværd og selvtilid. Selv-

billedet beskrives netop som multidimensionalt, så det er bygget op af forskellige domæner/arenaer. Eleven kan bl.a. have et socialt og fysisk selvbillede, der kan påvirke det overordnede globale selvbillede forskelligt. Psykolog Lise Holmgaard underbygger forståelsen af, at der er variation i selvbilledet afhængig af arena. Hun har påvist, at kompetencer inden for skriftsproget betyder noget for elevens akademiske selvværd (Holmgaard L., 2017, s. 76). Dårlige skriftsprogs erfaringer kan fylde mere i elevens narrativ end gode (Kähler, 2012, s. 51). Det betyder, at eleven kan have svært ved at tro på sig selv i for-

AFLEDTE VANSKELIGHEDER OG MENTALISERING

hold til andre domæner, og at lærere som signifikante andre har stor betydning for, at eleven tør gå til en opgave og tro på sig selv. Banduras begreb self-efficacy skal forstås som elevens vurdering af egne kognitive evner til at lykkes med at planlægge og udføre en opgave. Begrebet kan sammenstilles med det faglige selv billede, som ligger til grund for elevens tidligere oplevelser. Eleven kan have en meget høj self-efficacy i et bestemt fag eller udenfor skolen. Eleven kan i det domæne i højere grad selvregulere, formulere delmål, motivere sig selv og finde konstruktive strategier. Opgaven er at skabe en overførselsværdi af mestring fra det ene til andet domæne. Det er væsentligt, at vi som omsorgspersoner er anerkendende, har tillid til og respekt for eleven, så vi kan lære eleven mentalisering og deraf øge selvværdet. Rosenthaleffekten er en vigtig brik hertil, da vores forventninger og tro på eleven har betydning for, hvor langt eleven kan komme. Vi må aldrig give op på eleven.

Nedenfor beskrives begrebet mentalisering som en form for redskab til, at eleven vokser til trods for de mange afledte vanskeligheder, hvor de eksekutive funktioner kan være meget udfordret. På tegningen øverst (figur 1) kaldtes funktionen; at regulere sig selv. Nedenfor udbredes denne og bliver benævnt mentalisering. Hagelquists teori anvendes for at forstå, hvad denne evne betyder for selvværdet. Gennem mentalisering får eleven en for-

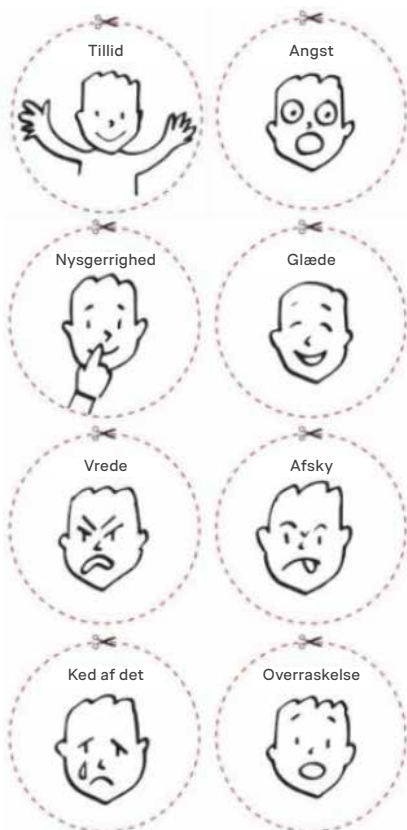
nemmelse af sig selv i forhold til andre og en positiv selvforståelse.

Mentalisering

Mentalisering er evnen til at have sind på sind, både eget og andres. Ved at overveje, hvad der ligger til grund for en given adfærd, går man bag om den. For at have vedvarende meningsfulde relationer og en stabil selvfølelse, er det væsentligt at kunne mentalisere for både at se den andens syn på sagen og holde fast i sig selv. At mentalisere kobles sammen med evnen til at kunne regulere sine følelser. Affektregulering er udgangspunktet for overhovedet at kunne mentalisere, hvilket sker, når omsorgspersonen med sin empatiske evne giver eleven feedback på dennes tilstand. På den måde opfatter eleven, at de følte følelser er forskellige fra omverdenens. Eleven bliver støttet i at fornemme egen sindstilstand. Interaktionen er udgangspunktet for koblingen mellem selvregulering og tilknytning (Fonagy, 2008, s. 252). Man kan have en hypotese om, at tillid er noget, som ikke alle ordblinde har med sig, så forudsætningen for at indgå i et mentaliserende samspil først skal etableres (Olsen, 2015, s. 47). Et godt kendskab til egne følelser kræver primærpersoner, som er opmærksomme på disse og opfatter de negative følelser som en måde at lære eleven noget om sig selv (Hagelquist, 2012, s. 85). Nogle elever kommer på efterskolen og kan have meget svært ved at registrere sine følelser, kategorisere og sætte ord på dem.

Derfor kan figur 3, hvor grundfølelserne præsenteres, være en måde at få eleven til at registrere og få ord på egne og andres følelser.

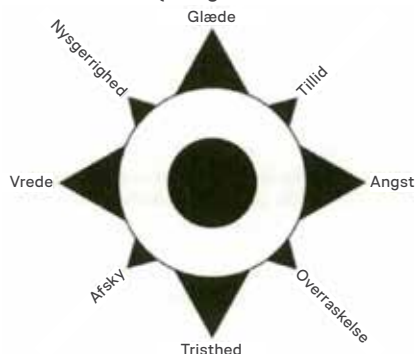
Model – Leg med grundfølelser
Klip figurerne ud, og lad barnet eller den unge trække en følelse, der fortælles om.



Figur 3: Grundfølelser. Hagelquist, 2015, s. 187

Formodentlig kan det være fordi, der ikke har været tilstrækkelig plads til deres negative følelser. Hagelquist beskriver, at udgangspunktet er at skabe en ramme om betydningen af følelser, hvor det handler om at sætte ord på grundfølelserne ved at registrere, kategorisere og sætte ord på især også de negative følelser. Der er ikke nogen følelser, som er bedre end andre, da vi har brug for dem alle. Almene eksempler på brug af negative følelser er godt at arbejde med i forhold til elevens virkelighed. Hvis eleven f.eks. ikke accepterer, at det er i orden at mærke vrede, når eleven oplever at blive brugt som "anstands dame", risikerer hun, at andre går over hendes grænser, hvilket kan resultere i, at hun til sidst ikke kan mærke, hvor egne grænser går.

Hagelquist beskriver i den forbindelse følelseskompasset som brugbart som pejling for at skabe overblik over egne og andres følelser (se figur 4).



Figur 4: Følelseskompasset. Hagelquist, 2012, s 86

AFLEDTE VANSKELIGHEDER OG MENTALISERING

Brugbare monologer er også et værktøj, hvor små fiktive historier ud fra andre i tilsvarende situationer spejler følelser, eleven måske har. De brugbare monologer kan kobles til følelseskompasserne, så der skabes mulighed for at generalisere og genkende følelser som f.eks. angst og vrede. Væsentligt er det, at elevens følelser ikke defineres i relationen, men at der skabes rum til fastholdelse af elevens opfattelser. Eleverne kan opleve, at det er en skam at være vred, men kan i de brugbare monologer, hvis det ikke bliver for abstrakt og opsat, forstå at alle følelser har værdi.

I samspillet er der tre elementer til, at eleven lærer at regulere sine følelser; genkendelse, refleksion og markeret spejling. Først skal der ske en genkendelse af den følelse, som eleven viser. Her kan der være flere følelser på spil, hvor følelseskompasset er nyttigt. Dernæst kommer refleksionen, som er væsentlig for, at der kan være et udviklende samspil til at skabe en markeret spejling. Hvis den markerede spejling ikke skabes, vil der heller ikke være mulighed for at støtte en affektregulering. Intense uregulerede følelser kan smitte via spejlneuroner, og ens egen vrede kan bevirke, at refleksionsevnen mistes. Der er brug for et såkaldt åbent sind, så der kan gættes på, hvilke følelser, behov og mål, der er på spil. Først skal læreren genkende elevens følelser, reflektere i eget sind og efterfølgende sende det tilbage i en markeret form. Når eleven oplever, at

dette samspil regulerer følelserne, bliver hun rolig og kan finde handlemåder, der er befordrende for samspillet med sine nærmeste. Igennem de vellykkede mentaliserende samtaler, hvor fokus er på de tre elementer, udvikles der en forståelse og accept af hendes følelser, som er medvirkende til at skabe et bedre selvværd. På efterskolen kan eleven forsøge at udfordre sig selv ved at prøve kræfter med aktiviteter og samvær, som hun måske ikke har været vant til førhen. Hun kan afprøve sig selv i et trygt samspil med ligeværdige kammerater, der også skal forholde sig til og leve med deres dysleksi.

Mentaliseringen er derfor et centralt redskab. Vha. mentalisering kan eleven få en bevidsthed om social interaktion og få sociale målsætninger. Desuden kan det medvirke til at forstørre det, der fungerer, så der kan skabes grobund for flere gode relationer. Udgangspunktet bør altså være en forståelse af de afledte vanskeligheder af at være ordblind i forhold til elevens selvforståelse, så hun via organisering, struktur og opgavedisponering kan bruge overskuddet på det meningsfulde. Det er vigtigt at skabe rammer for, at eleven ikke begrænses af arbejdshukommelsens flaskehals, men i stedet kompenserer ved at få andre kredsløb i spil. Helt konkrete handlinger som kortvarige alsidige fysiske øvelser, kreativitet, musik og gåture kan medvirke til, at eleven deraf kan øge sit selvværd.

I artiklen har jeg præsenteret dyslektikeres afledte vanskeligheder med organisering, strukturering og fastholdelse af informationer. Der er beskrevet eksempler på, hvordan vi forsøger at stilladsere ved at skabe strukturer både fagligt og i fritiden, for at overskuddet bliver brugt på det væsentlige. Desuden er én af de

afledte vanskeligheder at regulere sig selv. I artiklen er beskrevet, hvordan der kan arbejdes med mentalisering som et redskab til at kunne forstå og genkende egne og andres reaktioner og følelser og dermed have strategier til at kunne regulere sig selv følelsesmæssigt.

AFLEDTE VANSKELIGHEDER OG MENTALISERING

Referencer

- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy - The Exercise of Control*. W.H.Freeman & Co Ltd.
- Bråten, Ivar (2008). *Læseforståelse - komponenter, vanskeligheder og tiltag* IN Bråten, Ivar *Læseforståelse, Læsning i videnssamfundet - teori og praksis*, Klim.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: the search for at dylexic identity*. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, s. 188-196.
- Dencker, Kamma (2020). *Efterskoleliv i et neuropædagogisk perspektiv*.
- Dencker, Kamma (2012). Video, en vej til fagsprog i fysik/kemi.
- Fonagy. (2008). *Fra interaktion til relation*. I S. Hart, & R. Schwartz. Hans Reitzels Forlag.
- Gellert, Anna Stenberg. (2003) *Ordkendskab og læseforståelse*, IN Tidsskriftet Psykologisk pædagogisk rådgivning nr. 1.
- Gellert, Anna Stenberg. 2007) *Forholdet mellem ordforråd og læseforståelse*, IN Tidsskriftet Viden om læsning.
- Hagelquist, Janne (2012). *Mentalisering i mødet med udsatte børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Hagelquist, Janne (2015). *Mentaliseringsguiden*. Hans Reitzels Forlag.
- Holmgaard, A. (Oktober 2007). *Viljen til læring - læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Hentet fra DPU. Ph.d.-afhandling: http://ordbl.dk/pdf/viljen_til_laesning_oktober_2007.pdf
- Holmgaard, L. (2017). *Dysleksi, selvværd og intervention*. Hentet fra http://projekter.aau.dk/projekter/files/261796374/Speciale___Lise_Holmgaard_Sorensen.pdf.
- Ingesson, S. G. (2007). *Growing up with Dyslexia: Cognitive and Psychosocial Impact, and Salutogenic Factors*. Hentet fra Department of Psychology, Lund University: <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsaetning/avhandlingar/growing-up-with-dyslexia-ingesson-gunnel.pdf>
- Jensen, Anne S: www.overlevelsseguiden.dk
- Juul, T. e. (2013). *Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse*. Hentet fra Center for ungdomsforskning: https://www.cefu.dk/media/358014/ordblindeefterskoler_web.pdf

Kåhler, C. (2012). *Det kompetente selv. En introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frydenlund.

McLoughlin, D. (2012). *Dysleksi i et livsperspektiv*. Hentet fra [https://cdh.rm.dk/~media/specialsektoren/cdh/fagprofessionelle/h%C3%B8retabsomr%C3%A5det/undervisning/fvu%20%C3%A6sning/dysleksi-i-et-livsperspektiv-af-david-mcloughlin-\(6\).ashx](https://cdh.rm.dk/~media/specialsektoren/cdh/fagprofessionelle/h%C3%B8retabsomr%C3%A5det/undervisning/fvu%20%C3%A6sning/dysleksi-i-et-livsperspektiv-af-david-mcloughlin-(6).ashx)

Maagerø, Eva (2009). *Om at læse på sætningsniveau*, IN Maagerø, Eva og Tønnesen, Elise Seip, *At læse i alle fag*, Klim.

Nielsen, M. M. (2013). *Relations- og ressourceorienteret pædagogik - ICDP*. Dafolo.

Nobelius, T. (2019). *Undervisningsministeriet*. Hentet fra *Den tværgående ordblindetest*: https://ordblindetest.nu/vejleder/pdf/Vejledning_Ordblindetesten_Version7.pdf

Olsen, J. B. (2015). I I. G. Bo, & M. Hviid Jacobsen, *Hverdagslivets følelser. Tilstande, relationer, kulturer*. Hans Reitzels Forlag.

Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. Hentet fra Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse: https://www.ucviden.dk/portal/files/45451341/Afhandlingen_Teknologibaseret_l_sning_og_skrivning_i_folkeskolen_Helle_Bundgaard_vendsen.pdf

Swalander, L. (2012). *Selvbillede, motivation og dysleksi*. I S. Samuelsson, *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.

Würtz, Marianne (2008). *Multimodal literacitet*. Univercity College Nordjylland.