WISEflow
Europe/Copenhagen(CEST)
02 May 2016

University College Lillebælt

Bachelor/Dansk LU2015 (CADI/MARE/MDJO/TRHE/CAMO)

Kompetencemålsprøven 15/16F

Prædefineret information

Startdato:	19-04-2016 09:00	**Termin:**	Sommertermin
Slutdato:	03-05-2016 12:00	**Bedømmelsesform:**	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	KTHN4164		
Intern bedømmer:	(Anonymiseret)		

Deltager

Navn:	Karina Hansen
UCL-id:	1212934@ucl.dk

Information fra deltager

Titel *:	Literacy i dysleksiundervisningen	**Må den anonymiserede besvarelse bruges til undervisning?:**	Valgt
		Tro og love erklæring *:	Valgt
		Jeg bekræfter tillægs-aflevering af besvarelse til biblioteket *:	Valgt
		Ønsker individuel eksamen:	Valgt

Gruppe

Gruppenavn:	Enkeltmandsgruppe
Gruppenummer:	22
Øvrige medlemmer:	Deltageren har afleveret i en enkeltmandsgruppe

University College Lillebælt- Læreruddannelsen

3/5-2016

Bachelorprojekt 2015/16– Dansk og specialpædagogik

Literacy i dysleksi-undervisningen

- Om koblingen af it og literacy til meningsfuld inklusion og kompetenceudvikling hos dyslektiske elever.

Vejleder: Thomas Roed Heiden
Sekundær vejleder: Carsten Oxenvad

Denne opgave omfatter 64.906 tegn inkl. mellemrum

Denne opgave – eller dele heraf må kun offentliggøres med forfatternes tilladelse Jf. Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 202 af 27.02.2010

Karina Hansen stud. nr.: 21112101
karina_hansen1991@hotmail.com
03-05-2016

Indhold

Indledning 3

Problemformulering 4

Læseguide 4

Begrebsafklaringer 4

Dysleksi 4

Færdighed vs. kompetence 5

Handlekompetence 5

Delkonklusion 6

Undersøgelsesdesign 6

Beskrivelse af Læsecentret 6

Beskrivelse af metoder 7

Interview 7

Evalueringsskema 7

IL-test 7

Interview med læsevejleder og koordinator i Læsecentret 7

Validitet i undersøgelser 8

Refleksion over mængden af undersøgelser 9

Analyse af resultater 9

Delkonklusion 19

Inklusion med it 19

Hvad er læsning? 20

Delkonklusion 22

Begrebsafklaring – literacy 23

Handleperspektiv 24

Konklusion 28

Bibliografi 29

Bilagsliste 33

Bilag 1: Interviewguide 34

Læsecentrets koordinator/læsevejleder 34

Bilag 2: Transskriberet interview 35

Læsecentrets koordinator/læsevejleder 35

Bilag 3: Interviewguide 42

Elever i Læsecentret 42

Bilag 4: Transskriberet interview 43

Elev fra Læsecentret: 43

Bilag 5: Evalueringsskema 47

Elev fra Læsecentret, efter skoleperiode 47

Bilag 6: IL-test 49

Individuel læseundersøgelse 49

Indledning

Første gang jeg stødte på en elev med dysleksi, var for to år siden, i mit studiejob som privat underviser. Her har jeg eleven ”S” en gang om ugen. I mit bekendtskab med ”S” åbnede sig en ny verden for mig.

”Det mener min lærer ikke, at jeg kan være med til, så der plejer jeg at sidde på gangen med noget andet. ”

-”S” 7. kl.

Jeg mærker ofte min elevs frustrationer omkring sin skolegang og følelsen af eksklusion. Ligeledes bliver jeg ofte mindet om, hvilke udfordringer hun står overfor i sin hverdag. ”S” åbnede min interesse for dysleksi. Hun har inspireret mig til at reflektere over muligheder for inklusion og stilladsering af dyslektiske elever. Jeg finder det interessant hvilken rolle jeg som lærer har i disse elevers identitetsudvikling mod at lære at leve med sine vanskeligheder – ikke kun i skolen, men hele livet. Jeg ønsker at undersøge, hvorvidt man kan inkludere dyslektiske elever med fokus på læsesyn præget af en literacy baseret pædagogik, samt optimal udnyttelse af it.

Jeg har hentet erfaringer ang. dysleksi i specialpædagogik og praktikker på læreruddannelsen. Jeg har arbejdet med VAKS forløb[1] i min 3. års praktik, observeret inklusion af en dyslektisk 6. klasse pige i min 4. års praktik, og i forbindelse med min research og empiriindsamling til denne bachelor, har jeg været i kontakt med et Læsecenter der tilbyder etårige læseklasser til dyslektiske elever. Ud fra dette, samt igennem mit bekendtskab med ”S”, er mine erfaringer, at man i skolen primært fokuserer på dyslektiske elevers fonologiske vanskeligheder. Jeg ønsker at udfordre tanken om at flytte fokus til et mere helhedsorienteret.

Ud fra dette har jeg opstillet tre hypoteser:

- Udelukkende fokus på dyslektiske elevers fonologiske vanskeligheder, kan hindre inklusion.
- Stilladsering med it-hjælpemidler fokuseret på hverdagstekster, kan udvikle handlekompetence.
- En literacy-baseret pædagogisk tilgang til læse- og skrivekompetencer, kan være meningsgivende ift. dysleksi.

Med udgangspunkt i disse, vil jeg undersøge Læsecentret som inklusionstilbud, herunder forholde mig til inklusion og eksklusion, klarlægge tilgang til undervisningen, udbytte og udnyttelse af it-hjælpemidler. Jeg vil derudover skrive mig ind i en forståelse af, hvordan man kan bruge en literacy baseret pædagogik i undervisningen, til at inkludere dyslektiske elever på lige fod med deres klassekammerater, og opbygge en meningsfuld kobling mellem skole og hverdag. Med dette menes bl.a. at man ser læsning og skrivning i et

[1]”Vælg Afkodnings Strategi” - et undervisningsmateriale til træning af læse- og stavestrategier med rod i det fonematiske princip. (Petersen, 2014)

bredere perspektiv med paralleller til tekster der omgiver os i hverdagen. Yderligere vil jeg argumentere for at brugen af it-hjælpemidler som en integreret del af elevernes hverdag, kan udvikle handlekompetence og selvstændighedsfølelse.

Problemformulering

Som konkretisering af ovenstående tanker og hypoteser, har jeg udarbejdet følgende problemformulering:

”Hvordan kan man igennem en literacy-baseret pædagogik kombineret med it-hjælpemidler udvikle handlekompetence hos dyslektiske elever, og hvilken effekt har dette på inklusion? ”

Læseguide

Første del af opgaven består af en række definitioner på relevante, tilbagevendende begreber, brugt i opgaven.

Anden del af opgaven tager fat på mine undersøgelser. Der er fire undersøgelser bestående af to interviews, en IL læsetest og et evalueringsskema. Jeg starter med en dybere forklaring af de enkelte, og vurderer derefter validiteten i mine undersøgelser ift. styrker og svagheder. Til sidst laver jeg en analyse ud fra fokuspunkterne elevudbytte, udnyttelse af it-hjælpemidler og inklusion. Herunder diskuterer jeg optimal udnyttelse af it-hjælpemidler og forholdet mellem inklusion og eksklusion.

Tredje afsnit er en kort uddybning af mine analyseresultater og en overgang til næste del af opgaven, der består af teoretiske synspunkter på læsning og læsetilegnelse.

Dette afsnit bevæger sig over i en begrebsafklaring af literacy kompetence og til sidst handlemuligheder og konklusion, hvori jeg taler for at inddrage et literacy baseret perspektiv på undervisningen, og hvorvidt dette kan bidrage til inklusion af dyslektiske elever.

Begrebsafklaringer

Dysleksi

En definition af dysleksi skal i denne sammenhæng afgrænse vanskeligheder hos dyslektiske elever, og en forståelsesramme for inklusionsudfordringer. Ydermere kan definitionen bidrage til en forståelse af dysleksi som en del af alle aspekter af elevens liv, og hvilken rolle jeg som lærer har i den forståelse.

Carsten Elbro står for den danske definition herunder, hvilken man bl.a. også finder på ordblindeforeningens hjemmeside (Elbro, 1992) og socialstyrelsen. (Socialstyrelsen, 2015)

"Ordblindhed, dysleksi, markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive, som beror på langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. (..)”

Carsten Elbro har altså den førende position i forståelse af dysleksi i Danmark, nemlig at det drejer sig om fonologiske vanskeligheder. De sidste to linjer i definitionen er ligeledes Elbro’s forslag til undervisnings-strategier. Se følgende citat: (mine understregninger)

Gennem intensiv læseundervisning kan ordblinde tilegne sig læsefærdighed, og især tidlig systematisk læse- og sprogundervisning har vist sig effektiv." (Elbro, Definitioner af ordblindhed, 1992)

Som kritisk holdepunkt, vil jeg stille spørgsmålstegn ved hvad det gør ved inklusionsmuligheder at fokusere entydigt på fonologiske vanskeligheder ud fra praksiseksemplet med Læsecentret.

Færdighed vs. kompetence

Der er en væsentlig forskel på færdighed og kompetence i undervisningen, og jeg mener også dette spiller ind i en inklusionstænkning af dyslektiske elever.

Færdigheder angiver hvad en person kan gøre. I dette tilfælde at afkode og forstå en tekst. Dette er en kognitiv færdighed. Kompetencer angiver selvstændighed og evne til at anvende færdigheder i en bestemt situation. Her skal man være i stand til at reflektere over i hvilke sammenhænge, hvordan og til hvilket formål. Heri ligger et kommunikativt aspekt. (Forskningsministeriet, 2013)

Jeg vil fremover i opgaven benytte begrebet kompetence om læsning og skrivning, da jeg mener det kan være meningsgivende for dyslektiske elever at vide hvorfor og hvordan de skal bruge deres it-hjælpemidler aktivt i læse- og skriveudfordringer i hverdagen. Carsten Elbro (1992) mener at tidlig, systematisk, intensiv undervisning netop er løsningen. Jeg vil dog forsøge at argumentere for en mere kontekstorienteret inklusionstænkning, hvor der er fokus på læsning og skrivning som kommunikative, funktionelle kompetencer.

Handlekompetence

I denne sammenhæng forstås handlekompetence som dyslektikeres viden om hvordan de skal interagere med tekster. Jeg vil diskutere hvordan man kan hjælpe eleverne med at indse formålet med læsning og skrivning, opnå optimal brug it-hjælpemidler og udvikle handlekompetence til at indgå i fællesskabet i skolen, og i et højere perspektiv – tage del i samfundet.

Karsten Schnack (2005) ser handlekompetence som et dannelsesbegreb i det demokratiske samfund, og dermed kobles begrebet til Folkeskolens formålsparagraf;

- Stk. 2. (…) og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

- Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. (Ministeriet for børn, 2006)

Handlekompetence skal ses som et overordnet perspektiv på undervisning. Skolens centrale opgave er at danne eleverne til demokratiske borgere, der kan handle på samfundets problemstillinger. (Schnack, 2005, s. 15) Handlekompetence er at kunne udvikle selvstændighed, som en forudsætning for demokratiet, der kun består pga. deltagende mennesker. (Schnack, 2005, s. 16-17)

Et mere hverdagsknyttet syn på handlekompetence ift. skolen, beror sig i selvstændig stillingtagen, at kunne forberede og gennemføre handlinger, og reflektere over sine erfaringer. (Bundsgaard, 2005) Det handler altså om problemløsningsevner, og en viden om hvilke redskaber man skal tage i brug, for at løse en opgave eller udfordring. (Bundsgaard, 2005)

Delkonklusion

Ifølge definitionen på dysleksi, er dyslektiske elever i vanskeligheder ift. fonologiske strategier. Dette ses som en teknisk færdighed det enkelte individ må tilegne sig, for at blive inkluderet i skolesammenhænge. Ser man på læsning og skrivning som kompetencer i stedet, fokuseres der på anvendelse i situationer. Derved finder jeg det interessant at udnytte it-hjælpemidler til at udvikle handlekompetencer hos dyslektikere, så de kan deltage på lige fod med andre.

Undersøgelsesdesign

Beskrivelse af Læsecentret

Læsecentret er et tidsbegrænset undervisningstilbud. Eleven ”skifter skole” i et år, for derefter at starte på hjemskolen igen. I løbet af året, er der indlagt skoleperioder, hvor eleverne er på hjemskolerne i fire uger. Der er almindelige timer på skemaet og målsætningerne går på anvendelsen af it-redskaber, til tilegnelse af alderssvarende viden.[2] PPR og skolepsykolog visiterer til Læsecentret. Alle elever får udarbejdet en WISC-analyse, som er en intelligenstest, der tester kognitive funktioner så som verbal forståelse, perceptuel organisation, ordforråd, kodning og arbejdshukommelse. (Wechsler, 2003)

[2] Da skolen med Læsecentret tilknyttet, i denne opgave anonymiseres, vil der være mangel på kildereferencer.

Beskrivelse af metoder

Interview

Mit design bygger primært på en komparativ[3] analyse af tre forskellige undersøgelser. Jeg har lavet et interview (Bilag 4) med en elev, ”C”, fra læseklassen om hendes udbytte af Læsecentret, inklusion på hjemskolen, og hvorvidt hun føler sig stilladseret til at håndtere dysleksi i hverdagen. ”C” går på 4. klassetrin.

Evalueringsskema

Resultaterne fra dette interview sammenstilles med et kvantitativt evalueringsskema (Bilag 5) udarbejdet af Læsecentrets lærere. Dette er udfyldt af eleven ”C” efter første skoleperiode. Skemaet består primært af spørgsmål om it, i kvantitative data, hvor eleven har krydset af på en ja/nej skala fra 1-5 hvordan forskellige udsagn passer på hende. (1 svarer til klart ja, 5 svarer til klart nej)

IL-test

Tredje undersøgelse jeg har til rådighed, er et IL testskema. (Bilag 6) Skemaet er udfyldt på eleven kort efter opstart i Læsecentret i september 2015. Dette skal bidrage til at synliggøre elevens faglige niveau og vanskeligheder inden for læsning.

IL står for ”Individuel Læseundersøgelse.” IL testen er et prøvemateriale udviklet af bl.a. Jørgen Frost. (Hogrefe, 2016) Testen laves efter Ordblindetesten og har til formål at støtte iværksættelser af særlige undervisningstiltag. (Hogrefe, 2016) Testen fungerer altså som en præcisering af den dyslektiske elevs behov og vanskeligheder, efter at dysleksi er konstateret. Man kan definere det således, at Ordblindetesten er diagnosticerende og IL testen didaktisk.

IL testen lægger vægt på både lytte- og læse- og helhedsforståelse i hele tekster, og afkodning af enkeltord (lydrette, ikke lydrette og nonord) Andre komponenter er læsehastighed, læseindstilling og læsestrategi. Derudover testes visuel og auditiv stavning. En IL-test kan laves med 8 tekster i forskellige LIX tal. (Hogrefe, 2016)

Interview med læsevejleder og koordinator i Læsecentret

For at opnå en dybere forståelse for arbejde, formål og målsætninger i Læsecentret, har jeg ligeledes lavet et afklarende interview med koordinator for Læsecentret, (Bilag 2) i denne opgave vil personen være anonymiseret, og jeg vil fremover referere til hende som ”B”

[3] Definition fra www.denstoredanske.dk: ”Videnskabelig forskning, der er baseret på sammenligninger og analyser af ligheder og forskelle mellem observerede fænomener inden for et defineret analyseområde.”

Validitet i undersøgelser

Inden jeg analyserer mine undersøgelsesresultater, vil jeg vurdere mit design.

Styrker og svagheder ved IL-testen: En IL-test viser mig et indblik i elevens faglige niveau i læsning, med konkrete eksempler på læsefejl, pointscorer og udtalelser. Testen giver et godt indblik i grad af dysleksi. Dog burde jeg have tests på andre faglige områder, for at få fuldt indblik i ”C’s” vanskeligheder. Testen er lavet tidligt i Læsecenter forløbet, og jeg har ikke haft mulighed for at få en opfølgende test til sammenligning grundet dato for testning. Derved er det begrænset hvad jeg kan udlede om ”C’s” udbytte af et år i Læsecentret ud fra en IL-test alene.

Styrker og svagheder ved evalueringsarket: Evalueringsarket er en god indikator for elevens mening om implementering af it-hjælpemidler i hverdagen. Arket er besvaret individuelt, og det opfordrer til ærlighed. Det kan være svært at forsøge at kortlægge subjektive holdninger i form af kvantitative data, og eleven har ikke brugt kommentarlinjerne i arket til uddybning.

Enkelte spørgsmål præg af ledende spørgefunktion. Det er tydeligt hvad Læsecentret ser som ideal og målsætninger. Jeg skal derfor have in mente, at elevens svar muligvis ikke er en ærlig afspejling af elevens handlinger. Eksempler herpå ses i nedenstående uddrag fra bilag 5, s. 47:

- ”Jeg har downloadet skolebøger fra e-17”
- ”Jeg har lyttelæst bøger fra e-17 både i skolen og hjemme”

I enkelte andre spørgsmål, bruges forstærkende ord eller uklare vendinger, som gør spørgsmålet svært at svare præcist på. F.eks. kan der være forvirring om hvor ofte ”at have brugt” er, og bruger man noget ”altid” eller ”for det meste”? Se følgende eksempler fra bilag 5, s. 47:

- ”Jeg bruger den altid til lektielæsning”
- ”Jeg har brugt CD-ords staveforlag”
- ”Jeg kunne for det meste følge med”

Styrker og svagheder ved interviewformen: Begge interviews er explorative og semistrukturerede, hvilket jeg begrunder med Thomas Harboe (2006) som definerer explorativt som undersøgende, udforskende og teoriudviklende. (Harboe, 2006, s. 32)

Interviewet med ”B” fra Læsecentret blev udarbejdet tidligt i processen, og fungerede som uddybning af Læsecentret. (Se interviewguide Bilag 2) Her fungerede et eksplorativt interviewdesign godt da min viden om Læsecentret var lille. Det var muligt for ”B” at inddrage relevante emner undervejs, og jeg blev inspireret til at stille spørgsmål, der kunne skabe dybere viden på interessante områder.

Ift. interviewet med elev ”C” ses det at svarene er meget korte og upræcise. (Bilag 4) Dette kan skyldes manglende fokusering, så eleven ikke ved hvor jeg vil hen. En dårlig relation, og dysleksi som et ømt emne, kan også være grund til at hun ikke åbner helt op for mig. Enkelte spørgsmål virker ledende, da det er svært at få ”C” til at ytre sig:

- ”Så du synes det var svært at blive taget ud af din klasse?”
- ”Så du har haft nogle gode lærere, der gerne ville hjælpe dig?”

Interviewet med ”C” blev afholdt samtidig med interviews af øvrige 7 elever. Jeg var på daværende tidspunkt positivt stillet over for Læsecentret som inklusionstilbud, men ønskede at åbne for yderligere synspunkter, ved at lytte til elevernes opfattelse. Jeg har altså skåret 7 interviews fra. Grunden til dette er, at ”C” var den eneste der skilte sig meget ud fra de øvrige elever. De øvrige elever viste stor tilfredsstillelse og udbytte af Læsecentret, hvorimod ”C” udviste manglende forståelse og afstandstagen. Dette rejste yderligere spørgsmål, og jeg valgte at arbejde videre med ”C’s” subjektive opfattelse, da der måtte ligge nogle interessante emner her.

Denne grove sortering vil naturligt påvirke validiteten af min undersøgelse, og mindske det repræsentative aspekt. (Harboe, 2006, s. 31) Havde jeg valgt at lave en kvantitativ undersøgelse i stedet, ville flere respondenter være inddraget, og dette ville øge generaliserbarheden. (Harboe, 2006, s. 34)

Refleksion over mængden af undersøgelser

Overordnet har det givet en god styrke at kunne sammenligne kvantitative og kvalitative data i undersøgelserne, for at få uddybet synspunkter. Derudover har det været en god støtte at jeg har kunne hente test af elevens faglige niveau i læsning fra opstart, og en evaluering fra midt i perioden. Disse undersøgelser ville jeg ikke selv kunne have lavet, da jeg følger eleven i en kort periode.

Jeg kunne have haft gavn af at inddrage flere perspektiver på sagen, evt. ved at interviewe ”C’s” lærere på hjemskolen, eller hendes forældre. Derudover kunne jeg have fået en bedre forståelse af ”C” som individ, hvis jeg havde haft tid til at undersøge hendes faglige niveau på flere punkter, og arbejde på en bedre relation.

Analyse af resultater

I denne analyse er fokuspunkterne elevudbytte, udnyttelse af it-hjælpemidler og inklusion.

Jeg vil sammenstille IL-test med udtalelser fra interview og evaluering med elev ”C.” Udtalelser fra interviewet ”B” fra Læsecentret, vil blive inddraget i relevante sammenhænge og bidrage til en større forståelse for undervisning af dyslektiske elever.

Først en fastlæggelse af Læsecentrets målsætninger: Koordinator for Læsecentret ”B” fortæller mig, at Læsecentret fokuserer på at eleverne skal lære at bruge it-hjælpemidler til at tilegne sig alderssvarende viden, og derved blive inkluderet bedre. To interessante synspunkter ift. brugen af it ses i følgende citater fra bilag 2, s. 35:

” Vi kalder det også kvalificerende IT nu, tidligere hed det kompenserende. I dag tænker man at man kan kvalificere sine produkter ved at bruge IT.”

”Så vi fokuserer på handlekompetencer. Altså at de ved hvad de skal gøre, så de ikke sidder i en tillært hjælpeløshed hvor de ikke kan dit og dat. Vi ønsker at de bliver aktive læsere og skrivere – altså de kan gøre noget aktivt selv, for at komme videre.”

Jeg ønsker derfor at undersøge elev ”C’s” opfattelse af it som kvalificerende, og hvorvidt hun føler sig som en aktiv læser og skriver. Jeg spørger først ind til udbytte af undervisningen, hvor følgende uddrag er interessante:

K: ”Hvad kan man lære af at gå herude?”

C: ”Du kan lære at bruge CD-ord til at hjælpe dig med at læse og skrive”

K: ”Har du lært noget om dig selv herude, eller udviklet dig på en måde?”

C: ”Ikke rigtig.”

K: ”Hvad tror du målet er med at gå i Læsecentret?”

C: ”Det er nok at man nemmere kan klare sig selv, når man skal læse noget.” (Bilag 4, s. 43)

K: ”Hvordan tror du det bliver, når du skal tilbage til din hjemskole? Hvad tror du at du har fået med herfra?”

C: ”Det bliver lettere. Så skal jeg ikke have så meget hjælp.” (Bilag 4, s. 46)

Disse udsagn fortæller mig, at ”C’s” forståelse af formålet med Læsecentret, er at lære at bruge it-redskabet CD-ord til at håndtere sine vanskeligheder. Dette bærer indtil videre præg af en forståelse af it som kompenserende. Hun beskriver sit udbytte som ”at kunne klare sig selv, og ikke skulle bruge så meget hjælp.” Dette kunne tyde på, at ”C” lærer hvordan hun skal handle i forskellige situationer. Jeg vælger at spørge ind til hendes kendskab til it-hjælpemidler og potentialet i dem som kvalificerende. ”C” udtaler i interviewet, at hun ikke kender andre end CD-ord og NOTA (Bilag 4, s. 44)

”C” udviser ligeledes usikkerhed i hvordan hun kan bruge CD-ord mest optimalt, og i dele af interviewet, tager hun afstand fra programmerne:

K: ”Har du haft nogle succeser herude?”

C: ”Måske læser jeg hurtigere.”

K: ”Ja – bruger du CD-ord?”

C: ”Ja nogle gange.”

K: ”Hvorfor kun nogle gange?”

C: ”Jeg synes det er nemmere uden.”

K: ”Hvad sker der så, når du bruger CD-ord?”

C: ”Det er underligt.”

K: ”Men kan det hjælpe dig på en måde?”

C: ”Ja, på en eller anden måde kan det nok godt.” (Bilag 4, s. 44)

”C” udtaler altså, at hun ikke helt ved hvordan CD-ord kan hjælpe hende med, og hun bruger det ikke rigtig. Hendes brug af it-hjælpemidler, har jeg undersøgt nærmere, ved at kigge på besvarelser fra evalueringsskemaet. (Bilag 5)

I følgende udsagn svarer ”C” 1 eller 2, hvilket er et klart eller næsten klart ja:

- Jeg bruger min it-rygsæk af mig selv
- Jeg bruger CD-ords staveforslag

I følgende udsagn svarer ”C” 5, hvilket er et klart nej:

- Har du oplevet at din computer gør det nemmere for dig at gå i skole?
- Brug af scan-read[4] og oplæsningsfunktion i CD-ord

Følgende udsagn svarer ”C” 3 til, som repræsenterer hverken/eller:

- Jeg har downloadet skolebøger fra e-17
- Jeg har lyttelæst til bøger fra e-17 både i skolen og hjemme

[4] Funktion hvor CD-ord kan omdanne et billede af en tekst til tale.

Det ser ud til at ”C” kun bruger CD-ord til staveforslag, hun bruger ikke de mere avancerede funktioner som Scan-Read, og hun får muligvis heller ikke ting læst op. Hendes svar er tvetydige, da hun svarer at hun downloader skolebøger og lyttelæser, men samtidig at computeren ikke har gjort det nemmere for hende at gå i skole. En mulig forklaring på ”C's” udnyttelse, eller manglende udnyttelse af it-hjælpemidler, har ”B” i dette udsagn fra bilag 2, s.38:

”Nogle gange får vi også nogle ambitiøse, arbejdsomme piger ind, som helst ikke erkender. De ser det som et mål at blive fri af CD-ord. (…) Der skal noget til at få dem til at forstå, at de kan godt nå rigtig langt og have et på trinnet forventet læseniveau, men det er så meget bedre med CD-ord. De skal forstå at de kan kvalificere deres arbejde meget og øge tempoet både i læsning og skrivning.”

Der vil altså være en barriere i at udvikle handlekompetence og bruge it som kvalificerende i undervisningen, hvis eleven mangler erkendelse.

En anden mulig forklaring på ”C's” manglende forståelse for udnyttelse af it-hjælpemidler, kan ligge i hendes faglige niveau. Evalueringsskemaet og udsagn fra interviewet viser, at hun ikke bruger sine hjælpemidler særlig meget. Derfor vil jeg nu undersøge hendes faglige niveau, ved at inddrage resultater fra IL-testen. (Bilag 6)

- Rigtighedsprocent på 98%
- Læsehastighed: 11 ord/10 sek.
- ”Eleven laver kun få eller ganske få læsefejl. De bemærkes næsten ikke af eleven og er næppe forstyrrende for læsningen”
- ”Elevens afkodning er tilstrækkelig til at teksten kan læses”
- ”Relevante og brugbare læsestrategier.”
- ”Prøven er bredt velegnet i 4. kl.”

Da jeg tidligere har brugt Carsten Elbro (2011) til at definere dysleksi, vil jeg inddrage ham her. Elbro påpeger at dyslektikere typisk vil støde på problemer ved læsning af nye ord, igennem hele livet. (Elbro, Læsning og Læseundervisning, 2011, s. 211) i ”C's” tilfælde, er der her brugt en test der svarer til ”C's” alderstrin og er på LIX 22 – sværhedsgraden er overkommelig, og teksten vil ikke indeholde en overvægt at ord hun ikke er stødt på tidligere.

Elbro mener ligeledes, at netop problemet for dyslektikere er, at de læser i strid med skriftens lydprincip, fordi de ikke er støttet af bogstavernes standardlyde eller betingede lyde, som normale læsere er. (Elbro, 2007, s. 73) Dette vil give dem besvær med at opnå hurtig og sikker afkodning, og i forlængelse af dette, vil de have begrænset læseforståelse. (Elbro, 2007, s. 81)

Bogstavombytning og ændring af endelse er en af ”C’s” vanskeligheder, men ved de læse og stavefejl hun laver, er hun god til at følge skriftens lydprincip. Dette ses der gode eksempler på i læsningen af vrøvleord: strude>stude, kilere>kilre, makalater>mukater, skubileret>skubilret (Bilag x, s.51)

I læseforståelse scorer ”C” også højt. Både for-, lytte- og helhedsforståelse er fine og ”C” kan ligeledes genfortælle og videredigte.

Elbro mener at dyslektikere med tiden vil opnå erfaringer med flere ord, og begynde at genkende større dele af ordene. Dette vil typisk være genkendelse af morfemer. (Elbro, 2007, s. 91) Dette skyldes at ordblinde har sværere ved at tilegne sig udtrykssiden – altså lyde og stavemåde, end indholdssiden. Et godt eksempel på at ”C” er langt i sin læseproces, ses netop i et eksempel som dette: ”C” skal læse ordet ”fornøjede” og læser ”fornøjelse” (Bilag 6, s.49) dette viser at ”C” har fat i ordets mindste betydningsdel, forstavelsen ”for” og ligeledes har en forståelse af ordets grundbetydning, at fornøje. Dette er ifølge Elbro et tegn på at ”C” er begyndt at bruge skriftens betydningsprincip. Dog er dette ikke ensbetydende med, at skriftens lydprincip mestres. (Elbro, 2007, s. 93)

Det ser ud til at ”C” er nået langt i sin afkodningsproces. Dette er set ift. det forventede niveau for hendes klassetrin. Som også tidligere udsagn fra ”B” lægger vægt på, kan det være tegn på at ”C” mangler en erkendelse af at CD-ord vil kunne kvalificere hendes præsteren – herunder hæve hendes læsehastighed. Man kunne forestille sig, at en sådan erkendelse kommer på senere klassetrin, når ”C” ikke længere kan opfylde skolens krav til hende. Som nævnt tidligere, mangler jeg indblik i ”C’s” skrive/stavekompetencer og f.eks. analyse og refleksion af teksters indhold. Jeg kan derfor ikke konkludere, at et tilbud i Læsecentret er overflødigt i ”C’s” tilfælde. Hvad jeg kan konkludere er, at ”C” ikke ser et behov for at bruge it-hjælpemidler ift. læsning, da hun er fagligt dygtig i afkodning og læseforståelse.

På nuværende tidspunkt har jeg fået et indblik i ”C’s” faglige niveau og hendes udbytte af Læsecentret. Derudover ved jeg lidt mere om hvordan hun benytter it-hjælpemidler. Jeg vil gerne inddrage flere perspektiver fra Læsecentret, for at få et indblik i den daglige undervisningstilgang. Jeg ønsker at vide hvorvidt de skaber koblinger til elevernes hverdagsproblematikker. Ift. syn på læsning, vil jeg inddrage følgende citat fra ”B”: (Bilag 2, s.38)

> ”Noget af det vi også kan gøre (…) er at have et inkluderende læsesyn (…) at afkodningsformen er op til modtageren. (…) Det centrale i læsning det er forståelsen. Computeren kan heller ikke gøre tænkningsarbejdet for dig. Så vi har et læsesyn der ikke siger at det er snyd at læse på den måde, eller du har ikke læst det rigtigt.”

”B” fortæller mig her, at de i Læsecentret har et inkluderende læsesyn, der lægger mere vægt på forståelse end afkodning. Dog fastslår hun i samme interview, at det er vigtigt at fokusere på afkodning. ”B” ser fonologiske strategier som en forudsætning for at kunne anvende it-hjælpemidler og derfor skal de to teknikker supplere hinanden i undervisningen:

”Man kan sige nogle gange for at de kan være med, og for de kan bruge værktøjerne, så er man nødt til at tage dem ud og gøre noget særligt. For at skabe et fundament. (…) Jo større vanskeligheder de har, jo sværere er det at bruge IT. (…) Men hvis vi tænker et stillads, så er det noget med at give dem en meget finmasket undervisning i lydfølger og lydregler. Det fonologiske. (…) Og så kan vi i hvert fald på den måde give dem et fundament. Og det er ikke for at de kan blive bedre konventionelle læsere, men for at de kan bruge læse- og skrive teknologi optimalt.” (Bilag 2, s.35)

Da jeg ikke har observeret mere end en enkelt dag i klassen, har jeg svært ved at vurdere hvorvidt det er it-hjælpemidler eller fonologiske strategier, der vægter højest, men ”B” indikerer i interviewet, at de arbejder meget teknisk med afkodning. Se følgende citater:

”Men altså vi starter med at afdække børnene, kan de standardlydene, og så bygger vi det op. Først så arbejder vi med det lydrette trin. Og når de så kan snakke med om, altså hvad vil det sige, at et ord er lydret, at de kan selv formulere det, så kan man tage fat på de mere uforudsigelige stavemåder som vi ellers har.” (Bilag 2, s. 36)

”Altså gøre dem opmærksom på alle de forskellige lyde der er. Der er vores standardlyde, men altså bare de 9 vokaler, de repræsenterer et par og tyve lyde.” (Bilag 2, s. 35)

”Men altså det er da klart at der er en progression. Der er jo også almindelig computerbrug, så CD-ord, så ordforslag, så oplæsning, så er det hvordan scanner jeg osv.” (Bilag 2, 2016, s.36)

Sidste citat siger noget om fokusering på tekniske indstillinger i programmerne. Lærerne i Læsecentret er eksperter i at indstille programmerne til individuelle behov, de ved hvilke programmer der spiller sammen, hvordan man løser it-problematikker, OCR behandler tekst, hvilke gode apps der findes til ordblinde osv. Jeg ønsker dog yderligere at finde ud af, hvorvidt de hjælper eleverne med at koble denne viden til udnyttelse af programmerne i hverdagssituationer. Når jeg spørger ind til dette, nævner ”B” igen nogle indstillinger, dog ift. til elevernes brug af it generelt:

”..og der er nogen af dem der f.eks. på iPhones laver indtalinger – det bruger de til sms’er – så kan vi godt vise dem hvordan de får læst det op, for det er de færreste der ved at du kan få læst stort set alt op på en telefon. Der er en mulighed for en stemme i de generelle indstillinger.” (Bilag 2, s. 39)

Derudover arbejder de funktionelt med it-hjælpemidler to gange om ugen i madkundskab, hvor eleverne får tilsendt en opskrift de skal følge. Så har de computere med i køkkenet. (Bilag 2, s.40)

I evalueringsskemaet til eleverne (bilag 5) er der ikke stillet spørgsmål til elevernes brug af it i hverdagen, derfor henter jeg et synspunkt fra elev ”C” på dette emne, igennem mit interview:

K: ”Men lærer du noget herude, som du føler du kan tage med. Jeg tænker på om du også lærer noget du kan bruge i din hverdag, når du ikke er i skole?”

C: ”Nej, ikke rigtig.”

K: ”Hvad vil du gerne være, når du bliver voksen?”

C: ”xxx”

K: ”Hvordan går man efter den drøm?”

C: ”Der skal jeg kunne engelsk – så det kæmper jeg meget med.”

K: ”Hvordan gør du så det?”

C: ”Jeg følger meget med, når vi har engelsk og prøver at forstå.”

K: ”Ja. Hvad med når du ikke er i skole? Hører du engelske lydbøger f.eks.?”

C: ”Nej”

K: ”Tror du du kunne bruge dine hjælpemidler til at lære noget engelsk?”

C: ”Ja måske, men jeg er ikke så god til engelsk.”

Specielt i sidste udsagn, ses det at ”C” mangler handlekompetence ift. at udnytte sine it-hjælpemidler optimalt. Hun ved ikke, hvordan hun kan kvalificere sig i engelsk med sine hjælpemidler. Hun fokuserer på sine vanskeligheder i stedet.

Der fokuseres altså både på fonologiske færdigheder og brug af it-hjælpemidler i Læsecentret, da de ses som gensidigt forudsættende for optimal brug. Det er vanskeligt at vurdere vægtningen i arbejdet, men det er tydeligt at Læsecentrets målsætninger bestræber sig på at give eleverne et intensivt, eksklusivt trænings-tilbud i fonologiske strategier, samt inddrage dem i en verden af it-muligheder i indstillinger på computeren og mobilen. Der arbejdes ikke så meget på kobling til hverdagsproblematikker.

Et tredje fokus i undersøgelserne, er hvordan dette tilbud bidrager til inklusion af dyslektiske elever. ”B” ser muligheder i it-hjælpemidler ift. inklusion, på den måde at man kan lukke eleverne ind i en verden de ellers

ikke ville kunne få adgang til. Følgende citat fra bilag 2, s. 40 viser en forståelse af læsning og skrivning som funktionelle kompetencer, der har til formål bl.a. at skabe oplevelse:

”Jeg vil også sige, noget af det der gør noget godt for dem det er at blive tilmeldt netbiblioteket og de finder ud af at de kan tilegne sig de samme populære bøger, som deres kammerater kan. Altså det gør også at der er flere der bliver de rene bogorme. Der bliver åbnet for en verden der før var utilgængelig, og nu kan de se ting som ”ej, den bedste læser i min klasse, han har læst Harry Potter, men det har jeg jo også nu” og det har de jo vitterligt.”

Her har jeg valgt at inddrage Rasmus Alenkær’s (2013) definition på inklusion:

”Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte.” (Alenkær, 2013, s. 25)

Dyslektikere er netop i den omtalte faregruppe, hvor de kan føle sig stigmatiseret, fordi de skal benytte hjælpemidler, de skal måske ekskluderes fra klassen til specialundervisning og de er i risiko for lavt fagligt udbytte. Jeg finder denne definition interessant ift. Læsecentret som tilbud, da intentionen netop er at stilladsere eleverne til at opnå højere fagligt udbytte. Dog gøres dette ved at ekskludere eleverne fra deres faste miljøer i et skoleår. Ifølge Rasmus Alenkær, kan eksklusion nogle gange være en forudsætning for inklusion. (Alenkær, 2013, s. 26) Derved skal man i bestræbelserne på inklusion undgå miljøskifte. (Alenkær, 2013, s. 32)

Alenkær skelner mellem faglig og social inklusion, og fastslår at inklusion er en subjektiv følelse. Hvis eleven føler sig inkluderet og som en del af fællesskabet, er inklusion opnået. Dog vil dette oftest være ift. det sociale, og faglig inklusion følger ikke naturligt heraf. Faglig inklusion er kendetegnet ved aktiv deltagelse i undervisningen, at eleven mødes med en undervisningsform, der appellerer til den måde eleven lærer bedst. (Alenkær, 2013, s. 28) For at der er tale om inklusion, og ikke blot rummelighed i skolen, kræver det at skolen skal tilpasse sig elevens behov, ikke omvendt. (Alenkær, 2013, s. 25)

Med ovenstående teori, vil jeg analysere ”C’s” opfattelse af Læsecentret som inklusionstilbud.

I ”C’s” evalueringsskema svarer hun 1 eller 2 til følgende udsagn:

- Jeg kunne for det meste følge med i undervisningen
- Jeg lavede det samme som mine klassekammerater

Hun svarer 5 til følgende udsagn:

- Jeg er glad for at have fået tilbudt et år i Læsecentret
- Jeg ser frem til anden periode i Læsecentret (Bilag 5, s. 48)

Det undrer mig at ”C” tager afstand fra Læsecentret på denne måde. Først når jeg kigger hendes interview-svar igennem, finder jeg en sammenhæng. I nedenstående citat viser ”C” at hun er godt socialt inkluderet i sin klasse:

K: ”Hvad synes du om at man skal ud af sin klasse, og får lov at være her?”

C: ”Jeg kunne godt tænke mig at vi fik mindre tid herude, så vi også havde mere tid ovre på hjemskolen.”

K: ”Hvordan kan det være?”

C: ”Fordi jeg elsker min klasse, og vi har det altid sjovt sammen.”

K: ”Synes du det er hårdt at blive pillet ud af din klasse?”

C: ”Ja.” (Bilag 4, s.45)

C: ”Det er gået helt fint- der er mange af mine veninder der gerne vil hjælpe mig.”

K: ”Har det nogen betydning for hvordan du har det med at være ordblind?”

C: ”Jeg har altid haft det fint nok med det.” (Bilag 4, s.45)

Følgende udsagn viser endvidere at ”C” vægter faglig inklusion højt:

K: ”Er der noget du har lagt mærke til du har haft svært ved tidligere?”

C: ”Ja, da jeg kom tilbage til undervisningen, der var det sådan lidt mærkeligt, fordi de var gået i gang med en hel masse emner, hvor jeg ikke vidste hvad det var de havde lavet, fordi jeg ikke havde været der.” (Bilag 4, s. 45)

Ovenstående udsagn kan betyde at ”C” ikke har mærket at det er blevet nemmere efter hun har lært om it-hjælpemidler og fonologiske strategier i Læsecentret. Det virker ikke som om ”C” ser disse strategier som en styrke ift. inklusionsmuligheder. Hun fokuserer mere på de faglige emner ift. at være inkluderet, og føler sig udenfor, når hun er bagud i klassens årsplan.

Som en positiv gevinst, nævner ”C”i interviewet, at noget godt ved Læsecentret er, at man ikke er så mange i klassen, og man kan få hurtig hjælp. Dette kunne indikere, at ”C” ikke er vant til at få så hurtigt hjælp på sin hjemskole, fordi der er for mange elever ift. det behov hun har. På denne måde vil Læsecentrets mål-sætning mod handlekompetence komme ”C” til gode, fordi hun ikke skal vente så meget på at få hjælp, men kan klare nogle flere ting selv.

I Rasmus Alenkær's artikel ”Kvalitativ inklusion” (2014) nævner han IC3 modellen, hvilken er en tjekliste på elevens inklusion inden for tre områder – det fysiske, det sociale og det faglige. Når vi taler om dyslektiske elever, er følgende udsagn interessante ift. it-hjælpemidler:

- Fysisk: ”Hvis eleven anvender fysiske hjælpemidler, er disse tilpas diskrete og ikke stig-matiserende” (Alenkær, 2014, s. 5)
- Fagligt: ”Evt. særlig støtte gives målrettet, koordineret og på en sådan måde, at den ikke forhindrer elevens deltagelse i fælles aktiviteter.” (Alenkær, 2014, s. 6)

Der lægges altså vægt på, at it-hjælpemidler som særlig støtte skal anvendes målrettet og funktionelt, og uden at stigmatisere eleven. Tidligere konkluderede jeg ud fra ”C's” udtalelser om sin klasserelation, at hun er godt socialt inkluderet. Desuden bruger hun sine it-hjælpemidler, hvor hun føler der er behov for det. Dette tyder altså ikke på at ”C” føler sig stigmatiseret. Idet at ”C” skal undersøges af skolepsykologen og PPR og i sidste instans ekskluderes fra klassen, kan der være risiko for en stigmatisering.

Læsecentret forsøger at undgå stigmatisering, bl.a. ved det inkluderende læsesyn, men også ved at have en stor åbenhed og anerkendelse af dysleksi. Der fokuseres på at dette tilbud ikke kun skal være rettet mod eleven, men mod hele konteksten. Dette er set i en hermeneutisk, humanistisk forståelse mellem individ og kontekst. ”B” ser det som en vigtig målsætning at forsøge at ændre synet på, og forudsætningerne for denne elevgruppe på skolerne, hvilket ses i følgende udsagn:

”Man kan sige at når en elev kommer herud, så er det ikke et tilbud rettet imod eleven, men ligeså meget mod konteksten. Og så indleder vi allerede et samarbejde med lærerteamet, når de starter herude, også for at optimere læringsmiljøet på skolerne, ift. den her elevgruppe.” (Bilag 2, s. 37)

”Så har vi også et overblik over hvilke skoler der har haft benyttet sig af os de senere år, så vi kan holde øje med om det giver en effekt at have et barn herude, hvis det ikke kun er rettet mod eleven, men omgivel-serne. Det skal sprede sig lidt som ringe i vandet.” (Bilag 2, s. 38)

Delkonklusion

Eleverne skal udvikle handlekompetence i Læsecentret. Eleven ”C” jeg har beskæftiget mig med har et højt fagligt niveau ift. afkodning og læseforståelse på hendes klassetrin. ”C” vil dog muligvis ikke kunne slippe helt af med sine vanskeligheder, og kravene i skolen og det voksne liv, vil stige fra nu af. Et tilbud som dette kan virke ekskluderende og stigmatiserende for en pige som ”C” med potentialer og god social inklusion, hvis hun ikke erkender at it-hjælpemidler kan virke kvalificerende for hende, og opdager hvordan hun kan bruge dem funktionelt uden for skolen.

Der arbejdes både med fonologiske strategier og it-hjælpemidler i Læsecentret, men der fokuseres ikke særlig meget på kobling til elevernes hverdag, og hermed ses vanskelighederne som færdighedstræning i skolesammenhænge.

Inklusion med it

Ifølge socialstyrelsen, er inklusion:

> ”..hvor en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i gensidigt udviklende fælles-skaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer”
> (Socialstyrelsen, Begrebsdatabasen, u.d.)

Ifølge MV-Nordics hjemmeside, kan it-hjælpemidler som CD-ord hjælpe eleverne med at følge og deltage i undervisningen ligeværdigt med andre, ved at kompensere for vanskeligheder. Desuden kan det hjælpe med øget selvtillid, idet eleverne bliver selvhjulpne. (MV-Nordic, u.d.)

Jeg kan ingen dato finde på MV-Nordic’s hjemmeside, men ifølge mit interview med læsevejleder og koordinator på Læsecentret, kan jeg konstatere en forældelse i målsætningerne ift. CD-ord, da de benytter sig af diskursen kompenserende it, og at eleverne skal blive selvhjulpne. Derudover lægges vægt på at det er skrivning og læsning som færdigheder, CD-ord kan kompensere for.

Et perspektiv på hvordan it-hjælpemidler kan virke inkluderende, har jeg hentet i artiklen ”Erfaringer med inkluderende it” fra tidsskriftet Læsepædagogen nr. 6 (Engmose & Bruun, 2011) og er her inddraget som en uddybning af min konklusion af mine undersøgelser:

At it-hjælpemidler virker inkluderende, afhænger af hvordan man får det implementeret og sørger for at eleven får optimalt udbytte. Dette kan gøres ved at have et holistisk syn på indsatsen, og inddrage alle instanser omkring eleven. Yderligere skal man arbejde på elevens egen indstilling til programmerne, ændre deres arbejdsvaner, og evt. støtte dem i denne proces med en fast støttelærer. Hvis ikke hele skolen og lærerteamet er enige om tilgangen og it som en ressource, vil eleven være meget følsom over for lærer- og

fagskifte. Derfor er det vigtige at tænke it-hjælpemidlerne ind i alle skolens fag. Evt. kan man overveje at digitalisere klasserummet, og i den henseende undgå stigmatisering af den dyslektiske elev.

Læsecentret som tilbud er holistisk kontekstorienteret, hvilket vil sige, at man retter tiltag mod alle instanser vedrørende elevens skolegang. Dette sikrer en overførselsværdi efter det etårige undervisningstilbud og bidrager med viden og ansvarsfølelse til eksempelvis elevens lærere, så eleven kan fastholde sin udvikling i brugen af it-hjælpemidler og blive bedre inkluderet i skolesammenhænge efterfølgende.

Som også tidligere konkluderet med definitionen på inklusion af Rasmus Alenkær (2013) kan man argumentere for Læsecenter tilbuddet som ekskluderende, idet eleverne tages ud af deres vante miljø i et år. Diskussionen går på hvorvidt det er nødvendigt for dyslektikere at opøve deres fonologiske færdigheder, for at passe ind i skolesystemet. Læsecentret argumenterer yderligere for dette også som afgørende for optimal udnyttelse af it. I det tilfælde kan man argumentere for at et tilbud som Læsecentret er et udtryk for en måde at rette op på skolernes ikke-formåen. Dog ligger der i dette et positivistisk didaktiksyn, hvor man ser problemerne som iboende i eleven, og derved som noget man kan rette op på. (Juul, Angelsaksisk didaktik, 2010) Med rod i Carsten Elbro’s definition af inklusion, finder man det derfor nødvendigt og givtigt at styrke elevernes fonologiske vanskeligheder, som færdigheder der kan trænes. Derved bliver inklusionstænkningen svær at udfylde, da eleverne må tilpasse sig for at passe ind i skolens målsætninger og rammer, og ikke omvendt.

Hvad er læsning?

I forlængelse af ovenstående refleksioner, er vi tilbage i den klassiske diskussion af læseindlæring som sekventiel eller helhedsorienteret. Derfor vil jeg i følgende del af opgaven, komme med en begrebsafklaring af læsning.

Der har været to herskende traditioner inden for læsetilegnelse igennem tiden. Med inspiration fra Gurli Bjørn Iversen (2006), vil jeg overordnet referere til dem som elementprincippet og kommunikationsprincippet. (Iversen, 2006, s. 56-57) Elementprincippet er typisk det Carsten Elbro bliver forbundet med, også kaldet phonics-traditionen. Dette er den lydrette metode, hvor man underviser systematisk i grafemer og fonemer. (Iversen, 2006, s. 55-56) Her arbejdes med lydrette tekster, og man underviser efter Elbro’s lydprincipper. (Elbro, 2011, s. 69-90) Det er typisk phonics-teoretikere, der har beskæftiget sig med dysleksi, da det er her dyslektikere har deres vanskeligheder. Dette har selvfølgeligt præget tilgangen til dysleksiundervisningen igennem tiden. (Petersen, 2014)

Læseformlen lyder typisk L= AxS (Læsefærdighed= Afkodning x Sprogforståelse) hvor afkodning forstås som en genkendelse af ordene og sprogforståelsen bidrager med kendskab til ordets betydning i sammenhængen og begrebsverdenen ordet indgår i, i pågældende tekst. (Elbro, 2011, s. 29-30) derudover kan der være en lang række faktorer, der kan påvirke processen, men alle kognitive processer i læsning, menes at være indeholdt i disse to. (Elbro, 2011, s. 31)

I kommunikationsprincippet, også kaldet whole language traditionen, tager man udgangspunkt i hele ord og sætninger, gerne knyttet til elevernes begrebsverden. Her udnytter man meningsfulde og indholdsrige tekster, frem for kun lydrette, da man mener dette skaber en større motivation for eleverne. (Iversen, 2006, s. 57-58) Der fokuseres også på det lydrette, men forholdet mellem grafemer og fonemer menes at følge naturligt med i processen. Dog er det stadig vigtigt, at man har fokus på at give ekstra undervisning til de elever, der er i vanskeligheder i begynderundervisningen. (Frost, 2003, s. 34) Man ser altså tekster som noget mere end sammensætning af bogstaver og lyde. Denne retning er typisk repræsenteret med Jørgen Frost (2003) der mener at læreren skal udvælge forskelligartede tekster til undervisningen, der er tilpasset den enkelte elev. (Frost, 2003, s. 11) Yderligere mener Frost, at man skal skabe et miljø der opfordrer til læsning, have rigeligt med læsestof i klassen og motivere eleverne gennem varierede tekstvalg og undervisningsformer. I tilegnelsen af ikke-lydret stavning, vil eleverne igennem arbejdet med fonografemisk stavning, selv opdage og opstille regelsæt for stavningen, og organisere begrebssystemer. Heri ses et konstruktivistisk læringssyn. (Frost, 2003, s. 90)

> ”Eleven skal drages med ind i refleksion og støttes til aktivt at skabe sig en sammenhæng i det, som skal læres, således at vedkommendes egne ressourcer og egen erfaringsverden aktiveres” (Frost, 2003, s. 149)

Senere har læseforskere defineret begrebet indkultureringsparadigmet, hvilket Kjeld Kjertmann og Jeppe Bundsgaard skriver om i deres artikel ”Fra lydparadigme til indkultureringsparadigme” (Bundsgaard & Kjertmann, 2012) Ift. lydparadigmet følges den klassiske forståelse af arbejdet som en teknik, og en kode barnet skal lære at knække. Først lærer man bogstaverne, så sætter man enkeltlyde sammen, og derefter skaber en mening. Derfor er det et skoleanliggende og sker igennem direkte undervisning. Ift. indkultureringsparadigmet, ser man skriftsproget som et sprog barnet skal føres ind i, igennem opvæksten. (Bundsgaard & Kjertmann, 2012, s. 23) I denne forståelse inddrages bl.a. læseforskere som Ragnhild Söderbergh, der mener at barnet lærer begyndende læsning og skrivning inden skolestart ved at omgås med læsende og skrivende mennesker, der inddrager dem, når de udviser nysgerrighed over for skriftsproget i hverdagen, . (Söderbergh, 2011) Læringsteorien ses altså som socialkonstruktivistisk og med et kommunikativt og funktionelt formål. (Bundsgaard & Kjertmann, 2012, s. 25-26)

En stor repræsentation af læseforskere har udvidet læsning til at indeholde mere end blot afkodning x forståelse, og dermed sat fokus på ændring af synet på læsning, som en mere kompleks proces. Jeg har i denne kontekst valgt at inddrage Jeppe Bundsgaard's udvidede læseformel, da den illustrerer meget godt at læsning er mere kompliceret, end færdigheder i afkodning og begrebsverdener. Jeg finder dette relevant ift. dysleksi, da det er vigtigt at have fokus på, at læseprocesser kan foregå på mange måder, og fordi man har fonologiske vanskeligheder, behøver man ikke ekskluderes fra læringssituationer.

Jeppe Bundsgaard's forslag til en læseformel lyder således:

Læseforståelse= (Forlæsning + Aflæsning+ Medlæsning) x Ordforståelse x Tekstforståelse x Scenarieforståelse x Kontekst x Læseform x Eget projekt (Bundsgaard, 2010, s. 4)

De mest interessante pointer i denne formel, ift. dyslektiske elever, er f.eks. forlæsning og medlæsning, da dette fordrer et tekstkendskab og en forståelse for forskellige teksters strukturers betydning for indholdet. (Bundsgaard, 2005, s. 5) Bundsgaard lægger ligeledes vægt på vigtigheden af at kunne koble et ord til en kontekst, for at kunne forstå ordet fuldt. (Bundsgaard, 2005, s. 6) For en dyslektisk elev vil hindringerne her være et lille kendskab til tekststrukturer, og dermed et dårligt ordforråd, hvis eleven ikke er vant til at interagere med tekster grundet læsevanskeligheder. (Petersen, 2014)

Med Eget projekt og læseform, menes at der altid er et formål med at læse en tekst. Den skal kommunikere noget til os som vi skal bruge. Den skal oplyse, informere, forklare eller måske blot skabe en oplevelse for os. Dette er vigtige aspekter, da disse breder sig ud over de tekniske færdigheder ved læsning. Dette er ligeledes hvad der driver motivationen for at læse. (Bundsgaard, 2005, s. 8) Jeppe Bundsgaard slutter artiklen af med at foreslå, at man i undervisningen gør brug af autentiske tekster.

Delkonklusion

Der er igennem tiden sket en bevægelse mod at forstå læsning som mere end blot afkodnings færdigheder. Læsning er derimod en kompleks proces, der inddrager mange faktorer. Dette finder jeg vigtigt ift. dysleksi, da det åbner op for et anderledes syn på læsning og at der er mange måder at læse på. Tekster kommer i mange udformninger, og læses med et formål. Ift. dyslektiske elever, ser jeg det som en mulighed at inddrage autentiske tekster i undervisningen, og skabe en kobling mellem skole- og hverdagsliv, så eleverne ser it-hjælpemidler som en del af deres tilgang til tekstsamfundet. I efterfølgende del af opgaven vil jeg lave en begrebsafklaring af begrebet literacy og vurdere hvorvidt en sådan tilgang til undervisningen ville være meningsfuld for dyslektiske elever.

Begrebsafklaring – literacy

Ordet literate optræder første gang på engelsk I 1924 defineret som evnen til at kunne læse og skrive. Før også brugt som definition på at være lærd, med modsætning til iliterate, som betyder analfabet. (Skjelbred & Veum, 2015, s. 14) Literacy oversættes ikke direkte til dansk, men grundideen er, at være i stand til at bruge sprog kommunikativt i forskellige situationer. Altså handler det om sprog og tekster i praksis. Derfor handler det også om sociale praksisser og individet som deltagende samfundsborger. (Lund, 2012)

I UNESCO’s definition ses literacy som en menneskeret, der giver adgang til samfundet og mulighed for, igennem hele livet, at udvikle viden og potentiale til at tage del i et skriftsprogligt samfund. I den forstand knytter begrebet sig tæt til inklusion:

> “Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society.” (UNESCO, 2016)

Tekster er en stor del af vores samfund, og derfor ses literacy ikke kun som dansklærerens domæne. I dag kan tekster se ud på mange måder, optræde i forskellige arenaer og stiller nye krav til hvad det vil sige at kunne læse. (Korsgaard, 2013) Den nyeste definition af literacy, ”New literacies” fokuserer ligeledes på læsning i praksis, og at man skal kunne mestre læsning for at indgå i et hurtigt foranderligt og kompleks samfund. Tekster i New literacies forstand, kan være udformet på mange måder, og begrebet ”Multiliteracies” inddrages til at beskrive flygtige, dynamiske tekster. Med dette følger igen en ny forståelse af læsning, som en ikke-lineær proces, men også som læsning af internettekster, der kræver større viden om læsestrategier. (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014, s. 9)

David Barton skelner mellem autentiske literacypraksisser der foregår uden for skolen, hvor mennesker indgår kommunikativt med tekster, og de praksisser der foregår i skolen, som han kalder uautentiske. Herved adskiller han hvad der sker i skolen med hvad der sker i elevernes hverdag. (Skjelbred & Veum, 2015, s. 21) Carina Fast påpeger i forlængelse af dette, at eleven skal kunne se en meningsfuld relevans ift. egen erfaringsverden i de tekster man beskæftiger sig med i undervisningen. Dette mener Fast ikke bliver inddraget i de traditionelle læsetilegnelsesteorier, hvor barnet træner færdigheder, fremfor engageres med sproget. (Fast, 2008, s. 41)

En underkategori til begrebet literacy er emergent literacy, som første gang optrådte med Marie Clay i 1966. (Fast, 2008, s. 9) I Norden er Ragnhild Söderberg (2011) kendt for at stå inde for sammen forskning.

Teorien gør op med begrebet reading readiness- at barnet først er klar til at blive undervist i koderne i læsning og skrivning, når det starter i skole, men at det langsomt inddrages i skriftkulturen igennem nysgerrighed og aktiv deltagelse i deres egen verden, med sparring fra voksne. (Fast, 2008, s. 39) Den fonologiske træning vægtes stadig højt, men skal ses som forankret i børnenes erfaringsverden, så de ikke mister interessen. (Fast, 2008, s. 130)

I Undervisningsministeriets publikation om literacy som en nøglekompetence, beskrives vigtigheden af literacy på følgende måde:

> ”Kompetencebegrebet søger at omfatte den helhed af kompetencer en person i større eller mindre udtrækning må besidde for at kunne håndtere de udfordringer, som vedkommende møder i arbejdslivet, samfundslivet og i det private liv. I dagens videns- og informationssamfund er kompetencen til »at forstå og anvende skriftlig information i dagligdagen derhjemme, på arbejde og i samfundet - at nå ens mål og at udvikle ens viden og muligheder« (OECD 1997) en af de helt centrale kompetencer. Uden denne evne mindskes mulighederne for en fast tilknytning til arbejdsmarkedet og for at deltage i samfundslivet, herunder i de demokratiske processer,” (Undervisningsministeriet, 2003)

Derved fastslås dette som en nødvendighed for at indgå i samfundet, og bærer præg af at være en menneskeret, ligesom i UNESCO’s definition.

Handleperspektiv

Det at være deltagende borger i samfundet kræver udvikling af gode literacy kompetencer. Eleverne skal forstå at tekster har et kommunikativt formål, og hvilke tekststrukturer der passer til hvilke situationer. I den forstand ser jeg inklusionsmuligheder for elever med dysleksi, da der i dette syn på læsning, ligger mere end blot fokus på fonologiske vanskeligheder.

Et bud på implementering af et sådan fokus i undervisningen, kunne være at inddrage den tekstverden eleverne møder i deres dagligdag. Tæt op ad denne tænkning ligger forskellige undervisningstilgange, f.eks. storyline, eller genrepædagogik. Disse vil jeg ikke gå nærmere ind på i denne sammenhæng, men blot argumentere for en inddragelse af forskellige, autentiske tekster og kommunikationsformål. På denne måde kan man bygge bro mellem elevernes hverdag og det de beskæftiger sig med i skolen, og eleverne vil udvikle en større forståelse af læse-skrive kompetencer i samfundsperspektiv.

Hvis man underviser med fokus på et funktionelt og kommunikativt formål i tekster der omgiver os, vil man også udvikle en lyst til deltagelse hos dyslektiske elever. At se læse- og skriveprocesser som kompetencer,

man skal bruge i samfundet resten af sit liv, fremfor at træne læsning og skrivning som afgrænsede færdigheder, vil være meningsgivende for dyslektiske elever, og et mindre fokus på det der er svært, vil skabe mindre nederlag, større motivation, bedre inklusionsmuligheder og mindre stigmatisering. Derved vil eleverne også udvikle kompetencer i at bruge deres it-hjælpemidler på en optimal måde, udvide kendskabet til muligheder og blive en mere engageret medborger i samfundet med handlekompetence til at leve med deres vanskeligheder, og ikke lade disse hindre dem adgang til store dele af samfundet og livet.

Som tidligere konkluderet, er det typisk læseforskere med rod i phonics-traditionen, der har forsket i undervisning af dyslektiske elever. Men jeg har ladet mig inspirere af dysleksiunderviser Gertje Lahn Petersen (2014), der mener at man skal se dysleksiundervisning som en didaktisk og dannelsesmæssig udfordring i højere grad end blot en faglig. Dermed skal man tilrettelægge undervisningen således, at dyslektikere undervises med fokus på de vanskeligheder de møder med tekst i hverdagen, og de behov de har. (Petersen, 2014)

”Mit syn på læsning handler ikke kun om, hvorvidt man kan afkode og forstå. Det handler i højere grad om det enkelte menneskes mulighed for at kunne være meningsskabende og meningsopretholdende deltager i er moderne videnssamfund.” (Petersen, 2013, s. 5)

Gertje Lahn Petersen påpeger at mange dyslektikere bruger det meste af deres skolegang på at træne fonologiske færdigheder, men at det er andre problematikker de støder på i hverdagen. Ved at træne enkeltdele i sproget som afgrænsede færdigheder, risikerer man at lede opmærksomheden væk fra det sprog egentlig drejer sig om. (Petersen, 2013) På grund af manglende tekstkendskab har mange dyslektikere manglende forståelse for tekststrukturer og dårligere ordforråd. (Petersen, 2014) Derudover vil mange dyslektikere udvikle dårlig selvtillid pga. nederlag. Følelsesmæssige problemer og udelukkelse fra større dele af samfundet, vil begrænse eleven i valg af uddannelse og job på trods af potentialer, og med tanke på de følelsesmæssige følger, bør man i stedet give dyslektiske elever succeser.

Hvis dyslektiske elever igennem en literacy baseret pædagogik, oplever at de kan bruge it-hjælpemidler funktionelt til at opnå handlekompetence til inklusion i skolen, vil de også føle sig som en større del af det skriftsprogsprægede samfund, der er en tendens til at vi udelukker dem fra, ved at fokusere på deres vanskeligheder snarere end muligheder. Jeg mener det burde være muligt at flytte fokus fra fonologiske vanskeligheder og i stedet se potentialer hos dyslektikere, så man kan inkludere dem bedre i almenundervisningen, uden at de skal igennem demotiverende træning af fonologiske færdigheder.

En ting der i 2014 indikerede at en literacy tænkning måske ikke er fuldt slået igennem i undervisningen i Danmark, var forhandlingerne om indholdet i de nye Fælles mål. Lektor Lene Storgaard Brok, Henriette

Langkjær og Jeppe Bundsgaard (2014) udgjorde en arbejdsgruppe med formål at påvirke de nye Fælles Mål i en mere literacy-præget retning, med en bredere forståelse af læsning og skrivning. I den forbindelse henviser de også til måden man arbejder med mål i undervisningen i Ontario, Canada, som netop er inspireret af en literacy tankegang. (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014, s. 2)

Jeg refererer til høringssvar til Ministeriet udarbejdet d. 19. maj 2014 efter ændring af Fælles Mål, under vejledning med Elizabeth Arnbak og Carsten Elbro. (Frank, 2014)

Bundsgaard, Brok og Langkjær mener at de mål der er fastslået i Forenklede Fælles Mål, er en forringelse, der har grund i et forældet læsesyn, og dette vil mindske læringsudbyttet. (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014, s. 1) I stedet mener arbejdsgruppen, at man bør lade målsætningerne i folkeskolen følge den udvikling vi ser i samfundet, inddrage forskellige repræsentationer af tekster og fokusere på kommunikationssituationer. Følgende udsagn viser også interesse for multiliteracy:

> ”Vi tog udgangspunkt i undersøgelser af, hvad en typisk læser skal kunne læse – ikke blot på papir, men også på nettet og i andre nye teksttyper, og vi tog hensyn til betydningen af at kunne gennemskue de ofte meget komplekse kommunikationssituationer, man møder i et moderne samfund.” (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014, s. 1)

I og med at arbejdsgruppen også fokuserer på læsestrategier og herunder strategier til at løse læse- og forståelsesudfordringer i læsesituationer, ser jeg også en tilgang til undervisning, der tilgodeser dyslektiske elever, idet man i denne tænkning anerkender at der er forskellige måder at læse på, og at man skal lægge kræfterne i forståelse og tekstformål. Ligeledes er det at blive bevidst om i hvilke sammenhænge hvilke tekster indgår, et vigtigt synspunkt ift. at lade tekster blive en del af dyslektiske elevers hverdag, og ikke kun som skoleudfordringer i danskfaget. Et af arbejdsgruppens mål for læsning, som jeg ligeledes ser som vigtig for inklusionstænkning af dyslektikere, lyder som følger:

> ”Hvad skal man kunne for at få et godt liv (arbejdsliv, studieliv, socialt liv, liv som borger og liv som forbruger), og hvad er læseudfordringerne i forhold hertil” (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014, s. 6)

Denne målsætning lægger sig tæt op af UNESCO’s definition af literacy kompetence. Dog påpeger arbejdsgruppen også, at sådanne kompetencer er svært målelige, og de mener at de nye Fælles Mål kan være formuleret som de er, for at være testbare. (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014, s. 7)

Forskellene i arbejdsgruppens forslag og Elizabeth Arnbak og Carsten Elbro’s ændring af Fælles Mål, ligger i de tre søjler der i dag hedder ”Afkodning”, ”Sprogforståelse” og ”Tekstforståelse.” Ordlyden i disse søjler er præget af afkodningsprocesser og fokus på enkelte ord. (Undervisningsministeriet, Forenklede Fælles

Mål, 2014) I arbejdsgruppens forslag, skulle søjlerne hedde ”Læs”, ”Forstå” og ”Sammenfat.” (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014) Herunder vil jeg give nogle sammenlignende eksempler på arbejdsgruppens forslag og Fælles Mål:

I de nye Fælles Mål er afkodning defineret som at kunne læse ord i tekster til klassetrinnet, at vide noget om betingede udtaler, til en progression mod 4. klassetrin at have viden om ordklasser, bøjning af ord, at læse hurtigt og sikkert. Til efter 6. klassetrin f.eks. at kunne læse ukendte ord med umiddelbar genkendelse ud fra orddele, til efter 9. klassetrin at kunne læse nye, komplekse danske ord og låneord sikkert og hurtigt. (Undervisningsministeriet, 2014)

I arbejdsgruppens forslag ser man de mest markante forskelle i dette felt, da de ønsker at udskifte ”Afkodning” med overskriften ”Læs.” Her lægges der vægt på læsestrategier, sætningers opbygning af ord, til mod 4. klasse at være bevidst om egne læsekompetencer, at anvende læsestrategier til multimodale tekster, at kunne læse faglige tekster, på 6. klassetrin at læse med bevidsthed om eget udbytte og at fokuslæse, på 9. klassetrin at kunne styre og regulere sin læseproces til omfangsrige og komplekse tekster. (Brok, Bundsgaard, & Langkjær, 2014)

Ligeledes under fanen ”Sprogforståelse” ser man fra Fælles Mål et fokus på enkelte ord, ordbetydninger, ordbogsopslag, over-underbegreber, sproglige udtryk og virkemidler osv. (Undervisningsministeriet, Forenklede Fælles Mål, 2014) Arbejdsgruppen fokuserer på et samlet indhold i en mangfoldighed af tekster, at kunne forestille sig, sætte i sammenhæng, kende til genretræk og tekststrukturer.

Under ”Tekstforståelse” fokuserer Fælles Mål på strukturer, opbygning og sammenhæng. Her kommer læsestrategier ligeledes ind. Så det er primært her progressionen kommer ind i billedet. Dog er arbejdsgruppens forslag fokuseret i en anden retning med overskriften ”Sammenfat”– nemlig at kunne udpege tekstens intention og formål.

Elizabeth Arnbak forsvarer beslutningerne om Fælles Mål i artiklen ”Fælles Mål i læsning var ude af balance” fra folkeskolen.dk med følgende udsagn:

"Vi har ganske enkelt fået indskrevet i fælles mål, hvad der ifølge forskningen virker i læseundervisningen. Vi vil sikre, at eleverne får udviklet gode læsefærdigheder, så de får kognitivt overskud til at sammenfatte tekster" (Olsen, 2014)

Yderligere siger hun, at Elbro og hende ikke er uenige med arbejdsgruppens målsætninger, men at de mener et grundlæggende fundament består i afkodningsfærdigheder og udbredt ordkendskab, for at man kan gå videre med mere komplekse målsætninger. (Olsen, 2014)

Konklusion

Indledningsvist opstillede jeg tre hypoteser:

- Udelukkende fokus på dyslektiske elevers fonologiske vanskeligheder, kan hindre inklusion.
- Stilladsering med it-hjælpemidler fokuseret på hverdagstekster, kan udvikle handlekompetence.
- En literacy-baseret pædagogisk tilgang til læse- og skrivekompetencer, kan være meningsgivende ift. dysleksi.

Derudover udarbejdede jeg en problemformulering:

”Hvordan kan man igennem en literacy-baseret pædagogik kombineret med it-hjælpemidler udvikle handlekompetence hos dyslektiske elever, og hvilken effekt har dette på inklusion? ”

Efter at have undersøgt et inklusionstilbud til dyslektiske elever ud fra explorative interviews, og en subjektiv elevundersøgelse af udbytte, udnyttelse af it-hjælpemidler og inklusionsfølelse, kunne jeg konkludere, at for nogle elever er dette tilbud meget givende. Dette kan tolkes som en fallit erklæring til skolesystemet, for at sætte disse elever i gentagne nederlagssituationer grundet udelukkende fokus på fonologiske vanskeligheder. Jeg fik et subjektivt indblik i en elevopfattelse af tilbuddet som ekskluderende imod elevens ønske. Dette kan skyldes, at tilbuddet blev indsat på et tidspunkt hvor eleven manglede erkendelse af sine vanskeligheder og det kunne på den måde risikerer at skabe stigmatisering af eleven og manglende udbytte.

I stedet burde man fokusere på elevernes potentialer i et samfund præget af et syn på læsning som en kompleks proces, der anerkender forskellige måder at læse på. Ser man hellere på læsning og skrivning som kompetencer, der har et mål og formål, vil man skabe bevidsthed og erkendelse hos eleverne. Hvis man inddrager autentiske tekster, vil man skabe en bro imellem skoleaktiviteter og hverdagsudfordringer, og eleverne vil udvikle evne til at udnytte it- hjælpemidler funktionelt. På den måde vil de have handlekompetence til at klare sig i undervisningen, vi kan inkludere dem bedre i skolen, og de vil ligeledes kunne overføre denne kompetence til problematikker i samfundet, hvor de ellers ville føle sig udeladt.

På den måde kan jeg som lærer gøre meget mere for denne elevgruppe, end blot at give dem redskaber til at klare sig igennem skolen. Jeg kan hjælpe dem til at indse, at de har ligeså meget ret til at være en del af det samfund vi lever i, på trods af vanskeligheder, der kan stå i vejen for adgangen til et hurtigt foranderligt, digitaliseret, skriftsprogspræget samfund. Et større fokus på dysleksiundervisning som dannelsesmæssig, vil skabe mennesker der ikke lader sig hindre af sine vanskeligheder, gøre eleverne i stand til at gøre virkelighed af drømme om uddannelse og job uden stigmatisering og begrænsninger.

Bibliografi

"B". (1. februar 2016). Transskriberet interview med læsevejleder og koordinator for Læsecentret. (K. Hansen, Interviewer)

Alenkær, R. (2013). Sådan husker vi det. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole i praksis* (s. 311-322). Frederiksberg: Frydenlund.

Alenkær, R. (2013). Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole i praksis* (1 udg., s. 21-44). Frederiksberg: Frydenlund.

Alenkær, R. (2014). *Download - kvalitativ inklusion.* Hentet fra www.alenkaer.dk: http://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dc15e4b0971c0e41b5f1/1410849843346/Kvalitativ-inklusion---artikel2.pdf

Anonym. (november 2015). Evalueringsskema november 2015.

Anonym. (15. september 2015). IL -lix 22 - individuel læseundersøgelse.

Arendal, E. (marts 2012). Læse- og skriveteknologi - status og perspektiver. *Viden om læsning*(11), s. 4-10.

Barton, D. (2007). Literacy og sprog. I D. Barton, *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (s. kap. 5). Blackwell publishing. Hentet fra www.literacy.dk.

Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skrivning i og uden for klasserummet. I D. Skjeldbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 183-192). KLIM.

Brok, L. S., Bundsgaard, J., & Langkjær, H. (19. maj 2014). *Høringssvar til Forenklede Fælles Mål Dansk.* Hentet fra www.folkeskolen.dk: https://www.folkeskolen.dk/~/4/6/hoeringssvar-til-forenklede-faelles-maal-dansk.pdf

Bundsgaard, J. (25. 1 2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Hentet fra www.did2.bundsgaard.net: http://www.did2.bundsgaard.net/foersituationen/formaalmaal/formaal/

Bundsgaard, J. (november 2010). En ny læseformel. *Læsepædagogen*(5), s. 4-9.

Bundsgaard, J., & Kjertmann, K. (2012). Fra lydparadigme til indkultureringsparadigme. *Læsepæsagogen*(2), s. 23-29.

Elbro, C. (1992). *Definitioner af ordblindhed*. Hentet 4 2016 fra www.ordblindeforeningen.dk: https://www.ordblindeforeningen.dk/definitioner.asp

Elbro, C. (2005). Læseundervisning - teorier og indsigt. I N. J. Bisgaard, & J. Rasmussen, *Pædagogiske teorier* (4 udg., s. 264-275). Værløse: Billesø og Baltzer.

Elbro, C. (2007). Ordblindhed - vanskeligheder med skriftens lydprincip. I C. Elbro, *Læsevanskeligheder* (s. 71-93). KBH: Gyldendal.

Elbro, C. (2011). *Læsning og Læseundervisning* (2 udg.). København: Gyldendal.

Engmose, S., & Bruun, M. (december 2011). Erfaringer med inkluderende it. *Læsepædagogen*(6), s. 8-14.

Fast, C. (2008). Børnehave og skole. I C. Fast, *Literacy - I familie, børnehave og skole* (s. 125-140). KLIM.

Fast, C. (2008). Forskellige måder at anskue læse- og skriveindlæring på. I C. Fast, *Literacy - i familie, børnehave og skole* (s. 39-54). KLIM.

Forskningsministeriet, U. o. (5. 2 2013). *Begreber*. Hentet 4 2016 fra www.ufm.dk: http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/begreber

Frank, L. (20. maj 2014). *Embedsmænd har ændret i Fælles Mål efter aflevering*. Hentet fra www.folkeskolen.dk: https://www.folkeskolen.dk/545023/embedsmaend-har-aendret-i-faelles-maal-efter-aflevering-

Frost, J. (2003). *Principper for god læseundervisning.* Aarhus: Dansk Psykologisk Forlag.

Harboe, T. (2006). Kvalitative og kvantitative metoder. I T. Harboe, *Indføring i samfundsvidenskabelig metode* (s. 31-39). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hogrefe. (2016). *IL- Individuel læseundersøgelse*. Hentet marts 2016 fra www.hogrefe.dk: https://www.hogrefe.dk/shop/il-individuel-laeseundersogelse.html

Iversen, G. B. (2006). Læsning i krydsfeltet mellem fagdidaktik og almendidaktik. *KVaN*, s. 50-70.

Jensen, B. S., Arendal, E., & Holmgaard, A. (april 2008). På vej mod et inkluderende læsebegreb. *Viden om læsning*(3), s. 1-4.

Juul, H. (2010). Angelsaksisk didaktik. I H. Juul, *Pædagogik - et overblik* (s. 61-65). KBH: Gyldendal.

Juul, H. (2010). Didaktik- et overblik. I H. Juul, *Pædagogik - Et overblik* (1 udg., s. 51-65). København: Gyldendal. Hentet 19. Januar 2016

Korsgaard, K. (april 2009). Anmeldelse af: Literacy - i familj, förskola och skola. *Viden om læsning*(5), s. 27-28.

Korsgaard, K. (2013). Fra læsning til literacy. I M. R. Abildgaard, & m.fl., *Læsning og skrivning i alle fag* (s. 13-22). Dafolo.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *Literacy og diskurs - literacy i et historisk perspektiv.* Hentet fra www.literacy.dk: http://literacy.dk/

Lauridsen, L. L. (september 2012). Læse- skrivevanskeligheder, veludviklet literacy og kreativitet ved studerende med dysleksi. *Viden om læsning nr. 12*, s. 53-58.

Lund, H. (september 2012). Tid til et læse(efter)syn? *Viden om læsning*(12), s. 37-44.

Ministeriet for børn, u. o. (2006). *EMU - Danmarks læringsportal*. Hentet fra Folkeskolens formålsparagraf: http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf

MV-Nordic. (u.d.). *CD-ord - I undervisningen*. Hentet fra www.mv-nordic.com: https://www.mv-nordic.com/dk/produkter/cd-ord/til-laereren/i-undervisningen

Olsen, J. V. (21. maj 2014). *Læseforsker: Fælles Mål i læsning var ude af balance*. Hentet fra www.folkeskolen.dk: https://www.folkeskolen.dk/545084/laeseforsker-faelles-maal-i-laesning-var-ude-af-balance

Petersen, G. L. (september 2012). Skriftsprogstilegnelse hos dyslektiske unge og voksne - på et sociokulturelt og kommunikativt grundlag. *Viden om læsning*(12), s. 45-52.

Petersen, G. L. (juni 2013). Ordblindeundervisning på et kommunikativt grundlag. *Læsepædagogen*(3), s. 4-9.

Petersen, G. L. (2014). En alternativ tilgang til dysleksi. *KvaN*(99), s. 74-83.

Schnack, K. (2005). Handlekompetence. I N. J. Bisgaard, & J. Rasmussen, *Pædagogiske teorier* (4 udg., s. 15-30). Værløse: BIllesø og Baltzer.

Skjelbred, D., & Veum, A. (2015). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (s. 13-28). KLIM.

Socialstyrelsen. (12. 4 2015). *Om ordblindhed*. Hentet april 2016 fra www.socialstyrelsen.dk: http://socialstyrelsen.dk/handicap/ordblindhed/om-ordblindhed

Socialstyrelsen. (u.d.). *Begrebsdatabasen*. Hentet fra www.socialebegreber.dk: http://www.socialebegreber.dk/begrebsarbejde/begrebsdatabasen/find_begreb

Stanek, H. (28. oktober 2014). *www.folkeskolen.dk*. Hentet 9. april 2016 fra Ny rapport: Elever bliver bedre læsere med it-støtte: https://www.folkeskolen.dk/551817/ny-rapport-elever-bliver-bedre-laesere-med-it-stoette

Söderbergh, R. (2011). *Læse, skrive, tale - Barnet erobrer sproget.* KBH: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet. (2003). *Nøglekompetencer*. Hentet fra www.uvm.dk: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/2.html

Undervisningsministeriet. (2014). *www.emu.dk*. Hentet 20. Januar 2016 fra Dansk- Fælles Mål, læseplan og vejledning: http://www.emu.dk/modul/dansk-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning

UNESCO. (2016). *Education - literacy*. Hentet fra www.unesco.org: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/

Wechsler, D. (2003). *WISC-IV Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth edition*. Hentet marts 2016 fra www.pearsonassessment.dk: http://www.pearsonassessment.dk/produkter/udvikling-og-begavelse/wisc-iv.html

Bilagsliste

Bilag 1, s. 34 - Interviewguide til interview med læsevejleder og koordinator for Læsecentret

Bilag 2, s. 35 - Transskriberet interview[5] med læsevejleder og koordinator for Læsecentret

Bilag 3, s. 42 - Interviewguide til interview med elev fra Læsecentret

Bilag 4, s. 43 - Interview med elev fra Læsecentret

Bilag 5, s. 47 - Evalueringsskema elev fra Læsecentret

Bilag 6, s. 49 - IL-test elev fra Læsecentret

[5] Pågældende interviewede personer, har givet lov til transskribering og inddragelse af udsagn fra interviews i denne opgave.

Bilag 1: Interviewguide

Læsecentrets koordinator/læsevejleder

- Baggrundsviden
- Mangfoldighed/typer af hjælpemidler
- Elevgruppe-indblik
- Målsætninger/progression
- Kompetence- og udviklingsmål
- Fokus/kobling? – it/fonologiske strategier
- Tidsbegrænsning
- Samarbejde/overlevering hjemskoler
- Elevforudsætninger og syn på dysleksi
- Lærernes viden om dysleksi og inklusions/differentieringsmuligheder
- Samfundssyn
- Kobling til hverdag/elevernes bevidsthed om strategier/muligheder
- Syn på læsning
- Styrker og svagheder ved tilbudsformen

Bilag 2: Transskriberet interview

Læsecentrets koordinator/læsevejleder

1. feb. 2016, ca. 60 min.

K: ”Hej ”B” – vi har jo talt sammen tidligere, men denne gang i interviewform. Det kommer til at foregå som en samtale, hvor jeg sporer os ind på enkelte spørgsmål jeg gerne vil have svar på. Og det er okay med dig, at jeg optager det?”

B: ”Ja det er det.”

K: ”Må jeg citere dig i min opgave?”

B: ”Ja, men noget af det står måske for egen regning…”

K: ”Tak. Som vi har snakket om tidligere, er det interessante fokus, hvordan I stilladserer eleverne. Derudover samarbejdet med hjemskolerne.. Og så kunne jeg godt tænke mig at høre om progressionen ift. de målsætninger du sendte mig, i det tekniske læsearbejde, og at lære at bruge tekniske hjælpemidler – også udenfor skolen.”

B: ”Ja men man kan sige nogle gange for at de kan være med, og for de kan bruge værktøjerne.. så er man nødt til at tage dem ud og gøre noget særligt. For at skabe et fundament. Det er det vi har mulighed for. At undervise dem direkte i det der er svært. For jeg vil sige, jo større vanskeligheder de har, jo sværere er det at bruge IT. Så det er også noget med at vægte hvad er det for et fundament, der skal til, for at man kan bruge.. Ja nu kan jeg se du kalder det IKT, jeg kalder det bare LST – Læse- og skriveteknologier. Vi kalder det også kvalificerende IT nu, hvor tidligere hed det kompenserende, hvor tænkningen var, at man kompenserede for noget. I dag tænker man at man kan kvalificere sine produkter ved at bruge IT. Men hvis vi tænker et stillads, så er det noget med at give dem en meget finmasket undervisning i lydfølger og lydregler. Det fonologiske. Altså gøre dem opmærksom på alle de forskellige lyde der er. Der er vores standardlyde, men altså bare de 9 vokaler, de repræsenterer et par og tyve lyde. Ikke sådan så de kan huske det, fordi mange af dem har også hukommelsesvanskeligheder, men i og med vi har et helt år, kan vi gentage det rigtig mange gange, og inddrage forskellige visuelle værktøjer der gør at de måske bedre kan huske det. Og så kan vi i hvert fald på den måde give dem et fundament. Og det er ikke for at de kan blive bedre konventionelle læsere, men for at de kan bruge læse- og skrive teknologi optimalt.”

K: ”Nu bed jeg mærke i, at du sagde noget om arbejdshukommelsen. Hvad er børnenes forudsætninger? Hvad giver begrænsninger?”

B: ”Ja altså, man kan sige målgruppen, det er jo.. jeg kan ikke lide at bruge begrebet normalbegavede børn, men gennemsnitsbegavede børn, og der er en psykolog inde og lave en intelligensvurdering – en WISC. Og der skal de ligesom vurderes til at have nogle potentialer. Og der har de stort set alle sammen noget på arbejdshukommelse, og noget på kodning. Sammenholdt med nogle pædagogiske iagttagelser og måske nogle tests også, skal de vurderes til at have nogle potentialer, som viser, at de er i stand til at profitere af sådan et intensivt undervisningstilbud.”

K: ”Okay, hvordan gør I så ift. progression i målene? Altså starter I med det fonologiske og så præsenterer IT programmer efter?”

B: ”Altså vi introducerer IT. Det er faktisk også en forudsætning for at komme her, at man er i gang med værktøjerne på egen skole. Man kan sige at de pædagogiske tiltag på egen skole nærmest skal være udtømt. Men det er jo ikke gjort på skolerne bare at udlevere en IT rygsæk. Det tager tid at lære at bruge den og blive fortrolig med den. Apropos vores snak om jo større vanskeligheder, jo sværere. Men altså vi starter med at afdække børnene, kan de standardlydene, og så bygger vi det op. Først så arbejder vi med det lydrette trin. Ikke at de når at beherske det. Fordi det vil ordblinde ikke gøre. De vil aldrig få deres afkodning automatiseret, men vi kan alligevel sige, at de kan noget med standardlydene. Og når de så kan snakke med om, altså hvad vil det sige, at et ord er lydret, at de kan selv formulere det, så kan man tage fat på de mere uforudsigelige stavemåder som vi ellers har.”

K: ”Ja der er vel også nogle ting i det danske sprog, som man bare må have på rygraden, uden der er videre forklaringer på det?”

B: ”Ja.. og det er jo noget som du bare lærer.. altså som børn der gennemløber en normal læse-skrive- staveudvikling. De har slet ikke brug for den der finmaskede fonologiske undervisning. Men vi introducerer det egentlig samtidig, fordi vi tænker at det ene gavner det andet. For at lave øvelser på computeren, skal du bruge din fonologiske viden. Og så kan man ligeledes få nogle andre ting på plads omvendt. Altså man kan få nogle ordbilleder og noget på plads på en anden måde, når man skal tjekke sine egne tekster. Men altså det er da klart at der er en progression. Der er jo også almindelig computerbrug, så CD-ord, så ordforslag, så oplæsning, så er det hvordan scanner jeg osv.”

K: ”Er det din opfattelse at eleverne er inde i det, når de kommer til jer? Nu tænker jeg også at det tit er koblet med lærernes viden. Hvad kommer de med, og hvordan sørger I for at videregive det til læreren, hvis det er en lærer uden viden på området?”

B: ”Det er meget forskellige forudsætninger de kommer med. Det er tit også, at når skoler laver en beskrivelse af, hvad de har været i gang med på egen skole, så er det et mix af forskellige værktøjer. Så er det Intowords, så er det IPad, så er det også CD ord til computere og sådan noget. Altså det er ikke helt entydigt, hvad det er de har arbejdet med. Og det vidner måske også lidt om, at lærerne de mangler noget konkret viden om det.”

K: ”Hvad så hvis I står med en lærer der ikke ved noget, skal I så overlevere viden til læreren, eller sørger I for at eleven er så sikker i det, at de selv kan køre det?”

B: ”Vi har f.eks. lærerbesøg. Man kan sige at når en elev kommer herud, så er det egentlig ikke et tilbud rettet imod eleven, men ligeså meget mod konteksten. Og så indleder vi allerede et samarbejde med lærerteamet, når de starter herude, også for at optimere læringsmiljøet på skolerne, ift. den her elevgruppe. Så vi har kurser, hvor de kommer herud og vi kommer også ud på skolerne og samarbejder med dem.”

K: ”Altså underviser dem? Sidder de og bruger programmerne?”

B: ”Ja nu har vi prøvet at tilrettelægge en skoledag, hvor elevernes lærerteams kommer. Vi gør meget ud af, at når de skal deltage i noget herude, at det ikke kun er én lærer der står som ansvarlig- vi er rettet mod et team, og ledelsen på skolen må også meget gerne deltage. Og når de så er færdige her til allersidst i juni, holder vi et overleveringsmøde, hvor skoleledelsen er med, og forældre, og lærere herfra og fra hjemskolen og den psykolog der har indstillet. Så det bliver lidt forpligtende. Der snakker vi om hvad næste step bliver – en form for læringsmål, både for elev og lærere, til når eleven vender tilbage. Man må ikke som lærer sige ”Jamen det er jo dig, der ved hvordan det der virker, vi andre har jo ikke lært det.” Det fører ikke noget godt med sig. Hvis eleven skal lære at bruge de her nye værktøjer og beherske en ny måde at tilegne sig viden på med det her læse og skrive teknologi.. Men eleven kan ikke holde fast i den her forandring alene. Konteksten skal også gøre noget anderledes.”

K: ”Så det kræver at der er nogen med viden, til når man støder ind i problemer?”

B: ”Ja. Men altså man kan jo sige i årevis, har kommunen frikøbt det primære program som de bruger, så det er på kommuneniveau gratis på alle skoler, og det er jo en del af en tænkning der også gør at de ikke skal.. men altså derfra og så til den enkelte lærer..”

K: ”Men har I opfølgning efter de er kommet hjem på skolerne?”

B: ”Det er stadig en af vores udfordringer. Vi er på hjemskolebesøg i efteråret. Der kommer kontaktlæreren fra Læsecentret på besøg på hjemskolen en dag. Så har vi også gjort det et år i en af klasserne at vi inviterede dem herud en dag eller to, hvor vi så havde mulighed for at hjælpe dem og tale med dem om udfordringer børnene er stødt på. Så har vi også et overblik over hvilke skoler der har haft benyttet sig af os de senere år, så vi ligesom også kan holde øje med om det giver en effekt at have et barn herude, hvis det ikke kun er rettet mod eleven, men omgivelserne. Det skal sprede sig lidt som ringe i vandet.”

K: ”For at skifte lidt emne, hvordan arbejder I så med elevernes syn på dysleksi?”

B: ”Vi har samtaler med børnene, fordi noget af det vi ser ved børnene, som er en positiv gevinst ved at komme herud, er at de opdager at de ikke er alene om deres vanskeligheder, fordi de oplever at være sammen med nogle ligesindede, så det i sig selv giver nogle gode snakke ift. hvordan det føles. Og vi har også fælles samtaler med dem. Første step er i hvert fald at snakke med dem om følelsen at det er svært at forstå, at det er dem der skal trækkes ud af deres klasse. De kan godt have svært ved at forstå hvorfor det er dem der skal testes af psykolog og tages ud af deres miljø i et år. De kommer tit med en følelse af at være dumme. Altså de har også siddet med en fornemmelse af at blive overhalet af de andre, måske en lillebror. De kan jo godt se at de andre kan læse, og det bliver der jo målt rigtig meget på. De fleste gennemgår en erkendelsesproces på sådan et år her. Nogle gange får vi også nogle ambitiøse, arbejdsomme piger ind, som helst ikke erkender. De ser det som et mål at blive fri af CD-ord. De gør alt for at vise hvor gode de er. Der skal også noget til at få dem til at forstå, at de kan godt nå rigtig langt og have et på trinnet forventet læseniveau, men det er så meget bedre med CD-ord. Fordi det der bliver indikatoren, det er deres tempo. De skal forstå at de kan kvalificere deres arbejde meget og øge tempoet både i læsning og skrivning. Og vi gør meget i at italesætte sådan nogle ting, og være åbne om det. Noget af det vi også kan gøre, også ift. skolerne, det er at have et inkluderende læsesyn, hvor alle vi voksne der er rundt om børnene, at afkodningsformen er op til modtageren. Heldigvis er der også mange der hører lydbøger i dag. De skal forstå at det centrale i læsning det er forståelsen. Computeren kan heller ikke gøre tænkningsarbejdet for dig. Det skal de også gøre. Så vi har et læsesyn der

ikke siger at det er snyd at læse på den måde, eller du har ikke læst det rigtigt. Og der er lang vej endnu, for det er svært for almindeligt læsende børn, at forstå at man også kan læse med ørerne.”

K: ”Hvad føler du er samfundets syn på dysleksi, også ift. den evidensbølge der ruller over skolen lige nu, hvor man hurtigt kommer bagud, hvis man har lidt vanskeligheder. Hvilken tankegang føler du børnene kommer med?”

B: ”Altså hvis det er ordblindhed i tæt familie, og f.eks. far lever fint med ordblindhed, så har de erkendt det. Altså hvis man fra fødslen ved, at der er en risiko. Så går det langt bedre, end hvis man ikke aner hvorfor man lige pludselig har en i familien der er ordblind. Specielt for forældrene, fordi man har haft en tendens til at tænke at der er noget galt, som der skal rettes op på. Det er svært at bryde den tankegang og begynde at kigge på evner i stedet.”

K: ”Jeres målsætninger generelt handler meget om personlig udvikling og det at blive selvhjulpne – er det det centrale?”

B: ”Ja altså det med at blive selvhjulpne er vi ved at revidere på. Den er forældet. Den lægger meget hurtigt op til at lærerne kan melde sig lidt ud. Det kan det godt have en klang af på hjemskolerne. Så vi fokuserer mere på handlekompetencer. Altså at de ved hvad de skal gøre, så de ikke sidder i en tillært hjælpeløshed hvor de ikke kan dit og dat. Så vi er kommet frem til at ordet selvhjulpenhed skal skrives ud. Vi ønsker at de bliver aktive læsere og skrivere – altså de kan gøre noget aktivt selv, for at komme videre. Jeg vil også sige, noget af det der gør noget godt for dem det er at blive tilmeldt netbiblioteket og de finder ud af at de kan tilegne sig de samme populære bøger, som deres kammerater kan. Altså det gør også at der er flere der bliver de rene bogorme. Der bliver åbnet for en verden der før var utilgængelig, og nu kan de se ting som ”ej, den bedste læser i min klasse, han har læst Harry Potter, men det har jeg jo også nu” og det har de jo vitterligt.”

K: ”Arbejder i på nogen måde ift. deres hverdag? At forsøge at koble det til deres hverdag udenfor skolesammenhænge?”

B: ”Ja, altså vi bruger jo iPads som supplement og der er nogen af dem der f.eks. på iPhones laver indtalinger – det bruger de til sms’er – så kan vi godt vise dem hvordan de får læst det op, for det er de færreste der ved at du kan få læst stort set alt op på en telefon. Der er en mulighed for en stemme i de generelle indstillinger. Den er måske ikke så god, men den er der. Så tale der bliver omformet til tekst.”

K: ”Men mange af de gode apps koster jo penge?”

B: ”Ja, altså vi må ikke anbefale noget der giver udgifter for forældrene, men hvis vi får øje på at der er noget, så køber vi de apps. Og så er det selvfølgelig koblet til vores Applekonto, men så kan de prøve det i skolen og så købe dem derhjemme hvis de vil. Åh, jamen der er meget der kan overføres til deres hverdag.”

K: ”Er det noget I prøver at italesætte, dreje tankegangen over imod eller spørge ind til hvor de kunne forestille sig, de kunne bruge det henne? Altså hvad kan jeg bruge det her til hvis det ikke er i skolen?”

B: ”Altså vi har gjort det, at vi har lagt to timer ind om ugen hvor vi har faget madkundskab, og det var også for at få noget faglig læsning ind i det. Altså det at begå sig udfra instruktioner. Så der sender vi opskriften til dem, så de har den elektronisk. Den skal de selv få læst højt inden timen og så tager vi computerne med i køkkenet, sådan så de også der efterhånden som de arbejder sig igennem en opskrift, kan få det læst højt. Det kan de overføre, det er jo en praktisk ting, for det kan godt gå helt galt nogle gange, hvis de skal lave noget hjemme. Der er også noget personlig udvikling i det, f.eks. hvis de skal langt med bussen for at komme i skole. Der er noget medlære i det, samtidig med at de erkender en masse, så de bliver også mere modige og tør spørge folk og gøre nogle ting. Jeg ved at de overfører noget af deres viden til computerspil. Der kan de bruge den engelske udtale i CD-ord, så de lærer også noget sprog. De laver selv koblingerne til deres eget liv. Der er mange af dem der bruger indtale til sms og lydbeskeder. Noget man kan sige er det vigtigste, er at de ikke bliver holdt fast på afkodningsniveau, fordi de kommer aldrig til at mestre afkodningsdelen, så det er en katastrofe hvis de sidder i 5. klasse og skal træne LIX8 – man bliver nødt til at lave indirekte undervisning, hvor de har læse- og skriveteknologi for at lære at omgås deres vanskelighed, ellers sker der for meget læringstab.”

K: ”Hvad tænker du om denne metode med et afgrænset, intensivt kursus, hvor de tages ud af deres faste rammer. Er det den optimale måde at gøre det på, eller har du ønsker til forbedringer eller drømme? Er der noget i kunne gøre bedre?”

B: ”Altså vi har meget klart afstemt med hjemskolerne, hvad de kan forvente af børnene, når de kommer tilbage, og vi har sat os ind i skolernes årsplaner, og har forberedt børnene på hvad det er de skal tilbage til, har hjulpet dem med at downloade de skolebøger de skal bruge osv. og så har vi en målsætning for dem, og lærerne ved hvad de kan forvente. Så det er meget

effektivt, at de kommer tilbage og prøver af, så de også selv fornemmer, at der skal være en overførselsværdi. Altså du skal ikke kun kunne det herude, du skal også kunne tage det med dig. Så det er balancen mellem det at tage dem ud og give dem noget intensivt, og samtidig have en kobling til hjemskolerne, så de ikke føler de bliver smidt tilbage. Det kunne godt gøres bedre, men styrken i kommunen er, at man har et helt år, så der er tid og ro til at man kan nå at skabe det der fundament og virkelig gå i dybden. Vi er hele tiden opmærksomme på at prøve at forbedre det for eleverne og finde det der er bedst.”

K: ”Ja. Tak. Jeg tror jeg er ved at have det jeg lige havde tænkt jeg ville have svar på.”

B: ”Ja, jeg håber du kan få noget ud af det.”

K: ”Bestemt. Tak skal du have!”

B: ”Selv tak.”

Bilag 3: Interviewguide

Elever i Læsecentret

- Forståelse for, hvorfor de går i Læsecentret
- Kendskab til mål og formål
- Faglig aktivitet og udbytte
- Personlig udvikling
- Kendskab til it-redskaber
- Udnyttelse af it i skolen
- Udnyttelse af it udenfor skolen
- Tilhørsforhold
- Oplevelse af inklusion i almenklassen
- Forhold til/erkendelse af dysleksi
- Oplevelse af andres forhold til dysleksi
- Succeser og begrænsninger
- Fremtidsdrømme

Bilag 4: Transskriberet interview

Elev fra Læsecentret:

8. feb. 2016, ca. 20 min.

K: Hej ”C” – jeg kunne godt tænke mig at starte med at du præsentere dig selv. Og du ved, at jeg skal skrive en opgave, og at jeg optager interviewet, så jeg senere kan skrive det ned på papir og lægge det ind i min opgave, ikk?.”

C: ”Jo. Jeg hedder ”C” og jeg er 12 år. Jeg fandt ud af, at jeg var ordblind, lige inden jeg startede her.”

K: ”Okay – ved du hvorfor du går i Læsecentret?”

C: ”Inden jeg startede blev jeg testet, og så sagde mine lærere, at jeg skulle i Læsecentret, og det ville være godt”

K: ”Hvad kan man lære af at gå herude?”

C: ”Du kan lære at bruge CD-ord til at hjælpe dig med at læse og skrive”

K: ”Har du lært noget om dig selv herude, eller udviklet dig på en måde?”

C: ”Ikke rigtig.”

”K”: ”Er det mest værktøjer til at kunne læse og skrive?”

C: ”Jae..”

K: ”Hvad tror du målet er med at gå i Læsecentret?”

C: ”Det er nok at man nemmere kan klare sig selv, når man skal læse noget.”

K: ”Hvad kan man få her i Læsecentret, som man ikke kan få i sin almindelige skole?”

C: ”Mange dansktimer. Det er godt. Der er også to lærere og ikke så mange elever.”

K: ”Kendte du de programmer I bruger i forvejen?”

C: ”Ja.”

K: ”Har du lært at bruge dem bedre, eller på en anden måde?”

C: ”Altså jeg fik lært det hele, inden jeg kom herud.”

K: ”Okay, hvad kan du så få herude, som dine lærere ikke kunne hjælpe dig med?”

C: ”Det ved jeg ikke.”

K: ”Har du haft nogle succeser herude?”

C: ”Måske læser jeg hurtigere.”

K: ”Ja – bruger du CD-ord?”

C: ”Ja nogle gange.”

K: ”Hvorfor kun nogle gange?”

C: ”Jeg synes det er nemmere uden.”

K: ”Hvad sker der så, når du bruger CD-ord?”

C: ”Det er underligt.”

K: ”Men kan det hjælpe dig på en måde?”

C: ”Ja, på en eller anden måde kan det nok godt.”

K: ”Kan det hjælpe dig til at blive hurtigere, eller skrive bedre?”

C: ”Ja, altså jeg kom op på 800 ord i den sidste tekst vi skrev.”

K: ”Brugte du CD-ord der?”

C: ”Nej.”

K: ”Kender du nogle andre programmer eller apps, som du får noget ud af at bruge?”

C: ”Nej, ikke andet end CD-ord tror jeg. NOTA er godt. Ligemeget hvor man er kan man bare tage sin telefon frem og læse.”

K: ”Ja, har du kunne det før?”

C: ”Nej, ikke på samme måde.”

K: ”Hvornår lærte du at bruge NOTA og CD-ord?”

C: ”Det var da jeg kom herud.”

K: ”Var det der du lærte at bruge det rigtigt?”

C: ”Ja.”

K: ”Hvad synes du om at man skal ud af sin klasse, og får lov at være her?”

C: ”Jeg kunne godt tænke mig at vi fik mindre tid herude, så vi også havde mere tid ovre på hjemskolen.”

K: ”Hvordan kan det være?”

C: ”Fordi jeg elsker min klasse, og vi har det altid sjovt sammen.”

K: ”Synes du det er hårdt at blive pillet ud af din klasse?”

C: ”Ja.”

K: ”Men lærer du noget herude, som du føler du kan tage med. Jeg tænker på om du også lærer noget du kan bruge i din hverdag, når du ikke er i skole?”

C: ”Nej, ikke rigtig.”

K: ”Er der noget du har lagt mærke til du har haft svært ved tidligere?”

C: ”Ja, da jeg kom tilbage til undervisningen, der var det sådan lidt mærkeligt, fordi de var gået i gang med en hel masse emner, hvor jeg ikke vidste hvad det var de havde lavet, fordi jeg ikke havde været der.”

K: ”Okay. Så det var faglige emner. Hvad med at kunne bruge dine hjælpemidler i forskellige situationer uden hjælp fra lærere og klassekammerater?”

C: ”Det er gået helt fint- der er mange af mine veninder der gerne vil hjælpe mig.”

K: ”Har det nogen betydning for hvordan du har det med at være ordblind?”

C: ”Jeg har altid haft det fint nok med det.”

K: ”Hvad er det sværeste ved at være ordblind?”

C: ”Jeg tror man skal kæmpe noget mere end andre”

K: ”Er du god til det?”

C: ”Ja.”

K: ”Hvordan tror du det bliver, når du skal tilbage til din hjemskole? Hvad tror du at du har fået med herfra?”

C: ”Det bliver lettere. Så skal jeg ikke have så meget hjælp.”

K: ”Hvad vil du gerne være, når du bliver voksen?”

C: ”xxx”

K: ”Hvordan går man efter den drøm?”

C: ”Der skal jeg kunne engelsk – så det kæmper jeg meget med.”

K: ”Hvordan gør du så det?”

C: ”Jeg følger meget med, når vi har engelsk og prøver at forstå.”

K: ”Ja. Hvad med når du ikke er i skole? Hører du engelske lydbøger f.eks.?”

C: ”Nej”

K: ”Tror du du kunne bruge dine hjælpemidler til at lære noget engelsk?”

C: ”Ja måske, men jeg er ikke så god til engelsk.”

K: ”Jeg har ikke flere spørgsmål ”C” – tak fordi du ville være med”

C: ”Det var så lidt.”

Bilag 5: Evalueringsskema

Elev fra Læsecentret, efter skoleperiode

November 2015

	JA				NEJ
Jeg har været god til at bruge min it-rygsæk af mig selv	1	*	3	4	5
Jeg har kun brugt den, hvis læreren har bedt mig tage den frem	1	2	3	*	5
Jeg følte mig anderledes ved at skulle bruge den	1	2	*	4	5
Jeg prøvede at undgå at bruge den	1	2	3	*	5
Jeg bruger den altid til lektielæsning	1	2	*	4	5

Kommentarer:

Brug af redskaber og programmer på hjemskolen:

Jeg har brugt CD-ords staveforslag	1	*	3	4	5
Jeg har brugt CD-ords oplæsningsværktøj	1	2	3	4	*
Jeg har brugt Scan-Read til PDF, som ikke kunne læses.	1	2	3	4	*
Jeg har downloadet skolebøger fra e-17	1	2	*	4	5
Jeg har lyttelæst bøger fra e-17 både i skolen og hjemme	1	2	*	4	5

Prøv at skrive lidt om, hvad du har brugt dine redskaber og programmer til:

It-problemer:

Har din it-rygsæk fungeret	*	2	3	4	5
Mødte du med din computer opladt hver dag	*	2	3	4	5
Har du kunnet få strøm til din computer i klassen?	*	2	3	4	5
Har du fået hjælp til din computer af it-ekspert	*	2	3	4	5
Har du oplevet at din computer gør det nemmere for dig at gå i skole?	1	2	3	*	5

Hvis du har oplevet it-problemer, så prøv at beskrive dem:

I undervisningen:

Jeg kunne for det meste følge med	*	2	3	4	5
Jeg lavede det samme som mine klassekammerater	*	2	3	4	5
Mine lærere ved, hvordan programmerne i min it-rygsæk fungerer	*	2	3	4	5

Kommentarer:

Lektier:

Jeg oplevede lektiemængden passende	1	2	*	4	5
Lektierne blev tilpasset mig	1	2	*	4	5
Jeg har husket at lave mine lektier	*	2	3	4	5

Kommentarer:

Svar ærligt:

Jeg følte mig savnet af min klasse	*	2	3	4	5
Det var rart at være sammen med mine kammerater igen	*	2	3	4	5
Jeg kunne mærke, at jeg havde lært noget i Læsecenteret	1	2	3	*	5
Jeg er synes det er hårdt at skifte mellem L3 og min egen klasse	*	2	3	4	5
Jeg ser frem til 2. periode i Læsecenteret	1	2	3	4	*
Jeg er glad for at have fået tilbudt et år i Læsecenteret	1	2	3	4	*

Kommentarer:

Bilag 6: IL-test

Individuel læseundersøgelse

15. sept. 2015

IL ”Thomas” – lix 22

Vurdering	Beskrivelse
• Læsehastighed v. højtlæst tekst • Rigtighedsprocent • Kategori	Læsehastighed: 11 ord/10 sek. Rigtighedsprocent: 98 Prøven er bredt velegnet i 4. kl.
Generelt udsagn om afkodning, læsestrategi og læsemateriale	Kategori III: ”Eleven laver kun få eller ganske få læsefejl. De bemærkes næsten ikke af eleven og er næppe forstyrrende for læsningen” ”Elevens afkodning er tilstrækkelig til at teksten kan læses, Relevante og brugbare læsestrategier. Læsemateriale af samme sværhedsgrad kan læses uden hjælp, evt. lidt vejledning” <u>Fejltyper og læsemåde:</u> Ser ordet ”kortene” an i lang tid, glider så fint ind i ordet. Ordet ”vrænger” kender eleven ikke, ser igen ordet an og lykkes med at glide ind i det. Mortens> mopset, glemmer ordet ”sammen”, fornøjede>fornøjelse, Talib>Tabil Bogstavombytning og ændring af endelse.
Vurdering af lytteforståelse God – Nogenlunde – Dårlig	God- fortæller i jævnt og roligt tempo, får det hele med, og flere detaljer.
Vurdering af forforståelse	God- har erfaringer med teksttemaet, fortæller let.

God – Nogenlunde – Dårlig	
Vurdering af forståelse af højtlæst tekst God – Nogenlunde – Dårlig	God - enkelte uddybende støttespørgsmål fra pt.
Vurdering af læseindstilling Aktiv – Mindre aktiv – Noget passiv Eleven bliver bedt om at komme med forslag til den videre handling i historien.	Aktiv læseindstilling - kommer med to forslag til videre handling i historien.
Læsehastighed ved stillelæsning	25 ord pr.10 sek. Læsehastigheden er højere ved stillelæsning end ved højtlæsning
Vurdering af stillelæst tekst God – Nogenlunde – Dårlig	God -fortæller frit og gengiver det væsentligste i afsnittet, hvor hun også inddrager noget af det tidligere læste.
Vurdering af helhedsforståelse God – Nogenlunde – Dårlig	God helhedsforståelse og har nemt ved at sætte ord på problematikkerne i historien.
• Læsning af enkeltord • Visuel stavning (stav hvert ord og sig derefter hele ordet) • Auditiv stavning (PT siger et ord og eleven staver ordet) • Stavning af vrøvleord (læs rækken af vrøvleord)	Læsehastighed ved læsning af 40 ord: 4,5 ord pr. 10 sek. Rigtighedsprocent: 95 • Visuel stavning: 8/10 ord er rigtige • Auditiv stavning: 6/10 ord er rigtige • Vrøvleord: 6/10 ord er rigtige <u>Læsning af enkeltord:</u> Tøver ved enkelte ord: Talib, bagest og vrænger, hvor hun ser ordet an og glider ind i det. Ledere>ledre, opmærsom>opmærksomhed.

	Visuel stavning: To bogstavombytninger åbnet>åbent, ledere>ledre Auditiv stavning: Eleven er meget koncentreret og ser væk og op, mens hun leder efter bogstaverne. Hun laver 4 fejl: tæt>træt, synes>sye, råber>røber, vrænger>ranger. Vrøvleord: Fire fejl: strude>stude, kilere>kilre, makalater>mukater, skubileret>skubilret