

16. maj 2022

Bachelorprojekt
Læreruddannelsen i Nr. Nisum

Overgangen fra ordblindekursus tilbage til klassen fra et børneperspektiv



Emma Victoria Berg Laugesen (266130)

Janne Thornfeldt Hansen (267335)

Anslag: 88.778

Vejledere:

Lise Sommer & Helle Bundgaard Svendsen

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	4
<i>Didaktisk nærbillede – et indblik i virkeligheden</i>	<i>5</i>
PROBLEMFORMULERING	7
<i>Uddybning af problemformulering</i>	<i>7</i>
<i>Afgrænsning af problemformulering</i>	<i>7</i>
LÆSEVEJLEDNING	8
METODE	10
EMPIRISK METODE	10
<i>Overvejelser i forbindelse med børn som informanter</i>	<i>12</i>
VIDENSABSTEORI – FÆNOMENOLOGI OG HERMENEUTIK	12
FORSKNINGSOVERSIGT	13
<i>Egmont Rapporten – ”Let vejen – til uddannelse for ordblinde elever”</i>	<i>14</i>
<i>Nota – ”Snyder du eller hvad?”</i>	<i>14</i>
<i>Makroniveau: ”Afdækning af de kommunale indsatser for ordblinde elever i grundskolen”</i>	<i>15</i>
<i>Exoniveau: Skoleledelsens rolle og undervisning af ordblinde elever</i>	<i>16</i>
<i>Aktualisering af problemformulering</i>	<i>17</i>
TEORETISK METODE	17
<i>Begrebsafklaring</i>	<i>18</i>
<i>Teoretisk afklaring</i>	<i>20</i>
ANALYSE	22
DEL 1) MADS – EN ORDBLIND ELEV I 7. KLASSE	22
<i>En kompliceret læringssituation</i>	<i>22</i>
<i>Self-efficacy og gå-på-mod</i>	<i>23</i>
<i>Mads’ selvbillede</i>	<i>24</i>
<i>Undvigemanøvre som strategi til at undgå faglig fiasko</i>	<i>25</i>
<i>Læse- og skriveteknologi i almenundervisningen</i>	<i>26</i>
DELKONKLUSION	27
DEL 2) SIGNE OG EMIL – STATUS PÅ OVERGANGEN FRA ORDBLINDEKURSUS TILBAGE TIL KLASSEN	28
<i>Social eksklusionsangst</i>	<i>28</i>
<i>Drevet af mål</i>	<i>29</i>
<i>Stigmatisering – en tilbagevendende udfordring</i>	<i>30</i>
DELKONKLUSION	32
DISKUSSION	32
<i>Ordblindepit i et inklusionsperspektiv</i>	<i>33</i>
<i>Undervisning af ordblinde – et ansvar for alle lærere</i>	<i>34</i>
<i>Ansvar for egen læring – efter endt ordblindepit</i>	<i>36</i>
KRITISK REFLEKSION PÅ UNDERSØGELSEN	36
METODISKE OVERVEJELSER I PROJEKTET	37
VIDENSABSTEORETISK GRUNDSYN – EN FÆNOMENOLOGISK FORSTÅELSE	37
SYSTEMTEORI – OPGAVERNS OVERORDNEDE TEORETISKE STÅSTED	38
KONKLUSION	38
PERSPEKTIVERING	40
BIBLIOGRAFI	41

BILAG.....	45
BILAG 1) DEN LEKTIOLOGISKE GRUNDMODEL	45
BILAG 2) INTERVIEWGUIDE.....	45
BILAG 3) INTERVIEW MED SIGNE OG EMIL.....	46
<i>Signe</i>	46
<i>Emil</i>	50
BILAG 4) KREATIV INTERVIEW	54
BILAG 5) BRONFENBRENNERS SYSTEMTEORI	54

Indledning

I den danske folkeskole er mangfoldigheden stor. Der sidder mange forskellige individer, nogle med diagnoser og andre uden. Alle disse elever skal inkluderes og gives lige muligheder for deltagelse, trivsel og læring. Ifølge folkeskoleloven er det skolens opgave at sikre elevernes alsidige udvikling og skabe verdensborgere (Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2020). Sådan har det ikke altid været. Strømningen om at skabe en skole for alle, kom som et resultat af Salamanca Erklæringen, som vedtog, at alle elever med særlige behov skulle have lige adgang til skolen (Molbæk, 2015, s. 42). Ved denne erklæring blev det dermed vedtaget, at man i skolen skulle inkludere alle elever uanset behov. Det betyder dermed, at man i den danske folkeskole vil støde på elever, som har vidt forskellige forudsætninger og muligheder for deltagelse, trivsel og læring i skolen, hvor nogle af disse elever er ordblinde.

I Danmark er det estimeret, at ca. 7 % af befolkningen er ordblinde (UVM, ordblinderisikotesten, 2021). Det vil sige, at der i gennemsnit sidder to ordblinde elever i hver klasse i den danske folkeskole. Dette har resulteret i et øget fokus på ordblindhed og på at skabe en øget forståelse af, hvad det vil sige at være ordblind. Dette fokus ses ud fra en vision om at oplyse og bidrage til at fjerne den stigmatisering, som kan følge, når man er ordblind (Nota, 2019). Endvidere har medier, såsom Danmarks Radio produceret programmer, som giver den almene dansker mulighed for at få et indblik i livet som ordblind (Dr.dk, 2021). Netop disse er med til at skabe forståelse og bryde med forældede ideer om, hvad ordblindhed er. Dog kan et fokus på oplysning, ikke alene, skabe de fornødne deltagelsesmuligheder for eleverne.

På nationalt plan blev det i juni 2020 vedtaget, at man ville give folkeskolen et løft. I en kommune i Midtjylland blev det besluttet, at man ville bruge puljen til den styrkede ordblindeindsats. Forskning på området viser, at IT-hjælpe midler er gavnlige for ordblinde elever. IT-hjælpe midlerne giver blandt andet en bedre forståelse for læsning og stavning for ordblinde elever (Arnbak & Petersen, 2017; Egmont Fonden, 2018) Derudover har tiltaget et fokus på elevernes self-efficacy og oplevelsen af succes og mestring (Center for børn og læring, 2020). Evalueringer af tiltaget peger på, at der fortsat er plads til forbedring, men at indsatsen i sig selv er givende for eleverne (Svendsen, et al., 2020). Vores møde med virkeligheden viser, at eleverne efter endt ordblindepit har tendens til at falde tilbage i gamle vaner og rutiner, hvor læse- og skrivestrategierne ikke bliver

anvendt. Samtidig peger forskning på, at det langt fra alle ordblinde elever, der anvender IT-hjælpemidlerne i den daglige undervisning (Arnbak & Petersen, 2017).

Set i lyset af, at IT-hjælpemidlerne har en positiv betydning for elevernes læring, er det bekymrende, at nogle elever fravælger at bruge IT-hjælpemidlerne. Forskning peger på, at det særligt er tekniske udfordringer og sociale betænkeligheder ved at skille sig ud, der betyder, at nogle elever fravælger IT-hjælpemidlerne i deres hverdag (Eva, 2021). Vi oplever dermed en række udfordringer i forbindelse med overgangen fra ordblindepit tilbage til klassen i den danske folkeskole.

Didaktisk nærbillede – et indblik i virkeligheden

Vi har fulgt en 7. klasse på en landsbyskole i en kommune i Midtjylland.

I klassen går Mads, som i 4. klasse blev testet ordblind. Mads har fået tildelt LST-hjælpemidler, som han kan bruge i undervisningen og derhjemme. Mads har været på et ordblindepit i 6 uger, for at kunne lære at benytte sine LST hjælpemidler. Endvidere har Mads' forældre modtaget oplæring i brugen af de pågældende hjælpemidler, som bliver brugt på skolen. Klasselæreren fortæller os, at undervisningen altid bliver tilrettelagt, så der er mulighed for at bruge computeren og LST-hjælpemidler. Dog påpeger læreren, at Mads ikke vil bruge sine hjælpemidler på computeren og at Mads ikke har indset, at han har brug for dem, for at kunne gøre det lettere for sig selv. I en sådan situation kan det være lettere at acceptere, at han ikke vil bruge dem end at tvinge ham, da det som regel skaber mindre postyr i undervisningen.

Frikvarteret er slut for 7. klasse. Klokken har ringet og klassen kommer op til en dobbeltlektion i dansk. De er i gang med et forløb om reportage artikler. Der er 24 elever i klassen og rummet er småt, så eleverne sidder ved bordene med fronten ind mod væggen, hvor der er 4 borde i midten, hvor eleverne sidder sammen to og to. Mads' plads er forrest i klassen og med front ind mod væggen. Mads kommer ind efter timens start og råber: "*Hold kæft det stinker ude på lokummet!*", hvorefter klassen griner. Læreren beder Mads om at sætte sig på sin plads, til det svarer han: "*Hvaaa, skal vi ikke lave noget sjovt i dag?*", klassen fniser igen. Læreren får ro på klassen og indleder timen med at fortælle dagens plan og læringsmålene, som bliver skrevet op på tavlen. Da læreren læser læringsmålene op, afbrydes hun af Mads: "*skal vi ikke ud og spille langbold? Det*

kunne være syyyyygt”, hvortil læreren fortæller Mads, at hun ikke vil afbrydes og at han skal række hånden op, hvis han vil spørge om noget.

I denne time er eleverne nået til at skulle skrive på deres reportage. De skal arbejde individuelt og har i weekenden forinden indsamlet informationer til deres reportage. Mads har taget billeder og optaget et interview med en fodboldtræner. Klassen bliver nu sat i gang med at skrive og må fordele sig i klassen, på gangen og i grupperummet. Mads tager sin pc under armen og råber ud i klassen: *“Hey drenge, kom vi går ind i grupperummet”*, hvorefter drengene fniser og går med derind. Efter noget tid, hvor Mads ikke har fået skrevet noget, kommer læreren ind og opfordrer Mads til at bruge sine hjælpemidler, hvortil han svarer: *“Jeg er i gang! Jeg er i gang!”*. Læreren holder øje med drengegruppen og går rundt og ser, at de andre drenge har fået skrevet noget. Da læreren opholder sig i grupperummet i en rum tid, forlader Mads sin plads og går på toilettet. Da han kommer tilbage, går læreren hen til ham og beder ham om at åbne cd-ord og gøre klar til diktering. Mads svarer: *“Det er noget fucking lort, gider sgu da ikke bruge sådan noget pis som aldrig virker!”*, hvorefter han rejser sig og går ud af lokalet. Efter noget tid kommer Mads tilbage til grupperummet, hvor læreren går hen til ham og beder ham om at sætte sig ind i klassen. Mads smækker computeren i, skramler med stolene og siger i vrede: *“Det er kraftedme altid mig (...)”*, efterfulgt af en masse bandeord.

Inde i klassen arbejdes der koncentreret med opgaven og der er ro. Mads har fundet sin plads og giver opgaven en chance. Han begynder at skrive, men mister koncentrationen efter få minutter. Han udbryder: *“Hvad er det her for noget pisselort. Jeg giver op!”*. Klassen reagerer ikke på hans udbrud, og Mads kigger på computeren igen. Mads skriver på computeren og 60 min. efter timens start, siger Mads højt i klassen:

“Hallo B (en anden elev i klassen), jeg har fucking skrevet en linje om det mål du lavede! Det er syyyyygt”. B svarer: *“Har du seriøst fucking ikke skrevet mere end én linje??? Jeg har allerede skrevet en halv side...”*. Mads får store øjne og kigger ned på sin pc. Han svarer B og siger: *“Det er sgu da også fordi de andre drenge larmede fucking meget inde i grupperummet! Og havde ingen strøm på min pc”*. Mads kigger igen på sin opgave og forsøger at skrive.

Læreren går ind i grupperummet. Mads henvender sig til Noah, som sidder i den anden ende af lokalet: *“Noah, hvor langt er duuuu??”*, Noah svarer tilbage: *“Jeg er sgu halvvvejs nu”*. Mads reagerer ved at begynde at klappe højt og synge: *“Noah er næsten færdig...”*. Mads får gearret Noah op og de sidder i hver deres ende og klapper og synger. En gruppe af pigerne råber til drengene, at de skal tie stille, hvilket de nægter. Herefter henter en af pigerne læreren, som beder om ro. Mads råber til læreren: *“Hvad så hvis man ikke orker at lave mere nu?”*, hvorefter læreren sætter sig hen til Mads, som siger: *“Jeg kan altså godt finde ud af det, du behøver, slet ikke sidde her. Jeg er ligesom i gang”*. Læreren bliver siddende og hjælper ham med at få skrevet et par linjer og opfordrer igen til at bruge hjælpemidlerne, hvorefter timen er slut.

Disse tanker og observationer har ledt os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan vi forstå og forklare ordblinde elevers oplevelser af og udfordringer i klasseundervisningen efter endt ordblindepit, og hvad skal vi som kommende lærere have fokus på for at styrke elevernes overgang fra ordblindepit til klassen?

Uddybning af problemformulering

For at præcisere ordet “overgang”, som er anvendt i problemformuleringen, vil vi konkretisere ordet, da vi har en hypotese om, at skiftet fra det pågældende ordblinde tilbud tilbage til klassen, kan have betydning i forbindelse med at vedholde elevernes kompetencer inden for blandt andet læse- og skriveteknologi. Ordet overgang skal dermed forstås som et udviklende skift, fra at deltage i ordblindepit til at blive fuldstændig deltager i det faglige og sociale fællesskab i den pågældende klasse (Litteraturselskab, u.d.).

Afgrænsning af problemformulering

I undersøgelsen af overgangen fra ordblindepit til klassen er vi bevidste om, at der findes mange forskellige og vigtige perspektiver, man kan anlægge for at give et bud på intervention i forbindelse med at skabe en vellykket overgang. Vi har valgt at lægge fokusset på primært elevperspektivet, da vi ser dette som det væsentligste perspektiv for os som kommende lærere. Derudover viser forskning, at man er opmærksom på feltet omkring ordblindepit på forskellige organisatoriske niveauer, hvilket vi vil komme nærmere ind på i opgavens forskningsoversigt. Denne undersøgelse

udspringer af manglende viden om elevernes oplevelse af de tilbud, de bliver budt på vejen mod at fremme elevernes udvikling og læring og dermed forudsætning for deltagelse i samfundet.

Det norske forskningsprojekt *“Spesialpedagogiske innsatser for elever med lese- og skrivevansker på mellomtrinnet”* udarbejdet af Hagtvat har fundet frem til, at der i læringsmiljøet, omkring den ordblinde elev, er fire faktorer, som har betydning for udviklingen af elevens skriftsproglige færdigheder: Organisatoriske forhold, skole-hjem-samarbejde, lærerkompetencer og støtte- og vejledningsressourcer. Endvidere pointerer Hagtvat, at ændringer i én af disse faktorer, vil medføre ændringer i læringsmiljøet. Derudover peger undersøgelsen på, at man ikke kan betragte ordblindhed som et individuelt karaktertræk hos eleven, men derimod tænke det som noget, der påvirker elevens samlede læringsudbytte (Jandorf & Thomsen, 2016, s. 9). Det vil sige, at lærerens tilrettelæggelse af undervisningen bør tænkes ind, så eleven kan modtage kvalificeret undervisning for at lære at læse og stave. Hvilket aktualiserer udfordringen for os som kommende lærere.

Læsevejledning

I det følgende afsnit vil undersøgelsens valg og opgavens struktur blive præsenteret. Fokusset for vores undersøgelse har været at belyse, hvordan vi kan forstå og forklare ordblinde elevers oplevelser og udfordringer i overgangen fra endt ordblindepit tilbage til klassen, samt lærerens rolle i forbindelse med overgangen.

Indledningsvist vil opgavens metodeafsnit blive udfoldet. Først vil det empiriske grundlag blive præsenteret. Empirien er funderet på observationer af undervisning, som blev præsenteret i det didaktiske nærbillede. Herudover er der blevet foretaget to interviews med en dreng og en pige fra 7. klasse. Til at understøtte ovenstående vil der tages afsæt i *“Læreren med forskerblik”* af May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (Postholm og Jacobsen, 2011) samt *“Systematik og indlevelse - En indføring i kvalitativ metode”* af Tove Thagaard (Thagaard, 2008). Vores undersøgelsesfelt er baseret på en kvalitativ indgangsvinkel med semistrukturerede interviews. På baggrund af det empiriske materiale er der valgt citater, som giver indikation på problematikken omkring overgangen fra ordblindepit til hverdagen i klassen. Da vi har valgt at undersøge elevers oplevelse af overgangen, vil vores videnskabsteoretiske grundsyn være baseret på en fænomenologisk tilgang til empirien. Det vil sige, at vi, med udgangspunkt i Gunn Imsens *“Elevens*

verden - Indføring i pædagogisk psykologi” søger at opnå indsigt i elevernes indre liv, hvilket ikke kan måles og vejes, men derimod fortolkes og gisnes om (Imsen, 2015).

Herefter vil undersøgelsens grundlæggende teorier blive præsenteret. Her vil vi komme ind på de centrale teorier, der er relevante i besvarelsen af problemformuleringen. Den overordnede teori er baseret på Bronfenbrenners systemteori, som skal give os mulighed for at facilitere undersøgelsen på forskellige niveauer (Imsen, 2015). Derudover vil Anne Leth Pedersen og Kirsten Hjorts lektiologiske pædagogik, herunder den lektiologiske grundmodel (bilag 1), blive anvendt som rammesætning for nogle af de faktorer, der kan analyseres på (Pedersen & Hjorth, 2016).

Med henblik på forskning benytter vi os af national forskning som retter sig mod ordblinde feltet. Vi benytter os af Egmont Fonden (Egmont rapport, 2018), som en væsentlig indikator for udfordringerne i forbindelse med ordblindhed samt Helle Bundgaard Svendsens Ph.d.-afhandling *“Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen”* (Svendsen, 2016). Derudover benyttes en undersøgelse, foretaget af VIA, omkring kommunale tilbud til ordblinde, som rygdækning for vores aktualitet for undersøgelsens felt: *“Kommunale indsatser for ordblinde elever”* (Svendsen, et al., 2020).

I opgavens tredje del vil undersøgelsens analyse blive udfoldet. Analysen vil overordnet set behandle Bronfenbrenners mikroniveau og analysere på væsentlige parametre og tematikker i forbindelse med empirien. Analysen vil være inddelt i to dele, hvor hver del behandler hver type af empiri. I den første del vil case eleven Mads have en hovedrolle i håbet om at forstå og forklare hans uhensigtsmæssige adfærd. Indledningsvist søger vi at forstå roden til den komplicerede læringssituation. Dernæst et fokus på Mads’ self-efficacy og selvbillede. Efterfulgt af de læringsstrategier som Mads benytter igennem undervisningssituationen og hvordan læse- og skriveteknologien er tilgængelig i den pågældende lektion i dansk. Den anden del af analysen er baseret på to interviews, hvor fokus er de temaer, der kom frem i forbindelse med interviewene. Vi vil her komme ind på social eksklusionsangst, mål og stigmatisering. I forlængelse af analysen vil følgende temaer blive udfoldet: eksklusion som vej til inklusion, ansvar i forbindelse med ordblinde og ansvar for egen læring.

I opgavens fjerde del vil vi konkludere på vores problemformulering. Resultatet af analysen peger på, at man endnu ikke er helt i mål, hvad angår et ordblindt venligt og udviklende tiltag. Dette leder os frem til den femte og sidste del i undersøgelsen, hvor vores bud på et handleperspektiv vil blive præsenteret. Her vil vi komme ind på overordnede tiltag, som vi mener kunne forbedre overgangen fra ordblindhed til klassen.

Metode

I det følgende afsnit vil opgavens metodiske grundlag blive udfoldet. Dette gøres først gennem opgavens empiriske fundament og herefter de teoretiske perspektiver, som vi vil belyse vores empiri med.

Empirisk metode

I forbindelse med vores praktikforløb har vi foretaget observationer og lavet interviews, som skal danne grundlag for opgavens analysedel. Vores undersøgelsesmetode har været deduktiv, da vi forinden havde lagt vores fokusfelt på de ordblindt elever i klassen, som vi ville fokusere på, og har derfor ikke koncentreret os om andre opmærksomhedsfelter (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40).

Udover den deduktive tilgang har vi gjort brug af den kvalitative metode. Ved at anlægge et kvalitativt perspektiv får vi mulighed for at undersøge personlige og følsomme emner, som vi mener er relevante i forbindelse med diagnosen ordblindhed. Den kvalitative metode giver os mulighed for at arbejde i dybden med få informanter. Dermed kan der opnås tillid og øget deltagelse fra informanternes side. Fordelen ved den kvalitative metode er, at den er særlig velegnet til at skaffe informationer om elevers oplevelse, synspunkt og selvforståelse. Eleverne kan fortælle, hvordan de oplever deres situation, og hvordan de forstår deres egne erfaringer (Thagaard, 2008, s. 14).

I forbindelse med observation som metode, har vi observeret på eleven, Mads. Indsamlingen af observationer er foregået over en længere periode. Mads går i 7. klasse og blev diagnosticeret med ordblindhed i 4. klasse. Vores rolle i observationen har både været som fuldstændige deltagere og som observatører der deltager. Ud fra elevernes perspektiv var det ikke nyt og anderledes, at den ene af os var underviser mens den anden var observatør. Vi har været i klassen over en længere

periode, så når der har været brug for det, har observatøren stået til rådighed i undervisningen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 52). Observationen er desuden en særlig velegnet metode til at skaffe informationer om personers adfærd og om hvordan mennesker forholder sig til hinanden. Når forskeren deltager i sammenhængen med informanten og samtidig observerer, får forskeren et særlig godt grundlag for at forstå den kontekst, som informanten fungerer i (Thagaard, 2008, s. 14). Dette bliver understøttet af Christina Holm Poulsen, der forsker i skolens hverdagsliv med fokus på børn og unge. Hun pointerer, at det ikke er nok blot at tale med børnene, men at børnene skal ses ud fra deres handlinger og deltagelse for at få det komplette billede af situationen (Poulsen, 2021, s. 9).

Derudover har vi foretaget to semistrukturerede interviews med to 7. klasses elever fra forskellige skoler (Bilag 2). Interviewene blev gennemført individuelt, da vi havde et ønske om at skabe et samtalerum, hvor man ikke skulle udvise hensyn til hverken lærere eller klassekammerater. Informanterne er henholdsvis en dreng, Emil, og en pige, Signe. Begge er diagnosticerede med ordblindhed. Vi har valgt de to elever, da de begge har været på ordblindepit (Bilag 3). Vi blev anbefalet at interviewe dem af deres respektive klasselærere. Vi blev oplyst, at de to elever besidder gode kompetencer i forbindelse med at sætte ord på hvilke vanskeligheder de har.

Vores tilgang til de semistrukturerede interviews er deduktiv, da vi forud for interviewene har udarbejdet en interviewguide med spørgsmål til vores informanter. Som forberedelse til interviewet fik eleverne mulighed for at læse spørgsmålene igennem hjemmefra. Trods den deduktive tilgang forbeholdt vi os muligheden for at forfølge emner, som rækker ud over interviewguiden (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). Vores interviewskema er udarbejdet ud fra den lektiologiske grundmodel, som er et vejledningsværktøj i forbindelse med læse- og skrivevanskeligheder hos ordblinde elever. Ved at benytte modellen som stilladsering, har vi fået mulighed for at komme omkring de væsentligste parametre i forbindelse med ordblinde elever i læringssituationer (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 227). Vores indgangsvinkel har været kreativ. Denne tilgang har vi valgt, for at give eleverne mulighed for at tale ud fra udsagn og smileys, da de dermed ikke selv, umiddelbart, skal sætte ord på deres følelser. Ved at bruge symboler giver det eleven mulighed for valg og dermed refleksion inden der svares på det pågældende spørgsmål. Brugen af udsagn kan endvidere give os, som interviewere, mulighed for at spørge ind til til- og fravalg og dermed hjælpe eleven til at uddybe og præcisere sine valg (Bilag 4).

Overvejelser i forbindelse med børn som informanter

I vores arbejde med indsamling af empiri, har vi taget udgangspunkt i et børneperspektiv. Dette har vi gjort, da det er helt afgørende at se på elevernes handlinger og deltagelse, for at kunne forstå og håndtere deres skolesituationer. Ved at se på elevernes handlinger og prøve at forstå dem, ser vi ikke kun på børnene, men er med børnene i deres sociale liv, hvor deres vanskeligheder kommer til syne (Poulsen, 2021, s. 9).

Først og fremmest er vores overvejelse faldet på temaet ordblindhed, som kan anses for at være et følsomt emne. Hanne Warming, som er cand.scient.soc. og professor i socialvidenskab ved Roskilde universitet, belyser, at det kan være svært for et umyndigt barn at sige fra over for interviewer, der i denne sammenhæng er den magtfulde voksen (Rasmussen, Kampmann & Warming, 2017, 10-11). Der ligger altid et bagvedliggende dilemma omkring det at balancere forholdet mellem etik og validitet. Børn siger ikke nødvendigvis nej, da de naturligt prøver at leve op til de forventninger, der kommer af det ulige magtforhold mellem barn og voksen i undersøgelsessituationen. Vi er derfor opmærksomme på elevernes signaler og måden at sige nej på (Svendsen, 2016, s. 132).

Med henblik på det formelle etiske ansvar overfor informanterne, har vi fået deltagerne informerede samtykke. Informanterne havde kendskab til formålet med vores undersøgelse og hovedtrækkene af vores projekt, da vi gav vores interviewguide med hjem til at læse. Vi forsikrede, at de ville fremstå fuldkommen anonyme (Thagaard, 2008, s. 21-26).

Videnskabsteori – fænomenologi og hermeneutik

I søgen efter at forstå og forklare ordblinde elevers udfordringer i mødet med klassen efter endt ordblindepit, bevæger vi os inden for det socialkonstruktivistiske paradigme, hvor man ser virkeligheden som en social konstruktion. Jerome Bruner, som er psykolog og forsker inden for blandt andet læringsteorier i pædagogisk psykologi, mener, at barnets læring og udvikling skabes i social sammenhæng (Juul, 2016, s. 744). Ud fra dette tales der ud fra et syn på virkeligheden som værende betinget af, at individets udvikling og læring sker gennem den kontekst og sociale sammenhæng, som barnet indgår i.

Gennem den kvalitative indgangsvinkel søger vi at få indsigt i og forståelse af ordblindes vej tilbage til klasseundervisningen og oplevelsen af dette (Thagaard, 2008, s. 13). Ved at arbejde kvalitativt har vi mulighed for at få et indblik i fænomenerne på baggrund af informanternes egne oplevelser. Søgen efter oplevelser legitimerer vores fænomenologiske og hermeneutiske ståsted.

Den fænomenologiske tilgang tager udgangspunkt i den subjektive oplevelse og forsøger at skabe forståelse og mening i den enkeltes erfaringsverden. En central pointe i den fænomenologiske indgangsvinkel er præmissen om at søge at forstå fænomenerne på grundlag af de adspurgte i undersøgelsen, samt at forstå og beskrive deres virkelighed, som den opfattes af dem (Thagaard, 2008, s. 38). Det fænomenologiske videnskabssyn kom til, da behaviorismen var fremtrædende. Behaviorismen anlagde en empirisk forskningsmetode, bygget på en objektiv sanseerfaring, hvor man kunne måle og veje de indsamlede data. Den fænomenologiske tilgang baserer sig, modsat behaviorismen, på individernes indre verden, deres følelsesliv, tanker og intentioner, hvilket ikke kan observeres direkte eller måles på. En præmis ved fænomenologien er tolkningen af individets handling.

Det er dermed af afgørende betydning, at man kender til den adspurgtes grundlag for at handle som personen gør og derigennem oplevelse af situationen (Imsen, 2015, s. 43). Endvidere søger fænomenologer at forestille sig handlemønstre ud fra en forståelse af personens egne intentioner og forventninger. Det vil sige, at man dermed ikke, som i behaviorismen, søger at kontrollere og styre adfærden, men derimod at forstå den bagvedliggende intention og derigennem kunne forestille os, hvad individet vil gøre (Imsen, 2015, s. 43). Denne forholdemåde er frugtbar i forbindelse med at forstå elever i dyslektiske vanskeligheder, da det i dette projekt tager udgangspunkt i, på nærværende vis, at opnå forståelse og indsigt i, hvordan vi som kommende lærere kan skabe en vellykket overgang fra ordblindepit til klassen.

Foruden den fænomenologiske tilgang har vi anlagt et hermeneutisk perspektiv, da man i hermeneutikken er optaget af at mening kun kan forstås set i lyset af den sammenhæng, det undersøgte indgår i. Det vil sige, at man ved den hermeneutiske tilgang mener, at enkelte fænomener kun kan forstås i en større sammenhæng (Thagaard, 2008, s. 39).

Forskningsoversigt

Indledningsvis vil vi i dette afsnit komme ind på, hvad forskning peger på inden for ordblindeområdet.

Egmont Rapporten – ”Let vejen – til uddannelse for ordblinde elever”

Egmont Fonden, som er en erhvervsdrivende fond, der støtter børn og unge i udsatte positioner, arbejder med et tiltag, kaldet: *“Sammen kan vi lette vejen for ordblinde børns vej til uddannelse”*. Her er formålet, at alle ordblinde elever skal kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. De påpeger, at dette vil kræve en langsigtet og bred indsats, hvor der vil blive lyttet til de ordblinde elevers erfaringer og behov.

Et af tiltagene er tidlig opsporing. Den tidlige opsporing medfører, at eleverne får tildelt hjælpemidler, hvilket for nogle har gavnlig effekt på læsning og skrivning (Egmont Fonden, 2018, s. 5). Derudover er der solid evidens for, at der skal startes så tidligt som muligt med intensiv undervisning med sproglyde og bogstaver, da det kan forebygge ordblinde elevers senere læsevanskeligheder (Egmont Fonden, 2018, s. 7).

Derudover ønsker man at minimere karakter forskellen mellem almene og ordblinde elever. Flere børn italesatte på Egmont Fondens topmøde, at ordblindhed påvirker alle fag. Ud fra disse udtalelser, anbefaler fonden dermed, at man burde overveje, hvordan man kan give lærerstuderende kompetencer i undervisning af ordblinde, så alle lærere kan hjælpe eleverne på bedst mulig vis (Egmont Fonden, 2018, s. 5). Derudover viser rapporten, at IT-hjælpemidlerne er et godt tiltag til ordblinde i undervisningen, men at dette ikke kan stå alene. I deres Epinion-survey, med 1000 ordblinde unges besvarelser, viste det sig, at unge ordblinde bruger digitale hjælpemidler og har en IT-rygsæk, som er en velfungerende støtte for dem. Dog viser det sig, at et flertal af IT-hjælpemidlerne volder dem problemer. Kun et fåtal undgår tekniske problemer og mange af de ordblinde har brug for mere hjælp, end hvad deres lærere og forældre kan stille til rådighed (Egmont Fonden, 2018, s. 3).

Nota – ”Snyder du eller hvad?”

Videnscentret, Nota, undersøgte i 2021 hvordan det stod til med fordomme i forbindelse med ordblinde elever. I september 2021 udkom en Surveybaseret rapport om ordblindhed, fordomme og hjælpemidler. Én ud af de mange fordomme ordblinde elever oplever er, at det er snyd, når de bruger deres IT-hjælpemidler i undervisningen. Andre er at det handler om lav intelligens eller dovenskab. Undersøgelsen peger på at hele 70% af de adspurgte ordblinde oplever fordomme om ordblindhed i 'nogen-' eller 'højere grad' og at 49% oplever fordomme om, at deres hjælpemidler er snyd (Nota, 2021, s. 12). I 2019 foretog Nota en tilsvarende undersøgelse: "*er du dum eller hvad*", hvor de undersøgte ordblinde elevers oplevelse af fordomme. Resultatet viser, at i 2019 oplevede 45% af de adspurgte ordblinde fordomme omkring ordblindhed, hvilket vil sige, at ordblinde elever oplever en stigning i oplevelsen af fordomme fra 2019 til 2021 (Nota, 2021, s. 10).

Makroniveau: "Afdækning af de kommunale indsatser for ordblinde elever i grundskolen"

I skoleåret 2018/19 blev projektet "*Afdækning af de kommunale indsatser for ordblinde elever i grundskolen*" sat i værk. Seks forskere, tilknyttet forsknings- og udviklingsprogrammet Literacy fra VIA Læring og Undervisning, Center for forskning og udvikling, undersøgte ved hjælp af interviews af læsevejledere og læsekonsulenter, hvordan 12 udvalgte danske kommuner håndterer udredning og tiltag i forbindelse med indsatser for ordblinde elever. Målet med undersøgelsen blev afdækket ud fra følgende forskningsspørgsmål (Svendsen, et al., 2020, s. 2-3):

1. Hvilke tiltag målrettet ordblinde elever foregår allerede i kommunerne?
2. Hvilke behov er der i forhold til at styrke indsatsen over for ordblinde elever i skolen?
3. Hvilke muligheder er der for at styrke indsatsen? (konkrete forslag?)

Undersøgelsen peger på, at kommunerne griber tilbuddet forskelligt an, hvad angår antal pladser, varighed og form, og at det vægtes i alle 12 adspurgte kommuner. Derudover viser undersøgelsens resultater, at der er rum for udvikling på punkter såsom: Læsevejlederens arbejde, kompetenceløft til faglærerne, indsatser med fokus på inddragelse af LST i alle fag og fokus på forældresamarbejde. Foruden disse peger undersøgelsens resultater endvidere på et fokus omkring ordblinde elevers selvværd, selvforståelse og motivation og selve teknologien bag LST (Svendsen, et al., 2020, s. 7).

Denne undersøgelse afdækker dermed makroniveauet vedrørende de kommunale betingelser som skolen, ordblindepit og dermed den ordblinde elev er underlagt, hvilket får direkte indflydelse på elevens muligheder for alsidig udvikling og læring.

Exoniveau: Skoleledelsens rolle og undervisning af ordblinde elever

På exoniveauet forefindes der en del forskning, som beskæftiger sig med skolens organisering og værdisætning i forbindelse med tiltag og opfølgning på ordblinde elever. Vi har valgt to udgivelser fra EVA, som er Danmarks evalueringsinstitut, begge fra 2020/21. Disse udgivelser behandler skoleledelsens arbejde med ordblinde samt undervisning af ordblinde elever (EVA, 2021).

Vidensnotat: "Hvordan understøtter skoleledelsen bedst arbejdet med ordblinde elever"

Vidensnotatet "*Hvordan understøtter skoleledelsen bedst arbejdet med ordblinde elever*" undersøger hvordan det står til i forbindelse med skoleledelsens arbejde med ordblinde elever. Her lægges der op til, at det jævnfør lovgivningen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2015) er op til den enkelte skoleleder at sørge for, at ordblinde elever modtager undervisning med den nødvendige støtte. Undersøgelsen viser, at en af de væsentligste opgaver hos ledelsen, findes i forbindelse med at prioritere skolens arbejde med ordblinde elever. Dette underbygges af at 22% af de adspurgte læsevejledere, mener, at skoleledelsen i mindre grad eller slet ikke prioriterer arbejdet med ordblinde elever. Derudover er det netop ledelsen som sætter retningen og rammerne for skolens generelle indsatser.

Notatet viser, at rammerne omkring læsevejlederens opgave skal gives flere ressourcer, såsom tid. 57% mener i høj grad, at arbejdsopgaverne kræver mere tid, end hvad der er stillet til rådighed. En sidste og nævneværdig pointe er et fokus på prioritering af kompetenceudvikling af alle lærere i alle fag med henblik på ordblindevenlig undervisning. Her påpeges det, at det ikke er tilstrækkeligt at udbyde kompetenceudvikling til lærerne, men derimod også at understrege vigtigheden af, at alle lærere tilrettelægger undervisning, som tilgodeser ordblinde elevers læringsmuligheder (EVA, 2021, s. 1-5).

Vidensnotat: "Undervisning af ordblinde elever"

Formålet med vidensnotatet er at samle og formidle den forskning, som findes i forbindelse med undervisning af ordblinde elever. I denne rapport tages der udgangspunkt i 3 væsentlige roller i

forbindelse med dette. Derudover påpeger rapporten, at ordblinde elever kan være udfordrede fagligt og trivselsmæssigt. I den forbindelse nævnes det, at den supplerende undervisning er en stor hjælp for ordblinde elever, men at sådanne typer af indsatser ikke kan stå alene. Derfor pointerer EVA, at hjælpen til ordblinde elever skal gå på tværs af hele skolen og involvere både skoleledelse, læsevejledere og almenlærere (EVA, Undervisning af ordblinde elever, 2021, s. 3-10).

Slutteligt behandler og pointerer rapporten, at det er den almene læreres opgave at tilrettelægge undervisning med blik for ordblinde elevers deltagelsesmuligheder. Her gøres det tydeligt, at i og med, at læsning og skrivning er basale færdigheder i alle fag, så må det være en fælles opgave for alle faglærere at tilrettelægge undervisning som fordrer ordblinde elevers deltagelse. Rapporten kommer ind på nogle didaktiske overvejelser, som kan hjælpe ordblinde elever på vej:

1. Opmærksomhed på den sproglige dimension i faget.
2. Struktureret undervisning med mål.
3. Modellering og brug af IT-hjælpemidler.

En afsluttende bemærkning ses i forbindelse med lærernes samlede opgave og opmærksomhed på ordblinde elevers selvværd og behov for eventuel støtte i deres deltagelse i det faglige og sociale fællesskab (EVA, 2021, s. 31-38).

Aktualisering af problemformulering

Ud fra de tre ovennævnte forskningsrapporter bliver det klart, at forskningen på makro- og exoniveauet er veletableret og at man har evidensbaseret viden at udvikle ud fra. Størstedelen af de udgivne vidensnotater beskæftiger sig med skoleledelsen, læsevejledere, undervisningen og forældrene. Elevperspektivet kan inden for dette felt være svært at få øje på, særligt med henblik på udvikling af de indsatser som igangsættes på kommunalt plan og dermed gennemføres af de pågældende skoler ud fra skoleledelsens prioritering.

Teoretisk metode

I det følgende afsnit vil vi komme ind på undersøgelsens teoretiske afsæt. Vi vil her præsentere en begrebsafklaring af ordblindhed og ordblindepit, for at skabe et fælles forståelsesgrundlag. Dernæst vil to bærende teoretiske perspektiver blive introduceret. Først Urie Bronfenbrenners systemteori

efterfulgt af Anne Leth Pedersen og Kirsten Hjorths lektiologiske pædagogik, som på hver deres måde skal danne grundlag for opgavens analyseafsnit.

Begrebsafklaring

I det følgende afsnit vil vi præcisere nogle af problemformuleringens væsentligste begreber. Vi vil her komme ind på diagnosen ordblindhed samt præsentere “Den styrkede ordblindeindsats” og herunder ordblindepit.

Ordblindhed

Begrebet dysleksi stammer fra det græske - hvor ‘dys’ betegner en mangel eller en negation, mens ‘lexia’ betyder ‘evne til at læse’. Disse to ord sammensat, munder ud i, at dysleksi er en mangel, der enten viser sig, når en læser skal omsætte ordenes grafiske udtryk til lyd, eller når en med dysleksi skal omsætte ord til skrift. Dysleksi er en livslang diagnose, men med rette hjælp gennem undervisning og understøttende it-undervisning vil vanskelighederne kunne mindskes (Fibiger & Jørgensen, 2016, s. 234).

For at underbygge ovenstående, har vi taget udgangspunkt i WHO, som er World Health Organisation og derudover har vi brugt Carsten Elbro, som er læseforsker og professor ved Københavns Universitet. Hos WHO er definitionen, at ordblindhed er en udviklingsmæssig læringsforstyrrelse, hvor man har nedsat læsning og generelle vanskeligheder ved at lære færdigheder, såsom afkodning, læseevne og læseforståelse (WHO, 2019). Ud fra Carsten Elbros definition, mener han at ordblindhed er markante vanskeligheder med at lære at bruge skriftens lydprincip, hvor man skal omkode ord til lyd. Det vil sige, at man har vanskeligheder med at tilegne sig sikker og hurtig afkodning, hvilket kan føre til en begrænset læseforståelse. Med rette hjælp i form af læse- og skrive redskaber og værktøjer, kan man forbedre sine skrivekompetencer (Elbro, 2007, s. 72).

I forlængelse af dette giver diagnosen, ordblindhed, altså udfordringer og vanskeligheder i dagligdagen hos den ordblinde. I livet i skolen, er det en væsentlig kompetence at kunne læse og skrive, hvilket dermed kan medføre, at den ordblinde elev gang på gang vil opleve nederlag i skolen. Ifølge Helle Bundgaard Svendsen, kan disse nederlag føre til, at eleverne får en oplevelse af ikke at kunne følge med de andre. Derudover mener hun, at vanskelighederne ikke blot påvirker den

faglige læringssituation, hvor læse- og skrivevanskelighederne bliver tydelige, men derimod også skolens andre tilbud og det sociale fællesskab (Svendsen, 2020, s. 9).

Den styrkede ordblindeindsats

I juni 2020, besluttede regeringen og de øvrige partier, at give folkeskolen et generelt løft. I en større kommune i Midtjylland, valgte man derfor at bruge midlerne til den styrkede ordblindeindsats. Kommunes mål er, at alle børn og unge skal blive så dygtige, som de kan. Den styrkede ordblindeindsats skal sikre, at ordblinde børn og unge i kommunen får et godt afsæt for at lære og trives, både så de danner nye venskaber, men også så de bliver i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse (Center for Børn og Læring, 2020, s. 5). Indsatsen er en foregribende indsats, da man søger at løse eller at reducere udfordringerne hos de børn, som skønnes at være i risiko for ikke at kunne deltage i det faglige og sociale fællesskab (Molbæk, Hedegaard-Sørensen & Quvang, 2015 s. 119).

Formålet med den styrkede ordblindeindsats er at udvikle værktøjer, metoder og konkrete handleplaner ud fra elevens læringssituation. Eleverne skal lære og trænes i at bruge læse- og skrivestøttende hjælpemidler og anvendelsen af disse i alle fag. Formålet er desuden, at eleverne skal kunne mestre strategier og værktøjer, i forhold til deres ordblindhed, så de har bedre mulighed for at tage den uddannelse de ønsker. De skal lære at acceptere deres ordblindhed, så de bedst muligt kan håndtere den. Slutteligt skal eleven kunne opretholde motivationen for deres egen læring og have støtte fra deres forældre, både i forhold til forståelse og accept af ordblindhed og i forhold til valg af værktøjer og brugen af disse (Center for Børn og Læring, 2020, s. 6).

Ordblindepit

Når læreren får mistanke om, at eleven kunne være ordblind, kan eleven testes for ordblindhed i slutningen af 3. klasse. Hvis eleven bliver testet rød (UVM, ordblinderisikotesten, 2021), træder ordblindepakken i kraft. Et af de tiltag som findes i ordblindepakken, er ordblindepit.

Ordblindepit er specialiseret undervisning for ordblinde elever i 7 uger. Tilbuddet er organiseret så eleverne i løbet af ugen er tre dage på pit og to dage i egen klasse. Her får eleverne intensiv undervisning i læse- og skriveteknologi og træning i diverse strategier i alle fag. Dette gøres, da

eleven skal kunne bruge sine skrivestøttende hjælpemidler og strategier i forhold til det faglige indhold, som varierer fagene imellem. Ved afslutning får klasselæreren et kursus af eleven. Her skal eleverne undervise deres klasselærer, så klasselæreren får indsigt i, hvorledes den ordblinde elev kan støttes, hvis der opstår behov for hjælp. Derudover skal det sikre, at eleven kan - og er tryk ved at anvende lærte strategier i klasserummet. Foruden ordblindepit, bliver forældre og børn inviteret til et informationsmøde. Når eleverne er halvvejs i deres Pit-forløb, inviteres forældrene og børnene ind til et "hands-on" kursus. På denne måde, får forældrene kendskab til de hjælpemidler, som eleverne anvender. Ved afslutningen bliver forældrene igen inviteret ind til et afsluttende forældremøde, hvor mødet omhandler, hvordan forældrene bedst muligt kan støtte deres barn efter endt pit (Center for Børn og Læring, 2020, s. 10).

Teoretisk afklaring

I de kommende afsnit vil undersøgelsens to centrale teorier blive præsenteret. Først vil vi komme ind på Bronfenbrenners systemteori efterfulgt af den lektiologiske grundmodel, samt hvordan disse skal medvirke i analysen af den indsamlede empiri.

Bronfenbrenners systemteori – at analysere på forskellige niveauer

Mennesket kan ikke forstås adskilt fra sine omgivelser, man må derfor forstå det individuelle og sociale niveau som tæt sammenvævet, hvilket gør, at man i analyser af handling ikke kan adskille de to. Netop dette syn ligger til grund for Urie Bronfenbrenners systemteori, som netop hævder, at barnet skal forstås som en del af flere forskellige sociale delsystemer (Imsen, 2015, s. 236-239). I analyse af praksis er det dermed vigtigt at kunne bevæge sig på forskellige niveauer, samt at være bevidst om, at netop synet på, at det individuelle og det sociale niveau er forbundet, fordrer at man kan skelne mellem niveauer og have forståelse for, at disse er forbundet.

Bronfenbrenners systemteori beskriver overordnet set, hvilke forhold, der påvirker barnets udvikling og læring i skolekontekst. Modellen er opbygget af tre cirkler (Bilag 3), hvor den inderste cirkel er mikrosystemet. Dette system tager udgangspunkt i barnets tætteste relationer, såsom forældre, søskende, venner og lærere. Endvidere tages der også højde for relationer mellem disse, hvilket kaldes mesosystemet. Her tages der højde for lærerens relation til forældrene. I den midterste ring findes exosystemet, som repræsenterer de miljøer, som barnet indgår i. Her findes nærmiljøet såsom skole, familiens venner, fritidsklubber og lignende. I den yderste ring findes

makrosystemet, hvilket indeholder politiske systemer, samfund og økonomi (Molbæk, 2015, s. 45-46).

Valget af Bronfenbrenners systemteori er taget ud fra den overbevisning, at de forskellige niveauer i forbindelse med skole har indflydelse og betydning for elever i komplicerede læringssituationer. Dette giver os mulighed for at analysere ud fra niveauer, som peger direkte ind i elevernes virke, udvikling og læring. I denne undersøgelse vil vi zoome ind på mikroniveauet og dermed anlægge et perspektiv på elevernes oplevelse af at vende tilbage til klasseundervisningen, efter et kommunalt bestemt ordblinde tilbud.

Den lektiologiske grundmodel – individ- og miljømæssig faktoreres påvirkning af elevers skriftsprogskompetence

Grundmodellen blev udviklet på baggrund af en kvalitativ undersøgelse af elever med ordblindhed, hvilken skulle afdække elevers styrker og barrierer i forhold til den enkeltes brug af IT-hjælpemidler i sit skolearbejde (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 227). En af hovedpointerne fra undersøgelsen var, at den konkrete brug af læse- og skriveteknologi ikke kunne stå alene, men derimod skulle ses i forhold til den enkelte elev, men også dennes kontekst og miljø. Ud fra dette udviklede man en model, som bruges i forbindelse med dialogiske vejledninger med ordblinde elever, hvor den cirkulære form skal angive, at alle parametre har indflydelse og at de i nogle tilfælde har en styrkende og andre gange hæmmende virkning på skriftsprogsudviklingen.

I midten af modellen findes den enkeltes skriftsprogskompetence. Denne skriftsprogskompetence påvirkes af den næstkommende ring, hvori man finder skriftsprogsvanskeligheder, selvforståelse, uddannelsesrelevante relationer, uddannelsesrammer, teknologigrundlag og strategier. Alle disse kan på den ene eller anden måde have indflydelse på den enkelte elevs skriftsprogsvanskeligheder. Modellen skal altså vise skriftsprogskompetencen som et samspil mellem i alt seks faktorer, hvoraf tre knytter sig til individet og de resterende tre til elementer som ses i kontekst med miljøet (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 227-231).

Begrebet strategier skal i denne forbindelse forstås som allerede eksisterende strategier eleven benytter sig af, for at håndtere de udfordringer som skriftsprogsvanskelighederne giver i forbindelse med skolegangen. Selvforståelsen ses i to dele, hvoraf den ene rummer den faglige selvforståelse og den anden et fokus på for eksempel motivation, opfattelse af viden og videnstilegnelse. Disse retter

sig mod det individorienterede perspektiv. De miljømæssige begreber forholder sig til teknologigrundlag, hvilket skal forstås som den teknologiske kompetence, som eleven besidder. Slutteligt indeholder modellen de uddannelsesrelevante relationer, som siges at påvirke elevens skriftsprogsudvikling på det givne tidspunkt. Her kunne der altså være tale om lærerne, forældre, læsevejledere og lignende (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 232-235).

Set i lyset af vores undersøgelse vil den lektiologiske grundmodel blive benyttet som et analyseredskab, som skal indikere hvilke parametre, der kan påvirke ordblinde elevers skriftsprogskompetence. Ved at benytte denne teori giver det os mulighed for at arbejde systematisk med den indsamlede empiri og derigennem opnå indblik i de elementer af modellen som eleverne giver udtryk for, kan være fordrende og hæmmende i deres skriftsprogsudvikling.

Analyse

I dette afsnit vil opgavens analyse blive udfoldet med udgangspunkt i Urie Bronfenbrenners mikroniveau, hvor det er eleven, der er i fokus. Analysen vil blive tematisk inddelt og tage udgangspunkt i to hoveddele med udgangspunkt i den indsamlede empiri.

Del 1) Mads – en ordblind elev i 7. klasse

En kompliceret læringssituation

I mødet med en 7. klasse mødte vi Mads. Mads er diagnosticeret med ordblindhed og har dermed, ifølge WHO, en udviklingsmæssig læringsforstyrrelse, hvor man har vanskeligheder med læsning og derigennem afkodning, læseevne og læseforståelse (WHO, 2019). Ud fra dette beretter det om en elev i en kompliceret læringssituation, hvor generelle evner som læsning og stavning er en udfordring. Ifølge Elbro, kan de ovennævnte markante vanskeligheder med skriftens lydprincip få konsekvenser for ordblinde elevers videre virke i et samfundsmæssigt perspektiv. Dog mener Elbro, at ordblinde elever, gennem velvalgte hjælpemidler har gode muligheder for at forbedre både læse- og skrivekompetence (Elbro, 2007, s. 72; Christiansen m.fl., 2018). Endvidere peger forskning på, at læse- og skrivevanskeligheder ikke blot er udfordringer med læsning og skrivning. Det er påvist, at et menneskes selvbillede og selvopfattelse kan påvirkes som en konsekvens af ordblindhed (Swalander, 2012, s. 179).

Self-efficacy og gå-på-mod

I mødet med Mads bliver det tydeligt, at han gennem sin skolegang har opbygget nogle forskellige strategier til at komme igennem undervisningen. Han illustrerer flere gange igennem dobbeltlektionen, at han i forbindelse med manglende kompetence bliver frustreret og udbryder blandt andet: *“Hvad er det her for noget pisselort. Jeg giver op!”*. I dette citat har Mads arbejdet med opgaven i ca. 10 min., hvorefter han opgiver. Dette kan tyde på flere ting. Ifølge Lena Swalander, som er universitetslektor, kan dette forstås som et udtryk for en indlært hjælpeløshed, hvilket kan ses i sammenhæng med hans ordblindhed. Den indlærte hjælpeløshed er et begreb, som beskriver, hvordan elever tillægger sig et negativt syn på deres egen formåen og dermed vurderer, at de ikke kan løse givne opgaver, inden de forsøger (Swalander, 2012, s 182-183). Forskning peger på, at ordblinde elever i stor udstrækning har udfordringer med self-efficacy og dermed sjældent bruger meget tid på opgaverne, særligt forsvinder vedholdenheden, hvis de kommer i vanskeligheder (Swalander, 2012, s. 181). En anden forklaring kan findes hos Bandura, som med begrebet arousal, siger noget om elevens gåpåmod og parathed i forbindelse med løsning af stillede opgaver. Han beskriver hvordan tidligere oplevelser med nederlag og fiasko i fag og situationer kan have afgørende betydning for, hvordan elever møder tilsvarende opgaver igen (Bjerre, 2016, s. 191).

I denne situation sidder Mads og kigger på computeren i noget tid, inden han beslutter, at det ikke virker. Derudover peger citatet på, at Mads bliver frustreret, hvilket ud fra psykologen Albert Bandura, kan være et udtryk for manglende self-efficacy. Netop dette kredser om elevens forventninger til at mestre en given opgave. Bandura mener, at mestringsforventninger er afgørende for, hvilke opgaver elever vil kaste sig ud i, men også i hvor stor grad man vil investere sin energi i at gennemføre opgaven og dermed nå i mål (Imsen, 2015, s. 324). Det vil sige, at Mads' modstand mod igangsætningen, kan være et udtryk for lav self-efficacy. I forlængelse af dette tager Mads kontakt til en klassekammerat i den anden ende af klassen. Her forsøger Mads at få anerkendelse for sit arbejde, men får et, for Mads, uventet svar:

“Hallo B (en anden elev i klassen), jeg har fucking skrevet en linje om det mål du lavede! Det er syyyygt”. B svarer: “Har du seriøst fucking ikke skrevet mere end én linje??? Jeg har allerede skrevet en halv side...”

Denne udveksling tyder på, at Mads har et behov for at blive bekræftet af hans ven, B. Dog fremstår denne udveksling ikke gunstig i forbindelse med at anerkende Mads' arbejde. Indenfor self-efficacy begrebet taler man om de såkaldte signifikante andre, som siges at være forældre, lærere og jævnaldrende kammerater. Forskning har vist, at netop disse har afgørende betydning for ordblinde elevers faglige selvbillede (Swalander, 2012, s. 185). I dette citat bliver Mads gjort opmærksom på, at han ikke har lavet tilstrækkeligt. Dette peger Humphrey på, kan betyde, at Mads dermed ikke opfylder kravene, da kammerater i forhold til de signifikante andre udgør både referenceramme, men også er formidlere af kulturelle værdier og forventninger (Swalander, 2012, s. 180).

Mads' selvbillede

Udover at se denne adfærd som et udtryk for lav self-efficacy, som er erfaringsbaseret, så kan dette ifølge Swalander være et tegn på lavt selvværd hos eleven. Swalander påpeger, at udfordringer med selvtillid og selvværd kan forstås som følge af diagnosen ordblindhed (Swalander, 2012, s. 181). Endvidere er dette ofte et resultat af sammenligning med blandt andet klassekammerater og en afmåling af egne evner i forhold til klassekammerater og venner. Dette skaber en udfordring, da case eleven Mads' fagligt ikke kan følge med på samme niveau og måde som hans omgangskreds. Dette skaber en ubalance, hvilket ifølge Swalander kan skabe et negativt fagligt selvbillede. Dog pointerer Swalander, at selvbilledet er dynamisk og dermed ændres på tværs af domæner, som eleven deltager i. Eleven kan have et positivt fagligt selvbillede i idræt og dermed højne det samlede faglige selvbillede. Hvis eleven derimod ikke oplever succes og opbygger et positivt fagligt selvbillede i andre fag, så vil disse erfaringer have en negativ effekt på det samlede selvbillede (Swalander, 2012, s. 179).

Samtalen mellem Mads og B skabte en sammenligningssituation, hvor Mads blev gjort bekendt med, at han fagligt er utilstrækkelig, hvilket resulterede i, at han finder på undskyldninger for sig selv. Netop dette reaktionsmønster mener Bandura skyldes, at mennesket er prosocialt. Det vil sige, at man som udgangspunkt vil opsøge at tilpasse sig og indgå i situationen. Ud fra dette vil man på den måde skabe muligheder for at opnå mestring, trods muligt nederlag (Bjerre, 2016, s. 191). Det

prosociale aspekt er også at finde hos Helle Bundgaard Svendsen, som mener, at ordblinde elever indtager en rolle, som strategi til at klare udfordringerne i forsøget på at skjule de manglende kompetencer. Hun nævner blandt andet, at man kan indtage rollen som klassens klovn, et ønske om usynlighed og en tredje, hvor man viser sin rolle gennem vrede og frustration (Svendsen & Nielsen, 2020, s. 20). I nedenstående citat se timens start, hvor Mads kommer højlydt ind i klassen:

“Hold kæft det stinker ude på lokummet!”, hvorefter klassen griner. Læreren beder Mads om at sætte sig på sin plads, til det svarer han: *“Hvaaa’, skal vi ikke lave noget sjovt i dag?”*, klassen fniser igen. Læreren får ro (...).

I dette udpluk viser Mads en side af sig selv, hvor han viser tegn på et behov for at blive bekræftet fra sine klassekammerater, hvilket indikere en tillært strategi som klassens klovn. Ved at indtage denne position undgår han, at kammeraterne griner uhensigtsmæssigt af ham. Han kan derimod selv være herre over, hvornår der skal grines og af hvad (Svendsen & Nielsen, 2020, s. 20-22).

Undvigemanøvre som strategi til at undgå faglig fiasko

I løbet af dobbeltlektionen i dansk, opleves Mads som en flyvsk dreng med et stort behov for at lave alt muligt andet end det han skal. Han bruger en del energi på at henvende sig til klassekammerater, som bekræfter ham og andet energi bliver brugt på at undgå en konfrontation med læreren. I situationen, hvor Mads blev bedt om at benytte sine hjælpemidler og læreren bliver i lokalet, da går Mads på toilettet. Dette er blot én ud af flere eksempler på, at Mads har tillært sig forskellige strategier til at undgå eller udsætte opgaver. Dette kalder Elbro for undvigemanøvre, hvilket skal forstås som en bevidst tillært strategi, hvor eleven forsøger at slippe for at løse de pågældende opgaver (Elbro, 2007, s. 190).

I forlængelse af Svendsens teori om, at ordblinde elever kan indtage roller, ses endnu et eksempel, dog med variation. I nedenstående citat ses det, hvordan Mads i frustration og vrede får ytret sin mening om LST, som hans lærer et par gange har bedt ham om at benytte.

(...) Da han kommer tilbage, går læreren hen til ham og beder ham om at åbne cd-ord og gøre klar til diktering. Mads svarer: *“Det er noget fucking lort, gider sgu da ikke bruge sådan noget pis som aldrig virker!”*, hvorefter han rejser sig og går ud af lokalet.

Her indtager Mads en anden og mere alvorlig rolle. Her drejer det sig om en situation, hvor hans vanskeligheder bliver særligt tydelige. Dette kalder Søren Hertz for uhensigtsmæssige fremtrædelsesformer, hvilket vil sige, at elever i vanskelige læringssituation kan opbygge en kompensatorisk strategi, hvor de optræder uhensigtsmæssigt, hvilket ifølge Hertz skal tolkes som en invitation til udvikling (Nielsen, 2017, s. 179-181). Dette optrin peger altså på, at man ud fra dette kan arbejde på ikke at sætte Mads i lignende situationer en anden gang og dermed søge at stilladsere ham til at bruge hjælpemidlerne.

Læse- og skriveteknologi i almenundervisningen

Det ovenstående citat vidner om nogle af de udfordringer som opleves i forbindelse med undervisning af ordblinde elever, som ikke har et ønske om at benytte deres LST. Mads har modtaget et ordblindepit, hvor han har benyttet de forskellige programmer ud fra egnethed i forskellige fag og typer af opgaver. Han besidder dermed en stor viden om programmerne, men viser ikke tegn på, at han finder dem anvendelige (Pedersen & Hjorth, 2016, s. 232-235). I konfrontationen med læreren udtrykker han, at teknologien aldrig virker, hvilket kan være et udtryk for manglende fortrolighed med programmerne. Ifølge en undersøgelse, foretaget af forskerne Elisabeth Arnbak og Dorthe Klint Petersen, er det ikke usædvanligt for ordblinde elever at vælge LST-funktionerne fra, selvom man dermed opnår væsentlig ringere resultater (Arnbak & Petersen, 2016, s. 4). Dertil kan en forklaring findes hos Gitte Skipper, som er MA i pædagogisk udviklingsarbejde, der mener, at hvis den ordblinde elev får mulighed for at benytte teknologien direkte i undervisningen og dermed indgå i læringsfællesskabet, så vil dette være medspiller til, at man kan ændre vaner, på værdier og at opnå læring og deltagelse i læringsfællesskabet (Skipper, 2016, s. 54-55).

Begrebet LST, læse- og skriveteknologi, er en fælles betegnelse for de teknologiske og kompenserende hjælpemidler, som man anvender hos ordblinde elever. LST kan have forskellige funktioner og opnås gennem et utal af forskellige programmer. Erik Arendal og Helle Bundgaard Svendsen mener, at der findes to typer af LST-funktioner: de alment stilladserende og de grundlæggende funktioner (Arendal & Svendsen, 2019, s. 6-7). De alment stilladserende skal forstås som de funktioner, som de fleste benytter i sin hverdag, både bevidst og ubevidst. Dette kunne blandt andet være stavekontrol og ordbogsopslag. Ved de grundlæggende funktioner er der

tale om funktioner, som har grundlæggende og kompenserende betydning for ordblinde elever. Det vil sige, funktioner som oplæsning, ordforslag, OCR-behandling og diktering (Arendal & Svendsen, 2019, s. 7).

I casen om Mads ses det, hvordan han gennem begge lektioner tager afstand fra hjælpemidlerne, trods lærerens input om at benytte det. Denne modstand resulterer i et indskrænket læringsudbytte med henblik på målet om at skrive en reportage. Dog kan der af denne situation være opstået endnu en erfaring hos Mads, som bekræfter ham i, at dansk er svært og utilgængeligt for ham (Bjerre, 2016, s. 191).

Delkonklusion

I denne første del af analysen var fokus at forstå og forklare case eleven Mads' udfordringer i forbindelse med den komplicerede læringssituation, som eleven indgår i. Indledningsvist søgte vi at klarlægge hvad der var på spil i forhold til Mads diagnose med ordblindhed og hvordan denne kan påvirke en længere række udfordringer, end blot at have vanskeligheder med afkodning af ord og bogstaver. Mads viser i situationen tegn på lav self-efficacy, som får betydning for hans gå-på-mod i forbindelse med opgaver, hvor han, formentlig, tidligere har oplevet fiasko eller manglende kompetencer, da dette ifølge Bandura er erfaringsbaseret. Endvidere viser Mads, gennem sit behov for bekræftelse fra klassekammerater, at han kæmper med sit selvbillede. Ifølge Svendsen kan ordblinde elever antage forskellige roller, hvor Mads i denne time tager klovne skoene på og forsøger at undslippe vanskelige situationer ved at forstyrre og snakke med de andre drenge i klassen. Dette ses også i forlængelse af hans indlærte strategier, når det gælder om at undvige opgaver, hvor hans erfaringer fortæller ham, at han ikke vil kunne præstere på niveau med de andre. Her ses en lang række undvigemanøvre, som resulterer i, at Mads ikke får løst den pågældende opgave i dansk.

Det sidste resultat af denne del af analysen findes i forbindelse med implementeringen af læse- og skriveteknologi i undervisningen. Her peges der på, at LST ikke blot skal være en tilgængelig mulighed for ordblinde elever, men derimod skal indgå som en aktiv medspiller i den pågældende undervisning, hvilket analysen peger på, at den ikke er i denne læringssituation. Det vil sige, at

læringen ikke bliver gjort ordentlig tilgængelig for Mads og forstærker dermed Mads' vanskeligheder.

Del 2) Signe og Emil – status på overgangen fra ordblindekursus tilbage til klassen

I forbindelse med interview af Signe og Emil kom der nogle temaer frem, som vi i denne del af analysen ønsker at belyse. Temaerne udspringer af et semistruktureret interview, som havde til mål at afsøge overgangen fra ordblindepit og elevernes oplevelse af at komme tilbage i klassen. Vi har valgt at fokusere på forskellige dele i interviewet for dermed at komme omkring nogle af de parametre, der har betydning i forbindelse med overgangen fra ordblindepit til klasseundervisning.

Social eksklusionsangst

Med henblik på ordblindepitets opbygning, hvor elever bliver taget fysisk ud af klassen og puttet i en anden konstellation i tre ud af fem dage i ugen, fremgår det af interviewet med Signe, at dette opleves som en væsentlig udfordring i forbindelse med at komme tilbage til det faglige- og sociale fællesskab. Denne udfordring kan ifølge Helle Rabøl Hansen, som er Cand.jur. Ph.d. i Pædagogisk Psykologi, forstås som en social eksklusionsangst. Hansen forsker inden for mobning og anvender begrebet 'longing for belonging', som er menneskets længsel og søgen efter at høre til. Hun beskriver, at når menneskets afhængighed af social forbundethed trues har mennesket en mekanisme, som opbygger foragt eller anden modstand mod enten personer eller genstande. Dette sker med henblik på at mildne angsten. Uroen, der kan opstå ved den sociale eksklusionsangst kan ses i lyset af, at eleven bliver taget ud af en social sammenhæng, hvor denne indgår som en legitim deltager (Hansen, 2017, s. 225). I interviewet med eleven Signe, bliver det tydeligt, at hun er modstander af, at man bliver taget ud af klassen for at komme på ordblindepit:

“Nogle gange synes jeg det er rigtig træls at skulle væk fra klassen... Så ved jeg jo ikke hvad de har lavet eller hvad der er sket, når jeg kommer tilbage igen. De skal jo altid lave noget sjovt når jeg ikke er der... (...) jeg synes også det var lang tid at være væk og nogle gange snakkede pigerne om nogle ting, som jeg ikke havde været med til og så var det ikke så rart”.

Hun beskriver, hvordan hun føler sig fagligt og socialt ekskluderet i og med, at hun er bevidst om, at klassen har arbejdet med noget fagligt som hun ikke har taget del i. Derudover beskriver Signe, at hun har oplevet ikke at kunne deltage i samtalerne med de andre piger i klassen, da hun i perioden med pit er gået glip af situationer og episoder med de andre i klassen. Denne optik deles af de to adspurgte elever. Emil beskriver ligeledes, hvordan det sociale fællesskab har en væsentlig betydning for ønsket om at tage på ordblindepit:

“Altså jeg synes det var lang tid at være væk fra min klasse. Jeg kunne jo ikke være med i frikvartererne og nogle gange tænkte jeg også på om jeg kom for langt bagud...”

Dette tyder på, at det sociale fællesskab og tilhørsforholdet har en afgørende betydning for elevers udbytte af ordblindepittet. Dog peger forskning på, at specielt tilrettelagte forløb kan skabe et fagligt og socialt frirum hos ordblinde elever. Hvilket forklares med, at eleverne på ordblindepit alle sidder med tilsvarende vanskeligheder og dermed alle er bevidste om, at opgaver kan være svære, at LST'en kan drille og hvad der ellers fylder hos den ordblinde elev. Ifølge Svendsen bruger ordblinde elever generelt mere energi på at løse læse- og skriveopgaver. Det vil sige, at hvis eleverne både skal bruge energi på frustrationer om, at andre elever, i alle fag, er bedre og hurtigere end dem selv, så er mængden af den energi som egentlig kunne bruges på opgaven allerede udfordret (Svendsen, 2016, s. 43).

Drevet af mål

Emil motiveres af et mål om at blive læge. Han beskriver, at han er bevidst om, at det kræver et højt gennemsnit og dermed en masse arbejde, hvis han skal tage uddannelsen. Emil skal vælge et udsagn, som han mener passer bedst på ham i forbindelse med hvorfor han vælger at tage på ordblindepit. Han beskriver:

“Fordi jeg har et mål om at få en god uddannelse, som kræver høje karakterer”(…) Jeg kunne rigtig godt tænke mig at blive læge, så jeg kan hjælpe folk. Og jeg ved, at det er svært at blive læge og at man skal have gode karakterer”

Dette citat peger på, at Emil har en indre motivation for at yde en indsats i forbindelse med at kvalificere sine LST kompetencer. Ifølge Swalander, kan en indre motivation føre til både

præsentations og vidensorienterede mål. Det vil sige, at Emil gennem et mål om at blive læge formår at skabe en indre motivation, som fordrer, at han ikke blot besidder øget viden om sine LST færdigheder, men derimod også får vist sine kompetencer og dermed sætter præstationsorienterede mål (Swalander, 2012, s. 183-185). Modsat Emil oplever eleven Signe, at hun har vanskeligt med at finde motivationen til at yde en indsats i undervisningen. Hun fortæller:

“Nogle gange sidder jeg bare og kigger ud af vinduet.... Men andre gange, så spørger jeg Mia (sidemakker) om hun ved hvad vi skal. (...) Jeg synes bare det er så træls... Jeg ved jo godt, at jeg ikke kan finde ud af at læse, så jeg gider ikke, at de andre også kan høre at jeg er dårlig. (...) Jamen det er jo mega dårligt lige meget om jeg bruger hjælp eller ej. Jeg kan jo lige så godt helt lade være med at gøre det”.

I ovenstående citat viser Signe tegn på, at hun har mistet grebet om at deltage og præstere i undervisningen. Citatet vidner om frustrationer i forbindelse med at søge hjælp, at løse opgaver og ikke at slå til uanset om hun modtager hjælp eller ej. Ifølge Swalander ses her et eksempel på, hvordan Signe har som mål at undvige at fejle, hvilket ses ved at Signe beskriver, hvordan hun kigger ud ad vinduet i stedet for at opsøge hjælp til at komme videre (Swalander, 2012, s. 185). Disse citater peger endvidere på væsentlige forskelle på elevernes rolle i forbindelse med deres selvbillede.

I eksemplet med Signe ses en pige, som forsøger at blive usynlig for dermed at undgå at mislykkes (Svendsen & Nielsen, 2020, s. 20). Ved Emil ses derimod en dreng, som ved hvad han vil og gennem arbejdsomhed søger at nå målet, selvom han med et glimt i øjet peger på, at han ved at han ikke er den bedste lige meget hvor meget han prøver. Ifølge Bandura, som har begrebet self-efficacy, så kan denne undgåelsesadfærd, som særligt ses hos Signe, have skelsættende betydning for læringssituationen og derigennem læringsudbyttet. Bandura mener, at hvis angst og negative tanker om elevens tro på egen præstation fylder for meget, så vil det dermed ikke være muligt at generere den nødvendige kognitive energi på læringsprocessen (Svendsen, 2016, s. 56-57).

Stigmatisering – en tilbagevendende udfordring

I interviewet med de to elever fremgår det, at udfordringerne med ordblindhed kan være en stor udfordring i hverdagen hos de to elever. Ifølge deres udtalelser bliver disse vanskeligheder mere

eller mindre synlige alt efter konteksten og situationen som de indgår i. Signe beskriver blandt andet, at hun godt kan lide at læse, men hader at læse højt på klassen. Dette giver os et praj om, at når udfordringerne bliver synlige for andre, så ændres lysten til at gennemføre en opgave, som hun egentlig ikke har noget imod, karakter. Fælles for de to ses en frygt for at blive grint af. Denne frygt kalder sociologen, Erving Goffman, for stigmatisering. Stigmatisering skal forstås som mærkater, som bliver pålagt personer, som afviger fra det, som opfattes som normen. Ifølge Goffman kan denne stigmatisering få betydning og have konsekvenser for den stigmatiserede elevs selvforståelse, da han mener, at det kan medføre en oplevelse af mindreværd, selvbeprejdelse og utilstrækkelighed (Jacobsen & Kristiansen, 2007, s. 151-153).

Selvom der er stor forskel på de to elevers overskud, med henblik på at håndtere deres ordblindhed i læringssituationer, så findes fællesnævneren ved frygten for at blive grint af. Emil udtrykker sig: *“Jeg var lidt nervøs for at de ville grine af mig eller synes at jeg er dum og mærkelig - men det gjorde de heldigvis ikke”*. Dette citat ses i forbindelse med at fortælle klassekammeraterne om hans ordblindhed, hvilket han understreger, at: *“(…), det er jo ikke ligefrem sejt”*. Her ses det, hvordan andres holdninger og meninger får betydning for Emils forudsætninger for at indgå på lige fod med de andre elever i klassen i det faglige-, såvel som sociale fællesskab. Signe pointerer noget tilsvarende. Her ses det tydeligere og i mere udbredt grad: *“Jeg vil ikke have, at de andre skal komme til at grine af mig, hvis jeg siger noget forkert, eller ikke kan læse hvad der står...”*. Dette citat ses i forbindelse med en faglig usikkerhed, da Signe ikke mestre at læse og dermed ved, at hvis hun læser højt på klassen, så er der chance for at mislykkes og dermed blive udsat for hån og latter fra klassen. Hun supplerer endvidere: *“Klassen er ret slem til at provokere og sige dumme ting, (...) Så siger de jo bare en masse lort”*. Her forstærkes bekymringen, da klassen, ifølge Signe, har en tendens til at snakke grimt til hinanden. Denne udfordring står Signe og Emil ikke alene med. Ifølge en undersøgelse foretaget af Nota, viser det sig, at stigmatiseringen ikke er faldende. I undersøgelsen: *“Er du dum eller hvad?”* ses det, at 68% af de adspurgte ordblinde, har oplevet stigmatisering. I Notas nyeste undersøgelse *“Snyder du eller hvad?”*, viser det, at 70% af de ordblinde oplever stigmatisering (Nota, 2019; Nota, 2021) Disse resultater understreger udfordringerne i forbindelse med undervisning af ordblinde elever i almenundervisningen, da stigmatiseringen ifølge Goffman kan have en altoverskyggende og negativ betydning for ordblinde elevers muligheder for succes og deltagelse i læringsmiljøet (Jacobsen & Kristiansen, 2007, s. 151-153).

Delkonklusion

I anden og sidste del af analysen søgte vi, at få et dybere og mere indgående indblik i, hvordan elever oplever overgangen fra ordblindepit til at skulle deltage i egen klassen. Her viste det sig, at nogle af de udfordringer, som forskning peger på, som værende skelsættende for eleverne, fortsat var en udfordring. I mødet med ordblindepit bliver eleverne taget ud af deres respektive klasser, hvilket for de to adspurgte elever var en udfordring for dem. De udtrykker, at det kunne være en udfordring for deres sociale liv i skolen og at det fagligt også kunne være svært at følge med i, hvad der blev lavet i klassen, når man selv var væk det meste af tiden. Endvidere viste eleverne tegn på social eksklusionsangst, hvilket Helle Rabøl Hansen peger på, kan få betydning for elevernes muligheder for læring.

Foruden denne udfordring ses også et tema om, hvad der driver eleverne i forbindelse med at skulle løse opgaver og vejen hen til målet. Særligt eleven Emil viser tegn på, at han er motiveret af et overordnet mål om at blive læge. Han udtrykker, at han er bevidst om, hvad det kræver og har dermed en indre motivation for at handle på netop dette, så han kan nå sit mål. Ved Signe er det sværere at få øje på, hvad den egentlige drivkraft er. Hun beskriver, at hun har et ønske om at blive bedre til at læse og skrive, men hendes deltagelse i det sociale liv og forhold til sidemakkeren Mia, er på spil i forbindelse med åbenlyst at benytte sin læse- og skriveteknologi i klassen.

I det sidste tema blev fordomme og stigmatisering en væsentlig del. Analysen pegede på, at både Emil og Signe følte sig stigmatiseret, hvilket gav udfordringer i forbindelse med selvværd og selvbillede. Her bliver det tydeligt, hvordan andres tanker om snyd og det at være anderledes, kan få negativ påvirkning af ordblinde elevers udbytte af undervisningen.

Diskussion

Gennem undersøgelsen af ordblinde elevers overgang fra ordblindepit til klassen, har vi undersøgt og arbejdet med en lang række perspektiver og vinkler. Mange af disse er højest aktuelle i søgen efter at nå frem til, hvad det egentlig er der rører sig i forbindelse med ordblinde elevers overgang fra ordblindepit til klassen. I forlængelse af analysen vil vi i dette afsnit inddrage nogle udvalgte

perspektiver, som vi mener, bør indgå i drøftelsen om ordblinde elevers overgang til klassen efter endt ordblindepit.

Ordblindepit i et inklusionsperspektiv

Indledningsvist i denne opgave, anfægtede vi folkeskoleloven i forbindelse med ordblinde elever i den danske folkeskole. Loven skriver, at der skal udvikles arbejdsmetoder og skabes rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne kan udvikle erkendelse og fantasi og få tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (Folkeskoleloven, §1, stk. 2). Vi har i denne opgave arbejdet med et foregribende tiltag, som ud fra et inklusionsmæssigt perspektiv skal give eleverne mulighed for lige deltagelse i almenundervisningen og samtidig højne deres muligheder for at indgå i samfundet. Dog viser interviews med elever, samt spørgeundersøgelser (Nota, 2019; Egmont Fonden, 2018), at ordblindhed og særbehandling i den sammenhæng, kan give anledning til stigmatisering.

Dette kan føre til, at eleven får en oplevelse af ikke at være inkluderet i det faglige, såvel som det sociale fællesskab. I talen om specialtilbud, som dette, er begrebsparret inklusion og eksklusion uundgåeligt at behandle. Ifølge Mette Molbæk, kan inklusion ses som en igangværende proces, hvor eleven tilbydes og indtager midlertidige og længerevarende positioner, som besidder muligheder for ændring og udvikling. Det vil sige, man i et inklusionsmæssigt perspektiv på ordblindepit søger at give eleverne mulighed for øget inklusion, da tilbuddet fordrer en lærings- og udviklingsproces (Molbæk, 2015, s. 46). Overordnet set lærer vi os op ad en forståelse om inklusion, som handler om at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn i skolen, uanset forudsætninger, vilkår og lignende. Ifølge Janne Hedegaard Hansen er det væsentligt at have deltagelsesmuligheder i spil, da det er en forudsætning for, at der kan opstå læring og udvikling hos eleven. Deltagelsesmuligheder skal dermed forstås som en vej ind i et indkluderende læringsmiljø, da man ved tilrettelæggelsen af undervisning søger at skabe lige muligheder for at alle deltagere i almenundervisningen kan indgå og har en aktiv rolle i læringsmiljøet (Hansen, 2017, s. 235). Dette indeholder både en faglig, såvel som social aktiv deltagelse, hvilket i sidste ende skal imødekomme skolens overordnede mål om at give elevernes et fagligt og personligt udbytte af deres skolegang (Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2020).

Når det er sagt, peger analysens anden del på en udfordring, som inklusionsmæssigt kan skabe udfordringer for målet om sociale og faglige deltagelsesmuligheder. Eleverne beskriver, at de undervejs i pit er bekymrede for at gå glip af noget i klassen, både fagligt og socialt. Netop dette peger på, at tiltaget kan have en ekskluderende effekt (Molbæk, 2015, s. 46).

Ud fra ovenstående overvejelser er der dermed opstået et dilemma for eleverne, hvor netop overgangen fra det ene til det andet skaber tvivlsmaal og usikkerhed for eleverne. Her kan skiftene frem og tilbage skabe vanskeligheder i det sociale og dermed være en hæmsko for det faglige, samtidig kan ordblindepittet tilføje fornyet energi og fagligt fokus, da man her har mulighed for at arbejde i dybden og målrettet med læse- og skriveteknologien.

Undervisning af ordblinde – et ansvar for alle lærere

I søgen efter at besvare vores problemformulering blev vi optaget af citatet: *“Jeg er jo ordblind i alle fag”* (Nielsen, 2019, s. 9-11), hvilket sammenholdt med de besvarelser vi fik i forbindelse med analysens anden del, peger i retning af, at eleverne ikke oplever at have tilstrækkelig støtte og vejledning til rådighed i alle skolens fag. Dette understøttes endvidere af følgende surveyundersøgelse, hvis formål er at dække elevernes brug af læse- og skriveteknologi over tid. Undersøgelsen, som er en del af en større undersøgelse, kaldes: *“Rapport om Dansklærerspørgeskema - Dansklærernes svar i projekt om kompenserende it”* (Arnbak & Petersen, 2010). I denne undersøgelse skriver de, at man søger at få indblik i elevernes brug af kompenserende it og dermed henvender sig til dansklærerne, eller de personer, som har ansvar for elevernes IT-hjælpemidler. Det vil sige, at man i denne undersøgelse anlægger et perspektiv om, at dette ansvar må påhvile dansklæreren. Dette sender et budskab om, at det er en del af dansklærerens virke at skulle have kompetence inden for læse- og skriveteknologien.

Men hvorfor det? Målrettet kompetence indenfor ordblindeområdet er ikke indeholdt i nogle af dansk-modulerne på læreruddannelsen. Det vil sige, at man som lærerstuderende selv skal være opsøgende, hvis man ønsker kompetencer inden for ordblindeområdet. Derudover ses der, at det kun er ganske få steder, at specialiseringsmodulet udbydes, hvilket ikke gør det lettere for kommende lærere at opnå de nødvendige kompetencer. Netop denne udfordring stiller Egmont Rapporten skarpt på, da de som udviklingspunkt vurderer, *“(…) at man burde overveje i forbindelse med evalueringer af læreruddannelsen - om hvordan man bedre kan ruste de studerende i at få*

kendskab til ordblindhed, så alle lærere kan hjælpe eleverne på bedst mulig vis” (Egmont Fonden, 2018, s. 5). Dette citat vidner om, at man gennem dansklæreren gennem uddannelse ikke opnår de fornødne kompetencer.

Hvis det er dansklærerens ansvar, hvilken betydning har de manglende kompetencer så for elevernes faglige udbytte? Forskning peger på, at viden hos alle lærere er en forudsætning for, at ordblinde elever får de bedste muligheder for indgå i læringsfællesskabet og derudover have støtte tilgængelig i alle skoledagens timer (Svendsen, et al., 2020, s. 7). Det fremtræder særligt tydeligt af vores to interviewede elever, at de oplever at være i læse- og skrivevanskeligheder i fag som matematik og sprogfagene. Dette tyder på, at placeringen af LST kompetencerne ikke blot kan indtænkes hos dansklæreren. Nielsen mener, at det er vigtigt for ordblinde elever, at man tænker LST ind i alle skolens undervisningssituationer (Nielsen, 2019, s. 10-11). Netop dette peger ind i debatten om, hvorvidt ansvaret skal placeres hos dansklæreren alene. Måske bør LST-didaktik være en fast bestanddel i den danske læreruddannelse. Ser man på statistikkerne, er der i dag en næsten lige så stor andel af ordblinde børn i den danske folkeskole, som flersprogede elever (UVM, 2020; Olesen, 2016). Set i det lys, sætter det lup på det flersprogede modul, som er obligatorisk for alle lærerstuderende, uanset fagkombination. Dermed opnår man som lærerstuderende kompetencer i at undervise flersprogede elever, men ordblinde kompetencen kræver, at man selv ønsker at påvirke sin lærerfaglige profil i den retning.

I et af de ovenstående afsnit nævntes en såkaldt ordblinde didaktik, altså en didaktik som tilgodeser ordblinde elever og gør det muligt for lærere at tilrettelægge undervisning der imødekommer og skaber deltagelsesmuligheder for ordblinde elever (EMU, 2020). Her påpeges det, at der er nogle helt klare huskeregler som kan give læreren en rettesnor for, hvad der gavner ordblinde elevers vej til læring. Denne didaktik kræver viden om ordblindhed. Man kan dermed ikke blot følge opskriften, men man er derimod nødsaget til at sætte sig ind i, hvad det er for nogle vanskeligheder de pågældende elever sidder med. En tendens kan være, at da man definerer ordblindhed som læse- og skrivevanskeligheder, så ender vanskeligheden på dansklærerens bord. Hvilket er naturligt ud fra en betragtning om, at det er dansklærerens opgave at lære eleverne at læse og skrive. Dog mener Svendsen, at læse- og skriveteknologi skal indtænkes i alle skolens fag (Svendsen & Nielsen, 2020), hvilket understreger en pointe om, at placeringen af ansvar for læse- og skriveteknologi ikke alene kan placeres hos dansklæreren.

Ansvar for egen læring – efter endt ordblindepit

I mødet med eleverne fra vores empiriske materiale ser vi, at begge undersøgelser peger på, at eleverne står med et stort ansvar. Dette ansvar skal ses i lyset af, at lærerne på diverse skoler ikke forventes at have kompetencer og den fornødne viden til at kunne hjælpe og støtte ordblinde elever i deres brug af LST. Det får den betydning for eleverne, at de får en oplevelse af ikke at kunne få hjælp, når der er brug for det. Ifølge rammesætningen af ordblindepit, så er der afsat tid til at klasselæreren deltager en enkelt dag på ordblindepit, hvor eleverne præsenterer, hvordan man bruger hjælpemidlerne. Dette kan i nogle tilfælde udgøre den pågældende lærers samlede viden om LST. En undersøgelse foretaget af Arnbak og Petersen peger på, at dansklærerne ikke føler sig kompetente til at støtte eleverne i deres brug af IT-hjælpemidler (Arnbak & Petersen, 2016). Dermed forsvinder en væsentlig ressource for eleverne.

Tilsvarende står det beskrevet, at derefter endt ordblindepit vil blive fulgt op af ordblindevejlederen eller læsevejlederen (Center for Børn og Læring, 2020). Men ikke nogen beskrivelse af, hvordan dette forløber. Det vil sige, at eleverne, efter endt ordblindepit, bliver overladt til dem selv og deres nyligt lærte læse- og skriveteknologiske kompetence, da dansklærerne, som nævnt i ovenstående afsnit, ikke besidder kompetencen. Ifølge Svendsen kan netop lærerens kompetence for IT-hjælpemidler have stor betydning for elevernes indsigt, erfaringer og muligheder i forbindelse med brugen af hjælpemidlerne (Svendsen, 2016). I den forbindelse er det væsentligt at have elevernes alder for øje. Elever som har gennemført ordblindepit går i 5. klasse og skal, ifølge denne model, tage mere eller mindre fuldt ansvar for egen læring. I forlængelse af ovenstående afsnit, blev der stillet spørgsmålstejn ved placeringen af ansvar for ordblinde kompetencen blandt alle lærere, hvis ingen af disse påtager sig den, må man dermed formode, at støtte eleverne kan få, skal findes hos læsevejlederen. Funktionen som læsevejleder er en ressource, som findes på langt de fleste skoler. Dog er der stor forskel på, hvordan læsevejlederen kan stå til rådighed i dagligdagen, til at varetage støttefunktion for ordblinde elever.

Kritisk refleksion på undersøgelsen

Vi vil i dette afsnit komme omkring kritiske forbehold i forbindelse med de metodiske valg, herefter det anlagte videnskabsteoretiske perspektiv og slutteligt valg og fravalg af teoretisk ståsted.

Metodiske overvejelser i projektet

Som nævnt i metodeafsnittet har vi i dette projekt anlagt et børneperspektiv, hvor elevernes oplevelse har været det centrale. I den forbindelse har vi gennem et semistruktureret interview haft mulighed for at spørge de udvalgte elever om ting, som pegede ind i vores opgave. Vi nævner i metodeafsnittet, hvilke etiske overvejelser vi har gjort os i forbindelse med dette. Ved brugen af interview som metode er der mulige fejlkilder. En af disse er graden af fortolkning og vores påvirkning af elever i interview-situationen. Det vil sige, at de resultater vi har fået, kan afvige fra den egentlige sandhed, hvis eleverne har haft en intention om at tilfredsstille os og dermed søgt at give os de svar, som de tror er de rigtige (Rasmussen, Kampmann & Warming, 2017, 10-11).

Derudover har vi valgt at benytte observation som den anden metode til indsamling af empiri. Denne metode kan også anfægtes, da vi i søgen på at observere en kompliceret læringssituation netop har valgt at observere i en kontekst, hvor vi er blevet gjort opmærksomme på, at der var sandsynlighed for synlige vanskeligheder. Det vil sige, at den gennemførte observation blot er et øjebliksbillede og dermed ikke kan sige noget generelt om Mads og hans deltagelse i den almene undervisning. Vi kan dermed ikke klarlægge om denne uhensigtsmæssige adfærd egentlig skyldes ordblindhed, eller om det blot er et udtryk for manglende interesse, skoletræthed eller andet. Som nævnt ovenfor er der også i denne type af empiri mulighed for fortolkning og dermed ikke mulighed for at klarlægge sandheden, men derimod at gisne om, hvordan det kunne hænge sammen og dermed søge at forstå og forklare denne adfærd.

Med henblik på den kvalitative arbejdsmetode bliver det også her tydeligt, at vi dermed ikke har mulighed for at sige noget generelt om ordblinde elevers oplevelser af overgangen fra ordblindepit til klassen. Vi kan altså i dette projekt kun udtale os om de udvalgte informanter og deres oplevelse.

Videnskabsteoretisk grundsyn – en fænomenologisk forståelse

I søgen efter elevernes oplevelser og følelsesliv i forbindelse med dette projekt har vi anlagt et fænomenologisk videnskabsteoretisk grundsyn. Dette har muliggjort, at vi har kunnet behandle umålbare begreber, såsom oplevelse og følelser som værende den grundlæggende empiri i

forbindelse med at forstå handlemønstre og oplevelse af kontekster. Dog er der ved dette grundsyn nogle begrænsninger i forbindelse med undersøgelsens validitet. Ved den fænomenologiske tilgang arbejder man til dels spekulativt. Dvs., at vi i søgen efter sandheden ikke har mulighed for at indsamle data, som kan måles og vejes. Netop dette gør, at vi i denne tilgang mangler etableret, objektivistisk videnskabsstatus. Det peger på, at vi dermed ikke kan sige noget generelt om, hvordan det står til i forbindelse med elevernes overgang fra ordblindepit til klassen.

Vi har derimod mulighed for, taget fejkilderne i betragtning, at gisne om, hvad de få udvalgte elevers oplevelse har været og hvordan de har det nu.

Systemteori – opgavens overordnede teoretiske ståsted

I forbindelse med valget af systemteori som værende undersøgelsens overordnede teoretiske ståsted, så har vi i den forbindelse måtte sortere og præcisere, hvad det egentlig var vi ville undersøge. I denne proces oplevede vi, at det var vigtigt at medtænke alle lag og deres indbyrdes indflydelse og dermed være klar over, hvilke nedslag vi skulle lave samt hvorfor: Hvad var det rent faktisk vi ville undersøge?

I praksis kan det være vanskeligt at tage højde for samtlige niveauer i Bronfenbrenners systemteori, og derfor hænder det, at man flytter fokus på bestemte delsystemer, såsom mikrosystemet og forholdet mellem lærer og enkelte elever. For at gøre analysen målrettet, undlades andre vigtige perspektiver i søgen efter at forstå og forklare elevers handling. I denne undersøgelse søgte vi gennem forskning at klarlægge nogle af de niveauer i Bronfenbrenners systemteori, som vi mener er afgørende for projektet, men som dermed ikke skal spille en væsentlig rolle i undersøgelsen. Dermed har brugen af Bronfenbrenners systemteori givet anledning til et særligt udvalgt perspektiv på netop elevers oplevelse af overgangen fra ordblindepit til klassen og dermed et fokus på mikroniveauet.

Konklusion

I dette afsnit vil besvarelsen af problemformuleringen blive udfoldet. I dette tilfælde, er det ikke muligt at sige noget generelt om resultaterne, da vores undersøgelse er baseret på en fænomenologisk og kvalitativ tilgang til indsamlingen af empiri.

Dog viser vores analyse, at den manglende deltagelse i undervisningen, kan skyldes flere problematikker. Først og fremmest, ville vi analysere os frem til en forklaring på Mads' udfordringer i forbindelse med den komplicerede læringssituation, som han indgår i.

Vi har gennem en længere periode observeret på Mads, hvor vi her zoomede helt ind og analysen viser, at den adfærd vi så, er et tegn på lav self-efficacy. Dette går ud over hans gå-på mod i forbindelse med stillede opgaver, da han muligvis har oplevet tidligere fiaskoer i forbindelse med skolen. Udover at Mads viser tegn på lav self-efficacy, ses det, at Mads kæmper med sit selvbillede. Dette kommer særlig til udtryk, da Mads gentagne gange tager klovne skoene på og søger at undslippe vanskelige situationer, ved at forstyrre og snakke til de andre drenge i klassen. Dette kommer yderligere til udtryk, da Mads i forlængelse af hans indlærte strategier, undviger opgaver hvor hans erfaring fortæller ham, at han ikke kan præstere på samme niveau med de andre. Mads laver undvigelsesmanøvre, dette ses i vores case, da han ikke får løst hans danskopgave.

Mads har været på ordblindepit, hvor han har fået tillært sig programmernes funktioner. Vores erfaring fra praksis viser, at størstedelen af de ordblinde elever ikke vil benytte deres LST. Vores analyseresultat kom frem til, at LST ikke blot skal være en tilgængelig mulighed for de ordblinde elever, men derimod skal indgå som en aktiv del i den pågældende undervisning, hvilket i analysen peger på, at det ikke er i denne læringssituation. Vi kan her konkludere, at læringen ikke bliver gjort ordentlig tilgængelig for Mads og forstærker dermed Mads' vanskeligheder.

I anden og sidste del, undersøgte vi hvad vi som kommende lærer skal have fokus på, for at styrke elevernes overgang fra ordblindepit til klassen. Her viste det sig, at nogle af de udfordringer, som forskningen peger på, som værende skelsættende for eleverne, fortsat er en udfordring. Når eleverne takker ja til et ordblindepit, bliver eleverne taget ud af deres klasse for en periode. Her viser vores adspurgte elever tegn på, at det er en udfordring for dem. De udtrykker, at det sætter præg på deres sociale liv i skolen og at det fagligt også kan være svært at følge med i, hvad resten af klassen laver, når man er væk det meste af tiden. Endvidere viste vores adspurgte elever tegn på social eksklusionsangst, hvilket Helle Rabøl Hansen peger på, kan få betydning for elevernes muligheder for læring.

Foruden udfordringen med social eksklusionsangst, undersøgte vi, hvad der driver eleverne i forbindelse med at skulle løse opgaver og for at kunne nå målet. Særligt vores adspurgte elev, Emil, viser tegn på, at han er motiveret af målet om at blive læge. Han giver udtryk for, at han godt ved at der kræver ekstra ressourcer fra hans side og han ved godt hvad det kræver for ham, at nå i mål. I interviewet med Signe, var det sværere at få øje på, hvad hendes drivkraft er. Hun fortæller, at hun har et ønske om at blive bedre til at læse og skrive, men deltagelsen i det sociale liv og hendes forhold til sidemakkeren Mia, er på spil i forbindelse med åbenlyst at bruge hendes læse- og skriveteknologi i klassen.

I vores sidste tema, arbejdede vi med fordomme og stigmatisering. Analysen pegede på, at både Emil og Signe føler sig stigmatiseret i forhold til deres diagnose, hvilket giver udfordringer i vores til deres selvværd og selvbillede. Her blev det især tydeligt, hvordan andres tanker om snyd og det at være anderledes, kan få negative konsekvenser af ordblinde elevers udbytte af undervisningen.

Perspektivering

Hvor mangler der mere viden? Ved vi efter vores undersøgelse nok om elevernes oplevelse af ordblindepit og overgangen tilbage til klassen? Nej, formentlig ikke. Forskning peger mest på makro- og exoniveau, hvilket gør, at de personer som det hele egentlig handler om udebliver i søgen efter at udvikle på området. Forskning omkring elevernes bud på udvikling kunne være næste trin imod at skabe virkelyst og medbestemmelse hos ordblinde elever, så de selv er med til at diktere deres fremtid og derigennem opnå dybere indsigt i forbindelse med brugen af LST og bevidsthed om gode læse- og skrivestrategier i alle folkeskolens fag.

Vi har dermed på baggrund af undersøgelsens konklusion opstillet følgende tiltag:

- Kompetence i undervisning af ordblinde elever for alle faglærere
- Hyppigere opfølgning på ordblinde elevers faglige deltagelse i almenklassen
- Læsevejlederen skal være synlig og være en tilgængelig funktion
- Værdisætning om ordblinde-didaktik i alle fag
- Ordblinde caféer - rum for sparring i pit-gruppen

Disse tiltag vil vi komme nærmere omkring i forbindelse med den mundtlige eksamen.

Bibliografi

- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2010). Afdeling for fagdidaktik, DPU, Aarhus Universitet. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Arnbak, E., & Petersen, D. K. (2016). *Projekt It og Ordblindhed - En undersøgelse af it-støtte til ordblinde elever på mellemtrinnet*. Aarhus: Afdeling for Fagdidaktik DPU, Aarhus Universitet.
- Bjerre, J. (2016). Undervisningens sociologi - rammer og processer. I P. F. Laursen, & H. J. Kristensen, *Pædagogikhåndbogen* (s. 173-200). Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Byråd. (Efteråret 2020). Den styrkede ordblindeindsats. *Projektbeskrivelse*. Herning, Midtjylland, Danmark: Center for børn og læring.
- Christiansen, H., & m.fl. (2018). *LET VEJEN - til uddannelse for ordblinde børn og unge*. Egmont Fonden.
- Dr.dk. (29. september 2021). *Vi er ordbildne: Sara Blædels mission*. Hentet 12. maj 2022 fra Dr.dk: https://www.dr.dk/drtv/episode/vi-er-ordbildne_-sara-blaedels-mission_269785
- Elbro, C. (2021). *Læsevanskeligheder* (2. udgave udg.). København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- EMU, D. 1. (5. maj 2020). *Didaktik, der gavner ordblinde elever i fag og faglige temaer*. Hentet maj 2022 fra emu.dk: <https://emu.dk/fgu/saerlige-elevgrupper/ordblindhed/didaktik-der-gavner-ordblinde-elever-i-fag-og-faglige-temaer>
- EVA. (2021). *Hvordan understøtter skoleledelsen bedst arbejdet med ordblinde elever?* EVA, Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA, D. E. (2021/22). *Undervisning af ordblinde elever*. EVA.
- Fibiger, J., & Jørgensen, M. (2016). *Tæt på literacy*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Fonden, E. (2018). *Let vejen - til uddannelse for ordblinde børn og unge*. Danmark: Egmont Fonden.
- Hansen, H. R. (2017). Kapitel 13: Mobning og skoleklassen som mikrosamfund. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 216-228). København, Danmark: Akademisk Forlag.
- Hansen, J. H. (2017). En skole for alle: Inklusion. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (1. udg., s. s. 231-243). København, Danmark: Akademisk Forlag.

- Imsen, G. (2015). *Elevers verden - Indføring i pædagogisk psykologi* (2. udgave udg.). Oslo: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2007). Erving Goffman. I M. H. Jacobsen, & S. Kristiansen, *Erving Goffman - Sociologien om det elementære livs sociale former* (s. s. 137-159). Hans Reitzels Forlag.
- Jandorf, B. D., & Thomsen, I. T. (2016). *Ordblindhed i grundskolen – Et inspirationsmateriale*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet; Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Juul, H. (2016). 8.4 Pædagogisk teori - et overblik. I H. J. Kristensen, P. F. Laursen, & (red.), *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik* (1. udgave, 1. opslag udg., s. 731-750). Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J., Rasmussen, K., & Warming, H. (2017). *Interview med børn* (1. udgave, 1. oplag udg.). Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Litteraturselskab, D. D.-o. (u.d.). *Overgang*. Hentet Maj 2022 fra Ordnet.dk :
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=overgang>
- Molbæk, M. (2015). Kapitel 3: Forståelser af komplicerede læringssituationer. I M. Molbæk, L. Hedegaard-Sørensen, C. Quvang, & S. A/S, *Deltagelse og forskellighed - En grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis* (2. udgave, 1. opslag udg.). Danmark: Systime.
- Molbæk, M. (2015). Kapitel 3: Klasseledelse med fokus på inklusion. I O. Løw, *Klasseledelse* (s. s. 41-50). København: Akademisk Forlag.
- Molbæk, M., Hedegaard-Sørensen, L., & Quvang, C. (2015). *Deltagelse og forskellighed - en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis* (2. udgave udg.). Danmark: Systime profession.
- Nielsen, J. (2017). Gode lærings- og udviklingsmiljøer. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. s. 166-185). Danmark: Akademisk Forlag.
- Nielsen, M. S. (2019). "Jeg er jo ordblind i alle fag". *Ordblindebladet* (1), s. s. 9-11.
- Nota. (2019). *Er du dum eller hvad? Surveybaseret rapport om fordomme om ordblindhed*. Danmark: Kulturministeriet.
- Nota. (2021). *Snyder du eller hvad? - En surveybaseret rapport om ordblindhed, fordomme og hjælpemidler*. Nota.

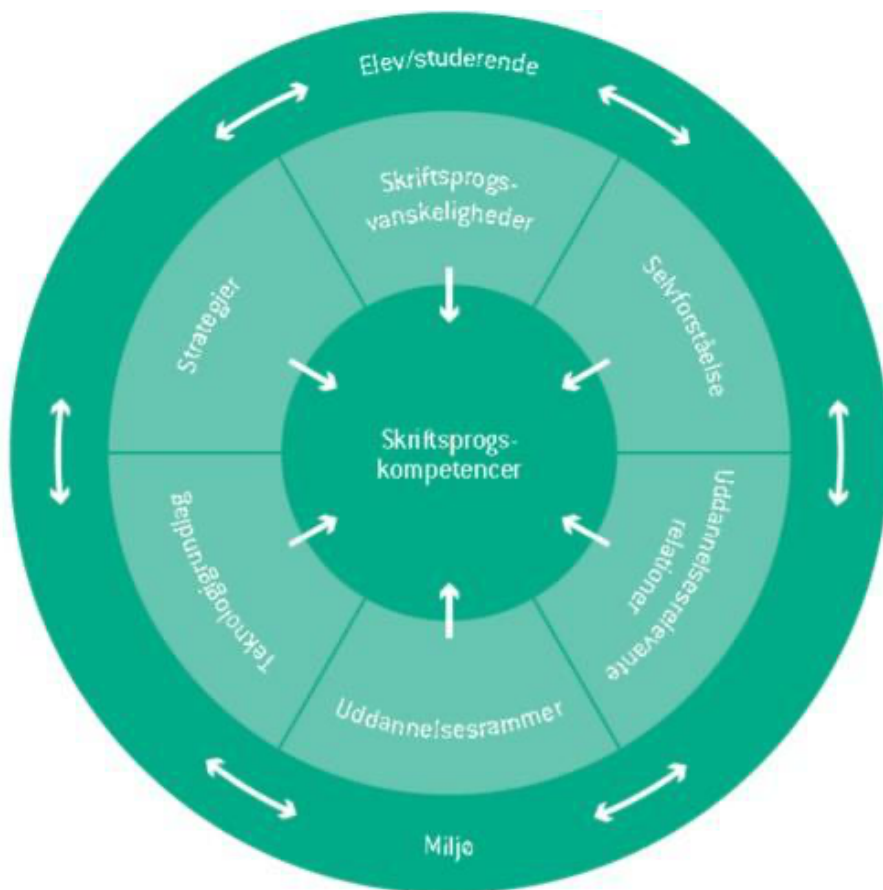
- Olesen, E. P. (20. Oktober 2016). *Hver tiende elev er tosproget: Kun to procent af lærerne har ikkevestlig baggrund*. Hentet maj 2022 fra Folkeskolen.dk:
<https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-dansk-som-andetsprog-dsa/hver-tiende-elev-er-tosproget-kun-to-procent-af-laererne-har-ikkevestlig-baggrund/473107>
- Organisation, W. H. (Februar 2022). *6A03.0 Developmental learning disorder with impairment in reading*. Hentet 28. April 2022 fra ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics :
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1008636089>
- Pedersen, A. L., & Hjorth, K. (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - Grundbog i lektologisk pædagogik* (1. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, C. H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder - Fra et børneperspektiv*. København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Skipper, G. (September 2019). Ligeværdig deltagelse og teknologi. *Viden om literacy*(Nr. 26), s. s. 52-55.
- Svendsen, H. B. (2016). *Teknologibaseret læsning og skrivning i folkeskolen*. DPU, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse; Aarhus Universitet.
- Svendsen, H. B., & Nielsen, L. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. Danmark: Akademisk Forlag.
- Svendsen, H. B., Krogh, E. D., Østergaard, W., Bonderup, H., Maibom, I., & Dolmer, G. (2020). *Kommunale indsatser for ordblinde elever*. Forskningscenter for pædagogik og dannelse. VIA University College.
- Swalander, L. (2012). 10 Selvbillede, motivation og dysleksi. I s. m. Samuelsson, *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Thagaard, T. (2008). Kapitel 2: Det videnskabsteoretiske grundlag for kvalitative metoder. I T. Thagaard, *Systematik og indlevelse - En indføring i kvalitativ metode* (1. udgave, 3. opslag udg., s. 35-42). Århus, Danmark: Akademisk forlag.
- Undervisningsministeriet, B. o. (24. 11 2015). *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Hentet 8. April 2022 fra Retsinformation.dk:
<https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/11056>
- Undervisningsministeriet, B. o. (28. September 2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet Marts 2022 fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Undervisningsministeriet, B. o. (2. oktober 2020). *Ordblinde elever opdages tidligere med Ordblindetesten*. Hentet maj 2022 fra UVM.dk:

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/okt/201002-ordblinde-elever-opdages-tidligere-med-ordblindetesten>

Undervisningsministeriet, B. o. (17. September 2021). *Ordblinderisikotesten*. Hentet Marts 2022 fra Uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblinderisikotesten>

Bilag

Bilag 1) Den lektiologiske grundmodel



Bilag 2) Interviewguide

	Spørgsmål	Svar
Intro	Vil du ikke starte med at fortælle mig, hvilken klasse du går i og hvor lang tid, du har gået på skolen?	
	Hvornår blev du konstateret ordblind?	
	Hvad betyder det for dit liv i skolen, at du er ordblind?	
	Hvad fungerer godt i skolens forskellige fag?	
	Hvad med i din fritid? Er der nogle i din familie der er ordblinde?	
	Hvilke hjælpemidler bruger du? Og i hvilke fag? Hvorfor bruger du det i det ene og ikke i det andet? Hvorfor/hvorfor ikke?	
Kompetence	Hvad oplever du som værende det mest udfordrende? Læsning eller stavning.	

	Hvilken emoji viser din oplevelse af at skulle læse/stave? (Smiley) Hvilke udfordringer er der i forhold til at kunne deltage i undervisningen?	
	Hvornår oplever du, at det er svært at læse?	
	Kender du dit ca. læseniveau? Kan du sige lidt om, hvad det betyder for dig ikke at kunne læse på niveau med dit klassetrin? (Smiley)	
	Kender du oplevelsen af ikke at føle dig tilstrækkelig? (Smiley)	
Relation	Ved dine klassekammerater, at du er i læsevanskeligheder? Er det ok? Ved dine lærere det? Hvad betyder det for dig? Hvilken forståelse har dine forældre og kammerater, i forhold til hvad ordblindhed er?	
	Oplever du at dine lærere gør noget særligt for at hjælpe dig og hjælpe dig med at kunne arbejde mere selvstændigt? (Smiley)	
Ordblindepit	Nu skal du forestille dig, at du sidder til ordblindepit. Hvorfor er du her? Her på bordet har jeg en række udsagn. Hvilke af disse udsagn vil passe bedst på de tanker, der dukker op i dit hoved? ”Fordi læreren eller mine forældre siger jeg skal”. ”Fordi jeg gerne vil blive bedre til at læse og stave”. ”Fordi jeg gerne vil have gode karakterer”. “Fordi jeg har et mål om at få en god uddannelse, som kræver høje karakterer”.	
	Hvilken oplevelse har du med at være på ordblindepit? (Smiley) Hvilken følelse giver det dig, når du ved at du skal ud af klassen og på ordblindepit? (Smiley) Bruger du dit LST mere efter du har været på ordblindepit?	
	Ville du anbefale det til andre ordblinde børn?	
	Hvis du selv skulle bestemme hvordan ordblindepit skulle være. Hvordan så? Hvordan var det at komme tilbage til klassen, efter du har været på pit?	

Bilag 3) Interview med Signe og Emil

Signe

Signe, 13 år, 7. klasse og har gået på skolen siden 0. klasse.

Kan ikke huske om hun blev testet i 3. eller 4 klasse. Testet fordi hun i alle årene har været langsom til at læse og læreren var opmærksom på det. Hvordan var det at blive testet? “Det var fint nok at blive testet.”
“Det er mest når jeg skal læse og lave opgaver. Ellers mærker jeg det ikke så meget”. Hvad sker der når du skal læse og skrive? “Jeg føler at jeg ikke kan koncentrere mig og nogle gange så er det som om, at ordene flyder helt sammen..”. “Hmmm, idræt er sjovt! Jeg kan også rigtig godt lide billedkunst”. Hvad med danskundervisningen? Hvad fungerer godt der? “Jeg kan bedst lide, når vi skal snakke på klassen og ikke læse for meget. Ellers kan jeg bedst lide at arbejde selv”. Hvorfor det? “Jeg vil ikke have, at de andre skal komme til at grine af mig, hvis jeg siger noget forkert, eller ikke kan læse hvad der står..”. “Nej, der er vist ikke nogle i min familie der er ordblinde. Måske min lillebror, men han er kun 8 år”. Hvad med i din fritid? Kan du mærke det der? “Nej det kan jeg ikke. Jeg går til ridning”.
“Jeg ved at jeg har CD-ord på min pc og kan vidst også bruge sådan noget tale til tekst. Men jeg bruger det nærmest aldrig” Hvorfor ikke? “Jeg synes det er mega træls at arbejde med. Mine veninder bruger det jo heller ikke, så gider jeg altså ik”. Høre du nogle gange lydbøger? “Ja, når vi har læsebånd, så hører jeg en lydbog”. Hvordan synes du det fungerer? “Det er ok. Så slipper jeg da for at læse...”.
<i>Signe vælger den forvirrede smiley.</i> “Jeg synes begge dele er svære og jeg skal bruge lang tid på at lave opgaverne. Nogle gange kan jeg heller ikke forstå, hvad opgaverne går ud på”. Hvornår oplever du udfordringer med at forstå opgaver? “Når vi f.eks. i matematik skal løse en opgave, hvor der er en masse tekst. Så fatter jeg slet ikke hvad der bliver spurgt om...” Hvad gør du så for at komme til at forstå opgaven? “Øhm... ikke så meget. Nogle gange sidder jeg bare og kigger ud af vinduet.... Men andre gange, så spørger jeg Mia (sidemakker) om hun ved hvad vi skal”. Hvad gør din lærer, når du spørger ham om hjælp? “Han læser spørgsmålet højt for mig og prøver på at forklare, hvad der bliver spurgt om i opgaven”.
“Jeg hader at læse højt på klassen”.

Hvorfor er det på klassen, at det er sværest? “Jeg synes bare det er så træls... Jeg ved jo godt, at jeg ikke kan finde ud af at læse, så jeg gider ikke, at de andre også kan høre at jeg er dårlig”. Hvad så når du læser selv? “Jeg kan egentlig godt lide at læse for mig selv derhjemme, men det tager aaaalt for lang tid, så jeg gør det ikke så meget”. Hører du nogensinde lydbog derhjemme? “Niks”.
Signe kender ikke til sit læseniveau. <i>Valgte trist smiley.</i> “Jeg synes det er unfair, at de andre bare kan læse og skrive helt uden problemer... (...) Selvom jeg prøver, så bliver det bare aldrig lige så godt som det Mia skriver. Hun er både god til at læse og skrive”. Ved Mia, at du er ordblind? “Ja, jeg tror godt Mia ved det, men det er ikke noget vi snakker om”.
“Hvad mener du?”. Har du prøvet, hvor du ikke følte dig god nok? “Nåååå, ja, tit”. Hvornår oplever du det mest? “Når vi skal arbejde i grupper, så synes jeg ikke, at jeg er lige så god som de andre”. Hvad gør du så? “Hmmm, jeg laver ikke så meget. Jeg vil helst bare sidde og lytte”. Gælder det i alle fag? “Mest i fag, hvor jeg skal læse eller skrive noget sammen med andre.... Det kan jeg ikke li’. Altså valgfag (billedkunst) er mit ynglingsfag lige nu”. Hvorfor det? “Der skal jeg aldrig læse eller skrive. Der skal jeg bare sidde selv og tegne eller male. Det er hyggeligt”. Kunne du forestille dig nogle fag, hvor du aldrig ville bruge det? “jeg har svært ved at se, hvordan jeg skal bruge det i geografi og fysik/kemi”
“Ikke dem allesammen. Kun dem jeg snakker bedst med. Altså med mine lærere, der ved jeg det faktisk ikke. Min dansklærer ved det”. Hvorfor er det kun nogle i din klasse, der ved at du er ordblind? “Klassen er ret slem til at provokere og sige dumme ting, så har ikke lyst til at alle skal vide det. Så siger de jo bare en masse lort”. Hvad sagde dine forældre, da du blev konstateret ordblind?

“Mine forældre blev glade, da der kom et svar på, hvad der gjorde, at jeg læste langsomt og bogstaverne flyder sammen. Så jeg kunne få hjælp.” Hvilken hjælp har du fået? “Ikke så meget, men har været på pit.”
“Det ved jeg ikke rigtig. Altså når Mette (læsevejlederen) kommer, så er det næsten altid i dansk, så der får jeg nogle gange hjælp til at bruge det på den rigtige måde....” Hvad med dine egne lærere, hvordan hjælper og vejleder de dig? “Min dansklærer kommer nogle gange hen og beder mig om at bruge hjælpemidlerne, men jeg gør det næsten aldrig”. Hvad gør du så? “Så prøver jeg jo, at lave det uden. Det kan jeg også godt, det er bare noget lort lige meget hvad”. Hvordan det? “Jamen det er jo mega dårligt lige meget om jeg bruger hjælp eller ej. Jeg kan jo lige så godt helt lade være med at gøre det”.
Signe valgte: “Fordi jeg gerne vil blive bedre til at læse og stave”. Hvorfor har du valgt den? “Det ved jeg ikke, det vil jeg bare gerne”. Hvorfor tænker du, at det er en fordel, at være god til at læse og skrive? “Så kan man det bare. Det er jo pinligt ikke at kunne... Prøv at se Mia, hun laver det jo bare... Det er virkelig træls ikke at kunne selv og næsten altid skulle have hjælp”.
“Fint nok”. Hvordan er det “fint nok”? “Jamen, vi arbejder jo bare med opgaver ligesom vi altid gør. Så har vi forskellige slags opgaver og skal så bruge nogle hjælpemidler for at løse dem”. Hvordan har du det, når du skal afsted på ordblindepit? “Nogle gange synes jeg det er rigtig træls at skulle væk fra klassen... Så ved jeg jo ikke hvad de har lavet eller hvad der er sket, når jeg kommer tilbage igen. De skal jo altid lave noget sjovt når jeg ikke er der...”. Hvad kunne det sjove være? “At se film eller når vi skal ud og spille langbold. Men ellers går jeg jo glip af valgfag - mega nederen”.
“Tjaa.. Det ville jeg vel. Det er jo lidt nederen ikke at være sammen med de andre, men det er også fedt nok til tider”. Hvornår er det “fedt nok”? “Når de andre skal have læseprøve eller diktat” (Signe griner).
“Så skulle man ikke tages ud af klassen... måske også prøve at lade nogle af de andre prøve at bruge f.eks. CD-ord”. Hvorfor tænker du det? “Altså de få gange jeg har gjort det, så har Mia sagt, at hun synes det var snyd og at det måtte være meget nemmere sådan - men det er det jo slet ikke....”. Er der andet du tænker kunne være godt at ændre?

“Måske mere hjælp til hvordan jeg skal løse opgaver”. Med din LST? Eller hvad tænker du? “Ja, jeg ved ikke altid hvordan jeg så skulle bruge dem, hvis der er en opgave jeg ikke forstår”.
“Niks, bruger det stadig ikke. Altså udover hvis lydbøger også er LST”.
“Det var virkelig dejligt at komme tilbage... det var til tider ret kedeligt at være til pit, havde heller ikke rigtig nogen at snakke med”. Hvordan var det så at være med i klassen igen? “Altså egentlig fint nok, men jeg synes også det var lang tid at være væk og nogle gange snakkede pigerne om nogle ting, som jeg ikke havde været med til og så var det ikke så rart”.

Emil

Svar
Emil, 13 år, 7. klasse og gået på skolen siden 0. klasse.
“Jeg blev testet ordblind i slutningen af 4. klasse. Fordi min lærer (dansk lærer) lagde mærke til, at jeg ikke blev bedre til at læse og så var jeg mega dårlig til at stave” (Emil griner).
“Hmm, altså jeg har jo lidt sværere ved at læse og skrive end alle de andre. Det gør, at jeg nogle gange har brug for meget længere tid til opgaverne.... Det er lidt træls”. Bruger du dine hjælpemidler? “Ja, det gør jeg”. Har de betydning for dit liv i skolen? “På en måde. Altså nogle gange er det en virkelig stor hjælp, når lortet altså virker. Jeg har prøvet at skulle indtale en stil og så holdt programmet op med at svare - så kunne jeg jo li’ som ikke lave noget”. “Altså jeg havde ikke ret meget lyst til at fortælle mine klassekammerater, at jeg er ordblind, det er jo ikke ligefrem sej” (Emil smiler). Hvad gjorde du så? “Jeg startede med at fortælle mine bedste venner det. De vidste ikke rigtig hvad ordblindhed var, så jeg prøvede at forklare dem det. Vi så en video på youtube”. Hvad sagde de til det så? “Ikke så meget, jeg tror ikke det gjorde den store forskel for dem om jeg er ordblind eller ej”. Hvad frygtede du inden du fortalte dem det? “Jeg var lidt nervøs for at de ville grine af mig eller synes at jeg er dum og mærkelig - men det gjorde de heldigvis ikke”. Hvad med i din familie? Er der nogle der er ordblinde? “Nej, men min far har faktisk ret svært ved at læse og også at skrive”.

“Til læsebånd om morgenen, bruger jeg Nota. Det er også dejligt afslappende. Ellers bruger jeg appwriter, med høretelefoner i. Engang imellem når jeg er alene, bruger jeg diktering, f.eks. til at lave lektier.”

Hvordan tager dine klassekammerater det, at du sidder med høretelefoner til appwriter?

“De siger ikke noget. Tit siger læreren at vi gerne må høre musik i ørene til opgaver og så er der jo ikke nogen der ved, om jeg hører musik eller bruger appwriter. Det er bare bøvl hvis jeg sidder i klassen og vil indtale, men så spørger jeg nogle gange om jeg gerne må sætte mig udenfor klassen.”

Er det i alle fag du bruger hjælpemidler?

“Jeg bruger det ikke i matematik, da jeg tit sidder sammen med Jonas (sidemakker) og laver opgaver. Så er det bare nemmere at spørge ham, hvis der er et ord jeg ikke kan læse eller forstå. Altså jeg gider jo ikke til at åbne appwriter eller CD-ord, bare for at læse lidt op.”

“Jeg synes det er mest svært at skrive... Jeg kan sagtens læse og mener også, at jeg forstår det meste, men det er ret svært for mig at skrive”.

Hvad er din oplevelse af at skulle læse og skrive?

Emil vælger en smiley som er nogenlunde glad.

Hvorfor har du valgt den?

“Jamen jeg kan faktisk godt lide at læse, men det er jo bare ikke det samme, når man ikke ‘selv’ kan. Den er semi glad fordi jeg synes det er virkelig svært at skrive. Nogle gange, så bliver jeg fucking træt af, at det går så dårligt”.

Hvad er det der gør, at skrivning er værre end at læse?

“Altså jeg kan sagtens kæmpe mig igennem en tekst uden at bruge mine hjælpemidler, men når jeg skal skrive, så bliver jeg hele tiden i tvivl og der kommer jo røde streger hele tiden. Det er pisse irriterende”.

“Det er svært, når teksterne ikke er OCR-behandlet eller ikke kan findes på Nota”.

Er der nogle fag eller situation, hvor det oftest er svært at læse?

“Det er nemmest i dansk. Min lærer er rigtig god til at sørge for, at tingene er klar til mig og at jeg bare kan få det læst højt. I tysk er det mega træls - det er i en bog og på TYSK! Jeg forstår jo ingenting, selvom jeg prøver”.

Hvordan i matematik?

“Hmmm, altså almindeligt regning er ikke en udfordring, men når vi har problemregning, så er det nogle gange ret svært at se, hvad det egentlig er de spørger efter”.

Hvad gør du så for at finde ud af det?

“Jeg prøver selv at læse det et par gange. Ellers spørger jeg min lærer”.

Hvordan hjælper hun dig så?

“Hun forklarer bare hvad det er man skal”.

Når du har udfordringer i dansk, hvordan hjælper din lærer dig så?

“Hun beder mig altid om at få tingene læst højt, diktere eller sådan noget. Det er møgirriterende, men må indse, at det ofte hjælper mig til at komme videre”.

“Nej, jeg ved bare at jeg lå lidt over det røde på ordblindetesten”.

Emil vælger smileyen der er nogenlunde glad.

Hvorfor vælger du den?

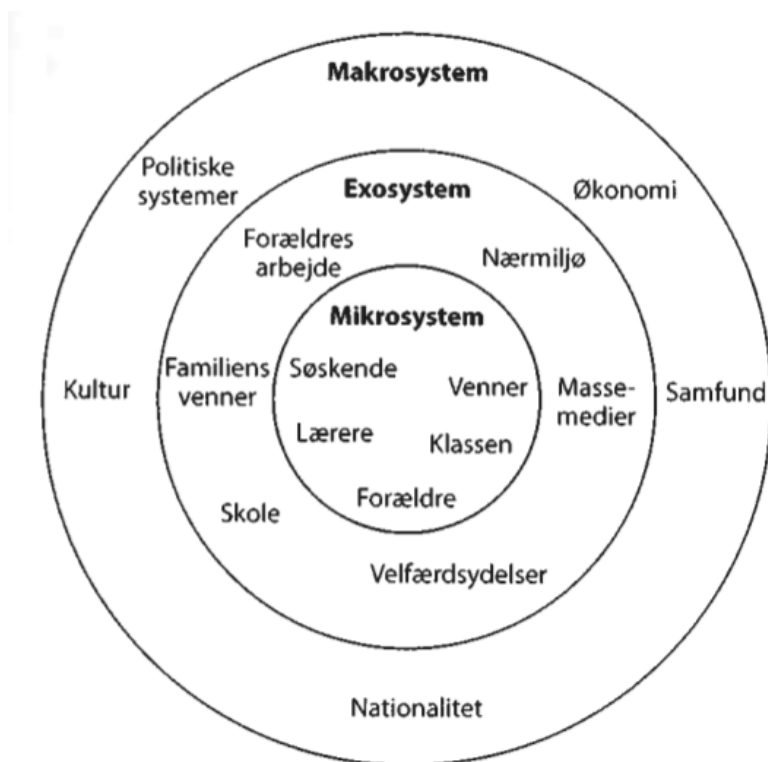
“Det fordi det’ fint nok- det betyder ikke så meget for mig.”
Hvad fungerer godt i skolens forskellige fag? “Det fungerer bedst når læreren står oppe ved tavlen. Nogle lærere er gode til at lægge det op (powerpoint eller andet) på meebok, så jeg ikke behøver at skrive det ned. Det kan jeg ikke følge med til.” Hvad er svært i skolen? “Det er svært når man skal kæmpe mere, for de samme resultater som de andre.” Hvordan er din motivation, når der skal arbejdes med læsning og skrivning? “Jeg kan godt lide at arbejde selv. For når jeg arbejder i gruppe, så skal jeg ofte bruge mit CD-ord og det er bare bøvlet.” Hvorfor er det bøvlet? “Fordi det er anderledes end når de bare andre kan læse eller skrive. Jeg vil jo faktisk gerne skrive og læse, men har svært ved det når jeg er i gruppe. Jeg synes jeg har fint styr på mine hjælpemidler, derfor er det rarest at arbejde selv med høretelefoner”
“Jaja, nu ved de (klassekammeraterne) det godt. Det er fint nok. De fleste i klassen er gode til at hjælpe, hvis de kan. Men ofte er det mig der gerne bare vil klare det selv”. Hvad med dine lærere? “Ja, jeg tror da også de alle sammen ved det, men er ikke helt sikker. De går ikke alle sammen så meget op i at jeg skal bruge hjælpemidler...” “Jeg får hjælp hjemmefra og alle mine venner ved det også. det fylder ikke så meget i min fritid. Nogle gange skriver jeg noget volapyk på snap, men det gør ikke så meget, det forsvinder jo igen efter 10 sek.” (Emil griner)
<i>Emil vælger cool smiley</i> “Jeg synes der er forskel på, hvordan lærerne hjælper. Man kan godt mærke, at Rikke (dansk læreren) har været med på ordblindepit. Det er som om de andre lærere ikke ved at det findes.” Kan du uddybe hvad du mener? “Jamen i danskundervisningen har hun altid fundet læsning der også er på Nota, eller hun har scannet teksterne ind til mig. I tysk og engelsk skal vi arbejde ud fra en bog og svare på spørgsmål på papir.”
Emil vælger: “Fordi jeg har et mål om at få en god uddannelse, som kræver høje karakterer”. Hvorfor har du valgt den? “Jeg kunne rigtig godt tænke mig at blive læge, så jeg kan hjælpe folk. Og jeg ved, at det er svært at blive læge og at man skal have gode karakterer”. Var det også sådan de andre havde det på ordblindepit? “Haha nej, slet ikke! De fleste gav udtryk for, at det var fordi de var tvunget til det. Nogle var glade nok for det, for så slap de for at have om digte i dansk”.
<i>Emil vælger glad smiley</i> Hvorfor har du valgt den? “Fordi det var fint nok. Det var rart nok at kunne få hjælp, men jeg synes det var træls at være væk fra klassen.” <i>Emil vælger forvirret smiley</i>

Hvorfor har du valgt den? “Ja, altså, det havde jeg det måske ikke så fedt med. Jeg synes det var herre øv at komme væk fra vennerne og ikke kunne holde frikvarter med dem. Følte at jeg gik glip af meget med vennerne.” Hvordan i forhold til det faglige? “Det har jeg ikke tænkt så meget over, men når jeg tænker over det nu, så kan det da godt være jeg ikke har lært det samme som de andre.”
“Ja, helt klart! Hvis man gerne vil blive bedre til at bruge de hjælpemidler man får, når man bliver ordblind, så er det ret cool”.
“Altså jeg synes det var lang tid at være væk fra min klasse. Jeg kunne jo ikke være med i frikvartererne og nogle gange tænkte jeg også på om jeg kom for langt bagud....”. Hvad skulle man så gøre i stedet for? “Måske man kunne lave noget i klassen i stedet for, hvor Karina (læsevejleder) måske kunne deltage i den almindelige undervisning og så på den måde hjælpe mig. Så kunne jeg blive i klassen og så ville problemet være løst”. (Emil klapper med hænderne).
“Ja meget. Det gjorde det meget nemmere at få vist, hvordan man kan bruge det”. Gælder det i alle fag? “Nej, det er nok mest i dansk”. Hvordan kan det være? “Hmmm. tror måske det er fordi min dansklærer nævner det for mig, når jeg ikke gør det af mig selv. De andre lærere interesserer sig ikke rigtig for det”.
“Det var lidt mærkeligt. jeg var der jo kun to dage om ugen, så følte jo nærmest ikke jeg havde selv dem i et helt år... “ (Emil griner). Var noget anderledes efter du havde været på pit? “Nej, ikke rigtigt”.

Bilag 4) Kreativ interview



Bilag 5) Bronfenbrenners systemteori



Figur 3.1

Model over Bronfenbrenners systemteori