

# Elever med dysleksi på mellemtrinnet

Kvalificering af skriftsproglige kompetencer

Professionsbachelorprojekt, UCN Aalborg

*Udarbejde af:*

Marie Schaaning Guul, A160080

Anne Mortensen, A160170

*Uddannelse:*

Læreruddannelsen UCN Aalborg

*Vejleder:*

Bodil Christensen

*Afleveringsdato:*

12/05-2020

*Antal anslag inkl. mellemrum:*

90.905

## Indholdsfortegnelse

<b>1.0 Indledning</b> .....	3
1.1 Problemformulering .....	3
1.2 Begrebsafklaring .....	4
1.3 Afgrænsning .....	4
<b>2.0 Metode</b> .....	5
<b>3.0 Undersøgelhedsdesign</b> .....	7
3.1 Elevinterview .....	7
<b>4.0 Præsentation af empirisk materiale</b> .....	8
4.1 Data fra interview 1 .....	8
4.2 Data fra interview 2 .....	9
4.3 Data fra interview 3 .....	9
<b>5.0 Baggrund for valg af teori</b> .....	10
5.1 Skrivekompetence .....	10
5.2 Ehris læsemodel .....	11
5.2.1 Vores skrivemodell .....	11
<b>6.0 Teoretisk ramme</b> .....	12
6.1 Robusthed .....	12
6.1.1 Window of Tolerance .....	13
6.1.2 Elevtyper og Sence of Coherence .....	14
6.2 Mestringsforventninger .....	14
6.3 Motivation og selvbestemmelsesteorien .....	15
6.4 Specialpædagogisk perspektiv .....	16
6.4.1 IC3-modellen .....	16
6.4.2 Det relative handicapbegreb .....	17
<b>7.0 Analyse</b> .....	18
7.1 Interviewenes elevtyper .....	18
7.2 Robusthed og dysleksi .....	20
7.2.1 Window of Tolerance i praksis .....	21
7.3 Inklusionsfølelse .....	22
7.4 Mestringsforventninger .....	22
7.5 Gruppearbejdets betydning .....	23
<b>8.0 Didaktiske handleforslag</b> .....	24
8.1 Ishøjprojektet .....	24
8.2 Undervisningsdifferentiering .....	25
8.3 Inklusion og deltagelsesmuligheder .....	26

8.3.1 Kompenserende IT .....	26
8.4 Undervisning i betydningsprincippet .....	27
8.4.1 Arnbaks undervisningsmetode i morfemer .....	28
8.5 Skrivestrategier .....	28
<b>9.0 Konklusion .....</b>	<b>30</b>
<b>10.0 Vurdering af undersøgelsen .....</b>	<b>31</b>
10.1 Validitet .....	32
10.2 Reliabilitet .....	32
10.3 Generaliserbarhed .....	33
<b>11.0 Litteraturliste .....</b>	<b>34</b>
11.1 Bøger .....	34
11.2 E-bøger .....	35
11.3 Hjemmesider .....	35
11.4 Onlinedokumenter .....	35
11.5 Unpublished papers .....	36
<b>12.0 Bilag .....</b>	<b>37</b>
Bilag 1: Interviewspørgsmål .....	37
Bilag 2: Elevinterview .....	37
Interview 1 .....	37
Interview 2 .....	38
Interview 3 .....	39

## 1.0 Indledning

De fleste elever skal efter 9. klasse videre på en ungdomsuddannelse, hvorfor de af mange årsager skal være rustet til at fungere i en skolekultur, hvor en stor del af undervisningen enten er læsning eller skrivning. Skrivning fylder ikke blot en stor del af de unges skoleliv, men i takt med digitaliseringen, fylder skriftsprogskompetence også en stor del i deres privatliv. Det er bare ikke alle, der får mulighed for at udvikle denne kompetence i lige høj grad.

I udkolingen er der ofte stor fokus på elever med dyslektiske udfordringer, da de snart skal til afsluttende prøver. Det lægger et stort pres på dem, og det må derfor antages, at det er vigtigt at lære eleverne at håndtere de udfordringer, der følger med dysleksi.

Denne læreproces bør allerede ske fra det tidspunkt, hvor eleven erklæres ordblind. Og da dette tidligst sker i 3. klasse, ligger der et kæmpe ansvar hos mellemtrinnets dansklærere. Det diskuteres, om arbejdet med disse elever kun er dansklærerens, da de jo er lige så ordblinde i de andre fag. Det gør dog ikke arbejdet med dem i danskfaget mindre vigtigt. Og da arbejdet med elever med dysleksi er yderst relationsafhængigt, tæller antallet af dansktimer også som en faktor for, at dansklærerens opgave er stor. Dertil kommer, at arbejdet med skriftsprogskompetence en vigtig del i danskundervisningen, hvilket igen støtter op om dansklærerens opgave.

I fælles mål for faget dansk findes følgende færdighedsmål for elever efter 6. klassetrin: *“Eleven kan stave alle almindelige ord sikkert.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Det kan selvfølgelig godt være relevant at se på, hvilke ord der menes, når der er tale om almindelige ord. Men elever med dyslektiske udfordringer, vil uden tvivl ikke opnå dette mål til fulde, hvorfor de allerede på forhånd har tabt. Det er dog aldrig gavnligt at se på målene isoleret, og zoomer vi helt ud til folkeskolelovens formålsparagraf finder vi følgende:

I stk. 2 står der, at *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). To udpluk af dette stk. 2, som især er relevante, når vi taler om elever med dyslektiske udfordringer er *udvikle arbejdsmetoder og får tillid til egne muligheder*. Disse to udpluk er nøgleord, når vi som lærere står overfor elever, som ikke har de samme muligheder, som elever uden disse udfordringer. Så når ét af færdighedsmålene er at stave alle almindelige ord sikkert, så er det væsentlige ikke at tvinge eleverne igennem samtlige ord, men derimod at udvikle arbejdsmetoder så eleverne får tilliden til egne muligheder.

Disse overvejelser har ført os frem til følgende problemformulering:

### 1.1 Problemformulering

Hvordan kan vi som dansklærere på mellemtrinnet kvalificere dyslektiske elevers skriftsproglige kompetencer?

## 1.2 Begrebsafklaring

Undervisning i læsning og skrivning hører til skolens vigtigste opgaver, og næsten al læring i skolen bygger på, at man kan læse og skrive. Nogle børn har dog svært ved at læse og skrive, på trods af, at der er tale om normalt begavede eller velbegavede individer. Om disse vanskeligheder anvendes betegnelser som dysleksi, ordblindhed eller specifikke læse- og skrivevanskeligheder, hvilke alle indbefatter en forstyrrelse i visse sprogfunktioner, som er vigtige for at kunne udnytte skriftens principper ved afkodning af sproget. Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i afkodningen af skriftsproget, som er forårsaget af et svigt i det fonologiske system (Høien & Lundberg, 2015).

I vores opgave benytter vi os af betegnelsen dysleksi. Det gør vi, som Høien og Lundberg også forklarer det, fordi betegnelsen er mest passende, da ordet er sammensat af dys = vanskeligheder og lexia = ord. Altså er dysleksi vanskeligheder med ord. Dertil er ordet kort og let at skrive, hvorfor betegnelsen specifikke læse- og skrivevanskeligheder ikke bruges i opgaven.

Betegnelsen ordblind eller ordblindhed opstår i opgaven i forbindelse med vores interview. Det gør den fordi vi har valgt at bruge denne betegnelse, når vi tilgår børnene, da det er det ord, som de er vant til at bruge om vanskelighederne. Ordet ordblind kan konnotere til synsvanskeligheder, hvilket ikke er tilfældet.

Det er konkluderende væsentligt at pointere, at betegnelserne dysleksi og ordblindhed handler om det samme problem, nemlig vanskeligheder med ord.

## 1.3 Afgrænsning

Når man definerer dysleksi er tale om vanskeligheder med ord. Det gælder både læsning og skrivning, da problemet bunder i manglende automatisering af ordafkodning, fonologiske vanskeligheder og dårlig retskrivning (Høien & Lundberg, 2015). Det vil altså sige, at det kan være vanskeligt at skille læsefærdigheder fra skrivefærdigheder. Det har vi dog alligevel tænkt os i vores opgave. Vi er klar over denne vanskelighed, men vi holder hovedsageligt fokus på de skriftlige udfordringer, som findes hos elever med dysleksi. Det gør vi dels fordi det er for omfangsrigt at inkludere begge sider af problemet, og dels fordi, at den skriftlige del af udfordringerne er produktive og er derfor mere målbare og synlige for os som lærere end den receptive del, som omfatter læsning.

Dertil er det relevant at inddrage, at forskning peger på, at skrivevanskelighederne ofte er mere resistente end læsevanskelighederne (Høien & Lundberg, 2015). Det kan derfor argumenteres for, at det er en yderst vigtig opgave for læreren, ikke bare at lære eleverne relevante skrivestrategier, for at kunne klare sig i skriftsprogs-kulturen, men også at lære eleverne mentale redskaber, som kan være behjælpelige i de oftest anstrengende skriveprocesser.

## 2.0 Metode

Interessen for at arbejde med udvalgte emne er opbygget gennem hele uddannelsen, hvor arbejdet med elever med dysleksi ofte har været den vej, som for os gav mest mening. Vores interesse for denne problemstilling stammer altså både fra besøg og interviews med elever på en efterskole for ordblinde samt bestået kursus i undervisning af ordblinde elever. Dertil stammer en stor del af vores interesse fra vores gennemførte praktikker, hvor arbejdet med dyslektiske elever hver gang har fyldt meget. Alle disse parametre har ført til vores valg af problemformulering samt valg af undersøgelsesdesign, da vi har haft et brændende ønske om at lære endnu mere om, hvad der skal til for at kvalificere elever med dysleksi til skriftsprogskompetence.

Opgaven er opdelt i punkter, med henholdsvis hvert sit nummer, som har til hensigt at skabe overblik i opgaven. Første del af opgaven er indledningen, hvor vi præsenterer emnet samt dets relevans for os som kommende lærere. Herunder følger den problemformulering, som vi søger at undersøge og som er udarbejdet på baggrund af indsamlet empiri samt ovenstående interesseområder. I første del af opgaven inddrager vi også begrebsafklaringen, hvor vi redegør for brugen af ordet dysleksi samt ordet ordblindhed. Første del afsluttes med en afgrænsning, hvor vi redegør for, hvorfor fokus er skriftsprogskompetence og dermed fravælger læsevanskelighederne hos elever med dysleksi.

Projektets anden del er metodeafsnittet, hvor vi argumenterer for de tilvalg og fravalg, som udgør projektets teoretiske indhold samt beskriver de valgte metoder, som er anvendt i empiriindsamlingen.

Tredje del indeholder projektets undersøgelsesdesign og redegør for, hvorfor vi har valgt at anvende en kvalitativ forskningsmetode, samt hvorfor vi har valgt at fravælge kvantitative undersøgelsesmetoder. Her uddyber vi også, hvordan vi har udarbejdet vores elevinterviews, som danner grundlaget for vores empiri.

I fjerde del af projektet præsenteres vores empiriske materiale, som er vores elevinterviews. I dette punkt opsummeres og sammenfattes de vigtigste og mest interessante udsagn fra de tre elevinterviews, som forefindes i deres fulde form under punkt 12, bilag 2.

Femte del af projektet fungerer som en introduktion til vores teoretiske afsnit og har til hensigt at redegøre for de valg, vi har truffet i det teoretiske afsnit. Femte del indledes med et redegørende afsnit om skrivekompetence, hvor vi inddrager Mette Bak Bjerregaards definition heraf. Efterfølgende inddrager vi Linnea Ehris model om læsekompetence, som har til hensigt at danne grund for udarbejdelsen af vores egen skrivemodell, som forefindes afslutningsvist i femte del. Denne skrivemodell har vi udviklet med henblik på at give læreren mulighed for at kvalificere elever med dysleksi til skrivekompetence, hvorfor modellen er med til at belyse problemformuleringen. Modellens to dimensioner, den blå og den grønne, uddybes i opgaven, hvor den grønne danner baggrunden for den teoretiske del, og den blå danner baggrund for den del, som indeholder didaktiske handleforslag.

Sjette del af projektet er vores teoretiske del. Her indledes der med en redegørelse for begrebet robusthed, hvor vi benytter os af Per Schultz Jørgensens begrebsdefinition, hvortil vi sammenkobler denne med teori fra Trine Trentemøller. Under dette punkt inddrager vi tilmed begrebet Window of Tolerance, hvor vi benytter os af vores eget citat, som opsummerer, hvad begrebet handler om. Dette begreb er inddraget på baggrund af viden fra Crowe Associates. Derefter følger et redegørende afsnit, hvor vi inddrager Aaron Antonowskys begreb om Sence of Coherence, hvilket indgår i teori af S. Gunnel Ingesson, som inddeler elever med dysleksi i forskellige typer. Sjette del fortsættes i et redegørende afsnit om mestringsforventninger, hvor vi anvender teori fra Aina Sætre og hendes ph.d om dysleksi og selvopfattelse. Efterfølgende inddrager vi motivationsteori fra Edward Deci og Richard Ryan, hvor vi berører selvbestemmelsesteorien. Sjette del afsluttes med et redegørende afsnit, som indtager et specialpædagogisk perspektiv, hvor vi inddrager Rasmus Alenkærs IC3-model samt Mette Molbæks begreb om det relative handicapbegreb.

I syvende del af projektet sammenfattes empirien og teorien i en analyse, som indledningsvist sammenfatter Ingessons elevtyper med vores indsamlede empiri og har til hensigt at belyse elevernes muligheder for succes. Dernæst følger en analyse af empirien med udgangspunkt i robusthedsteorien, hvorefter vi analyserer, hvordan man kan arbejde med begrebet Window of Tolerance i praksis, hvor vi inddrager Anette Prehns begreber om "alarmhjernen" og "tænkehjernen". Derefter følger et analyserende afsnit, hvor vi sammenfatter Alenkærs inklusionsfølelse med empirien og efterfølgende inddrager Sætres teori om mestringsforventninger. Slutteligt i den analyserende del inddrager vi gruppearbejdets betydning, hvor vi igen benytter Trine Trentemøller samt sammenfatter dette med selvbestemmelsesteorien.

Ottende del af projektet er vores didaktiske handleforslag, som har til hensigt at belyse den blå dimension af vores skrivemodell. Denne del indledes med en præsentation af Ishøjprojektet, hvilket vi har valgt at inddrage, da vi på baggrund heraf har udvalgt nogle punkter, som er relevante, når man skal undervise i skrivekompetence. Derefter følger et afsnit om vigtigheden af at besidde kunsten om undervisningsdifferentiering, hvor vi inddrager Susan Tetler og sammenfatter dette med Rasmus Alenkærs begreb om opgaveløsning. Derefter uddybes Alenkærs begreb om kvalitativ inklusion og sammenfattes med begrebet deltagelsesmuligheder. Dette punkt ender i et afsnit om kompenserende IT og har blandt andet til hensigt at belyse vigtigheden af, at underviseren har kendskab til dette, samt at give et bud på, hvordan dette skal benyttes i praksis. Herefter følger et afsnit om, hvordan undervisning i betydningsprincippet spiller en stor rolle for elever med dysleksi, når man skal kvalificere til skriftsprogskompetence. Herunder inddrager vi Elisabeth Arnbaks konkrete forslag til, hvordan man kan undervise i morfemer. Slutteligt i vores didaktiske handleforslag inddrager vi teoretisk viden og praktiske forslag til, hvordan man kan undervise i skrivestrategier på mellemtrinnet for at kvalificere til skriftsprogskompetence.

Niende del i projektet har til hensigt at konkludere på hele projektets problemformulering i en endelig konklusion. Denne har til hensigt at opsamle projektet og besvare problemformuleringen.

I projektets tiende del vil vi vurdere projektets undersøgelse. Dette gør vi ud fra følgende begreber *validitet, reliabilitet og generaliserbarhed*. Formålet med dette punkt er at belyse projektets troværdighed samt at uddybe styrker og faldgruber i projektet.

Elvte del af projektet er vores litteraturliste med primærlitteratur, som forefindes eksplicit i opgaven. Litteraturlisten er opdelt i bøger, e-bøger, hjemmesider, onlinedokumenter og unpublished papers.

Projektet afsluttes i en tolvte del, som indeholder vores bilag. Bilag 1 er vores interviewguide til vores semistrukturerede elevinterview. Bilag 2 er transskriptionen af de tre elevinterviews.

## 3.0 Undersøgellesdesign

Som dataindsamling til vores bachelorprojekt har vi valgt at benytte os af det kvalitative interview. Vi har fra start fravalgt de kvantitative metoder i vores projekt, da disse er deskriptive, hvorfor de er gode til at skabe overblik over et undersøgelsesfelt, men derimod bygger på standardiserede målinger og dermed modarbejder den undersøgende og udforskende tilgang, som de kvalitative metoder besidder. Dertil er de kvalitative metoder fordelagtige at bruge, når man vil gå i dybden indenfor et afgrænset undersøgelsesfelt, hvor man ofte kun bruger få respondenter, hvilket er grundlaget for vores projekt (Harboe, 2018).

Det kvalitative interview er i dag en vigtig metode i human- og samfundsvidenskaben. Mennesker har altid brugt samtalen som et centralt værktøj til at skaffe viden om andre mennesker. Vi taler med folk for at forstå, hvordan de oplever verden, hvordan de tænker, handler og føler. Disse vidensproducerende samtaler er i de senere årtier diskuteret som interviews (Brinkmann, 2014).

Interviewet er en samtale mellem to mennesker, som bygger på en struktur og et formål. Samtalen ligger dermed et sted mellem hverdags samtale og et struktureret spørgeskema. Intentionen med interviewet er at frembringe viden om noget, som det forstås af interviewpersonen. Interviewet kan føre til viden, som kan bruges til at forbedre nogle menneskers vilkår (Glasdam, Hansen & Pjengaard, 2016).

### 3.1 Elevinterview

Vi har foretaget tre interviews med elever, som alle er dyslektisk udfordret. Den første elev, som vi kalder E1, er en pige fra 6. klasse. Den anden elev, som vi kalder E2, er en pige i 5. klasse. Den sidste elev, som vi kalder E3, er en dreng i 4. klasse. Vi har valgt denne opdeling i klassetrin, for at få et bredere perspektiv i forhold til vores fokusområde, som er mellemtrinnet. Dertil er det også en overvejelse, at vi både inddrager piger og drenge, da vi har en formodning om, at der kan være en forskel på disses opfattelser af dysleksi.



Eleverne har forinden interviewet fået at vide, at vi skriver en opgave om, hvordan vi som lærere kan hjælpe børn med dysleksi, og at vi hovedsageligt har fokus på den skriftlige del af de dyslektiske udfordringer, men at de ikke behøver at undlade at snakke om deres læsevanskeligheder. Vi har fortalt eleverne, at deres svar er anonyme, og at det er helt okay, at de spørger, hvis de ikke forstår spørgsmålene.

Interviewene kan karakteriseres som semistrukturerede, da vi på forhånd har udarbejdet en interviewguide (bilag 1). Ved at benytte denne metode, har vi mulighed for at styre interviewet og skabe et frit samtalerum mellem respondenter og interviewer (Kvale og Brinkmann, 2015). Spørgsmålene i interviewene bliver flere gange uddybet, hvorfor der afviges lidt fra interviewguiden. Denne afvigelse bygger på, at eleverne ikke altid forstår spørgsmålene, hvorfor vi vurderer, at det er mere fordelagtigt at uddybe spørgsmålene end at holde sig til guiden. Dette giver mening, da vi skal huske på, at det er forskellige mennesker, som vi sidder overfor, og at de har forskellige opfattelser af verden. Interviewguiden er altså derfor vejledende og interviewene har fokus på elevernes tanker, følelser og oplevelser i forhold til deres dyslektiske udfordringer.

## 4.0 Præsentation af empirisk materiale

I dette punkt opsummeres og sammenfattes de vigtigste og mest interessante udsagn fra de tre interviews, som findes i bilag 2.

### 4.1 Data fra interview 1

Interviewet med E1 viser en pige i 6. klasse, som har svært ved at læse og skrive uden hjælp. Hun påpeger, at hun tror, at det er mere træls for andre end hende selv. Hendes far hjælper hende hver dag med at læse og skrive svære ord ned. Hun sammenligner sig med de andre elever, og vil gerne være lige så god som en klassekammerat. Hun synes altid, at det er svært at skrive, men synes, at det er sværest på sin iPhone, når hun skal skrive beskeder og bruge sociale apps. Hun synes, at det er en udfordring, fordi hun ikke er god til at stave, og det ved de i skolen, men det ved de ikke på sociale medier, hvorfor hun blot sender billeder.

Når hun har brug for hjælp i skolen, så spørger hun sin sidemand eller læreren, og når hun ikke kan løse en opgave, så bliver hun rigtig ked af det. Hun sammenligner sig igen med de andre, og påpeger, at der også er andre, der ikke kan finde ud af det. E1 fortæller, at når hun havner i en presset situation, så forklarer læreren opgaven igen eller på en anden måde, så hun kan forstå det. Læreren opmuntrer tilmed til, at hun bruger sin computer, så ofte hun kan. I danskundervisningen fortæller E1, at hun mindst kan lide de opgaver, hvor de skal læse deres historier højt for klassen eller fremlægge. Hun mener disse er de værste, fordi hun skal huske det hele i hovedet. De opgaver hun bedst kan lide er, når de skal arbejde i grupper, men fortæller slutteligt, at hun foretrækker grupper, som de selv bestemmer.

## 4.2 Data fra interview 2

Interviewet med E2 viser en pige i 5. klasse. Hun er bevidst om, at hun er dårlig til læse og stave. Hun synes, at det er pinligt, at hun er dårligere end sin søster. Hun øver sig ved at sørge for at lave de opgaver, som læsevejlederen giver dem hver uge og lave de lektier, som de ellers får for. Hun vil gerne klare sig godt i de nationale tests, men siger, at det ved hun godt, at det ikke kommer til at ske. Hun øver sig i at blive bedre sammen med sin søster og mor, men hun tror ikke det virker, fordi hun var dårlig sidste gang. Hun føler sig mest udfordret i at skrive, når hun skal skrive i hånden, hvis de f.eks. har vikar. Ellers er det nemmest at bruge computeren, fordi den hjælper med at stave. Når hun skal skrive i hånden, så lader hun som om, at hun skriver eller prøver at lave noget andet. Hvis der er noget, som hun ikke kan finde ud af, så synes hun, at det er træls og kan godt blive ked af det, fordi de andre elever godt kan. Hun venter på at få hjælp af læreren inden hun går i gang. Når E2 er i en presset situation, så laver læreren enten opgaven om eller sørger for, at én af de andre elever hjælper hende. Det ved E2 ikke helt om er nok hjælp.

I dansktimerne kan E2 mindst lide, når de skal læse højt for hinanden. Det er pinligt, for det kan hun ikke. Hun kan bedst lide, når de skal tegne personer, som læreren læser op. E2 har det godt med gruppearbejde, hvis det er en god gruppe. En dårlig gruppe er med drengene, fordi de hjælper hende ikke, hvis det er svært. E2 tror ikke, at ordblindhed kommer til at have nogen påvirkning på fremtidig uddannelse. Det håber hun i hvert fald ikke, og ellers skal det være en uddannelse, hvor man ikke skal læse.

## 4.3 Data fra interview 3

Interviewet med E3 viser en dreng i 4. klasse, som beskriver sin ordblindhed som træls, da han ikke kan stave. Det er en udfordring for ham, når han skal skrive noget på tavlen, fordi de andre kigger. Det føles ikke godt, fordi han ved, at de andre synes, at han er dårlig og kommer til at føle sig udstillet. Han ved ikke ikke, hvordan han øver sig i at blive bedre til at læse og skrive. Det motiverer ham at blive bedre, så han kan blive ligeså god som de andre, men siger, at han godt ved, at det kan han ikke, fordi han er ordblind. E3 føler sig mest udfordret i at skrive, når det er stressende, og bliver stresset over ikke at kunne finde ud af det. Når E3 er i en presset situation, har han svært ved at styre sig, fordi han bliver sur. Læreren giver ham fem minutter til at gå ud på gangen eller i skolegården, hvilket han mener ofte hjælper.

I danskundervisningen kan E3 mindst lide de opgaver, hvor de skal skrive sammen med andre. Han ved ikke, hvad han bedst kan lide ved faget, for han kan ikke så godt lide dansk. Han har det ikke godt med gruppearbejde, fordi han ikke kan finde ud af det. Han har ikke tænkt over sin ordblindhed i forhold til fremtiden, udover at det nok altid vil være svært for ham at læse og skrive.

## 5.0 Baggrund for valg af teori

Hvis målet for eleverne med dysleksi er at kvalificere dem til skrivekompetence, så er det relevant at definere, hvad skrivekompetence er. På baggrund af Mette Bak Bjerregaards definition heraf samt Linnea Ehris model om læsekompetence, har vi udviklet en skrivemodell til elever med dysleksi, som har til hensigt at vise, hvilke komponenter og processer, der er essentielle, hvis disse dyslektiske elever skal udvikle skrivekompetence.

### 5.1 Skrivekompetence

*“Skrivekompetence er et komplekst fænomen, og udviklingen af skrivekompetence kan ikke reduceres til én generel proces, ligesom skrivekompetence ikke bør opfattes som en kompetence, der tilegnes én gang for alle og derefter kan tages i brug ubesværet i nye sammenhænge” (Bjerregaard, 2014).*

Når man skal definere begrebet skrivekompetence, kan man dele ordet op og starte med at se på ordet *skrive*. Skrivning er et middel til kommunikation og et redskab til erkendelse. Her er der tale om at kunne skabe meninger og erkendelser i mange forskellige sammenhænge både i skolesammenhæng, men også i fritids- og arbejdsliv. Skrivning kræver motorisk færdighed, viden om ortografi, tegnsætning, ordforråd, grammatik og tekststruktur. Men det kræver også i høj grad sociokulturelle og kognitive kompetencer (Bjerregaard, 2014).

Ordet kompetence defineres af den Danske Ordbog som *“kvalifikationer på et bestemt område”* (kompetence, 2020). Kognitive færdigheder og besiddelse af viden udgør ikke kompetencen alene. Kompetence indeholder også en form for mulighed for udførelse, følelser, værdier, etik og motivation. Kompetence kan siges at være vores evne til at håndtere udfordringer i en given situation (Bjerregaard, 2014)

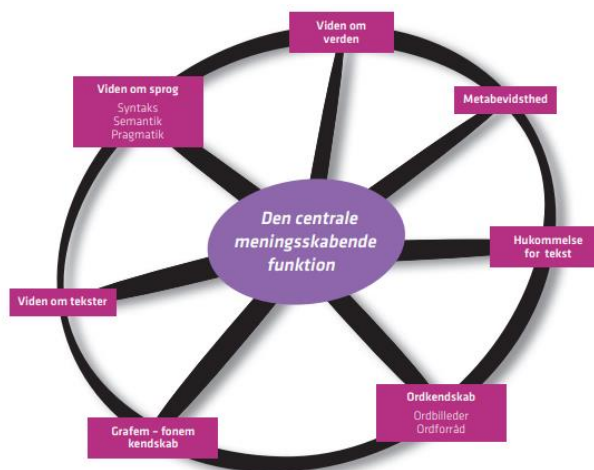
*“Skrivekompetence er kompetencen til at komponere en tekst med et skriveformål for øje, med udgangspunkt i en forestilling om skrivesituationen, forståelse af og evnen til at håndtere den kognitive og sociale skriveproces i relation til skrivningens funktion, samt evnen til at håndtere teknologier til at producere tegn med.” (Bjerregaard, 2014).*

Det grundlæggende arbejde med udviklingen af skrivekompetence bør udvikles i skolen, hvor lærerens opgave er stor. At kvalificere til skrivekompetence kræver mange komponenter, hvor vores bud uddybes i punkt 5.2.1, med afsæt i Linnea Ehris model om læsekompetence.

## 5.2 Ehri's læsemodel

Linnea Ehri, som er amerikansk læseforsker, har udviklet en model for læsning, hvor hun ser læsning som en kompleks proces med flere delprocesser og vidensformer, som indgår som aktive elementer i en helhed. Modellen består af centrale proceselementer, som beskriver, hvad eleverne skal udvikle og magte for at blive meningssøgende læsere. Modellen viser, hvordan eleverne skal udvikle sig på mange forskellige videns- og kundskabsområder for at blive gode, kompetente læsere. Ehri mener ikke, at læsning kan reduceres til at indbefatte få og enkle processer. Dertil mener hun, at eleverne skal udvikle deres læsefærdigheder og læseforståelse gennem skoleforløbet, hvor de skal undervises, udfordres, udvikles og evalueres i forhold til alle områderne i hendes model (Corfitsen & Graversen, 2008).

Ehri's interaktive læsemodel:



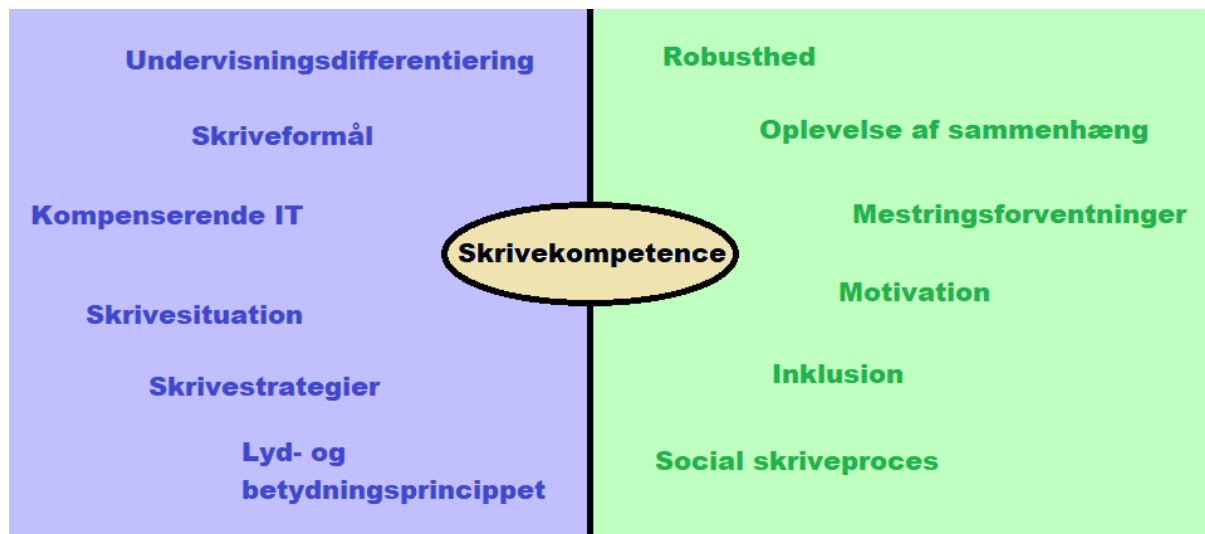
Kilde til model: (Corfitsen & Graversen, 2008).

### 5.2.1 Vores skrivemodell

Vores model er en skrivemodell, som er udarbejdet med inspiration fra Linnea Ehri's læsemodell. Skrivemodellen er beregnet til at give et overblik over, hvilke kompetencer, tiltag og andre proceselementer der skal til, for at skabe skrivekompetence hos elever med dysleksi. Man kan plædere for, at modellen i en vis grad kan benyttes, når der er tale om elever, som ikke har dysleksi, men det er altså hos de dyslektiske elever, at fokuset ligger, hvilket afspejles i flere af komponenterne.

Modellen er opdelt i to dele for at give et bedre overblik over elementerne. På den ene side, den blå, findes de elementer, som hører sig til den didaktiske dimension. På den anden side, den grønne, findes de elementer, som hører sig til den psykologiske dimension. Begge dimensioner er vigtige, især spillet mellem disse. Modellen viser, at det at kvalificere til skrivekompetence, ligesom læsning, er en kompleks proces, som ikke kan reduceres til blot at skrive bogstaver.

Nedenfor ses vores bud på en skrivemodell for elever med dysleksi:



Alle elementer på begge sider af modellen giver tilsammen en idé om, hvad der kræves for at kvalificere dyslektiske elevers skrivekompetence. Komponenterne uddybes i opgaven, hvor vi i punkt 6 uddyber den grønne side af modellen, som indeholder den psykologiske dimension og i punkt 8 uddyber den blå side af modellen.

## 6.0 Teoretisk ramme

### 6.1 Robusthed

Når man taler om begrebet robusthed, så er det næsten uundgåeligt ikke at inddrage Per Schultz Jørgensen. Jørgensen er psykolog, dr. phil og professor emeritus i socialpsykologi. Derudover er han én af de mest erfarne forskere indenfor familieliv og børnepsykologi. Jørgensen skriver i sin bog "*Robuste børn*" om begrebet robusthed.

Robusthed er et nøglebegreb, når børn oplever modgang og handler om evnen til at tackle udfordringer. Robusthed handler også om at kunne holde ud og holde fast på trods af vanskeligheder. Jørgensen mener, at alle børn har brug for at tilegne sig en vis mental styrke gennem barndommen og han mener tilmed, at robusthed rummer både sårbarhed og styrke. Dertil skriver han, at behovet for robusthed får sin dybeste og måske mest personlige mening ved at skulle håndtere og forholde sig til en oplevelse af sårbarhed. Han mener, at sårbarheden er en indsigt i vores egne grænser, hvilket er nødvendigt, når vi gennem kriser, belastninger, og stor usikkerhed har brug for robustheden til at forholde os til vores følelser, handle og dermed overvinde krisen. Robusthed er en personlig strategi der omfatter både sårbarhed og mestring i en personlig balance, som vi vælger i forhold til vores handlemuligheder (Jørgensen, 2017).

Begrebet robusthed berøres også i Trine Trentemøllers bog *“Dysleksi, motivation og robusthed”*. Trentemøller er underviser, læringskonsulent i Undervisningsministeriet, læsevejleder, diplomuddannet og har tilmed en kandidatgrad i pædagogisk psykologi. Hun beskriver begrebet i forbindelse med dysleksi og mener, at det at arbejde med begrebet robusthed i denne forbindelse er at arbejde med en accept af de vanskeligheder, der er forbundet med diagnosen, og om at finde styrke, der gør det muligt for barnet at tackle de udfordringer, det møder (Trentemøller, 2019).

Trentemøller mener, at børn med dysleksi kan blive mere robuste gennem en forståelse af, hvad der sker i hjernen, når de møder udfordringer. Det er derfor vigtigt at de voksne, som arbejder med børn, der har dysleksi, ved noget om, hvordan hjernen fungerer og hvad der er særligt i forhold til diagnosen. Viden om, hvad der sker i hjernen, gør, at det giver mening for læreren, hvorfor elever med dysleksi eksempelvis skal have længere tid til prøver. Børnene kan blive mere robuste, hvis de føler, at de kan magte opgaven og samtidig får den opbakning og accept, som de særlige vilkår, som barnet får, kræver (Trentemøller, 2019).

Undervisning i, hvad der sker i hjernen, når de bliver kede af det eller vrede, giver børn en forståelse af, at der ikke er noget galt med dem. Det er tilmed vigtigt at barnet lærer, at det er muligt at gøre noget ved disse tilstande. Enten at få hjælp, eller at hjælpe sig selv. Trentemøller mener, at et barn kan blive mere robust, hvis det føler, at der kan gøres noget ved det der er svært. En metode, hvorpå man kan tale med børn om dette, er ved at benytte begreberne *“alarmhjernen”* og *“tænkehjernen”*. Når man bruger disse, gør man det mere håndgribeligt for børn at forstå, hvordan hjernen reagerer, når den bliver påvirket på forskellige måder. Alarmhjernen er et begreb der illustrerer, hvordan hjernen reagerer, når vi bliver kede af det eller stressede. Tænkehjernen er et begreb der bruges om den tilstand hjernen er i, når man kan tænke klart og er parat til at lære noget. Et barns robusthed kan styrkes, når det øver sig i at berolige sig selv ved at tænke sig om. Der er selvfølgelig situationer, hvor det er hensigtsmæssigt, at det er alarmhjernen, der slår til, men i de fleste situationer, som barnet møder i skolen, er der brug for tænkehjernen. Målet er at barnet lærer at tackle situationer, som ellers ville have slået dem ud (Trentemøller, 2019).

### 6.1.1 Window of Tolerance

*“Begrebet Window of Tolerance er et psykologisk begreb som, hvis man anvender det rigtigt, kan hjælpe læreren til navigere i en klasse, hvor der er mange forskellige personligheder. Window of Tolerance er et begreb, som beskriver zonen af arousal, hvilket betyder, hvornår et menneske funktionelt fungerer mest effektivt. Når mennesker er i denne zone, er de i stand til at modtage, behandle og integrere information. Når et menneske er i deres Window of Tolerance er det hovedsageligt årsagen, at hjernen fungerer godt og effektivt behandler stimuli. Personen har mulighed for at reflektere, tænke rationelt og tage beslutninger fattet, uden at føle sig overvældet eller tilbagetrukket (Crowe Associates Ltd. 2018).*

*Window of Tolerance* befinder sig på et spektrum, hvor der i den ene ende findes tilstanden hyper-arousal, som også er kendt som "fight or flight" mekanismen, og karakteriseres ved hyper årvågenhed, voldsomme følelser i form af angst, panik og frygt, samt tankemylder. I den anden ende af spektret findes tilstanden hypo-arousal, som kan forekomme, når vi har for meget hyper-arousal. Det er en tilstand, som kan virke følelsesmæssigt bedøvende, give en følelse af tomhed, følelsesløshed og udmattelse. Man kan føle sig frakoblet og deprimeret (Gill, 2017)." (Guul & Mortensen, 2018)

## 6.1.2 Elevtyper og Sence of Coherence

I 2007 undersøgte S. Gunnel Ingesson faktorer, der påvirker og modvirker dysleksiens negative indflydelse på selvforståelsen. Ingesson kunne ud fra sine spørgeskemaundersøgelser dele ordblinde børn op i tre elevtyper; *fightere*, *de resignerede* og *de afslappede*. Af ordet *fighter*, var disse elever karakteriseret ved at have gode og sunde relationer, kompetencer og evner. I den anden ende af dette spektrum ligger *de resignerede*, som kan virke apatiske og ugidelige, når de bliver tildelt opgaver. *De afslappede* vurderer situationen som værende ikke synderligt bekymrende, og er hverken i *fighterens* eller *den resigneredes* ende af skalaen. Ingesson konkluderer, at det er de gode relationer, som er helt afgørende for det, som hun kalder for Sense of Coherence (SOC), som er inspireret af Aaron Antonovsky (Pedersen & Hjorth, 2016).

SOC er et udtryk for den enkeltes tillid til, at verden er forudsigelig, og at tingene bliver, som man forventer. SOC handler om, at eleverne udvikler strategisk kompetence til at løse en opgave i stedet for at give op. Ingesson påpeger dermed, at *de resignerede* og i nogle tilfælde *de afslappede* er mere udsatte til at give op frem for at finde muligheder eller løsninger til at opnå et mål (Pedersen & Hjorth, 2016).

## 6.2 Mestringsforventninger

*"Skriftspråkkulturen står svært sterkt i det moderne samfund, og skriftspråklige ferdigheder utgjør i stigende grad en nøkkelfunksjon i både arbeid og utdanning. Derfor regnes dysleksi for å være et av den vestlige verdens mest vanlige funksjonshemninger. Dysleksi er blant de mest høyfrekvente lærevanskene, og den samfunnsmessige betydningen av skriftspråklige ferdigheter har gjort lese- og skriveopplæringen til det mest politiserte feltet innenfor spesialpedagogikken."* (Sætre, 2009).

Sætre benytter sig meget af Banduras social-kognitive teori til at italesætte dyslektikers mestringsforventninger. Hun udpeger især, at teorien indfører en forbindelse mellem individ og miljø, og at vi mennesker lærer og udvikler sig igennem både feedback fra vores omgivelser samt vores egne tanker og refleksioner. Self-efficacy handler om ens forventning til, om man kan klare helt specifikke opgaver.

*Forventning om mestring, beskrives som en forhånds-refleksjon: "forethought", over hvilke utfordringer som ligger i en gitt oppgave, samt ens egen kompetanse og mulighet for å gjennomføre de påkrevde handlingene oppgaven medfører. Ifølge Bandura (1986) har forventning om mestring innvirkning på den kognitive reguleringen av motivasjon. Personer regulerer nivået av innsats og anstrengelse alt etter hvilke effekter de forventer skal komme ut av handlingen (Sætre, 2009)*

En viktig adskillelse af mestringsforventningsbegrebet er forskellen mellem *forventning om mestring* og *forventning om resultat*. Et menneske kan godt forvente, at en bestemt handling vil give et resultat, men han eller hun på samme tid godt kan mangle troen på, at han eller hun har den kompetence, som det kræver at udføre handlingen. Deraf vil den manglende forventning til egen selvkompetence påvirke resultatet negativt. Modsat kan et menneske også godt have for høje forventninger til egen selvkompetence, men har ikke tillid til, at handlinger vil ende med det forventede resultat. Konsekvensen heraf kan være, at de lader helt være med at forsøge til at starte med. Ifølge Sætre, kan forventninger om mestring variere i styrke, og hun mener, at stort set alle forventninger til mestring kommer fra tidligere erfaringer.

I en skolesammenhæng viser det sig, at elevernes mestringsforventninger kan have en afgørende faktor for hvilke valg af aktivitet, indsats og udholdenhed de vælger eller har, når opgaver bliver for svære. Sætre mener, at hvis elever med dysleksi skal lykkes med læse- og skriftsprogsopgaver, så skal de ikke have samme opgaver, som andre elever uden læse- og skrivevanskeligheder. Hun mener, at de har behov for kortere og mere enkle tekster, så de har mulighed for mestringsoplevelser. Hun påpeger dog, at der ligger et dilemma i, at de fleste elever med dysleksi gerne vil have de samme opgaver som resten af klassen, fordi de ikke ønsker at skille sig ud i frygten for at virke dum eller mindre begavet. Elever med dysleksi kan have en tendens til at gemme sine vanskeligheder væk, selvom det påvirker det fagligheden (Sætre, 2009)

### 6.3 Motivation og selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien hedder oprindeligt Self-Determination Theory og er udviklet af Edward L. Deci og Richard M. Ryan, som begge er professorer ved University of Rochester i New York. Teorien bygger på idéen om, at menneskelig trivsel og motivation forudsætter opfyldelse af tre grundlæggende almenmenneskelige psykologiske behov. Dette er behovet for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed. Behovene er udviklet til at kunne benyttes på et generelt plan. Vi vil dog i dette afsnit benytte os af Trine Trentemøllers syn på teorien, som hun udfolder mere specifikt i forhold til elever med dysleksi. Trentemøller mener, at hvis børn med dysleksi skal føle sig motive-rede for at arbejde med deres vanskeligheder, så er det forældrenes og lærernes ansvar at tage højde for de tre psykologiske behov (Trentemøller, 2019).

Behovet for selvbestemmelse handler om at føle, at man er med til at styre sit eget liv. De ting vi foretager os giver mening og følelsen af at være med til at bestemme er motiverende, især når vi skal



gøre noget, der er svært. Selvbestemmelse betyder ikke, at vi skal bestemme alting selv, men at vi er med til at bestemme indenfor de rammer, som er mulige. Det vil for elever i skolen betyde, at de ikke bestemmer om de vil skrive opgaven eller ej, men det betyder, at det er lærerne ansvar at opsætte rammer, hvor indenfor det er muligt for eleven selv at bestemme. Hvis det lykkedes for læreren at gøre de aktiviteter, som er nødvendige for elevernes læring og udvikling, meningsfulde, så vil behovet for selvbestemmelse blive understøttet og dermed give gode muligheder for, at eleven bliver motiveret for at lære (Trentemøller, 2019).

Behovet for kompetence handler om følelsen af at kunne mestre de udfordringer, som vi møder. Dette behov er især vigtigt, når det handler om elever, som er fagligt udfordret i skolen. Når vi skal lære noget nyt, er det vigtigt, at det vi skal lære er indenfor rækkevidde. Her kan man med fordel inddrage Vygotskys teori om "Zonen for Nærmeste Udvikling". Denne teori handler om dét sted barnet er i sin læring, hvor det næsten kan selv, men endnu har brug for en voksen til at støtte udviklingen. Hvis det vi skal er udenfor rækkevidde, så bliver vi demotiverede. Hvis vi derimod oplever, at vi næsten kan, og at vi har troen at det kan lykkedes samt at vi har nogen til at hjælpe, så er muligheden for udvikling og læring stor. Læreren skal gerne presse eleven ud af deres komfortzone, uden at skubbe dem for langt ud. Følelsen af at mestre noget er afgørende, når vi skal føle os motiverede for at arbejde med det, der er svært. Når denne følelse opstår, opfyldes behovet for kompetence (Trentemøller, 2019).

Det sidste behov er behovet for samhørighed. Dette handler om at føle sig som en værdifuld del af fællesskabet og at føle, at der er brug for én, hvilket er afgørende for motivationen. Dette behov viser sig især i gruppearbejde, hvor elever med faglige udfordringer er særligt udsat, da mange børn har svært ved at hjælpe hinanden på den rigtige måde, hvorfor børn med dysleksi ofte oplever, at de andre tager over og at der derfor ikke er brug for dem i gruppen (Trentemøller, 2019).

## 6.4 Specialpædagogisk perspektiv

Når der er tale om elever med dysleksi, så er der tale om elever, som har fået en diagnose. Derfor er det også relevant at inddrage et specialpædagogisk perspektiv, for bedre at kunne inkludere disse elever i fællesskabet. Ingen elever er ens. Heller ikke elever med dysleksi, men alligevel, eller måske netop derfor, giver det god mening at inddrage Rasmus Alenkærs inklusionsbaserede IC3-model samt Mette Molbæks begreb om det relative handicapbegreb.

### 6.4.1 IC3-modellen

IC3-modellen er udviklet af psykolog, cand. pæd. psych., samt ph.d. Rasmus Alenkær. Modellen tager afsæt i hans begreb om kvalitativ inklusion og er et metodisk udgangspunkt for dialogisk undersøgelse af en given fokuspersons oplevelse af selv samme form for inklusion. Modellen forholder sig til inklusion som det fænomen, der optræder, når den enkelte oplever sine behov tilgodeset. Disse behov opdeles i tre kategorier og kaldes fysiske betingelser, socialt samspil og opgaveløsning. Hvis alle tre behov imødekommes, så er man inkluderet (Alenkær, s.d.).

De fysiske betingelser, som modellen indeholder, inkluderer blandt andet parametre som, at eleven oplever skolens lokaler som fysisk behagelige og skolens møbler er afstemt med elevens fysiologiske behov. Eleven har mulighed for at lære flere forskellige steder, og eleven oplever skolen som et roligt sted, hvor der er plads til fordybelse samt at eleven kan lade op i pauserne. Sidst men ikke mindst indeholder de fysiske betingelser, at hvis eleven anvender fysiske hjælpemidler, så er disse tilpas diskrete og udstiller ikke eleven (Alenkær, s.d.).

Det sociale samspil indeholder parametre som, at eleven er en del af de fælles aktiviteter, som finder sted i både frikvarterer og udenfor skoletiden. Derudover indeholder denne betingelse, at eleven deltagert aktivt i samarbejdsopgaver, herunder også i undervisningen, samt at de har en værdi i fællesskabet. Det er også en betingelse, at der tales åbent om elevens eventuelle handicap eller særlige behov (Alenkær, s.d.).

Det sidste behov i modellen, som skal imødekommes, for at eleven føler sig inkluderet, er opgaveløsning. Her er der tale om, at de opgaver, som eleven stilles, er niveaumæssigt afstemt i forhold til elevens forudsætninger, og at det faglige arbejde er organiseret, så eleven kan bidrage aktivt, værdifuldt og giver mulighed for succes. Det faglige indhold skal give mening for eleven og eleven skal have mulighed for at lære på den måde, der passer til elevens læringsstil. Dertil skal særlige pædagogiske strategier og IT være en almindelig og integreret del af elevens hverdag og skoledagen skal være præget af gennemgående forudsigelighed og struktur. Slutteligt indeholder denne betingelse at særlig støtte gives målrettet og på en sådan måde, at den ikke forhindrer elevens deltagelse i fælles aktiviteter (Alenkær, s.d.).

#### 6.4.2 Det relative handicapbegreb

Det relative handicapbegreb er et begreb, som er affødt af to teoretiske positioner i specialpædagogikken. Den første er den psyko-medicinske forståelse for specialpædagogisk arbejde, hvor man lægger vægt på barnets diagnose, deficit og læringsproblemer. Her har man fokus på kompenserende specialpædagogiske programmer, metoder og modeller. Her er barnet og dets afvigelse det faglige problem og dette er iboende barnet. Den anden er den kontekstuelle-sociale forståelse, hvor man retter opmærksomheden mod skolekultur og læringsmiljøer, herunder læringsmiljøets rummelighed og fleksibilitet. Her er det barnets omgivelser, som er problemet og man gør op med at se barnet som sin diagnose (Molbæk, Quvang & Hedegaard-Sørensen, 2014).

Med et ben i begge lejre taler man om det relative handicapbegreb. Her fokuserer man både på relationen mellem individer med funktionsnedsættelser og omgivelserne, og der lægges vægt på, at interaktioner mellem individuelle og sociale faktorer er komplekse. Essensen i det relative handicapbegreb er, at funktionsnedsættelsen er statisk, men det er handicappet ikke. Handicappet skabes i relation til et utilgængeligt miljø, hvor personen med funktionsnedsættelsen har mange barrierer for deltagelse på lige fod med andre. Elever kan derfor være handicappede i én i situation og ikke i en anden. Det er vigtigt at iagttage eleven i relationer, situationer og kontekster. Når der er tale om det relative

handicapbegreb i et skoleregi, så lægges opmærksomheden i forhold til undervisningens tilrettelægning og gennemførelse i forhold til elevernes muligheder for at deltage (Molbæk et al., 2014).

## 7.0 Analyse

### 7.1 Interviewenes elevtyper

Da vi på forhånd kender de tre elever, som deltager i vores empiriske undersøgelse, er det ikke yderligere vanskeligt at inddele dem efter Ingessons elevtyper. Det er relevant at se elever med dysleksi ud fra denne opdeling, da det giver en bedre forståelse for deres handlemønstre, og giver ydermere læreren mulighed for at skabe de rette læringsforudsætninger for den enkelte elev. Ingessons undersøgelse har til formål at påvise faktorer, som kan påvirke og modvirke dysleksiens negative indflydelse på selvopfattelsen.

Målet med inddelingen af elevtyper er, at alle elever skal lære at være fightere, da fighterens SOC er højest. For at eleverne får mulighed for at kvalificere skriftsprogskompetencen, er det lærerens opgave at styrke elevernes tillid til, at verden er forudsigelig. Dette kan man gennem planlægning af undervisningen, så denne bliver som eleverne forventer. Det er vigtigt, at vi udvikler elevernes strategiske kompetence, og for at vi har de bedst mulige chancer for dette, er det en fordel at have et kendskab til, hvilke typer elever vi har med at gøre.

#### *E1's mulighed for succes*

Vi har opdelt de tre elever efter elevtyper, hvor vi har karakteriseret E1 som værende en fighter. Dette har vi blandt andet på baggrund af det kendskab, vi har til hende, men derudover kan følgende udpluk fra interviewet påvise, hvorfor dette giver mening. Det at hendes far hjælper hende med lektier hver dag viser, at E1 har gode relationer derhjemme. Dertil er hendes relationer i skolen lige så sunde, da hun ikke er bleg for at spørge enten læreren eller klassekammeraterne om hjælp. Derfor kan man med rette antage, at E1's SOC er høj, da hun ofte af sig selv søger at finde muligheder og løsninger for at opnå et mål. E1's svaghed ligger, som interviewet peger på, i, at hun sammenligner sig selv med andre. Det at E1 påpeger, at der også er andre, der ikke kan finde ud af opgaven, viser, at hun ser social status som en vigtig del af hendes liv.

Vores praktiske erfaring med E1 stemmer umiddelbart overens med denne vurdering. Men vores erfaring er også, at det kan være vanskeligt blot at tildele én type pr. elev. De fleste elever har træk af forskellig art, og vi ved, at når E1 ikke er forberedt på en opgave, så springer hun ud af fighterrollen og indtager en rolle, som er noget ved siden af Ingessons typer. Her kunne der være tale om en fjerde type, hvor der er tale om en tilstand af overreaktioner, som betyder, at E1 hurtigere springer ud af hendes Window of Tolerance, og bliver frustreret over en læringsituation. Vi kan derfor se ud fra vores skrivemodell, at selvom E1 ofte har succes i den grønne dimension, og har gode strategiske

kompetencer, så kan E1 godt blive frustreret, hvis den blå dimension ikke følger med og komponenterne i denne dimension derfor ikke støtter op om hendes fighterstype.

### *E2's mulighed for succes*

E2 kan vi af samme årsager karakterisere ud fra Ingessons elevtyper. Ud fra interviewet kan vi se, at E2 har gode relationer, både derhjemme og i skolen. Dette er karaktertræk, som karakteriserer en fighter. Men med kendskab til E2 vurderer vi, at hun befinder sig i den anden ende af spektret, hvor vi kategoriserer hende som værende resigneret. Det kan være svært at vurdere elever ud fra et transkriberet interview, så en helhedsvurdering af E2 viser, blandt andet på baggrund af følgende udpluk, at hun befinder sig i den resignerede ende af spektret. Hun antager på forhånd, at hun ikke kommer til at klare sig godt i f. eks. nationale tests. Selvom det er en styrke, at hun øver sig sammen med sin søster og mor, så får hun alligevel påpeget til sidst, at det ikke kommer til at virke, fordi det gik dårligt sidste gang. Ved den resignerede type antager eleven typisk på forhånd, at resultatet bliver dårligt, og vil helst undgå de situationer. Hun har derfor givet op på forhånd, hvilket ifølge Ingesson karakteriserer den resignerede elevtype. Det er dog interessant at se på E2's SOC, da man kan antage, at da hendes forventninger stemmer overens med resultatet, så er SOC høj, men på en negativ måde. SOC er tiltænkt som en positiv egenskab, hvorfor en forestilling om, at man fejler i en situation, og efterlever dette, ikke er et udtryk for tilliden til forudsigeligheden.

Vores erfaring fra praksis stemmer nogenlunde overens med E2's egne svar i interviewet. Vi mener dog, at hun er mere resigneret end interviewet viser. Hun vælger ofte i mange læringssituationer at kigge ud i luften eller sidde at tegne selv. Hun afleverer ikke skriftlige opgaver, og det er svært at få hende til at sætte ord på, hvorfor hun ikke afleverer til tiden, eller vide, om hun har tænkt sig at aflevere opgaven overhovedet. I interviewet giver E2 udtryk for, at hun ved, at hun har svært ved at læse og skrive, hvilket ikke er til at se i praksis.

Ud fra vores model er det interessant at se på E2, da hun umiddelbart ikke bliver mødt i hverken den blå eller den grønne dimension, hvilket på ingen måde kan kvalificere til skriftsprogskompetence. Dansk læreren har derfor en stor rolle i at hjælpe en elevtype som E2, hvilket tydeliggør vigtigheden af de didaktiske handleforslag, som uddybes i punkt 8.

### *E3's mulighed for succes*

E3 viser igen noget nyt ud fra interviewet. Her ser vi en dreng, som er klar over, at han har en udfordring, men ikke giver udtryk for, at han får den hjælp han har brug for. Han er ikke klar over, hvordan han skal øve sig i at blive bedre og virker generelt ret uvidende om, hvordan han skal forholde sig til sin ordblindhed. Disse udtalelser kan virke som om, at E3 er resigneret eller måske afslappet. Hvilket igen ikke stemmer overens med vores vurdering i praksis.

Når vi har arbejdet med E3 i praksis, er det vores opfattelse, at han er en meget vellidt dreng, på trods af at han kan være meget frembrusende. Det kommer derfor som en overraskelse, at E3 i sit interview sammenligner sig meget med de andre elever, da han i praksis fremstår populær, og som én de andre ser op til. Hans SOC fremstår derfor i praksis som værende meget høj, mens interviewet bevidner om

en anden side af sagen, hvilket giver mening, da vi har med en dreng i 4. klasse at gøre, hvorfor det er relevant at huske på, at selvom man som lærer har vurderet en elev som en bestemt type, så er det ikke nødvendigvis sådan eleven opfatter sig selv. Han ligger umiddelbart uden for Ingessons elev-type-spektrum, hvilket sætter ham i en gråzone, hvor han ikke får den rette hjælp.

E3's mulighed for succes indenfor skriftsprogskompetence kan derfor være svær at vurdere, hvilket belyser vigtigheden af relationen til eleven. Hvis vi ud fra vores model om skrivekompetence skal hjælpe en elev som E3, så må vi være opmærksomme på at fokusere på komponenter som skriveformål og skrivesituation, som kan afhjælpe en stresset situation hos E3, hvor vi ud fra interviewet og i praksis kan se, at når han får en opgave, hvor han kan føle sig udstillet bliver stresset, så befinder han sig ikke længere i sit Window of Tolerance. Dansk læreren kan derfor med fordel forberede E3 på skrivesituationen og skriveformålet, så han kan føle sig tilpas i opgaven og dermed gennemføre den og få en succesoplevelse. Derefter vil E3 højst sandsynligt føle sig mere inkluderet, hvis han får en oplevelse af, at han kan det samme som de andre i klassen.

## 7.2 Robusthed og dysleksi

Robusthedsbegrebet er og har været meget omtalt i forhold til børn i dag. Det er ikke nogen undtagelse, når der er tale om elever med dysleksi, og behovet for at indtænke begrebet viser sig også hos vores interviewpersoner. Alle tre elever beretter om, at de ofte møder vanskeligheder og udfordringer, hvorfor det er vores job som lærere at deltage i processen om at gøre dem mere robuste, da dette, ifølge Per Schultz Jørgensen, er nødvendigt for, at eleverne kan overvinde de kriser, som de måtte møde. Elever med dysleksi oplever ofte at blive frustrerede i skriveprocesser fordi de skal bruge for meget energi på at stave ordene og dermed mister overblikket over, hvad de egentlig ville skrive. At arbejde med at styrke robustheden hos disse elever vil antageligvis hjælpe dem med at bevare roen i disse vanskelige skrivesituationer.

Da vi spørger E1 om, hvilke følelser, der knytter sig til ikke at kunne løse en opgave, fortæller hun, at hun bliver mega ked af det. Dette stemmer også overens med den opfattelse, som vi har af hende i praksis og viser tydeligt et punkt, hvor det er vigtigt at hun får noget hjælp. Dette skal ikke forstås som om, at det er forkert, at hun bliver ked af det. Tværtimod. For som Jørgensen skriver, så rummer robusthed både sårbarhed og styrke og han mener, at det at skulle forholde sig til sin sårbarhed giver robustheden sin aller dybeste mening. E1 er altså klar over, at hun, i situationer hvor hun ikke kan finde ud af opgaven, er sårbar, hvilket kan vendes til noget positivt, da sårbarheden, ifølge Jørgensen, er en indsigt i vores egne grænser, hvilket er nødvendigt i overvindelsen af krisen. Dette viser vigtigheden af at undervise i skrivestrategier, som bliver uddybet i punkt 8. E1 har brug for strategier til, hvordan hun selv lærer at overkomme vanskelighederne, hvilket vi antager er muligt, da hun karakteriseres som en fighter.

Jørgensen skriver, at robustheden er en strategi, som omfatter sårbarhed og mestring i en personlig balance, som vi vælger i forhold til vores handlemuligheder. Det E1 i derudover kunne have brug for, kan man i denne sammenhæng antage kunne være en skærpet opmærksomhed på, hvorfor hun

reagerer som hun gør, samt hvorfor det er okay, at hun har disse reaktionsmønstre. Denne tilgang støttes op af Trine Trentemøller, som fortæller, at når man arbejder med børn med dysleksi, så handler det om at arbejde med en accept af de vanskeligheder, som er forbundet med diagnosen. Dertil handler det om, at barnet skal finde styrke til at gøre det muligt at tackle udfordringerne.

Det vi kan gøre, når vi skal forsøge at styrke elevernes robusthed er først og fremmest, som Trentemøller skriver, at give dem en forståelse af, hvad det er der sker i hjernen. Det er relevant, både for os lærere og for de børn, som har dysleksi at forstå, at hjernen arbejder anderledes, når man har dysleksi. Trentemøller introducerer begreberne ”alarmhjernen” og ”tænkehjernen”, hvilke giver en god forståelse af, at hjernen ikke altid er i sit Window of Tolerance.

### 7.2.1 Window of Tolerance i praksis

Window of Tolerance som begreb er en smule mere avanceret end ”alarmhjernen” og ”tænkehjernen”, men kan alligevel hjælpe til med en forståelse af, at vi ikke altid er i en tilstand, hvor vi kan tænke klart, og at der somme tider er nogle andre pedaler, som styrer vores krop og vores handlinger. Dette er eksempelvis når E1 bliver ked af det, eller når E3 bliver sur. Her bliver deres skriftsproglige kompetencer udfordret, hvilket, hos dem begge, fører til en tilstand af hyper-arousal. Både forståelsen af Window of Tolerance og de to hjernetilstande kan trænes, så eleverne lærer at falde til ro, når de har indset, at deres hyperarousal ikke er til gavn. Man kan træne denne forståelse ved at lave afspændingsøvelser med eleverne, hvor de lærer at finde deres kerne og dermed det center, som de kan fæstne roen til. Til børn, som har brug for mere visualisering, kan man indtænke Anette Prehns ”glimmerflasker”, hvor børn fylder en flaske med vand og glimmer. Når flasken rystes illustrerer dette den tilstand, som kaldes hyperarousal eller ”alarmhjernen”. Dette illustrerer samtidig, at det kan tage tid at falde til ro igen, men at det er helt okay, at skulle have tid eller hjælp til at vende tilbage til sit Window of Tolerance. E3 er et eksempel på, hvorfor dette er et virkelig vigtigt aspekt, når man arbejder med børn med dysleksi. Han fortæller selv, at hans lærer godt ved, at han ikke kan styre sig, når han bliver sur. Ud fra helheden kan man antage, at han bliver sur, når han føler sig udstillet og stresset. Det er dermed lærerens opgave at være opmærksom på, hvad og hvornår eleven reagerer, som han gør. Er det tegn på, at opgaven er for svær? Selvom opgavens sværhedsgrad er passende til eleven, kan introduktionen til opgaven være forvirrende, og dermed gøre eleven nervøs for om han kan løse den. Det handler ikke om at lave det helt store analysearbejde med eleven men nærmere at observere de reaktionsmarkører, når elever med dysleksi reagerer u hensigtsmæssigt i en læringssituation. Meningen med at fortælle eleverne disse ting er, at de ikke skal føle sig forkerte eller anderledes. Disse negative følelser svækker nemlig både inklusionsfølelsen og mestringsforventningerne, og det er derfor vigtigt, at eleverne føler, at der kan gøres noget ved disse følelser, da de ellers ikke har en chance for at udvikle skriftsprogskompetence.

## 7.3 Inklusionsfølelse

Ser vi på Alenkærs IC3 model er et vigtigt punkt at elever, som anvender hjælpemidler, ikke udstilles i skolen. Vigtigheden af dette punkt kan man se hos E1, som beretter om, hvordan det er en udfordring for hende, når hendes kammerater på de sociale medier ikke ved, at hun er ordblind. Der kan vi som lærere ikke gøre meget, men det kan vi i skolen. Det er derfor vigtigt, at alle klassens elever ved, hvilke udfordringer, der følger eleven, og at vi taler åbent om det i klasserummet, da dette styrker elevens inklusionsfølelse.

Når E3 føler sig udstillet, når han skal fremlægge for klassen, så er det muligvis den nemmeste løsning at undlade, at eleven skal fremlægge. Men det er altså afgørende, at læreren støtter eleven i denne situation, så E3 ikke føler sig udstillet, men støttet i en læringsituation, hvor der er stor mulighed for at styrke hans robusthed. Vi ved ud fra Sætres ph.d afhandling om "Dysleksi og selvopfattning", at elever med dysleksi ikke ønsker at skille sig ud i frygten for at virke dum eller mindre begavet, og derfor har en tendens til at gemme sine vanskeligheder væk. En fremlæggelse kan virke grænseoverskridende i sig selv, og som E1 nævnte i sit interview, så er det hårdt, fordi hun skal huske det hele i hovedet. Hvad kan læreren gøre for at gøre det mere overskueligt for en elev med dysleksi at udføre samme fremlæggelsesopgave som resten af klassen? Sætre påpeger, at det er et stort dilemma med opgaver og mestringsforventninger, for elever med dysleksi vil heller ikke skille sig ud fra mængden og virke anderledes, og vil derfor gerne have samme type opgave som resten af klassen. Man kan dog antage, at det er vigtigere at eleven føler, at hun har mulighed for at mestre den opgave, som hun bliver stillet, end at hun får den samme opgave som de andre. Det kan være svært at vurdere og må komme an på en lærerfaglig antagelse i en social kontekst. Vigtigheden er dog, at eleven får opfyldt sine mestringsforventninger, om det er på den ene eller den anden måde, hvorfor det er vigtigt at læreren indgår i dialog med eleven. På den måde er der mulighed for, at læreren kan, gennem selvbestemmelsesteorien, motivere eleven til at mærke efter, hvilken opgave der er passende, hvilket antageligvis skaber et godt fundament for udviklingen af elevens skriftsprogskompetencer. På den måde opfyldes nemlig mange af komponenterne fra den grønne dimension i vores skrivemodell.

## 7.4 Mestringsforventninger

Ifølge Sætre tyder undersøgelser på, at elever med høje forventninger til mestring i højere grad vælger læringsstrategier, som passer til dem, end elever med lave forventninger til mestring. Hun påpeger, at elever med lave forventninger ofte kan tolke en læringsituation som truende, hvilket kan virke hæmmende på deres valg af læringsstrategier. Når E2 eksempelvis skal skrive i hånden, så lader hun blot som om. Hun gemmer sine vanskeligheder væk, da hun har lave mestringsforventninger til sig selv, og får ikke tilpasset en læringsstrategi til aktiviteten. Ser man på denne situation ud fra selvbestemmelsesteorien, så hersker der ingen tvivl om, at E2's behov for kompetence på ingen måde bliver opfyldt, da hun ikke føler, at hun kan mestre udfordringen. Denne aktivitet ligger ikke indenfor E2's zone for nærmeste udvikling, og da det ovenikøbet er en vikar, som står for læringsituationen, så er der ikke nogen relationskompetent voksen til at støtte hendes udvikling. Usikkerheden i at en vikar

træder ind i lokalet, frem for den vante lærer, kan gøre en elev med dysleksi utryg. Vi antager, at det kan have en negativ indflydelse på timen, da læringssituationen kan virke truende overfor nogle elevtyper dysleksi.

Et andet syn på samme situation med E2 er, at vikarens læringsaktivitet gør hende handicappet. Dette viser vigtigheden af, at læringsaktiviteterne er tilpasset alle elever, hvorfor vi ikke kommer udenom begrebet undervisningsdifferentiering, som vi vil komme nærmere inde på i punkt 8.0. Vikaren stiller ikke en opgave, som giver E2 mulighed for at deltage på lige fod med de andre, hvilket kan være fatalt, når der oven i købet er tale om en elev, som er resigneret, og derfor ikke er robust nok til at stå frem og fortælle, at dette er en vanskelighed for hende. Vikaren har ikke en chance for at tilpasse læringssituationen, så den udvikler E2's skriftsprogskompetence, og derfor har E2 ikke en chance for at løse opgaven. Når E2 i sit interview derfor siger "Jeg sidder nok bare og venter eller får mere hjælp af læreren" da hun bliver spurgt om, hvad hun gør, når hun ikke kan finde ud af det, kan dette være et tegn på, at E2 er meget afhængig af relationen til læreren og lærerens kompetencer.

En grov sammenligning mellem en vikar og en lærer, som ikke har den rette viden omkring elever med dysleksi, kan derfor være, at resultatet bliver det samme. Mange elever med dysleksi oplever den samme følelse med ikke at føle sig passet på i forskellige læringssituationer. Sidste år besøgte vi en efterskole for ordblinde, hvor flere elever oplevede, at det først var efter, at de er startet på efterskolen, at de føler sig velkommen i et skoleregime, og fortæller bla. at de har følt sig tabt i skolen siden mellemtrinnet. Dette bevidner om, hvorfor det er uhyre vigtigt, at behovet for samhørighed opfyldes, og at det er vigtigt, at der allerede sættes ind fra start. Det er afgørende, at vi som lærere skaber et læringsmiljø, hvor elever med dysleksi føler, at der er brug for dem, og hvor de kan føle sig som en værdifuld del af et fællesskab.

## 7.5 Gruppearbejdets betydning

Endnu et aspekt af samhørighedsbehovet ligger i gruppearbejdet. E1 og E2's udsagn om gruppearbejde minder meget om hinanden. E1 foretrækker selv at bestemme, hvilken gruppe hun kommer i, hvilket afspejler sig i hendes fightertype. Hun har styr på, hvem hun arbejder godt med både fagligt og socialt, og E2 foretrækker at arbejde sammen med pigerne. Begge udsagn viser, at eleverne på forhånd ved, hvilke grupper de er socialt accepteret i, samt hvor deres vanskeligheder udstilles i færrest grad. Dette viser, at begge elever i denne situation viser tegn på robusthed. Når Trentemøller taler om at være en værdifuld del af fællesskabet i et gruppearbejde, så kan man dog antage, at det er at stille store krav til elever på mellemtrinnet, da vi ofte oplever, at de vælger ud fra sociale aspekter og ikke faglige. Hvis elever med dysleksi skal udvikle skriftsprogskompetence, så er det vigtigt, at læreren har overblikket og styringen over at balancere mellem den blå og grønne dimension, hvis eleverne selv vil bestemme grupper. Som Trentemøller skriver, så kræver gruppesammensætning voksne, som tager ansvar for sammensætningen, og at det er vigtigt at indtænke, at alle skal føle sig set, hørt og værdsat.



Kan man så antage, at flere elever med dysleksi arbejder godt sammen? Dette forsøgte vi i vores anden praktik under en projektuge, hvor vi satte E1 og E2 i samme gruppe. Vores didaktiske overvejelser bag denne gruppesammensætning prøvede både at imødekomme elevernes samhørighedsfølelse og deres faglige niveau. Det gik slet ikke som forventet, da vi dengang ikke kendte til elevtyperne, som vi gør i dag. E1, fighteren, overhalede hurtigt E2, den resignerede, og udviklede strategisk kompetence, hvilket hjalp hende videre i arbejdet med den skriftlige opgave, men hun tabte E2 undervejs, da E2 ikke besad samme skrivekompetence som E1. Læringsituationen gjorde E2 handicappet, da hun gav helt op og undgik at lave noget som helst, hvilket førte til en irritation hos E1, som grundet sin høje SOC godt vidste, at der skulle arbejdes lidt mere for tingene for at opnå et mål.

Selvom vi havde den bedste intention med at sætte dem sammen som gruppe, så var manglen på vores viden omkring dysleksi afgørende for udfaldet af samarbejdet. Ganske ubevidst bevægede vi os i den psykomedicinske forståelse og havde ordblindhed som centrum, hvilket hæmmer muligheden for at arbejde med elevernes tro på dem selv samt arbejdet med at styrke deres skriftsprogskompetence.

## 8.0 Didaktiske handleforslag

*“At beherske skriftsproget er en forudsætning for at kunne deltage i samfundet og deltage som borger i et demokrati.”* (Brok, Bjerregaard & Korsgaard, 2015). Sådan står der i bogen Skrivedidaktik - en vej til læring. Og det er langt fra den eneste lærebog, der opstiller vigtigheden af at kunne beherske skriftsproget. Det giver et indblik i, hvor vigtigt det er, at vi som lærere underviser eleverne i de skriftsproglige kompetencer, og her bliver vigtigheden på ingen måde mindre, når der er tale om elever med dysleksi.

Som lærer kan det være vanskeligt at opfylde komponenterne fra både den grønne og den blå dimension, og bevidner om ikke andet om, hvor komplekst det er at kvalificere til skriftsprogskompetence hos elever med dysleksi. Vi har indtil videre i opgaven hovedsageligt bearbejdet den grønne dimension, hvilket vi har gjort for at vise vigtigheden af de psykologiske og pædagogiske aspekter samt at belyse, at elever med dysleksi ikke er ens, hvorfor de didaktiske handleforslag også bør være derefter. Vi vil i følgende afsnit derfor uddybe den blå dimension og inddrage didaktiske handleforslag til, hvordan vi planlægger undervisning til elever med dysleksi.

### 8.1 Ishøjprojektet

Ishøjprojektet (Brok, Bjerregaard & Korsgaard, 2015) handler om skrivedidaktik generelt, og vi har forsøgt at finde inspiration fra projektets tiltag til at udforme vores skrivemodell med både didaktiske og psykologiske tiltag.

Ud fra Ishøjprojektet, har vi udvalgt områder, som kan være relevant at arbejde med, når man arbejder med at udvikle skriftsproglige kompetencer. Det er først og fremmest vigtigt, at formålet med skriveopgaverne er tydelige for eleverne. Hvis ikke læreren formår at diskutere formålet med tekstaktiviteten med eleverne, så kan man antage, at mestringsforventningerne hos elever med dysleksi falder, hvilket vil påvirke udfaldet af opgaven. Det er dertil vigtigt, at læreren går forrest som et godt eksempel. Lærere, der sjældent skriver, har sværere ved at motivere eleverne til at skrive, hvorfor læreren gennem modellering af egen skrivning kan stilladsere elevernes. Dette punkt støttes op af Trentemøller, der mener, at dette punkt er afgørende for de dyslektiske elevers motivation, hvilket igen er afgørende for læringsudbyttet.

Et andet område, som det er vigtigt at overveje, når man underviser i skriftsprogskompetence, er at inddrage elevernes interesser og erfaringsverden. Undervisningen skal gerne bygge på en indre motivation hos eleverne, hvorfor en understøttelse af dette punkt giver større mulighed for, at eleverne bliver indre motiverede for opgaven. Et sidste punkt, som vi har valgt at inddrage, er variation og omfang. Det er essentielt at elever med dysleksi øver sig og det er derfor vigtigt, at de skriveopgaver, som læreren planlægger, indeholder en vis grad af variation, så opgaverne forbliver spændende, samt at der sørges for, at eleverne skriver mere og mere.

Det er altså relevant at inddrage dette projekt, når vi taler om skrivekompetence hos elever med dysleksi, da disse elever i mindst lige så høj grad har brug for disse tiltag. Projektet kan i vores tilfælde bruges som en lille tjekliste, når man planlægger undervisning med henblik på at udvikle skriftsprogskompetencen hos elever med dysleksi.

## 8.2 Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er en del af lærerens samlede didaktiske kompetence, og når vi skal inkludere alle elever, så handler det om at skabe differentierede muligheder for deltagelse i faglige og sociale fællesskaber, hvilket udgør rammen for den enkelte elevs læring og trivsel i skolen. Målet med undervisningsdifferentiering er at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever (Tetler et al., 2014).

Trentemøller skriver, som tidligere nævnt, at elever med dysleksi gerne vil have de samme opgaver som de andre elever, men det er ud fra Alenkærs teori om opgaveløsning ikke muligt, hvis ikke opgaven er tilrettelagt efter hver enkelt elev. Hvis eleverne med dysleksi skal have de samme opgaver som de andre elever, så er der nødt til at være konsensus omkring, at disse elever har brug for nogle andre tiltag, for at stille dem på lige fod med de andre. Dette kunne eksempelvis være, at alle elever får en skriftlig opgave, hvor opgaveformuleringen er ens, men eleven med dysleksi må anvende en strategi, hvor han eksempelvis indtaler noget tekst, som han så kan skrive ind efterfølgende. Dette vil frigive noget koncentration til resten af opgaven, som vil stille ham på lige fod med de andre. Differentieringen ligger altså i at skabe nogle forskellige rammer, så alle eleverne stilles lige. Det stiller store krav til læreren at mestre undervisningsdifferentieringens kunst, hvilket ikke altid er lige nemt.

Mange lærere beretter nemlig om, hvordan ambitionsniveauet ikke stemmer overens med udbyttet af undervisningen, fordi der sjældent er bare én eller to elever, som der skal tages hensyn til, men ofte er mange flere (Tetler et al., 2014).

Konsekvensen af, at man ikke er opmærksom på, at gøre skriftlige opgaver for ordblinde overskuelige er, at de ikke får en succesoplevelse med opgaven. Når eleven efterfølgende bliver stillet en skriftlig opgave vil eleven huske tilbage på den sidste, og resultatet er vigtigt i forhold til modet til den næste (Sætre, 2009). Det er altså lærerens opgave at imødekomme elevernes læringsforudsætninger uden at ekskludere elever med dysleksi fra læringsfællesskabet ved at give dem andre opgaver.

### 8.3 Inklusion og deltagelsesmuligheder

Inklusionsbegrebet har været yderst omtalt i flere år i den danske folkeskole og Rasmus Alenkærs begreb om kvalitativ inklusion har sat sine spor i den måde vi indtænker alle elevers behov. Hans syn på behovet for opgaveløsning giver i sin fineste forstand mening, når der er tale om elever med faglige vanskeligheder, hvorfor elever med dysleksi går fint under denne kategori. Det er lærerens job at planlægge opgaver, som passer til de dyslektiske elevers behov og dermed organisere disse, så eleven kan bidrage aktivt, værdifuldt og få mulighed for succes.

Her kan man blandt andet tale om de IT-teknologier, som er altafgørende for elever med dysleksi. Disse skal, ifølge Alenkær, være en integreret del af undervisningen, og når dette ikke er tilfældet, som vi ser i vikartimen, som E2 beretter om, så frarøves den dyslektiske elev sine deltagelsesmuligheder, hvilket både påvirker læringsudbyttet og inklusionen. Det er vores ansvar som lærere at planlægge og udføre undervisning, som ikke gør eleverne med dysleksi handicappede. Dertil er det yderst vigtigt, at læreren kender til de IT-teknologier, som eleverne anvender, da det ellers ikke er muligt at hjælpe eleverne med dysleksi tilstrækkeligt. Der er ydermere mange forskellige IT-teknologier, hvorfor lærerens kendskab også er vigtigt for at finde den bedste strategi til hver enkelt elev.

#### 8.3.1 Kompenserende IT

Der ligger en stor pædagogisk opgave i at undervise med brugen af elevens kompenserende IT. Det er lærerens ansvar at indtænke hjælpemidlet i planlægningen af undervisningen, hvor blandt andet tekster indscannes. IT'en kan altså ikke fungere kompenserende i sig selv. Eleven må lære selv at justere indstillingerne efterhånden som elevens færdigheder udvikler sig, men får selvfølgelig hjælp af læreren og ikke mindst IT-vejlederen til dette (Jandorf & Thomsen, 2016).

Der er uden tvivl didaktiske udfordringer med anvendelsen af kompenserende IT. Det er vigtigt at have øje for, at den kompenserende IT ikke gør eleven passiv. Ordforslagsprogrammerne skal blandt andet bidrage til at kompensere for stavevanskelighederne nu og her, så eleven kan bruge sin energi på for eksempel opbygningen af indholdet i teksten. Men det er vigtigt, at eleven stadig tænker sig om og benytter sig af den viden, som de får i undervisningen. Dette indbærer blandt andet den viden,

som de har om lyd- og betydningsprincipper (se punkt 8.4), samt at de øver sig i at skrive (Jandorf & Thomsen, 2016).

## 8.4 Undervisning i betydningsprincippet

Når eleverne begynder på mellemtrinnet skifter undervisningen fokus fra stavestrategier med udgangspunkt i skriftens lydprincipper til stavestrategier med udgangspunkt i skriftens betydningsprincipper (Jandorf & Thomsen, 2016). Dette kan blandt andet ses i Fælles Mål for faget dansk, hvor der efter 2. klasse står, at eleven har viden om bogstav-lydforbindelser og efter 4. klasse står, at eleven kan stave med udgangspunkt i ordenes betydningsdele (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). For elever, som ikke har dysleksi, vil en beherskelse af både lydprincippet og betydningsprincippet gøre dem i stand til at afkode op mod 90% af alle danske ord, hvilket stemmer godt overens med færdigheds målet, som vi præsenterede i indledningen, hvor eleven skal kunne stave alle almindelige ord sikkert. Elever med dysleksi har fra start vanskeligheder med skriftens lydprincip, men her gælder det dog, at undervisning i skriftens betydningsprincipper ofte er lettere, da denne del ikke kræver samme fonologiske kompetence (Jandorf & Thomsen, 2016).

I ”Læseplan for faget dansk” står der, at morfemundervisning er et bærende princip op til 6. klasse, og at denne indgår som en del af undervisning i sprogets mindste niveauer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Dette er en vigtig undervisningsaktivitet, når vi taler om elever med dysleksi. Undervisning i morfemer er nemlig en af de undervisningsaktiviteter, som er med til at udvikle elevernes stavefærdigheder. Ved at undervise i orddelenes betydning, først gennem rod morfemer og derefter bøjnings- og afledningsmorfemer, så lærer eleverne systematikken i betydningsforskellene på morfemerne (Jandorf & Thomsen, 2016).

Elisabeth Arnbak skriver ligeledes om vigtigheden i, at eleverne lærer om morfemer. Hun mener, at det udvikler deres sproglige viden og styrker tilegnelsen af læse- og stavefærdigheder. Hun skriver også, at ukendte ord tillæres nemmere, hvis eleverne har en forståelse for, at lange og komplicerede ord kan brydes ned i mindre dele, og på den måde synes mere overskuelige (Arnbak, 2005).

Arnbak beretter derudover om forskning, som viser, at elever med ringe læse- og stavevanskeligheder halter efter deres kammerater, når det gælder udviklingen af morfematiske færdigheder. Dette kan formodentlig skyldes, at disse elever ikke øver sig lige så meget som klassekammeraterne, og derfor ikke har samme skriftsproglige erfaring. På trods af, at Arnbak er enig med Jandorf og Thomsen i at elever med dysleksi kompenserer for deres fonematiske vanskeligheder ved at benytte betydningsprincippet i morfologien, så mener hun altså, at elever med dysleksi kræver ekstra hjælp og støtte (Arnbak, 2005).

### 8.4.1 Arnbaks undervisningsmetode i morfemer

Når eleverne skal lære om morfemer, så kan det være svært som lærer at vide, hvordan de benytter deres viden i praksis, hvorfor det kun er når de laver fejl, at vi får nyttig information om den enkelte elevs strategibrug. Dét eleverne, især de med dysleksi, har brug for, er at lære tænkemåder, som de skal anvende, når de staver ord. Her er det nødvendigt, at vi som lærere viser dem, hvordan de skal tænke og arbejde med staveopgaverne. Vi skal være positive rollemodeller for eleverne ved at tænke højt og forklare vores overvejelser over morfemerne i lange ord, samt hvordan vi udnytter vores viden om morfemer til at stave ukendte ord. På baggrund af dette bør vi lade eleverne diskutere ukendte ords betydning på basis af en morfologisk analyse, hvor vi hjælper dem til at begrunde deres svar. Dette giver eleverne teten, hvorfor sandsynligheden for, at de husker og tilegner sig tænkemåden er højere (Arnbak, 2005).

## 8.5 Skrivestrategier

Når man skal lære at skrive, så handler det om at vide, hvad man kan gøre, når man befinder sig i en skriveproces. Man skal lære skrivestrategier, som man aktivt kan tage i brug, når man skriver. Skrivestrategier kan altså defineres som procedurer og teknikker, som en skriver benytter sig af, når han skal gennemføre en skriveopgave. Nogle skrivestrategier er observerbare mens andre er mentale processer, som skriveren måske ikke er klar over, at han benytter (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2015). Vigtigheden i at undervise elever med dysleksi i skrivestrategier kan blandt andet ses hos E1, som i stedet for at anvende skriftsproget springer det over og sender billeder i stedet, samt hos E2, som også undgår skrivesituationen, når hun bliver utryg og ikke føler, at hun kan mestre opgaven. Begge elever viser, hvordan de vælger at give op fremfor at give sig i kast med opgaven og ingen af dem viser altså, at de har nogle skrivestrategier at trække på. E3 giver udtryk for samme udfordring når han fortæller, at han slet ikke kan lide faget dansk, og at han bliver stresset, når han står i en skrivesituation. Han har altså heller ingen strategier at trække på, hvorfor vigtigheden i undervisning af skrivestrategier viser sig hos alle tre elever.

Læreren er i høj grad en nøgleperson, når det handler om at lære at skrive og at tillære sig skrivestrategier. Undervisning i skrivestrategier er en af de mest effektfulde typer skriveundervisning, når det handler om at udvikle elevernes skrivekompetence. Elever på mellemtrinnet har ofte brug for skrivestrategier, som kan sætte dem i gang med en opgave. Kvithyld, Kringstad og Melby inddeler skrivearbejdet i fire forskellige faser, som fokuserer på én udfordring af gangen. Faserne lyder således: førskrivningsfasen, skrivefasen, revideringsfasen og færdiggørelsesfasen. De mener tilmed, at der følger bestemte strategier med til hver fase, og at det er disse, som eleverne skal lære (Kvithyld et al., 2015).

### *Førskrivningsfasen*

Her handler det blandt andet om at få idéer til teksten og hjælp til at forestille sig, hvordan den skal se ud. Her produceres ofte stikord, dispositioner, tænkeskrivningstekster, tankekort og andet (Kvithyld et al., 2015). Disse er alle gode strategier i førskrivningsfasen, men det er relevant at huske på,

at elever med dysleksi muligvis har brug for en lidt anden tilgang i denne fase. Hele skriveprocessen kan for en elev med dysleksi virke meget lang og umulig at overkomme. Man kunne derfor med fordel opmuntre eleven til at droppe skrivningen i denne fase og gemme sin skriveenergi til selve skrivefasen. Det kunne man ved at opmuntre til at tegne det indhold, som hun forestiller sig, at teksten skal handle om. På den måde ville man om ikke andet imødekomme en elev som E2's behov. Det er vigtigt at tænke på, hvad formålet med opgaven er. Hvis formålet er at lære strategier som at skrive stikord og dispositioner, så nytter det ikke noget at eleverne med dysleksi tegner sig gennem denne fase. Men er målet et færdigt skriftligt produkt, så er det relevant, at eleverne med dysleksi ikke bruger al deres skriveenergi her.

### *Skrivefasen*

Her skal idéerne fra førskrivningsfasen videreudvikles. I denne fase skal der skrives og gerne i sammenhængende tekst. I denne fase skal der ikke tænkes meget på retskrivning, indholdets rækkefølge eller ordvalg. Denne fase karakteriseres som en produktionsfase, hvor der søges at undgå skriveblokeringer (Kvithyld et al., 2014). For elever med dysleksi er det vigtigste i denne fase ikke at plote så mange ord ind på skærmen som muligt, men mere om at sammenfatte de punkter, som de har fundet i førskrivningsfasen. Det kan derfor være en god idé at opmuntre til at eleverne indtaler stykker af den tekst, som de gerne vil have skrevet ned. Det er altså vigtigt, at læreren i denne fase opmunterer eleven til at benytte sig af den kompenserende IT.

### *Revideringsfasen*

Her handler det om at forbedre og udvikle teksten. Her skal læseren have strategier til at læse og vurdere egen tekst, samt til at vurdere, hvad der skal gøres for at ændre teksten. Her kan man blandt andet inddrage elevfeedback, hvor eleverne læser og kommenterer andres opgaver, hvilket øver dem i at være kritiske og gør dem i stand til at vurdere, hvordan man reviderer tekster for at få et godt slutprodukt (Kvithyld et al., 2014). Når elever med dysleksi skal revidere deres egne tekster, så stiller det store krav til deres læsefærdigheder, hvilket man kan vurdere retfærdigheden af. Derfor kunne man med fordel få en kammerat til at læse teksten op, hvorefter eleven med dysleksi er den, der retter teksten. Meningen er altså i første omgang ikke kommentarer fra kammeraten, men mere en oplæsningsstrategi, som giver eleven mulighed for at lytte efter fejl. Derudover skal eleverne i denne fase have strategier til at vurdere, hvad der skal gøres for at gøre teksten bedre, hvorfor denne fase måske er den mest krævende for elever med dysleksi. Den er dog ikke umulig, men bevidner om vigtigheden af en differentieret undervisning samt vigtigheden af, at komponenterne fra den grønne dimension er opfyldt.

### *Færdiggørelsesfasen*

I denne sidste fase handler det om at gøre teksten præsentabel for læseren. Indholdet er her færdigskrevet og resten er derfor finpudsning. Her har skriveren brug for strategier, der gør dem opmærksomme på egne fejl samt strategier, som gør dem i stand til at forstå, hvordan læseren opfatter teksten (Kvithyld et al., 2015). For elever med dysleksi handler denne fase også om at lære sådanne strategier, hvilket blandt andet kunne være brugen af retskrivningsprogrammer. Vigtigheden af tydeliggørelsen

af skrivesituationen og skriveformålet kommer til udtryk her, hvor det færdige produkt på mange måder afspejler lærerens formåen til at undervise i skrivekompetence.

## 9.0 Konklusion

Opgaven har haft til formål at belyse, hvordan vi som dansklærere på mellemtrinnet kvalificerer dyslektiske elevers skriftsproglige kompetencer. Det grundlæggende arbejde med udviklingen af skrivekompetence bør udvikles i skolen, og derfor er det dansklærerens opgave at trække på de mange komponenter, som det kræver at kvalificere til skrivekompetence. Med inspiration fra Linnea Ehris læsemodel udviklede vi en skrivemodell, som har haft i sinde at skabe et overblik over, hvilke kompetencer, tiltag og andre proceselementer, der skal til for at skabe skrivekompetence hos elever med dysleksi.

Elever med dysleksi kan blive mere robuste gennem en forståelse af, hvad der sker i hjernen, når de møder udfordringer. Det er derfor vigtigt, at de voksne, som arbejder med dyslektiske elever ved noget om, hvad det vil sige at have dysleksi, og hvad der er særligt i forhold til diagnosen. Det er derfor ikke nok blot at tænke, at kompenserende IT er nok til at opfylde skrivekompetence hos en elev med dysleksi, da hvis man gør det kommer til at sætte dysleksien i centrum, hvilket kan have den konsekvens at ekskludere eleven fra det faglige fællesskab. Vi kan konkludere, at det er vigtigt at have det relative handicapbegreb i baghovedet, når man har med dysleksi at gøre. Vi skal jonglere mellem den psyko-medicinske- og den kontekstuelle-sociale forståelse, så man både fokuserer på relationen mellem individer med funktionsnedsættelser og omgivelserne. Vi har hertil også gennem vores empiriske undersøgelse fundet ud af, at dyslektiske elever ikke er ens, og har forskellige måder at håndtere forskellige læringssituationer på.

Ud fra S. Gunnel Ingessons spektrum af elevtyper kan det være en fordel for dansklæreren at sætte sig ind, hvilken type elev, man har med at gøre, når man skal arbejde med at kvalificere elevens skrivekompetence, da det giver en bedre forståelse for deres handlemønstre, og giver læreren bedre mulighed for at skabe de rette læringsforudsætninger for den enkelte elev. Vi skal så vidt muligt bestræbe os på at gøre elever til fightere, hvorfor den grønne dimension i vores skrivemodell er rigtig vigtig. Det er vigtigt, at vi udvikler elevernes strategiske kompetence, og det er vanskeligt at gøre uden at være bevidst om, hvilken elevtype, vi har med at gøre. En fighter-type kræver ikke lige så meget arbejde i den psykologiske del af skrivemodellen, da elevens Sense of Coherence i forvejen er høj, og vil derfor ikke se en skriftlig udfordring som en fare for at mislykkes, men derimod selv finde ud af at komme igennem udfordringen. Hertil skal vi dog understrege, at vi har fundet ud af, at selvom en ordblind elev er en fighter, så er det de samme problematikker, tanker og følelser som er en fællesnævner i alle tre interviews.

Dansklæreren skal være opmærksom på, at det er vigtigt at berøre alle komponenterne i skrivemodellen, så eleven forbliver i sit Window of Tolerance, selv når der opstår skriftlige udfordringer. Dansklærerens rolle viser sig tilmed vigtig, når der er tale om selvbestemmelsesteorien, hvilken skal være opfyldt, for at eleverne får mulighed for at udvikle skrivekompetence. Dette begreb hænger på mange måder sammen med begrebet om mestringsforventninger, som ligeså er afgørende for udviklingen af samme kompetence. Ud fra vores empiriske undersøgelse kan vi gentagende gange se, at alle tre elever frygter at blive udstillet, når det gælder skolearbejde. Vi skal derfor arbejde med elevernes mestringsforventninger, så deres frygt for at mislykkes mindskes. Herunder er det ligeså vigtigt, at man har Alenkærs begreb om opgaveløsning i mente også, så eleven har de rette læringsforudsætninger for at kunne løse opgaven.

Dansklæreren skal så vidt muligt sørge for at både den blå og den grønne dimension bliver dækket ved både at trække på sine faglige, psykologiske og pædagogiske kundskaber. Der ligger en stor opgave hos dansklæreren, både i udarbejdelsen af undervisningen samt i planlægningen heraf. Ved at inddrage Ishøjprojektet kan vi konkludere, at vigtigheden af blandt andet skriveformål samt lærerens modellering er afgørende for eleverne, når de skal udvikle skriftsproglige kompetencer. Vi kan tilmed konkludere, ud fra vores empiriske undersøgelser, at benyttelsen af undervisningsdifferentiering er vigtig, når man skal planlægge og udføre undervisning med elever med dysleksi, da eleverne ellers i højere grad risikerer at føle sig ekskluderet og viser tilmed vigtigheden af, hvordan kompenserende IT skaber deltagelsesmuligheder for disse elever. Når læreren underviser, må hun inddrage elevernes kompenserende IT og have et gennemgående kendskab hertil, for at eleverne får mest muligt ud af denne hjælp og ikke ender som passive individer. Når det handler om at kvalificere til skrivekompetence hos elever med dysleksi, så handler det om at møde dem der, hvor de er.

Dyslektiske elever har ofte problemer med lydprincippet, hvorfor undervisning i betydningsprincippet er nødvendig, da dette giver eleverne redskaber til at styrke skrivekompetencen ved at lære strategier, som gør dem i stand til at afkode og dermed stave flere og sværere ord. Derudover kan vi konkludere, at undervisning i skrivestrategier er afgørende for alle elever, men især elever med dysleksi, som gennem disse lærer forskellige metoder, som de helt konkret kan anvende i skriveprocessen for at blive bedre skrivere.

Slutteligt kan vi derfor konkludere ud fra vores bachelorprojekt, at det kræver sit forarbejde at undervise ordblinde elever i dansk, hvis de skal være med i undervisningen på lige fod med resten af klassen. Det er vores ansvar at sørge for, at komponenterne i skrivemodellen bliver opfyldt, så eleverne opnår skrivekompetence.

## 10.0 Vurdering af undersøgelsen

I følgende afsnit vil vi vurdere projektets kvalitet med udgangspunkt i begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. Med begrebet validitet er der tale om gyldigheden af projektet. Dette handler om, hvorvidt der er blevet undersøgt dét, som præsenteres i problemformuleringen. Med begrebet



reliabilitet er der tale om projektets pålidelighed og henviser til kvaliteten af de data, som vi har fået og om de er til at stole på. Disse begreber samlet udtrykker projektets troværdighed (Boding, Mølgaard & Pjengaard, 2019). Det sidste begreb er begrebet generaliserbarhed, hvilket oftest vurderes i naturvidenskabelige metoder. Vi vil dog alligevel give et bud på dette ud fra vores projekt.

## 10.1 Validitet

Gennem teoretiske valg samt valg af undersøgelse har vi taget elevens perspektiv. Ved at bruge interview tager vi som tidligere nævnt udgangspunkt i intentionen om at frembringe viden om noget, som det forstås af interviewpersonen. Vi har i projektets undersøgelsesfase arbejdet ontologisk subjektivt, hvor vi har undersøgt den måde, hvorpå et fænomen eksisterer på. Den ontologiske subjektivitet handler i vores tilfælde om, at elevernes oplevelse af deres udfordringer med dysleksi samt de tiltag, som kunne være fordelagtige for dem, kun eksisterer på grund af dem. Den oplevelse de har, er forbundet med dem selv og fjernes de, så fjernes oplevelsen (Boding et al., 2019). På baggrund af dette vurderer vi, at projektets validitet, og dermed gyldighed, er høj, da vi mener, at vores interview undersøger dét, som de har til hensigt.

For at styrke validiteten kunne man med fordel have foretaget endnu en undersøgelse, som kunne have til hensigt at observere de tre elever i konkrete skrivesituationer i undervisningen. Dette har desværre ikke være en mulighed, men kunne have støttet endnu mere op om den blå dimension af vores model.

## 10.2 Reliabilitet

Når der er tale om reliabilitet, eller pålidelighed, så kigger vi på de interviews som er projektets empiriske del og da det er kvalitative interviews, som vi arbejder med, så kan det være vanskeligt at konkludere, hvorvidt det indsamlede data er troværdigt eller ej. Det er dog en relevant spekulation, om interviewpersonerne, givet omstændighederne under et interview, ændrer deres adfærd og dermed deres svar, måske med et ønske om at fremstå på bedste måde. Vi har i opgaven beskrevet vores opfattelser af eleverne efter deres interview, for at gøre undersøgelsen mere troværdig. Det er derfor vores vurdering, da vi har kendskab til eleverne, at dette i nogen grad er tilfældet, da vi blandt andet kan se, at de svar, som E2 kommer med, ikke stemmer overens med vores opfattelse af hende i virkeligheden. Dette ændrer dog ikke på, at hendes svar kan være givet i ærligste forstand, men det påvirker alligevel opgavens troværdighed, når vi ikke mener, at svarene og virkeligheden stemmer overens. Et parameter, som gør undersøgelsen pålidelig, er transskriptionen. Da denne er præcist nedskrevet og uden brug af fortolkende tegn, som eksempelvis udråbstegn, står den fri for fortolkning og derfor styrker dette undersøgelsens reliabilitet.

### 10.3 Generaliserbarhed

Da vores projekt er kvalitativt funderet og dermed baserer sig på få tilfælde af det undersøgte fænomen, kan der hurtigt tildeles et lavt potentiale af generaliserbarhed. Men der er alligevel håb for at øge generaliserbarheden i kvalitative projekter (Roald & Kjøppe, 2008).

Tone Roald og Simo Kjøppe opstiller Steinar Kvaales tre former for generaliseringstyper. Vi tager, med afsæt i vores egen undersøgelse, udgangspunkt i én af typerne. Den naturalistiske generalisering, som handler om, at tidligere erfaringer bestemmer niveauet for generalitet. Vores projekt ligger ikke umiddelbart op til en høj grad af naturalistisk generaliserbarhed, men den har potentiale til det. Her menes der, at man med fordel kunne have videreudviklet disse interviews, ved at spørge undervisere om, hvor meget genkendelighed der findes i de svar, som vi har fået. Dette kunne have støttet op om den naturalistiske generaliserbarhed, men som projektet er udformet på nuværende tidspunkt, er den naturalistiske generaliserbarhed lav (Roald & Kjøppe, 2008).

## 11.0 Litteraturliste

### 11.1 Bøger

Boding, J., Mølgaard, N. & Pjenggaard, S. (2019) Bachelorprojektet i læreruddannelsen. *Hans Reitzels Forlag*

Brinkmann, S. (2014). Det kvalitative interview. *Hans Reitzels Forlag*

Brok, L. S., Bjerregaard, M. B. & Korsgaard, K. (2015) Skrivedidaktik - ven vej til læring. *Literacy og Læring. Forlaget Klim*

Glasdam, S., Hansen, G. R. & Pjenggaard, S. (2016). Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område, *Hans Reitzels Forlag*

Harboe, T. (2018). Metode og projektskrivning - en introduktion. *Samfundslitteratur*

Høien, T. & Lundberg, I. (2015) Dysleksi - fra teori til praksis. *Special-Pædagogisk Forlag*

Jørgensen, P. S. (2017) Robuste børn. *Kristeligt Dagblads Forlag*

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. *Hans Reitzels Forlag*

Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2015) Gode skrivestrategier - på mellemtrinnet og i overbygningen. *Literacy og Læring. Forlaget Klim*

Molbæk, M., Quvang, C. & Hedegaard-Sørensen, L. (2014) Deltagelse og forskellighed - en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis. *Viasystime*

Pedersen, A. L. & Hjorth, K. M. (2016) Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - Grundbog i lektiologisk pædagogik. *Hans Reitzels forlag*

Trentemøller, T. (2019) Dysleksi, motivation og robusthed. *Klim*

## 11.2 E-bøger

Tetler, S., Baltzer, K., Ulvseth, H., Lang-ager, S., Andersen, M. W., Arne-Hansen, S., . . . Østergaard, K. (2014) Undervisningsdifferentiering i dansk og matematik i 5. klasse - med fokus på elever med særlige behov Vol. 1, DPU, Aarhus Universitet.

## 11.3 Hjemmesider

Børne- og Undervisningsministeriet (2020) Folkeskolens formål. *Børne- Og Undervisningsministeriet*. Lokaliseret 17/2-2020 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Crowe Associates Ltd. (2018). The window of tolerance. Crowe Associates Ltd. Lokaliseret 3/3-2020 på: <http://www.crowe-associates.co.uk/psychotherapy/window-of-tolerance/>

Gill, L. (2017). Understanding and Working with the Window of Tolerance. *Attachment and Trauma Treatment Centre for Healing (ATTCH)*. Lokaliseret 3/3-2020 på: <https://www.attachment-and-trauma-treatment-centre-for-healing.com/blogs/understanding-and-working-with-the-window-of-tolerance>

Kompetence (2020) I Den Danske Ordbog. Lokaliseret 16/4-2020 på: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=kompetence&tab=for>

## 11.4 Onlinedokumenter

Alenkær, R. (n. d.) IC3-modellen – Refleksion omkring oplevet inklusion i skolen, *Alenkær.dk*. Lokaliseret 2/3-2020 på: [https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dd03e4b0aad39e6ab642/1410850051815/IC3\\_skole.pdf](https://static1.squarespace.com/static/54158cade4b014031cff2b38/t/5417dd03e4b0aad39e6ab642/1410850051815/IC3_skole.pdf)

Arnbak, E. (2005) Udnyttelse af skriftens betydningsprincip – en genvej til effektiv læsning og stavning. Lokaliseret 06/04-2020 på: <https://docplayer.dk/426614-Udnyttelse-af-skriftens-betydningsprincip-en-genvej-til-effektiv-laesning-og-stavning-elisabeth-arnbak.html>

Bjerregaard, M. B. (2014) Skrivekompetence i et skriftbåret samfund. *Viden om Læsning, nummer 15, marts 2014*. Lokaliseret 8/4-2020 på: [https://www.videnomlaesning.dk/media/1405/videnom\\_15\\_5.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/1405/videnom_15_5.pdf)

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). Dansk Fælles Mål. *Børne- Og Undervisningsministeriet*. Lokaliseret 17/2-2020 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019b) Dansk Læseplan. *Børne- og Undervisningsministeriet*. Lokaliseret 09/04-2020 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-L%C3%A6seplan-Dansk.pdf>

Corfitsen, M. & Graversen, A. (2008) L. C. Ehris interaktive læsemodel - Et perspektiv på læseproces og læseevaluering. *Læsning og Evaluering, Nr. 1 Januar 08*.

Jandorf, B, D. & Thomsen, I. T. (2016) Ordblindhed i grundskolen - et inspirationsmateriale, *Styrelsen for Undervisning og Kvalitet - Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling*. Lokaliseret 04/04-2020 på: <https://www.videnomlaesning.dk/media/1955/ordblindhed-i-grundskolen-juni-2016.pdf>

Roald, T. & Kjøppe, S. (2008) Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos, 2008, 29, 86-99*.

Sætre, A. (2009) Dysleksi og selvopfatning. *Doktoravhandling ved NTNU*. Lokaliseret 7/4-2020 på: <https://core.ac.uk/download/pdf/52062652.pdf>

## 11.5 Unpublished papers

Guul, M. S. & Mortensen, A. (2018) Klassestrukturer - inklusion og undervisningsdifferentiering, *Praktikopgave på 2. niveau*

## 12.0 Bilag

### Bilag 1: Interviewspørgsmål

Spørgsmål til interview:

- Hvordan vil du beskrive din udfordring?
- Hvordan øver du dig i at blive bedre til at skrive?
- Hvad motiverer dig for at blive bedre til at skrive?
- Hvornår føler du dig mest udfordret i forhold til at skrive?
- Hvad sker der med dig, hvis der er noget du ikke kan finde ud af?
- Hvad gør læreren når han eller hun hjælper dig i en presset situation?
- Hvilke opgave i danskundervisningen kan du mindst lide?
- Hvilke opgave i danskundervisningen kan du bedst lide?
- Hvordan har du det med gruppearbejde?
- Hvordan påvirker ordblindheden din fremtid?

### Bilag 2: Elevinterview

#### Interview 1

I: Hvordan vil du beskrive din udfordring?

E1: Jeg har ret svært ved at læse uden hjælp og skrive, men jeg tror andre synes det er mere træls end mig.

I: Hvordan øver du dig i at blive bedre til at skrive?

E1: Jeg ved ikke. Det er svært at sige. Jeg læser med min far hver dag og så skriver vi de svære ord ned.

I: Hvad motiverer dig for at blive bedre til at skrive?

E1: Jeg vil gerne være ligeså god som ... (en klassekammerat, red.). Men der er også nogle i klassen som er dårligere end mig.

I: Hvornår føler du dig mest udfordret i forhold til at skrive?

E1: Det er altid svært.

I: Hvornår er det mest svært?

E1: På min iPhone.

I: Er det når du skriver sms'er eller?

E1: Alt sammen. Også Snapchat og TikTok.

I: Hvorfor er det en udfordring?

E1: Fordi, altså i skolen ved de andre jo godt jeg ikke er så god til at stave, men det ved de ikke altid på Snapchat. Jeg sender bare billeder så.

I: Hvad sker der med dig, hvis der er noget du ikke kan finde ud af?

E1: Jeg spørger tit min sidemand. Eller læreren.

I: Hvilke følelser knytter sig hos dig til ikke at kunne løse opgaven?

E1: Bliver mega ked af det .... men der er også andre der ikke kan finde ud af det.

I: Hvad gør læreren når han eller hun hjælper dig i en presset situation?

E1: Forklarer opgaven igen eller på en anden måde, så jeg kan forstå det. Han siger også at jeg skal bruge min computer så tit jeg kan.

I: Hvilke opgaver i danskundervisningen kan du mindst lide?

E1: Når vi skal læse vores historie op foran klassen eller fremlægge.

I: Hvorfor er det de værste opgaver?

E1: Man skal huske det hele når man fremlægger. Det skal man også når man skal læse sin historie.

I: Hvilke opgaver i danskundervisningen kan du bedst lide?

E1: Når vi skal arbejde i grupper.

I: Er det grupper som i selv bestemmer eller læreren laver?

E1: Selv bestemmer.

I: Hvorfor er det det bedste?

E1: Øhm, det kan jeg bare bedst lide.

I: Hvordan påvirker ordblindhed din fremtid?

E1: Det ved jeg ikke. Nok ikke så meget.

## Interview 2

I: Hvordan vil du beskrive din udfordring?

E2: At jeg er ordblind?

I: Ja.

E2: Altså jeg er dårlig til at læse og stave.

I: Er det den største udfordring?

E2: Ja. Jeg er dårligere end min lillesøster. Det er ret pinligt.

I: Hvordan øver du dig i at blive bedre til at skrive?

E2: Jeg laver de opgaver, som ... (læsevejlederen, red.) giver os. Det gør vi næsten hver uge.

I: Er der andre måder du øver dig på?

E2: Jeg laver de lektier vi får for.

I: Okay. Hvad motiverer dig til at blive bedre til at skrive?

E2: Altså jeg vil gerne klare mig godt i de nationale test, men det ved jeg godt at jeg ikke kommer til. Jeg øver mig i at blive bedre med min søster og min mor, men jeg tror ikke det virker. Jeg var dårlig sidste gang.

I: Hvornår føler du dig mest udfordret i forhold til at skrive?

E2: Øhm.. Det er nemmest på min computer fordi den hjælper mig med at stave. Nogle gange har vi vikar, hvor vi skal skrive i hånden. Det er ikke så rart, for vikaren ved jo ikke at jeg ikke kan stave.

I: Hvad gør du så?

E2: Lader som om jeg skriver eller prøver at lave noget andet.

I: Hvad sker der med dig, hvis der er noget du ikke kan finde ud af?

E2: Det er da træls og så bliver man sådan lidt ked af det, for man kan jo godt se at de andre kan finde ud af det.

I: Hvad gør du så?

E2: Jeg sidder nok bare og venter eller får mere hjælp af læreren.

I: Hvad gør læreren så når han eller hun hjælper dig i en presset situation?

E2: Øhm.. Enten laver hun opgaven om eller også får hun én af de andre til at hjælpe mig.

I: Er det den hjælp du har brug for?

E2: Det ved jeg ikke helt.

I: Hvilke opgaver i dansk kan du mindst lide?

E2: Nok når vi skal læse sammen med en anden, højt. Det er pinligt, for det kan jeg jo ikke.

I: Hvilke opgaver i dansk kan du bedst lide?

E2: Når vi skal tegne de personer, som vores lærer læser op.

I: Hvordan har du det med gruppearbejde?

E2: Godt. Hvis det er en god gruppe.

I: Er det nogle gange en dårlig gruppe da?

E2: Ja. Hvis det er med drengene. De vil ikke hjælpe mig, hvis det er svært.

I: Hvordan påvirker ordblindheden din fremtid?

E2: Øhm hvad mener du?

I: Altså har din ordblindhed nogen påvirkning på din fremtid i forhold til uddannelse og arbejde eller andet?

E2: Jeg tror godt man kan få en god uddannelse selvom man er ordblind. Altså det håber jeg. Ellers skal jeg nok være noget, hvor man ikke skal læse.

### Interview 3

I: Hvordan vil du beskrive din udfordring?

E3: Ordblind?

I: Ja.

E3: Det er træls.

I: Hvorfor er det træls?

E3: Fordi man ikke kan stave.

I: Er stavning din største udfordring ved at være ordblind?

E3: Altså de andre kigger når man skal skrive noget på tavlen.

I: Hvordan føles det?

E3: Ikke godt. Jeg ved godt de andre synes jeg er dårlig, men det er alligevel træls når man bliver udstillet.

I: Hvordan øver du dig i at blive bedre til at skrive?

E3: Øh, jeg ved ikke lige.

I: Hvad motiverer dig for at blive bedre til at skrive?

E3: Hvordan motiverer?

I: Altså er der noget, som kan give dig lyst til at blive bedre til at skrive?

E3: Jeg vil gerne være ligeså god som de andre. Jeg ved godt jeg ikke kan det.



I: Hvorfor tror du ikke, at du kan det?

E3: Fordi jeg er ordblind.

I: Hvornår føler du dig mest udfordret i forhold til at skrive?

E3: Nok når det er stressende.

I: Hvad sker der med dig, hvis der er noget du ikke kan finde ud af?

E3: Så bliver jeg stresset.

I: Hvad gør læreren når han eller hun hjælper dig i en presset situation?

E3: Altså vores lærer ved godt at jeg ikke kan styre mig hvis jeg bliver sur.

I: Hvad gør din lærer så?

E3: Hun giver mig 5 minutter.

I: Hvad betyder det?

E3: Jeg får lov til at gå ud på gangen eller ud i skolegården.

I: Hjælper det så?

E3: Det gør det tit.

I: Hvilke opgave i danskundervisningen kan du mindst lide?

E3: Dem hvor vi skal skrive sammen med andre.

I: Hvilke opgave i danskundervisningen kan du bedst lide?

E3: Det ved jeg ikke lige. Jeg kan ikke så godt lide dansk.

I: Hvordan har du det med gruppearbejde?

E3: I dansk?

I: Ja.

E3: Ikke godt.

I: Hvorfor?

E3: Fordi jeg ikke kan finde ud af det.

I: Hvordan påvirker ordblindheden din fremtid?

E3: Det har jeg ikke tænkt over. Det bliver nok altid svært at skrive og læse, men jeg ved ikke helt hvordan det påvirker mig senere.