

RIKKE BEITH 3014510
EH06-20001 AFGANGSPROJEKT
LÆSEVEJLEDNING I GRUNDSKOLEN
”Inkluderende skriftsprogsundervisning”

Vejleder: Charlotte Christiansen

UC Syd maj 2020

Antal anslag: 59.884

Tidligere modulopgaver:

- EH06-17149 Skriftsprogstilegnelse og skriftsprogsundervisning 0.-3. klasse, *”Læseforståelse og ordforrådstilegnelse”*, vejleder Lene Illum, december 2017
 - EH06-18046 Skriftsprogstilegnelse og skriftsprogsundervisning 4.-10. klasse, *”Sproglig udvikling – i alle fag”*, vejleder Lene Illum, maj 2018
 - EH06-18152 Skriftsprogsvanskeligheder 0.-10. klasse, *”Afdækning, tiltag og intervention i udskolingen”*, vejleder Charlotte Christiansen, december 2018
 - EH06-19195 Pædagogisk viden og forskning, *”Den nationale ordblindetest”*, vejleder Ole Gammelgaard, maj 2019
 - EH06-19103 Undersøgelse af pædagogisk praksis, *”Dysleksi”*, Vejleder Nadine Malich-Bohlig, december 2019
-

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning	2
Problemformulering.....	2
Metodeafsnit	2
Begrebsafklaring.....	3
Empiri	4
Skrivning og LST.....	5
Opgaveformuleringen	8
Sproglig analyse.....	9
Hukommelsessystemet og eksekutive kompetencer	10
Vurdering af elevstile	12
Lavere forventning om mestring.....	14
Undervisning i skriftlig fremstilling	16
Vejledning	18
Diskussion	19
Perspektivering.....	20
Referencer	21
Bilag 1: Tabeller, diagrammer og statistik	23
Bilag 2: Afdækning med og uden LST	31
Bilag 3: Besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen.....	35
Bilag 4: Opgaveformulering	49
Bilag 5: Elevproduktioner	50
Bilag 6: Romanuddrag "Kære Dødsbog"	65

INDLEDNING

”En vanskelighed kommer sjældent alene”

Sådan står der på en ny hjemmeside om ordblindhed udarbejdet af bl.a. Nota og Børne- og Undervisningsministeriet. Det er velkendt, at ordblindhed har en hel række af sekundære følger. For eksempel kan begrænset erfaring med at læse på grund af ordblindhed medvirke til en reduceret vækst i ordforråd eller baggrundsviden, ligesom stavevanskeligheder og nedsat læseerfaring kan føre til vanskeligheder med skriftlig fremstilling (UVM, Ordblindhed, 2020). I løbet af skoletiden møder ordblinde elever altså som oftest mindre tekstmængder end deres klassekammerater. På grund af elevens vanskeligheder reducerer lærerne tekstmængden, og når eleverne skal formulere sig skriftligt, er kravene ofte også reduceret (Svendsen, 2020, s. 9).

Denne opgave tager sit udgangspunkt i elever med skriftsproglige vanskeligheder. Efter mange år som udskolingslærer og læsevejleder for skolens ældste elever har jeg for nyligt valgt at forlade mit arbejde i folkeskolen. Jeg arbejder nu som konsulent for et privat firma, som udvikler læse- og skriveteknologisk støtte til elever i skriftsproglige vanskeligheder.

Jeg har været i færd med at undersøge det krydsfelt, hvori mange ordblinde elever befinder sig, når der stilles krav om skriftlig fremstilling i danskfaget. Mange ordblinde elever er udfordrede på deres eksekutive kompetencer og har i højere grad et behov for stilladsering af både LST-funktioner samt skriveprocessens faser. Min tese er, at denne elevgruppe samtidig bliver mødt med reducerede krav og lavere forventning om mestring, allerede inden skriveprocessen er skudt i gang, og det er også et problem.

PROBLEMFORMULERING

Jeg vil gerne dels undersøge min tese og dels undersøge, hvordan dansklæreren kan bygge en stilladserende og inkluderende skriveundervisning op, så de ordblinde elever ikke mødes med reducerede krav og lavere forventninger, alt sammen med henblik på at styrke og motivere de ordblinde elever i deres skriveudvikling?

METODEAFSNIT

Afsættet for min opgave er en teoretisk undring over min praksisorienterede problemstilling. Min erkendelsesinteresse er hermed praktisk og orienteret mod udviklingen af pædagogiske og didaktiske redskaber, som jeg kan trække på, når jeg skal vejlede andre. Mit ontologiske ståsted er begrænset realistisk, virkeligheden eksisterer, og viden herom skabes gennem sansning og tænkning.

Med mit afgangprojekt ønsker jeg at få ny viden gennem en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, hvor jeg indledningsvis belyser blandt andet skriftsproglige kompetencer og hukommelsessystemet så rent og fordomsfrit som muligt. Herefter skifter jeg perspektiv, og på baggrund af teori samt indsamlet data omhandlende de centrale emner vil jeg foretage en fortolkning og analyse af problemstillingen, så jeg ud fra det konkrete kan forstå meningen bag fænomenet. Denne nye viden

vil jeg efterfølgende bringe i spil i form af tiltag, der igen vil påvirke delen, og den hermeneutiske cirkel fortsætter (Engsig, 2017, s. 382).

I opgaven er mit fokus på den produktive del af skriftsprogsundervisningen, og det teoretiske afsæt er med fokus på skrivning velvidende, at læsning og skrivning går hånd i hånd.

Der er to faser i min undersøgelse. I første fase undersøger jeg det krydsfelt, hvori mange ordblinde elever befinder sig, når der stilles krav om skriftlig fremstilling i danskfaget. Jeg tager afsæt i en observation fra en 8. klasse med henblik på at afdække, om klassens ordblinde elever har vanskeligheder ved at møde undervisningens krav i forbindelse med dagbogsskrivning.

For at kunne besvare min problemstilling beskriver jeg indledningsvis ordblindes elever skrivning – med og uden brug af LST. Inden jeg med udgangspunkt i Hallidays beskrivelse af den systemfunktionelle lingvistik laver en sproglig analyse af elevstilen, undersøger jeg kravene i opgaveformuleringen og romanens sproglige ressourcer, som danner baggrund for elevernes arbejde med dagbogsgenren. For at kunne redegøre for de ordblindes elever forudsætninger for at besvare opgaveformuleringen, vil jeg belyse hukommelsessystemet samt de eksekutive kompetencer, der skal til for at løse den stillede opgave.

Det leder mig over i anden fase af min undersøgelse, hvor jeg afdækker, om min tese kan verificeres. Jeg gør brug af en tidligere afdækning fra modulet *Skriftsprogsvanskeligheder 0.-10. klasse*, hvor jeg gennem en elevs narrativ blandt andet afdækkede hans læringsbarrierer. Jeg kalder eleven for *N*.

Slutteligt vil jeg med afsæt i modellen *Teaching Learning Cycle* (forkortes *TTLC*) forsøge at samle mine fund i en beskrivelse af en inkluderende skriftsprogsundervisning. Modellen vil være omdrejningspunkt for den sidste og mere handlingsorienterede del af opgaven, hvor jeg udvider og tilføjer elementer til modellen på baggrund af min nye viden om problemstillingens temaer.

Der henvises undervejs i opgaven til grafer, diagrammer el.lign. med angivelsen af figurnummer, som alle findes i bilag 1.

BEGREBSAFKLARING

Inden jeg beskriver min indsamlede empiri, opridser jeg nu kort de mest centrale begreber som ligger til grund for, at jeg i løbet af opgaven kan diskutere min problemformulering.

DYSLEKSI/ORDBLINDHED: I min opgave bruger jeg begreberne dysleksi og ordblindhed synonymt. Høien m.fl. definerer dysleksi som en forstyrrelse i bestemte sproglige funktioner, som er vigtige for at kunne udnytte skriftens principper ved kodning af sproget. Forstyrrelsen giver sig først til kende som vanskeligheder ved at opnå automatiseret ordafkodning i forbindelse med læsning. Forstyrrelsen kommer også tydeligt frem gennem dårlig retskrivning. Forstyrrelsen er vedvarende, og selvom læsningen efterhånden kan blive acceptabel, findes vanskelighederne med retskrivning sandsynligvis fortsat. Ved en grundigere afdækning af de fonologiske færdigheder, ser man, at disse vanskeligheder ofte fortsætter i voksenalderen (Samuelsson & m.fl., 2014, s. 18)

LÆSE- OG SKRIVETEKNOLOGI: Læse- og skriveteknologi benævnes i opgaven som LST, og består dels af oplæsning, ordforslag, talegenkendelse og OCR-behandling og dels en række funktioner i almene programmer, der kan stilladsere læsning eller skrivning, fx stave- og grammatikkontrol, søgefunktion, oversætterfunktion eller ordbogsfunktion (Pedersen & Hjort, 2016, s. 226).

EMPIRI

Jeg har valgt at lægge ud med en observation, da det er en god og relevant metode til at undersøge, hvad der sker i praksis, idet det giver stor nærhed til de konkrete begivenheder i klasserummet (Skaft-Holm, 2009, s. 31). Da der er tale om en indsamling af stile og derfor en ikke-deltagende rolle, skal eleverne ikke forholde sig til min tilstedeværelse som observatør, hvilket formentlig medfører en høj økologisk validitet med sig frem for ikke-autentiske observationer, jf. Hawthorne-effekten. Dette munder ud i primære, ikke-stimuli data, da der ikke er nogen form for interaktion mellem mig som undersøger og det, der undersøges (Engsig, 2017, s. 216). Det er vigtigt at understrege, at der i dette tilfælde ikke er tale om kvantitative data, da indsamlingen beror på stile fra en enkelt folkeskoleklasse. Min hensigt er at gå i dybden med stilene for at opnå en forståelse af, om de ordblinde elever i denne klasse har eksekutive vanskeligheder, når de møder kravet om at skrive en dagbog – og i så fald hvilke vanskeligheder, det drejer sig om.

Til den mere kvantitative del af min undersøgelse, har jeg valgt den internetbaserede, digitale spørgeskemaundersøgelse som metode, da jeg ønsker at undersøge læreres tilgang til undervisning af ordblinde elever. Spørgeskema giver mig mulighed for at undersøge mønstre og sammenhænge og udsige generaliserbar viden om lærernes tilgang (Engsig, 2017, s. 137).

For at undgå at skulle spørge alle udskolingslærere i Danmark, har jeg valgt at lave en stikprøve i populationen for derved at begrænse antallet af respondenter. For at sikre, at min stikprøve er repræsentativ, har jeg valgt udskolingslærere fra to forskellige skoler i Kolding Kommune. Den første skole er den folkeskole, hvor jeg selv har været ansat som læsevejleder i udskolingen indtil for nyligt. Der er et stort fokus på ordblindhed på skolen, der huser tre læsevejledere med 8 lektioner til vejledning hver. Der er iværksat initiativer såsom læsekonferencer, ordblindedpatrulje, forældrenetværk m.m. Den anden skole er efterskole med elever fra 8. til 10. klasse. Der er ingen læsevejleder ansat, og det er skolens forstander, der står for testning af elever i skriftsproglige vanskeligheder. Lærerne har ikke mulighed for læsevejledning.

Spørgeskemaet blev delt ud til 45 lærere, og jeg har fået 30 besvarelser. Bortfaldet er ca. 33 procent. Informantgruppen består af 62,5 % kvindelige og 37,5 % mandlige lærere. Besvarelserne viser en repræsentativitet svarende til 70 % kvinder og 30 % mænd. Respondenternes undervisningserfaring er nogenlunde ligeligt fordelt mellem svarkategorierne. Besvarelsen er vedhæftet i bilag 3. Der er flest dansk lærere, der har besvaret, hvilket svarer overens med, at der er ansat flere dansk lærere på de to skoler, da denne lærergruppe typisk kun underviser i ét dansk hold, hvorimod en anden faglærer ofte underviser fx 2 eller 3 matematikhold pr skoleår.

I min databehandling anvender jeg Elbros og Poulsens kriterier for vurdering af korrelationskoefficienter (R^2) fra (Poulsen & Elbro, 2015), hvor en stærk eller meget stærk R^2 ligger

mellem 0,5 – 1, en mellemstærk R^2 ligger mellem 0,3 - 0,5, og en svag R^2 ligger mellem 0,1 – 0,3. Nogle gange beregner jeg værdigennemsnittet for besvarelserne ud fra spørgeskemaets svarskala, hvor 1 er meget uenig, og 9 er meget enig.

I opgaven henviser jeg undervejs til en tidligere afdækning af en ordblind elev i 8. klasse, hvor jeg med afsæt i den lektiologiske grundmodel påviste de store konsekvenser skriftsprogsvanskeligheder har haft for N's selvbillede og læringsproces. Jeg afdækkede ligeledes N's potentielle skriftsproglige mestringsniveau med og uden brug af LST, som jeg beskriver i følgende afsnit.

Jeg vil i det følgende afsnit beskrive, hvad der kendetegner ordblindes stavning og skrivning, når de anvender LST.

SKRIVNING OG LST

Stave- og skriveprocessen foregår som en rekursiv proces, når eleven arbejder med skriftlige produktioner. Der skal kommunikeret et indhold til modtageren, og man kan sige, at skriveprocessen er en form for problemløsningsproces, hvor eleven kontinuerligt forholder sig til indhold, målgruppe og form. Stavning er en form for underliggende motor for skriveprocessen, ligesom afkodningen er det for læsningen (Bock & m.fl., 2016, s. 139).

Ordblindes stavning er kendetegnet ved, at dette ikke er en automatiseret proces, og stavefejlene er ofte ikke lydbevarende, da den ordblind elev har vanskeligheder ved at anvende skriftens fonematiske princip for enkeltlyde og lydfølger. Da den fonologiske processering er en grundlæggende vanskelighed, kompenserer den ordblind elev med en logografisk strategi, men også ved at lære sig morfematiske principper udenad. Denne elevgruppe har derfor ikke så præcise ortografiske repræsentationer af ordene lagret i hukommelsen, da de – grundet deres fonologiske vanskeligheder netop har svært ved at lagre præcise lyd baserede ortografiske repræsentationer i hukommelsen (Bock & m.fl., 2016, s. 143-144).

Nogle læseforskere mener, at der findes forskellige former for dysleksi, fx fonologisk eller ortografisk dysleksi, og i denne forbindelse giver det mening at undersøge, om eleven bruger en fonologisk eller ortografisk stavestrategi ved især at undersøge ordlængde, graden af fonologisk kompleksitet, og om ordet er regelmæssigt eller ej (Høien & Lundberg, 2015).

Da jeg afdækkede ordblindhed hos eleven N, var det tydeligt, at han havde flere antal korrekte staveord, når han anvendte ordforslag. Helt præcis lavede han stavefejl i 60 ud af 70 mulige ord uden brug af et ordforslagsprogram, hvoraf de 27 stavefejl var fonologiske stavefejl, og de resterende 33 var regulariseringsfejl (bilag 2). Som beskrevet ovenfor er ordblindes stavning ofte ikke lydrette, hvilket også var tilfælde ved ca. halvdelen af N's staveforsøg. Ser man på den teknologibaserede stavning, gennemførte han samme staveprøve med støtte fra et ordforslagsprogram med hele 58 korrekte ord og med blot 3 fonologiske fejl og 9 regulariseringsfejl. Hans vanskeligheder med skriftens lydprincip viser sig altså ikke i samme grad ved brugen af LST, men fejlene skyldes ofte valg af forkert endelse fx *fjedrende frem for fjedrene og ørerne frem for ører* (Beith, 2018).

Når LST bliver en integreret del af ordblindes elevers staveproces, bliver stavningen præget af en form for søgeproces, hvor det handler om at søge, genkende, tjekke, kopiere og redigere, og dette baseres på ordanalyse frem for lydanalyse. Her handler det i høj grad om at læse og lytte. Ordblindes elever vil grundet stavevanskelighederne ofte opleve skriveprocessen som en langsom og krævende proces, hvor det kan være vanskeligt at opnå et flow. Ved at implementere fx et ordforslagsprogram undervejs i skrivningen, skal eleven stoppe op for at søge, genkende, tjekke, kopiere og redigere. Selvom dette er ressourcekrævende, så giver støtten fra ordforslagsprogrammet eleven mulighed for at anvende ord, det ellers ikke var muligt for eleven at stave (Bock & m.fl., 2016, s. 149-151).

Jeg har i den forbindelse undersøgt, hvilke overvejelser læreren gør sig i forhold til at forberede en undervisning, der tager højde for de ordblindes elevers behov for LST. Tager læreren stilling til, om – og i så fald *hvornår* – LST skal inddrages i løbet af lektionen samt *hvilke* LST-funktioner, der skal bringes i spil. Det gør de desværre stort set ikke. Gennemsnitligt svarer lærerne værdien 2,23 i forhold til, hvornår LST skal bruges, og en gennemsnitlig svarværdi på 3,1 i forhold til hvilke LST-funktioner, der skal benyttes. Svarværdien er reliabel, for R^2 er 0,8512 mellem svarene, hvilket indikerer, at lærerne i høj grad svarer det samme til begge spørgsmål (figur 1). Selvom lærerne ikke medtænker LST i deres planlægning, opfordrer de i nogen grad de ordblindes elever til at bruge deres LST løbende i løbet af lektionen med en gennemsnitlig svarværdi på 5.

Der er noget, der tyder på, at indtaling ikke er så velkendt en funktion hos lærerne, idet gennemsnittet for denne besvarelse ligger på værdien 3,4. En begrundelse kunne være, at indtaling er mere omfattende at gennemføre i praksis end de øvrige LST-funktioner, og til tider måske ligefrem forstyrrende for de øvrige elever i en skrivesituation. Indtaling kan dog være en gunstig støtte for de elever, der har svære afkodningsvanskeligheder, og som ikke nødvendigvis ville kunne anvende potentialet i et ordforslagsprogram på samme vis, som N kan. Hvis det ikke er muligt at identificere forlyden i ordet, så er det næsten umuligt at anvende ordforslag, med mindre man er bekendt med brugen af et *Jokertegn* (*), som kan erstatte en eller flere lyde som vist i eksemplet (figur 2). Staveprocessen ændrer sig fra primært at være en søgeproces til en dikteringsopgave. Det stiller krav til en distinkt udtale samt færdigheder i mundtligt at kunne formulere sig skriftligt. Eleven er i de fleste tilfælde afhængig af at kunne bruge sin LST til at gennemlæse sin dikterede tekst for at undersøge, om alle ordene er korrekt genkendt (Bock & m.fl., 2016, s. 149).

Arnbak og Petersen har undersøgt ordblindes elevers brug af LST i undervisningen. De kunne konkludere, at de ordblindes elever havde gavn af redskaberne, men at de tilsyneladende alligevel valgte ikke at anvende dem (Petersen, 2019, s. 42). Jeg har spurgt lærerne, om de oplever, at de ordblindes elever er gode til at bruge deres kompenserende it selvstændigt, og gennemsnitsværdien for deres besvarelser er 5,8, hvilket tyder på, at selvom en del af lærerne deler Arnbak og Petersens slutninger, så er der også en oplevelse blandt størstedelen af respondenterne af, at de ordblindes elever er gode til at anvende LST.

Skrivning kombinerer både kognitive, sociokulturelle og teknologiske faktorer. Den interaktive skrivemodell peger på, at skrivning er en kompleks proces, hvor flere vidensformer indgår som samtidige, automatiske og interaktive elementer i skriveprocessen. Den centrale funktion i

skrivningen er den meningskabende funktion, mens de øvrige elementer (de fem s'er) fungerer som aktive ressourcer i elevens skrivepraksis og er nødvendige informationskilder som grundlag for elevens aktive meningsdannelse. Skriveprocessen er udover de øvrige elementer desuden afhængig af elevens langtidshukommelse, som har lagret viden om emnet, målgruppe og tidligere skriveerfaringer (Hansen & m.fl., 2018, s. 17-19).



Figur 3: Den interaktive skrivemodell uddybet med yderligere elementer og langtidshukommelse (319 anslag)

Skriveprocessen hos ordblind elever er rekursiv, således som den er hos ikke-ordblind elever, men skriveprocessen hos ordblind elever er præget af de stop, som LST'en kræver for at søge, genkende, tjekke, kopiere og redigere. Processen går ikke helt i stå, eller må opgives, men den tager længere tid, end skrivning almindeligvis gør. Undervejs i processen understøttes primært stavningen, men oplæsningsfunktionen understøtter også i revisionsfasen, fx ved hjælp af profilindstillingen *Korrekturlæsning*, hvor CD-ORD kun læser frem til næste punktum, hvilket kan gøre det lettere at styre gennemlæsningen, så eleven kan nå at forholde sig til indhold, formulering og syntaks (Bock & m.fl., 2016, s. 151-152). Det er en vigtig pointe, at selvom brugen af LST er ressourcekrævende, så giver den mulighed for at anvende ord, der ellers ikke var muligt for eleven at stave, således at eleven i højere grad får mulighed for at formulere sig, fremstille sine tanker, ideer og indhold. I min undersøgelse svarer lærerne med den gennemsnitlige svarværdi 7, at de i høj grad tildeler de ordblind elever muligheden for ekstra tid, når der generelt skal besvares opgaver.

Svarværdien er reliabel, for R^2 er 0,7417 mellem ovenstående holdning og *Når der skal skrives i mit fag, er det vigtigt, at den ordblind elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever*. Det tyder altså på, at lærerne ikke kun tildeler eleverne ekstra tid til at læse opgaverne, men det er også vigtigt for dem, at de ordblind elever har muligheden for at løse de samme skriftlige opgaver som de øvrige elever (figur 4).

Jeg vil nu bevæge mig over i en undersøgelse af det udgangspunkt, som danner grundlag for den skriveproces, der er mundet ud i de indsamlede elevstile.

OPGAVEFORMULERINGEN

En tidligere danskkollega har sammen med sine elever i 8. klasse læst romanen ”Kære dødsbog”. Efter endt læsning har dansklæreren bedt eleverne lave en skriftlig fremstilling, der relaterer til romans indhold. Eleverne har ikke fået andet oplæg end opgavebeskrivelsen, som findes i bilag 4. Opgaven skal løses som hjemmearbejde. Skriveformålet er ikke formuleret, og det er derfor ikke tydeligt for eleverne, hvorfor de skal skrive denne opgave. Opgaveformuleringen indledes med ”Forestil dig, at...”, og det må altså være en del af formålet. Det er i denne forbindelse vanskeligt for eleverne at beskrive med egne ord, hvorfor teksten skal skrives, og hvad de skal lære af skrivningen.

Modtageren er ikke beskrevet i opgaveformuleringen, og det fremgår heller ikke, hvad teksten skal bruges til. Indholdet er derimod beskrevet. Eleverne skal skrive tre dagbogsoptegnelser, *før, umiddelbart efter sent samme aften og efter to-tre dage*. Formuleringen *umiddelbart efter sent samme aften* er efter min vurdering meget diffus. I fokuspunktet uddybes, at dagbogen struktureres i en kronologisk orden ud fra tid, dato og sted. Dertil kommer et krav om, at eleverne skal inkludere en ny indsigt, som hovedpersonen er kommet frem til i løbet af et hospitalsophold beskrevet i romanen – i alle tre optegnelser. Her er eleven afhængig af sin analyse og tolkning af hovedpersonens udvikling undervejs i roman.

Derudover skal *eleven efterligne forfatterens sprog* fra romanen. I fokuspunktet under opgaveformuleringen står der blandt andet om sproget, at det skal være *personligt*. Her bliver eleven udfordret, for skal opgaven skrives med egen personlig stil eller med forfatterens sproglige stil? Der står ligeledes, at sproget skal være kreativt, uformelt og frit. Dette er meget upræcist, der gives ingen eksempler, sætningsstartere eller anden form for hjælp til de sproglige ressourcer, så det bliver op til eleven selv at redegøre for dette. Der er ikke stillet skriveskabelon eller -ramme til rådighed, som kan støtte eleven i selve opbygningen af struktur, indholdet og sproglige ressourcer.

I fokuspunktet er dagbogsgenren kort defineret, og der står, at skribenten skriver til *sig selv*. Eleven skal forestille sig at være hovedpersonen Agnes, og det må derfor antages, at eleven skal skrive til Agnes, men da Agnes er en fiktiv person, er der ikke tale om en autentisk modtager, så jeg går ud fra, at modtageren i denne forbindelse bliver dansklæreren. I romanuddraget (bilag 6) beskriver fortælleren Agnes desuden, at hun tilskriver sine optegnelser til den fremtidige læser af dagbogen, hvilket ikke er den samme målgruppe som i opgaveformuleringen. Denne dobbeltydige målgruppe kan være problematisk for eleven, når der skal vælges, hvilke sproglige ressourcer han eller hun vil benytte sig af.

Da denne opgaveformulering efter min vurdering ikke er tydelig og præcis og uden egentlig modtager, er der stor fare for, at eleverne skriver for at tilfredsstille læreren, og eleverne kommer højst sandsynligt ikke til at anerkende formålet med skrivningen som en del af deres læreproces. For at være i stand til at vurdere, om eleverne efterlever de sproglige krav i opgaveformuleringen, vil jeg i næste afsnit lave en beskrivelse af netop det sprog, eleverne skal efterligne ud fra et uddrag af romanen ”Kære dødsbog” (bilag 6).

SPROGLIG ANALYSE

Min analyse tager sit afsæt i SFL, hvor sproget forstås som en mængde ressourcer, som sprogbrugeren kan vælge mellem for at realisere sit kommunikative formål. Jeg afgrænser analysen til at omhandle ressourcer fra den interpersonelle metafunktion i forhold til at udtrykke sig holdningspræget, og fra den ideationelle metafunktionens ressourcer er der fokus på deltagerne (Bock & m.fl., 2016, s. 116-117).

Det er ret interessant at se på dagbogens deltagere, da dagbøger iscenesætter et jeg og andre menneskelige deltagere, der har betydningen for jegets fremstilling af egne oplevelser og tanker (Mulvad, 2009, s. 39). Det, der kendetegner deltagerne i romanen, er, at der er en overvægt af specifikke deltagere fx *Sebastian*, *Elias* og konkrete deltagere fx *en makrelmad* i dagbogen. Det er meget i tråd med dagbogens formål nemlig at berette om sit liv og de mennesker, der er en del heraf. Deltagerne refererer til bestemte personer eller ting af betydning for hovedpersonens oplevelser og tanker - de er en del af fortællerens hverdagsdomæne, og derfor er mange af deltagerne hverdagsagtige.

Forfatteren gør brug af særlig slags klassifikation, som beskriver, hvilken art noget (kernen) er, fx er der ikke tale om en hvilken som helst mad, spand, lærer, men en *makrelmad*, *skraldespand*, *skilsmisseforældre*, *idrætslærer*, *papirkugler*, *udseendekomplekser*, *lysthuset* m.fl. Der optræder ligeledes en del nominaliseringer i uddraget, fx *spiseforstyrrelse*, *had*, *skyndingen*, *urbevoksning*, *beslutning*, *oplysninger*, *kasserollebøjning*. Når processer nominaliseres skjules agenter, og formålet med anvendelsen af denne grammatiske metafor kan være at "pakke" sproget.

Deltagerne er oftest "klædt på", dvs. de optræder i en nominalgruppe, og disse er med til at karakterisere eller klassificere deltagerne. Det er altså en måde at bruge sproget på, som kan indsnævre tekstens brug af ord med bred betydning, fordi skribenten i så fald kan bestemme, beskrive og klassificere deltagerne, fx *En af de der opmærksomhedssøgende anoreksi-tøser der lever af grønne æbler og dårligt selvværd* og *Et kapitel, der starter rosenrødt og svimlende og ender med kvalme, had, papirkugler mod min nakke i kemilokalet*. (Mulvad, 2009, s. 43-46).

Den interpersonelle metafunktion er med til at skabe dagbogens intersubjektive rum og stiller ressourcer til rådighed, der gør det muligt at udtrykke sine holdninger og stimulere læserens stillingtagen om eget og evt. andres liv. Den interpersonelle metafunktion har forskellige subsystemer, der hver beskriver deres udsnit af, hvordan sproget skaber interpersonel betydning.

Evalueringsystemet omfatter blandt andet ressourcerne til at udtrykke holdninger som enten *følelser*, *vurderinger* eller *bedømmelse*. Fx *Et kapitel der starter rosenrødt og svimlende og ender med kvalme, had, papirkugler mod min nakke i kemilokalet* eller *De der coole typer*. Ressourcerne er med til at skabe et subjektivt fortolkende billede af Agnes, som beretningen af begivenhederne i sig selv ikke gør, og det er en del af den kommunikative strategi at opbygge en relation til læserne ved at give dem adgang til de følelser, Agnes knytter til begivenhederne i sit liv, og det får læserne til at indleve sig i hendes fortælling.

Gradueringer er sproglige muligheder for at skrue op eller ned for styrken af holdningsudtryk. Styrken kan justeres ved brug af adverbier fx *frygtelig intelligente, så er man virkelig dårlig til at være teenager* og *totalt klam* eller ved at farve selve det ord, der udtrykker en holdning, fx *røvtriste, dødgod* (Mulvad, 2009, s. 273-282).

Inden jeg undersøger, om eleverne lykkedes med opgaven, vil jeg i det følgende afsnit redegøre for årsagen til, at de fire ordblinde elever formentlig har vanskeligere ved at leve op til kravet om at efterligne forfatterens sprog, end de øvrige elever har.

HUKOMMESSYSTEMET OG EKSEKUTIVE KOMPETENCER

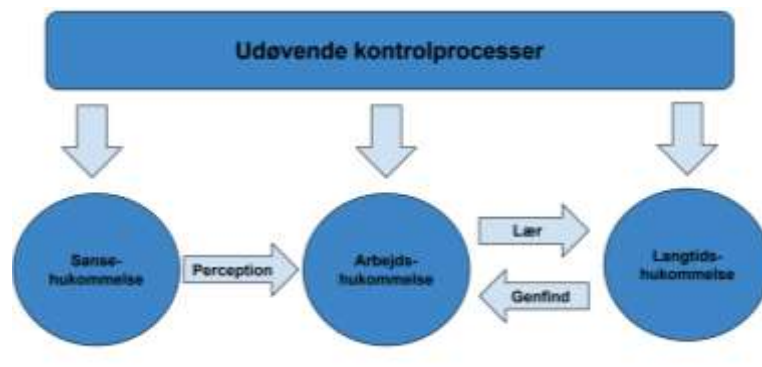
Når man indgår i en kommunikation via et skriftsprog, involverer det de kognitive fænomener hukommelse og forståelse. Skriftsproglig kommunikation er altså knyttet til hukommelsessystemet, som opdeles i arbejdshukommelse og langtidshukommelse. Arbejdshukommelsen er den del af hukommelsessystemet, der modtager, kortidslagrer og bearbejder informationer, mens langtidshukommelsen er den del, der langtidslagrer informationer i form af såkaldte repræsentationer. Begge dele af hukommelsessystemet opdeles atter i underkategorier (Pedersen & Hjort, 2016, s. 27).

Velvidende om, at arbejdshukommelsen arbejder tæt sammen med langtidshukommelsen, har jeg alligevel valgt primært at fokusere på delkomponenter i arbejdshukommelsen, da ordblinde elevers vanskeligheder med den fonologiske bearbejdning har betydning for arbejdshukommelsens generelle effektivitet under skrivning. Arbejdshukommelsen er som sagt hjernes evne til at behandle information i kort tid, og den har samlet set begrænset kapacitet, som skal fordeles mellem to forskellige funktioner; fastholdelse og bearbejdning. Arbejdshukommelsen består overordnet af fire delkomponenter, nemlig *den fonologiske sløjfe*, *den visuo-spatiale skitseblok*, *den centrale eksekutivkomponent* og *den episodiske buffer* (Pedersen & Hjort, 2016, s. 30).

Den fonologiske sløjfe, hvor fonemer bearbejdes og *den visuo-spatiale skitseblok* beskrives hos Svendsen som "slavesystemer" for *den centrale eksekutivkomponent*, som er en overordnet komponent, der er involveret i alle krævende opgaver, hvor noget skal fastholdes, mens andet bearbejdes, fx at skrive en opgave. Det er den fonologiske sløjfe, der ikke fungerer optimalt hos ordblinde elever, og når denne ikke fungerer optimalt, har det betydning for arbejdshukommelsen generelt (Svendsen, 2020, s. 18-19).

Ud fra Atkinsons og Schiffrins informationsprocesseringsmodel, hvor information bevæger sig gennem forskellige stadier eller lagringssystemer, efterhånden som den bliver processeret, reflekteret over, lært, gemt og genfundet, kan ordblinde elevers vanskeligheder med fx ords strukturer, forklares ved, at deres fonologiske strategier ikke har været gennem et forbindelsesloop, hvor de lagres i langtidshukommelsen for derefter at blive genkaldt. Ved at anvende et forbindelsesloop gemmer arbejdshukommelsen information i og genfinder information fra langtidshukommelsen. Når information én gang for alle er kodet, lagres den i langtidshukommelsen i form af en slags skemaer. Skemaer tilvejebringer de strukturer, gennem hvilke information er lagret,

opretholdt og videreudviklet, når ny information er tilføjet og genfundet fra langtidshukommelsen (Tracy & Morrow, 2012, s. 148-149):



Figur 5: Atkinson og Shiffrins informationsprocesseringsmodel (202 anslag)

Ordblinde elever har ikke nødvendigvis den samme tekstefaring som de øvrige elever, da de læser mindre, og dette kan medføre en svagere genreforståelse. Derudover kan eleverne have svært ved at strukturere en tekst, bruge passende fagtermer, vanskeligheder med syntaks og anvende et varieret, tilpasset eller personligt sprog, når der skrives tekster. Dette er alt sammen afledte vanskeligheder af vanskelighederne med skriftens lydprincip under stavning (Svendson, 2020, s. 18-19).

Emtoft og Esmann henviser til undersøgelser, der viser, at elever med svag arbejdshukommelse præsterer lavere i skolen end deres klassekammerater, fordi deres arbejdshukommelse belastes i mødet med de krav, der stilles i skolen. På baggrund heraf går disse elever glip af megen information og er ikke i stand til at gennemføre læringsaktiviteterne, hvilket har en negativ betydning for deres faglige progression (Emtoft & Esmann, 2012, s. 21).

Arbejdshukommelsen hænger sammen med de såkaldte eksekutive funktioner og eventuelle vanskeligheder med dem. Emtoft og Esmann skelner mellem eksekutive funktioner og eksekutive vanskeligheder. Førstnævnte er medfødte og består af fire underfunktioner; ikke-sproglig arbejdshukommelse, sproglig arbejdshukommelse, selvregulering af effekt/motivation/arousal samt reorganisering.

Eksekutive vanskeligheder er en pragmatisk samlebetegnelse for et adfærdsmæssigt udtryk, hvor eleverne har svært ved at honorere krav i forhold til selvregulering, selvorganisering og problemløsning. Det er de elever, for hvem målrettet planlægning, strategi og organisation er en tilbagevendende vanskelighed, og disse elever har ofte en svag arbejdshukommelse. Der er tale om deciderede vanskeligheder, når en eller flere af de eksekutive komponenter gør det vanskeligt for en elev at honorere de krav, der stilles til ham eller hende. Eksekutive funktioner består af fire trin (Emtoft & Esmann, 2012, s. 23-24).

På det første trin skal eleven kunne fremkalde sig indre forestillingsbilleder om noget, han eller hun vil, dvs. at nå et mål. Der er her to problemtyper; de elever, der får for mange ideer eller slet ingen. Når eleverne har svært ved at få ideer, er det oftest ikke af modvilje, men simpelthen fordi de ikke kan fremkalde sig indre billeder på hvilke aktiviteter, der kunne være mulige. I opgaveformuleringen

til "Kære dødsbog" skal eleverne lave en slags meddigtningsopgave, og opgaver af fabulerende karakter er særdeles udfordrende og meget krævende for elever, der ikke kan få ideer (Emtoft & Esmann, 2012, s. 24-25).

Andet trin handler om planlægning, og for at kunne planlægge, hvordan en opgave skal udføres, kræver det to kognitive funktioner; syntese/analyse-tænkning og sekvensopfattelse. I opgaveformuleringen skal eleverne digte videre på Agnes' dagbog. Eleven skal forstå den abstrakte helhed, som er elevens bud på, hvad der videre skete i Agnes' liv. Opgaven består af forskellige dele, såsom at få en idé til, hvad der kan ske efter endt læsning, at skrive på baggrund af en læst roman m.m. Syntesen bliver meddigtningsopgaven i færdig form, analysen bliver ideer på baggrund af den læste roman, en komposition, en handlingsrække, beskrivelser af personer og ikke mindst forfatterens personlige sprog. Lærers rolle i forhold til elever med eksekutive vanskeligheder bliver at støtte eleven i at danne både analyse og syntese. Sekvensopfattelsen indebærer at kunne overskue en tidlig rækkefølge. (Emtoft & Esmann, 2012, s. 25-26).

Næste trin er at udføre, hvilket vil sige at gå i gang med de delhandlinger, der i den rigtige rækkefølge fører til målet – uden at blive afledt. Her er proces og produkt kognitivt i gang samtidigt. Det er meget vanskeligt for en elev med eksekutive vanskeligheder at skulle udføre en opgave og samtidig fokusere på processen (Emtoft & Esmann, 2012, s. 26-27).

Det fjerde punkt handler ligeledes om proces og produkt. At vurdere og justere vil sige, at handlingerne løbende skal vurderes, så der tages stilling til, om de fører til det ønskede mål, eller om der skal justeres undervejs. Mange elever med eksekutive vanskeligheder er tilbøjelige til at vurdere deres egen arbejdsproces og produkt ud fra en sort/hvid skala, hvilket jeg vil vende tilbage til i afsnittet omhandlende self-efficacy (Emtoft & Esmann, 2012, s. 27).

På baggrund af ovenstående beskrivelse af arbejdshukommelse og eksekutive vanskeligheder har jeg en forestilling om, at de fire ordblinde elever har haft svært ved at efterligne forfatterens sprog og honorere øvrige krav i opgaveformuleringen. Det vil jeg nu undersøge.

VURDERING AF ELEVSTILE

Jeg har udvalgt 6 stile til min senere analyse, hvoraf de fire stile er skrevet af ordblinde elever (elev A, B, C og D), og de øvrige to stile er skrevet af ikke-ordblinde elever (elev X og Y). Elevstile findes i bilag 5. Deltagerne er primært almene og konkrete i alle dagbøgerne, hvilket er i tråd med de sproglige ressourcer, som dagbrugsgenren almindeligvis lægger op til. Elev X og Y benytter sig desuden i højere grad end de ordblinde elever af abstrakte deltagere, som fx *personlighed*, *scenarier*, *chance*, hvilket forudsætter, at læserens forestillingsevne aktiveres.

Elev X og Y benytter sig af en del nominalgrupper og nominaliseringer, hvor de så at sige pakker sproget og formår derigennem at skabe dagbogens intersubjektive rum, således som forfatteren gør det i romanuddraget. Fx skriver elev Y: *det var da, jeg skulle starte første dag efter, du ved, mit lille stunt*, hvor eleven ved at anvende pronomenet *du* skaber en relation til læseren. Elev X skriver blandt andet: *men jeg er helt klart den eneste, der har en dugfrisk hospitalsindlæggelse i bagagen*, hvilket bidrager til at skabe en subjektiv fortolkning, som begivenhederne ikke fortæller om i sig selv.

Ligeledes skriver samme elev senere, ... *siger hun på den der måde, som kun mødre kan*, og her læseren igen får mulighed for at indleve sig i beretningen ved at stimulere læserens stillingtagen.

De fire ordblinde elever gør ikke på samme vis brug af evalueringsressourcer for at skabe et subjektivt fortolkende billede af Agnes gennem nominalgrupper, men de formidler følelser, holdninger og vurderinger på en mere ligefrem og bogstavelig måde, fx *Jeg havde mest af alt bare lyst til at sidde og kigge på ham og Så nu sidder jeg på min seng og smågræder*. Dog skriver elev D i sin dagbog: *jeg var så spændt, at jeg følget mig som en lille pige igen, som ikke kunne vente til, at det blev hendes fødselsdag*, hvilket stiller krav til læserens indlevelse.

For at få et overblik over deltagerne samt brug af nominalgrupper i elevstilene, har jeg lavet følgende skema, som viser fordelingen af de sproglige ressourcer:

	Elev A 524 ord	Elev B 1159 ord	Elev C 813 ord	Elev D 1110 ord	Elev X 1736 ord	Elev Y 1407 ord
Almene og konkrete deltagere	Mellem 100 og 125	Mellem 175 og 200	Mellem 125 og 150	Mellem 200 og 225	Mellem 275 og 300	Mellem 250 og 275
Abstrakte deltagere	Mindre end 25	Mindre end 25	Mindre end 25	Mindre end 25	Mellem 25 og 50	Mellem 50-75
Nominalgrupper	Mindre end 25	Mindre end 25	Mindre end 25	Mindre end 25	Mellem 50 og 75	Mellem 75 og 100

På grund af de eksekutive vanskeligheder, som nogle ordblinde elever befinder sig i, gør det vanskeligt at finde overskuddet til at arbejde med skriveprocessens faser, og der er en markant forskel i antal skrevne ord hos de ordblinde elever, som skriver mellem 524 til 1159 ord sammenlignet med elev X og Y, der skriver henholdsvis 1407 og 1736 antal ord. For ordblinde elever optager stavningen store dele af elevens kognitive ressourcer undervejs i skriveprocessen, og når stavningen er en underliggende motor for skriveprocessen, risikerer stavningen at blive flaskehals for skriveprocessen. Ved hele tiden at skulle ned i enkeltordenes betydning, er det vanskeligt at opleve flow. Konsekvensen kan være, at de enten ikke udvikler et personligt skriftsprog, eller det kan medføre, at tekstproduktionens indhold og længde begrænses (Bock & m.fl., 2016, s. 151).

Når skriftlige arbejder skal undersøges, peger Høien m.fl. på seks områder, som er vigtige at vurdere: indhold, organisering, personlig stil, ordvalg, sætninger og konventioner (Høien & Lundberg, 2015, s. 157-159). Elevernes eksekutive kompetencer er med til at bestemme, hvordan disse seks områder effektueres. I forhold til indholdet, så holder elev X og Y sig til hovedideen i opgaveformuleringen, og detaljerne og eksemplerne er tydeligere end hos de ordblinde elever, der synes at mangle detaljer. Organiseringen af stilenes indhold bærer præg af, at de ordblinde elevs eksekutive vanskeligheder medfører, at dette er svært at mestre. Det er vanskeligt at se orden i fremstillingerne, og hovedideerne er knapt underbygget. Eleverne skulle efterligne forfatterens personlige stil, og her differentierer de to elevgrupper sig især. Elev X og Y fremstiller en "levende" og personlig stil med et varieret ordbrug, hvorimod elev A, B, C og D gør ensidigt brug af ord og mangler til tider relevante begreber. Sætningerne hos de ordblinde elever vidner om, at samme sætningsmønstre går igen, men hos elev X og Y varierer sætningerne både med hensyn til længde og opbygning. I forhold til konventioner, ses en del stavfejl hos de ordblinde elever, tegnsætningsfejl, fejl med hensyn til bøjningsmønstre, og især hos elev A mangler inddeling i naturlige afsnit.

Elev X og Y lykkedes i dette tilfælde med at efterligne forfatterens sprog på hukommelsen, dvs. uden skabelon, startsætninger el.lign. i højere grad, end de ordblinde elever gør. Dette synes ikke blot at være et tilfælde, men et mere generelt billede, der bakkes op af sekundære data. Jeg henviser her til en indsamling af karakterer fra tre årgange 1987, 1992 og 1997, hvor det er tydeligt, at de ordblinde elever gennemsnitligt opnår en væsentlig lavere karakter i skriftlig fremstilling end de øvrige elever (figur 6, 7 og 8). I 1987 fik de ordblinde 3,4 i snit, de øvrige elever 6,0 i snit. I 1992 var karaktergennemsnittet for ordblinde elever og øvrige elever henholdsvis 3,8 og 6,3. I 1997 tegnede sig næsten samme billede med 3,6 i snit hos de ordblinde elever og 6,5 hos de øvrige elever (Egmontfonden, 2020).

Kan en af årsagerne til, at de ordblinde elever oplever eksekutive vanskeligheder grundet blandt andet mindre tekstefaring, bero på min tese om, at lærerne stiller lavere forventninger til de ordblinde elever? Jeg vil i det næste afsnit undersøge, om dette er tilfældet hos respondenterne fra mit spørgeskema – og beskrive hvorfor det er problematisk, hvis eleverne mødes med lavere forventninger og reducerede krav.

LAVERE FORVENTNING OM MESTRING

Vores handlen og motivation afhænger af vores tro på egen formåen. Hvis ikke vi er i besiddelse af self-efficacy, kan vi risikere ikke at kunne løse en opgave - ikke fordi vi ikke har evnerne til det, men fordi vi ikke tror nok på os selv og vores evner. Ifølge Bandura beskrives begrebet *self-efficacy* bedst som en persons tro på sig selv i forskellige situationer. Motivation til at gøre noget hænger tæt sammen med self-efficacy. Et menneskes bedømmelse af egen self-efficacy er med til at styre, hvordan det handler, og hvilken handling det overhovedet tør give sig i kast med (Samuelsson & m.fl., 2014, s. 182-183).

I denne forbindelse er indre tale en væsentlig funktion. Det er den indre stemme, der guider eleven igennem mange opgaver. For elever, der har vanskeligheder ved at bruge den indre stemme, betyder det, at de har svært ved at gennemføre en opgave, fordi de mangler guidning til fx planlægning af rækkefølgen. Den indre stemme giver adgang til tidligere erfaringer og derved grundlag for at planlægge kommende aktiviteter. Elever med eksekutive vanskeligheder har ofte dårlig motivation – ikke som udgangspunkt – men mange tidligere nederlag gør, at disse elever efterhånden er svære at motivere til fx at skrive en dansk stil (Emtoft & Esmann, 2012, s. 22-23).

For at undersøge sammenhængen mellem motivation og mange tidligere nederlag, henviser jeg til min tidligere afdækning af eleven N's skriftsproglige vanskeligheder, der blandt andet påviste, at korrelationen mellem hans self-efficacy og hans afkodningsvanskeligheder var stærk (Beith, 2018). Det betyder, at hans self-efficacy er et sekundært symptom af større betydning, som lod til at have stor indflydelse på hans self-efficacy og motivation, og som var et benspænd på vej mod at blive en selv-reguleret lærende.

Ingesson inddeler ordblinde elever i tre kategorier ud fra resiliens; *the relaxed*, *the resigned* og *the strugglers* (Ingesson, 2020). Min oplevelse var, at N havde en resigneret tilgang til sine udfordringer, hvilket kategoriserer ham som en af *the resigned*. Han havde en dominerende følelse af at skille sig

ud, og grundliggende følte han sig anderledes, da han gav udtryk for, at han på daværende tidspunkt var den eneste elev i klassen, der benyttede sig af LST. Hans self-efficacy var tydeligvis præget af tidligere nederlag, negative tanker om sig selv og manglende vedholdenhed. Det kunne desuden tyde på, at N stræbte efter at undgå flere nederlag ved at undgå at sætte sine færdigheder på prøve. Denne form for præstationsundvigende adfærd har angiveligt haft en negativ sammenhæng med self-efficacy og en positiv sammenhæng med en adfærd, hvor N forsøgte at undvige opmærksomhed og lærerens støtte ved aldrig at markere og placere sig bagerst i lokalet. Ingesson taler også om locus of control (Samuelsson & m.fl., 2014, s. 187). N havde en ekstern locus of control, hvor han oplevede, at succes skyldes tilfældigheder eller andre faktorer. Derfor virkede det meningsløst for N at øge sin indsats, for den ville alligevel ikke føre forbedrede resultater med sig. I min undersøgelse tyder det på, at der er et flertal af lærerne, der oplever, at ordblinde elever generelt mangler troen på, at de kan mestre en given opgave. 63 procent af respondenterne svarede værdien 5 eller højere.

Ud fra besvarelserne fra min spørgeskemaundersøgelse, kan jeg konkludere, at lærerne vægter højt, at de ordblinde elever har mulighed for at løse de samme opgaver som de øvrige elever med en gennemsnitlig svarværdi på 7,6. Svarværdien er reliabel, for R^2 er 0,6861 mellem svar, der går på det samme – nemlig holdningerne *Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever* og *Når der skal skrives i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever* (figur 9).

Resultatet af undersøgelsen viser dog samtidig, at lærerne i nogen grad reducerer krav og møder de ordblinde elever med lavere forventning. Jeg har stillet stort set samme spørgsmål flere gange som et slags metodisk bevis for reliabiliteten, og svarene fordeles sig således:

- Værdien 5 i gennemsnit ved holdningen *Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg på forhånd med den ordblinde elev, at han/hun kun skal løse nogle af opgaverne*
- Værdien 4,7 i snit ved holdningen *Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg efterhånden som den ordblindes arbejde skrider frem, hvilke opgaver han/hun skal løse*
- Værdien 5,5 i snit *Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, aftaler jeg efterhånden som den ordblindes arbejde skrider frem, hvilke opgaver han/hun skal løse*

R^2 mellem *Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg på forhånd med den ordblinde elev, at han/hun kun skal løse nogle af opgaverne* og *Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg efterhånden som den ordblindes arbejde skrider frem, hvilke opgaver han/hun skal løse* er 0,6273 (figur 10).

Der er en mellemstærk R^2 0,3201 mellem *Når der skal læses i mit fag, tildeler jeg eleven en nemmere tekst* og *Når der skal læses i mit fag, giver jeg på forhånd et resumé af teksten*, hvilket igen vidner om, at lærerne i et vist omfang møder de ordblinde med en lavere forventning om mestring (figur 11).

Jeg kan derfor med forholdsvis stor sikkerhed konkludere, at respondenterne i nogen grad reducerer mængden af de ordblinde elevers læse- og skriveopgaver. Derudover godtager lærerne til dels med en svarværdi på 4,6 i snit, at den ordblinde elev enten ikke afleverer de skriftlige opgaver eller kun

afleverer dele af besvarelsen. Lærerne er desuden delvis tilbøjelige til ikke at bedømme den ordblindes tekstproduktioner så hårdt som de øvrige elevers med en gennemsnitlig svarværdi på 5,1.

Det undrer mig, at der ingen R^2 (0,018) er mellem *Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever* og *Når der skal læses i mit fag, forventer jeg, at den ordblinde elev læser den samme tekstmængde som de øvrige elever*. Hvis resultatet tolkes som om, de ordblinde elever ikke læser/lytter til de samme tekster som de øvrige elever, men blot et uddrag, så giver det ikke lige adgang for den ordblinde elev i det efterfølgende analyse- og fortolkningsarbejde (figur 12). Der er noget, der tyder på, at den tolkning er korrekt. Indledningsvis vurderede jeg, at lærerne forstod spørgsmålet som om, de ordblinde elever ikke må benytte sig af Nota eller en LST-oplæsningsfunktion, men at de skal læse tekstmængden uden støtte. Men det er ikke tilfældet. R^2 mellem holdningerne *Når der skal læses i mit fag, opfordrer jeg den ordblinde elev til at benytte sig af Nota eller bruge oplæsningsfunktionen i enten AppWriter, CD-ORD eller IntoWords* og *Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever* er 0,6498 (figur 13).

Det er vigtigt, at alle elever mødes med stor forventning om self-efficacy, hvis vi vil undgå, at ordblinde elever mister "læse- og skriveterræn", og Matthæus-effekten sætter ind, hvor den, som får meget til at begynde med, skal få endnu mere, men den, som får lidt, skal miste det (Samuelsson & m.fl., 2014, s. 127).

Jeg kommer i det følgende med mit bud på, hvad der skal tages højde for, når et inkluderende undervisningsforløb i skriftlig fremstilling skal planlægges.

UNDERVISNING I SKRIFTLIG FREMSTILLING

Med afsæt i min beskrivelse af hukommelsessystemet bliver det tydeligt, at ordblinde elever ofte har brug for skrivestøtte og stilladsering. Det bliver også tydeligere, hvilken type støtte og stilladsering, eleverne har brug for - og hvorfor. Naturligvis har eleverne brug for LST til stavehjælp for at kunne stave forholdsvist hurtigt og korrekt. Men de har også brug for det, fordi LST aflaster den fonologiske sløjfe i arbejdshukommelsen, så processerne ikke tager så meget kapacitet, at der ikke er plads til alle de øvrige processer såsom lagring, fokusering, forståelse og overvågning. Elever, der har en svag arbejdshukommelse, har ligeledes brug for hukommelsesstøtte, fx en forenkling, et tydeligt meningsindhold, omstrukturering eller opbrydning af komplekse opgave eller visuel hukommelsesstøtte. Det er alt sammen elementer, som kan aflaste en belastet arbejdshukommelse, så der skabes bedre mulighed for alderssvarende læring og derved forhåbentlig mindske diskrepansen mellem elevens funktionsniveau og undervisningens krav (Emtoft & Esmann, 2012, s. 21).

Planlægningen af en undervisning i skriftlig fremstilling kunne med fordel tage afsæt i et tydeligt skriveformål og en skriveordre, der kort sagt handler om at skabe klarhed og sammenhæng i elevernes læreproces. Læreren formulerer eksplicit et formål med den skrivning, eleverne skal udføre, samtidig med de italesætter og demonstrerer, hvordan skriveordren kan/skal udføres med

et fokus på elevernes udbytte af at indgå i læringsaktiviteterne (Brok & m.fl., 2017, s. 92). Lærerne fra spørgeskemaundersøgelsen tilkendegiver, at de i høj grad både *fortæller* og *demonstrerer*, hvorledes en opgave skal løses med en gennemsnitlig svarværdi på de to holdninger på henholdsvis 7,6 og 7,4. R^2 mellem de to holdninger er 0,7858, hvilket indikerer, at de samme lærere oftest *både* fortæller og demonstrerer, hvorledes en opgave skal gribes an. Når jeg regner den gennemsnitlige svarværdi ud for henholdsvis dansklærere og faglærere, angiver dansklærerne en værdi på 6,4 i forhold til at demonstrere opgaverne. Faglærerne svarer i snit 7,7 på samme spørgsmål. Da der ikke er tale lofteffekt, er det vigtigt at huske, at der altså også er tale om lærere, der ikke fortæller og demonstrerer for eleverne (figur 14).

Derewianka peger på, at lærerens modellering af elevernes skriveopgaver, giver eleverne et godt læringsudbytte, idet eleverne får modeller for, hvordan de skal løse opgaven. Modellering handler om at give eleverne eksempler, de kan efterfølge. Læreren demonstrerer og eksemplificerer, hvad der forventes af eleverne. Det kan gøres på forskellige måder. En metode er ved brug af modeltekster, hvor eleven lærer en given teksttype at kende ved at studere modelteksten (Brok & m.fl., 2017, s. 95-97).

Genrepædagogikken bygger på et socialemiotisk sprogsyn. Det implicerer blandt andet, at man som lærer sætter fokus på sprog og grammatik i funktionelle kontekster, dvs. i kontekster, hvor sproget bruges for at opnå sociale og kommunikative mål. Når sprog integreres funktionelt i undervisningen, handler det ikke kun om, at eleverne lærer for at kommunikere hensigtsmæssigt i forskellige kommunikative kontekster. Det handler ligeledes om at skabe sammenhænge, hvor eleverne lærer at afkode fagenes viden eller fagenes måder at "tænke" og "danne betydning" på – også gennem sproget. Således bliver læring om sprog også læring gennem sprog om noget, fx dagbøger og de sproglige ressourcer, der udtrykker betydning og en persons oplevelser og tanker (Bock & m.fl., 2016, s. 112-113).

Jeg har forsøgt at samle ovenstående metoder i nedenstående model, der tager afsæt *TTLC*. Rundt om cirklen har jeg noteret de eksekutive kompetencer. Pilene skal illustrere, at de fire forskellige kompetencer skal understøttes kontinuerligt gennem hele arbejdet fra start til slut. Den samme kompetence kommer altså i spil på forskellige tidspunkter og hører derfor ikke hjemme udelukkende ved en af faserne i *TTLC*. Fx *at planlægge*, hvor syntese-tænkningen motiveres af modelteksten og den fælles konstruktion, analyse-tænkningen understøttes lige fra vidensopbygningen til egen konstruktion på baggrund af især lærerens modellering. Sekvensopfattelsen bliver ligeledes overskuelig, da elevens så at sige guides gennem hele processen.

Jeg har ligeledes tilføjet forskellige LST-funktioner, da det er tydeligt fra min undersøgelse, at lærerne stort set ikke tager stilling til *hvilke* funktioner, der skulle medtænkes i undervisningen, ej heller *hvornår* funktionerne skal inddrages. Forhåbentlig kan modellen støtte læreren i at tænke funktionerne ind allerede, når undervisningen planlægges.



Figur 15: TTLC kombineret med de eksekutive kompetencer samt LST-funktioner (228 anslag)

Jeg har udarbejdet et vejledende materiale med udgangspunkt i den ene af skolerne fra min undersøgelse, hvilket er den skole, jeg har været ansat på. Lærerne er både bekendte med *TTLC*, *skriveformål* og *skriveordre* fra en tidligere workshop, jeg har afholdt, så jeg gennemgår hverken de fire faser i *TTLC* detaljeret eller arbejdet med *skriveformål* og *-ordrer* i lærermaterialet. Derudover er det en forudsætning, at lærerne er bekendte med de eksekutive vanskeligheder, ordblinde elever kan være i grundet en belastet arbejdshukommelse. Jeg ønsker at beskrive tiltagene til den mundtlige del af dette afgangsprøve. Tiltagene er primært udarbejdet på basis af (Bjerregaard & m.fl., 2016) (Emtoft & Esmann, 2012) (Gibbons, 2016) (Mulvad, 2009) og (Bock & m.fl., 2016).

VEJLEDNING

I min spørgeskemaundersøgelse bad jeg indledningsvis respondenterne tage stilling til, om han eller hun har været til oplæg om ordblindhed eller til møde med en læsevejleder inden for det seneste år. Jeg spurgte ydermere ind til, om oplægget eller mødet primært drejede sig om didaktik, LST eller både og. Resultatet af spørgeskemaet viser, at 60 procent af lærerne har været til et møde med en læsevejleder eller til et oplæg om ordblindhed inden for det seneste år, og heraf svarede 11 procent, at indholdet primært var didaktisk, ca. 27 procent havde været til et møde eller oplæg omhandler LST, og for de resterende ca. 62 procent drejede indholdet sig om både didaktik og LST.

Jeg vil generelt anbefale obligatoriske vejledninger med en læsevejleder, så alle lærere årligt deltager i vejledninger med en læsevejleder. I første omgang kunne dette realiseres gennem læsekonferencer, hvor hele klasseteamet deltager.

I min afrapportering til efterskolen vil jeg vejlede ledelsesteamet i, hvordan den pædagogiske og didaktiske opgave i at udvikle inkluderende læringsmiljøer har behov for forskellige fagligheder, vidensformer og kompetencer, end hvad lærere med en læreruddannelse repræsenterer. Der er især et akut behov for at forankre en læse- eller ordblindvejleder på skolen, som overtager rollen

som testtager fra forstanderen. Forhåbentligt udgør dette startskuddet til etableringen af et ressource-team (Bro & m.fl., 2014, s. 102).

Jeg vil derefter anbefale en kombination af to samarbejdsformer; den direkte model og den indirekte model. I den direkte model arbejder vejlederen direkte sammen med efterskoleeleven. Her vil der især være fokus på implementeringen af LST og strategier, der støtter elevens eventuelle eksekutive vanskeligheder, da eleverne oftest kun opholder sig på skolen i et skoleår. I den indirekte model er fokus på at arbejde med kollegaernes professionelle praksis til gavn for alle elever. Jeg har en formodning om, at der ofte er behov for en hurtig og enkel løsning på et konkret problem, da dette ofte stemmer overens med den tid, en efterskolelærer har til rådighed. Men det er ofte vanskeligt for en vejleder at arbejde under disse uformelle rammer, og der er forskningsmæssigt belæg for, at denne uformelle "frikvartersvejledning" har ringe effekt for udviklingen af undervisningen og af et inkluderende læringsmiljø (Bro & m.fl., 2014, s. 103-104).

I vejledning med dansklæreren bag dagbogsforløbet vil jeg benytte et konkret vejledningskoncept, hvor samarbejdet bygger på flere faser. Herved bliver vejledning formel og databaseret. I denne situation er læreren og jeg kommet til den fase, hvor vi på baggrund af observationerne identificerer løsninger (Bro & m.fl., 2014, s. 106). Jeg vurderer, at det er hensigtsmæssigt at positionere mig som en slags procesvejleder, da der her er fokus på ændring af praksis i forhold til udvikling af den skriftsproglige undervisning (Bro & m.fl., 2014, s. 15). Jeg vil primært gøre brug af reflektive og fremtidsorienterede spørgsmål for at finde frem til næste skridt (Jensen & m.fl., 2012, s. 281). Denne del af vejledning tager sit udgangspunkt i en vejledningskontrakt, jeg har udviklet, og som jeg ønsker at belyse til den mundtlige del af mit afgangsprøveprojekt. Løsningerne afprøves herefter i praksis, og der foretages nye observationer, der forhåbentlig danner grundlag for evaluering af de afprøvede interventionsformer (Bro & m.fl., 2014, s. 106).

DISKUSSION

Det første tema, jeg ønsker at diskutere er inklusion, herunder stilladsering og differentiering. Jeg har i arbejdet med min opgave fået øje på en tendens hos nogle lærere til at reducere i tekster og krav i undervisningsmødet med de ordblindede elever. Dette er i karambolage med det fokus, der er kommet med folkeskolereformen, nemlig at "alle elever skal blive så dygtige, som de kan". Der er altså fokus på, at flere elever inkluderes og i denne forbindelse forventes det, at lærerne i højere grad differentierer undervisningen for at imødekomme denne ambition (UVM, Om nationale mål, 2020). Jeg gerne diskutere, hvordan lærerne skal være opmærksomme på, om nogle af eleverne har et særligt behov for fx at få brudt opgaven ned, at arbejde med særlige skriveskemaer, at se eksemplariske opgaver osv. I min undersøgelse har jeg spurgt informantgruppen, hvorledes de inddrager skriveskabeloner i deres undervisning, hvilket er en måde, hvorpå man kan stilladsere fx skriveprocessens faser på. Dansklærerne svarer med en gennemsnitlig svarværdi på 5,8, at de i et vist omfang inddrager skriveskabeloner. Hos faglærerne er gennemsnittet lidt lavere, nemlig 4,75.

Det andet tema i min diskussion er de ordblindede elevers motivation og skriveudvikling – også her er der fokus på emnet stilladsering. I vejledningen for sproglig udvikling står der, at skriftlighed i fagene udvikles ved, at eleverne får indføring i den særlige tekstkultur, faget rummer, dvs. i forskellige

teksttyper med forskellige formål, strukturer og sproglige kendetegn. Disse skal eleverne gøres bekendte med, således at de kan læse, skrive og tilegne sig faglige indsigter på baggrund heraf (EMU, 2020). Mit undervisningsmateriale tager sit afsæt i Martins og Rotherys genreteori, Bruners stilladseringsteori samt Vygotskys socialkonstruktivistiske tilgang til læring, og med dette udgangspunkt ønsker jeg at drøfte, hvordan jeg mener, at kombinationen af genreteorien og implementeringen af LST kan være med til at styrke og motivere de ordblinde elever i deres skriveudvikling. Det er også i denne del af diskussionen, at jeg ønsker at komme ind på min vejledningskontrakt.

PERSPEKTIVERING

Denne opgave har fokuseret på læsevejlederens og lærerens opgave i at inkludere alle elever i grundskolen. I min nye stilling som konsulent for et privat firma foregår en stor del af mit arbejde ude hos landets forvaltninger og pædagogiske centre. Derfor skifter mit fokus nu til forvaltnings- og læsekonsulentniveau. Hidtil har firmaets konsulents primært koncentreret sig om at få solgt LST-licenser, men jeg har et ønske om, at vi som leverandører i højere grad sparrer med læsekonsulenterne om implementeringen af LST, og min rolle bliver en slags ordblindkonsulent.

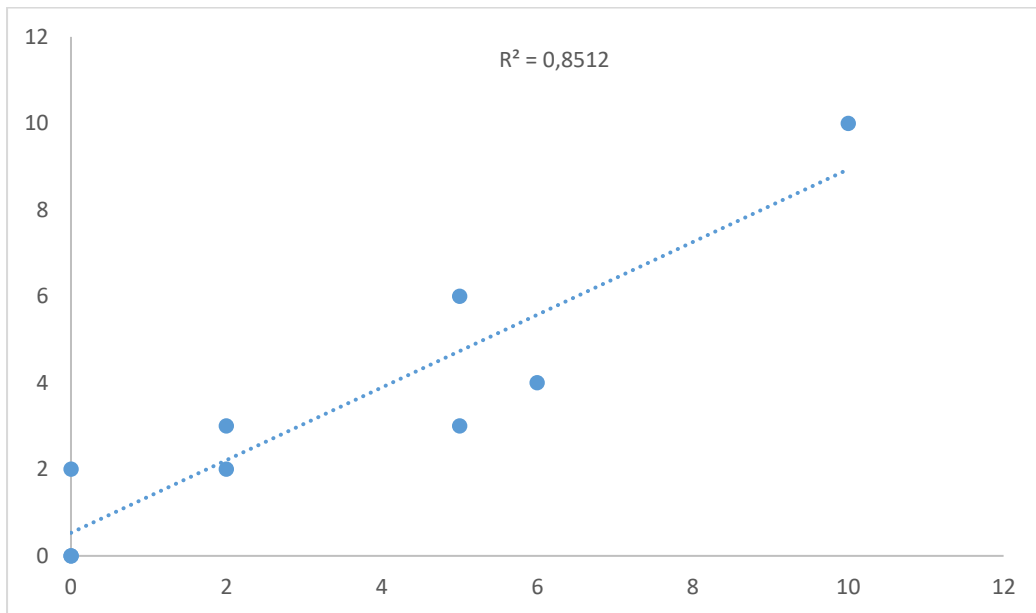
I og med at mange kommuner skal spare, og læsevejlederen ofte har ganske få ressourcer, har jeg observeret en tendens til, at afdækning stort set beror på gennemførelsen af den nationale ordblindetest. Jeg vil i mødet med forvaltningen og kommunens læsekonsulent anbefale en grundigere afdækning af elevens skriftsproglige vanskeligheder, hvis LST-implementeringen skal lykkes. I denne henseende er relevant at afdække elevens staveudviklingstrin for at tilpasse dennes LST-profil. Det er også væsentligt at undersøge, om eleven bruger en fonologisk eller ortografisk strategi ved fx at foretage en undersøgelse af de lingvistiske dimensioner ved læsning/stavning af enkeltord, som påvirker afkodningsresultatet (Høien & Lundberg, 2015, s. 135-137). Elevens strategi er meget vigtig at kende for at kunne målrette LST-implementeringen til den enkelte elev. Alt dette er forhåbentligt med til fremme elevens skriveproces.

REFERENCER

- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Foretagsomhedens pædagogik nr. 83*, s. 16-35.
- Beith, R. (2018). *Afdækning, tiltag og intervention i udskolingen*. Kolding.
- Bjerregaard, M., & m.fl. (2016). *Sprogudviklende undervisning - strategier og metoder i udskolingen*. Stockholm: Turbine.
- Bock, K., & m.fl. (2016). *Genrepædagogik - og andre veje i læse- og skriveundervisningen*. Hans Reitzels Forlag.
- Bro, B., & m.fl. (2014). *Vejledning - teori og praksis*. Aarhus: Kvan.
- Brok, L. S., & m.fl. (2017). *Skrivedidaktik - en vej til læring*. Århus: Klim.
- Egmontfonden. (Maj 2020). Hentet fra <https://www.egmontfonden.dk/ordblindhed>
- Emtoft, L., & Esmann, S. (2012). *Læsning der lykkes - inklusion af elever med opmærksomhedsforstyrrelser i læse- og skriveundervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- EMU. (Maj 2020). *Sproglig udvikling*. Hentet fra <https://emu.dk/grundskole/dansk/sproglig-udvikling>
- Engsig, T. T. (2017). *Empiriske undersøgelser og metodiske greb*. Hans Reitzels Forlag.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sporget, styrk læringen - sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Hansen, J. J., & m.fl. (2018). *Digital skivedidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2015). *Dysleksi - fra teori til praksis*. Herning: Special-pædagogisk forlag.
- Ingesson, G. (Maj 2020). *Growing Up with Dyslexia*. Hentet fra <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/growing-up-with-dyslexia-ingesson-gunnel.pdf>
- Jensen, P., & m.fl. (2012). *Mellem ordene - Kommunikation i professionel praksis*. Klim.
- Metodeguiden*. (Maj 2020). Hentet fra Metodeguiden: <https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier/>
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole - Læseudviklende undervisning i alle fag*. København: Alinea.
- Pedersen, A. L., & Hjort, K. (2016). *Uddannelse og skriftsprogsvanskeligheder - Grundbog i lektiologisk pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, D. K. (26. September 2019). *Nationalt videnscenter for læsning*. Hentet fra Oplæsning og ordforslag til ordblinde og begynderlæsere: <https://www.videnomlaesning.dk/media/2961/26-1.pdf>

- Poulsen, M., & Elbro, C. (2015). *Hold i virkeligheden - statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Samuelsson, S., & m.fl. (2014). *Dysleksi og andre vanskeligheder med skriftsproget*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Skaft-Holm, C. (2009). *At skrive i og om praksis*. Dansk lærerforening .
- Svendsen, H. B. (2020). *Undervisning af ordblinde elever i alle fag*. København: Akademisk Forlag.
- Tracy, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Læsningens linser - en introduktion til teorier og modeller*. Århus: Klim Læsevejlederen.
- UVM. (Maj 2020). Hentet fra Om nationale mål: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- UVM. (Maj 2020). *Ordblindhed*. Hentet fra <https://www.ordblindhed.dk/om-ordblindhed/ordblindhed-og-andre-vanskeligheder>
- UVM. (Maj 2020). *Screening for ordblindhed og behov for støtte*. Hentet fra <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/ordblindhed-og-sps>

BILAG 1: TABELLER, DIAGRAMMER OG STATISTIK



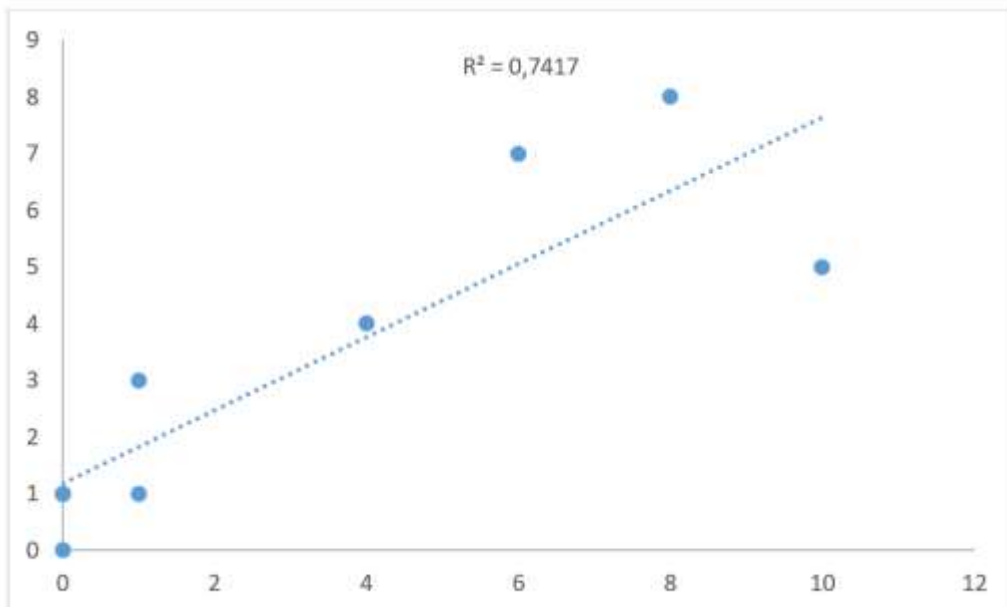
Figur 1: Inden undervisningen beslutter jeg mig altid for, hvornår i timen, de ordblinde elever skal bruge deres LST og Inden undervisningen bestemmer jeg mig altid for, præcis hvilke LST-funktioner, jeg vil opfordre de ordblinde til at bruge i dagens undervisning



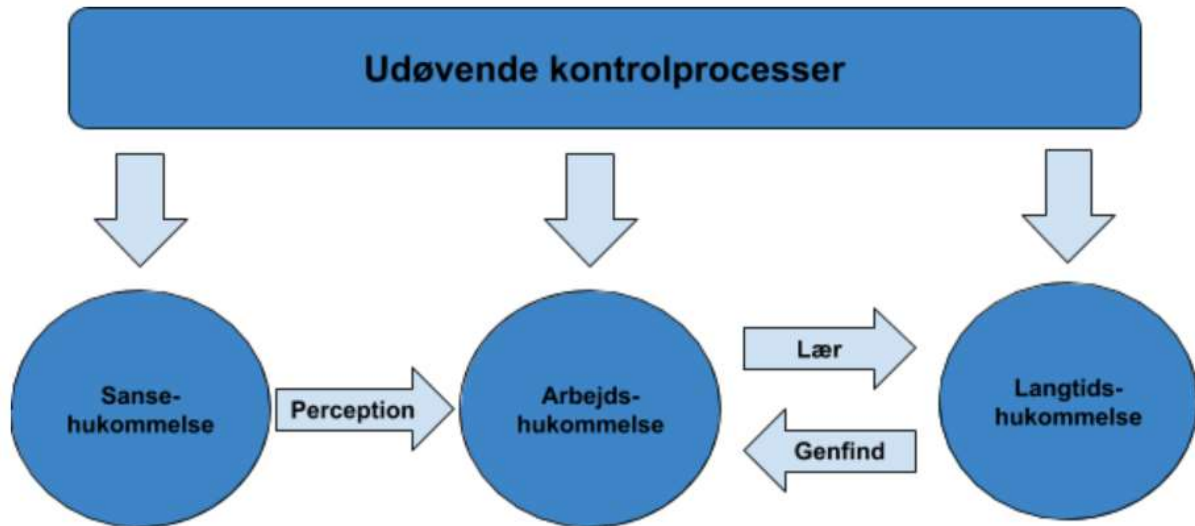
Figur 2: Eksempel på ordforslag med jokertegn



Figur 3: Den interaktive skrivemodell



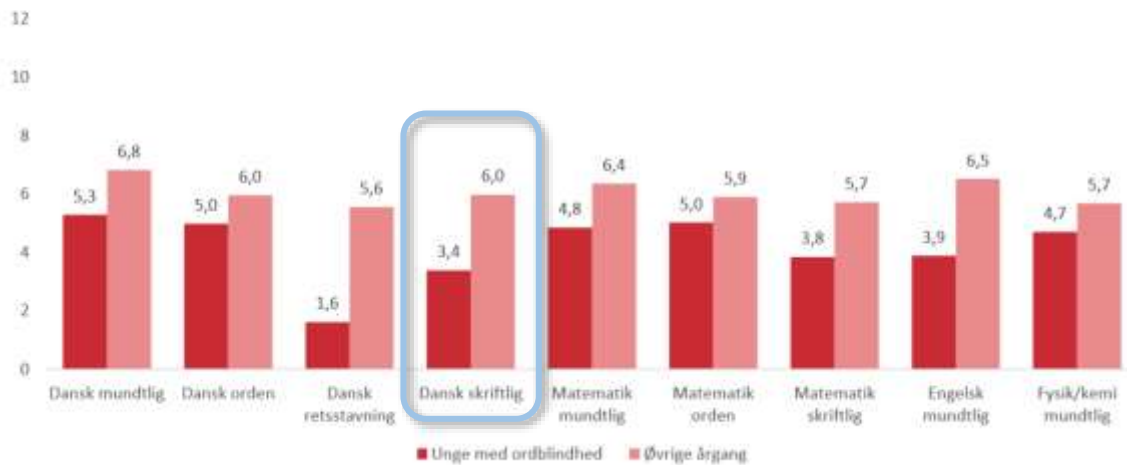
Figur 4: Når der skal skrives i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever og Når der skal skrives i mit fag, giver jeg den ordblinde elev mulighed for ekstra tid til at løse opgaven



Figur 5: Atkinson og Shiffrins informationsprocesseringsmode

GENNEMSNITLIG KARAKTER I FOLKESKOLEN – ÅRGANG 1987

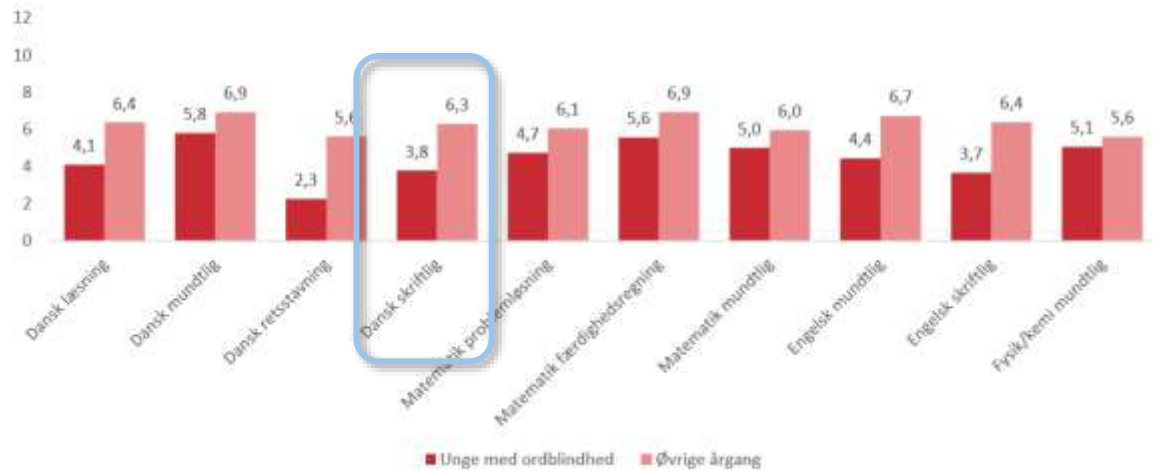
Figuren herunder viser den gennemsnitlige karakter i 9. klasse på 7-trinsskalaen. For alle fagdiscipliner får de unge med ordblindhed lavere karakterer end de øvrige unge på årgangen. Særligt i dansk retstavning og dansk skriftlig er der stor forskel mellem de unge med ordblindhed og de øvrige unge på årgangen.



Figur 6: Årgang 1987

GENNEMSNITLIG KARAKTER I FOLKESKOLEN – ÅRGANG 1992

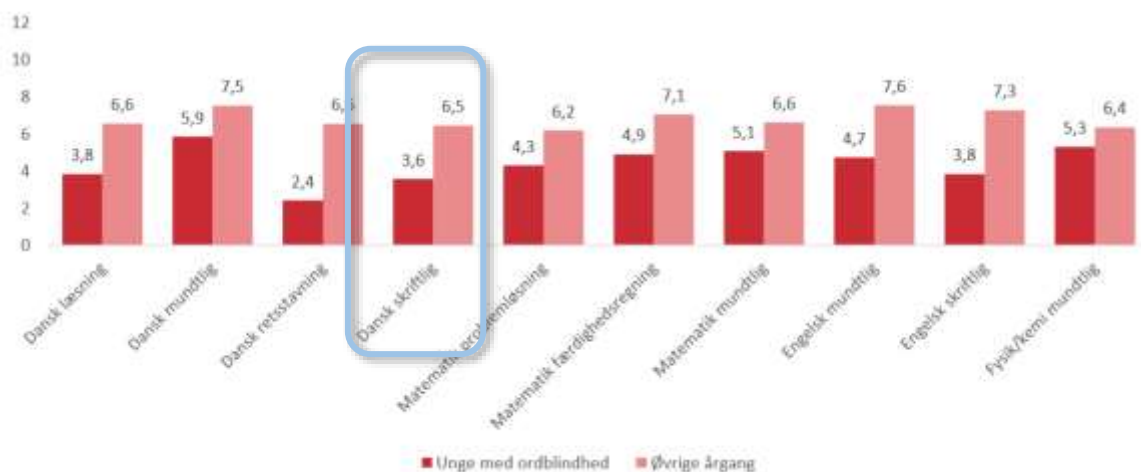
De unge med ordblindhed får især lavere karakterer i dansk retstavning samt dansk og engelsk skriftlig. På tværs af alle fag får de unge med ordblindhed lavere karakterer end de øvrige på årgangen. Forskellene er generelt lidt mindre i matematik og fysik/kemi.



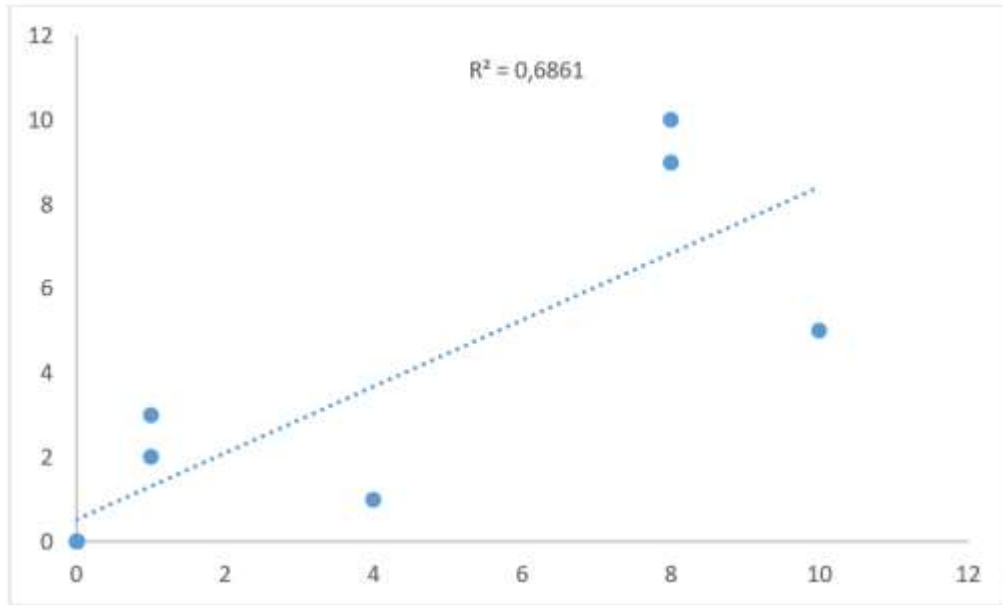
Figur 7: Årgang 1992

GENNEMSNITLIG KARAKTER I FOLKESKOLEN – ÅRGANG 1997

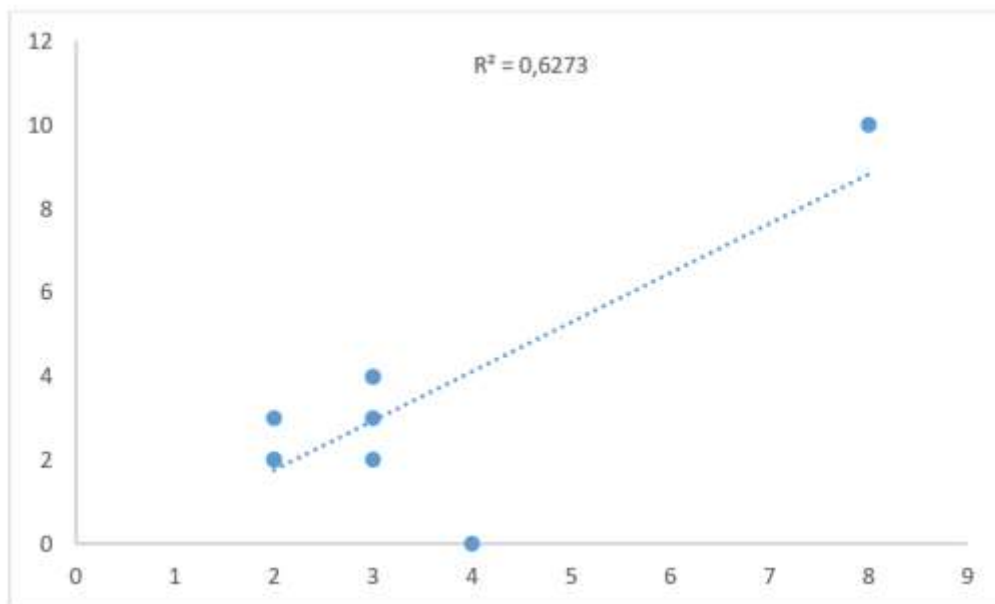
Unge med ordblindhed får især lavere karakterer i dansk retstavning og skriftlig engelsk sammenlignet med den øvrige årgang. Forskellene mellem de to grupper har en tendens til at være lidt mindre i de mundtlige fagdiscipliner.



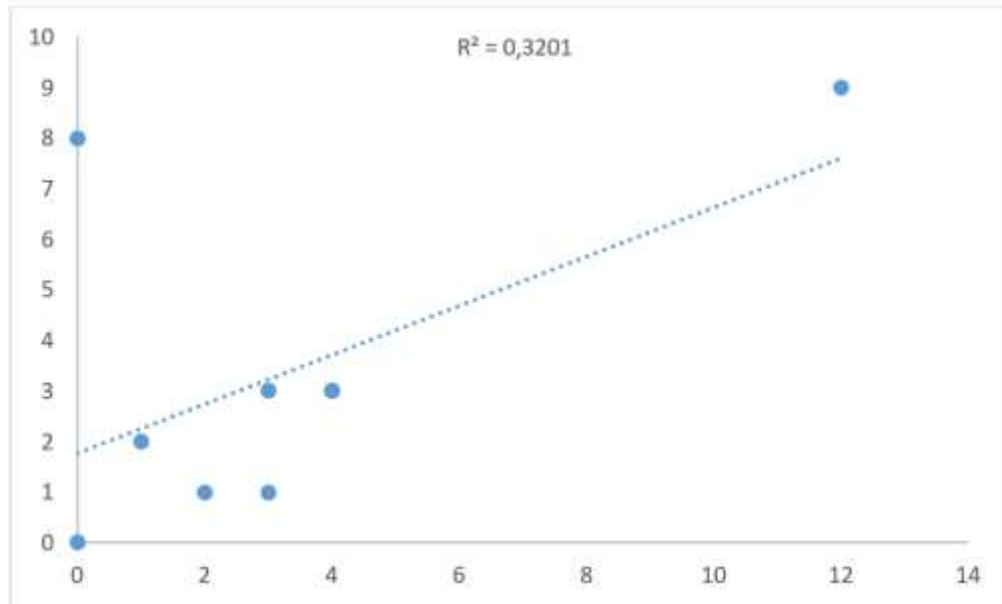
Figur 8: Årgang 1997



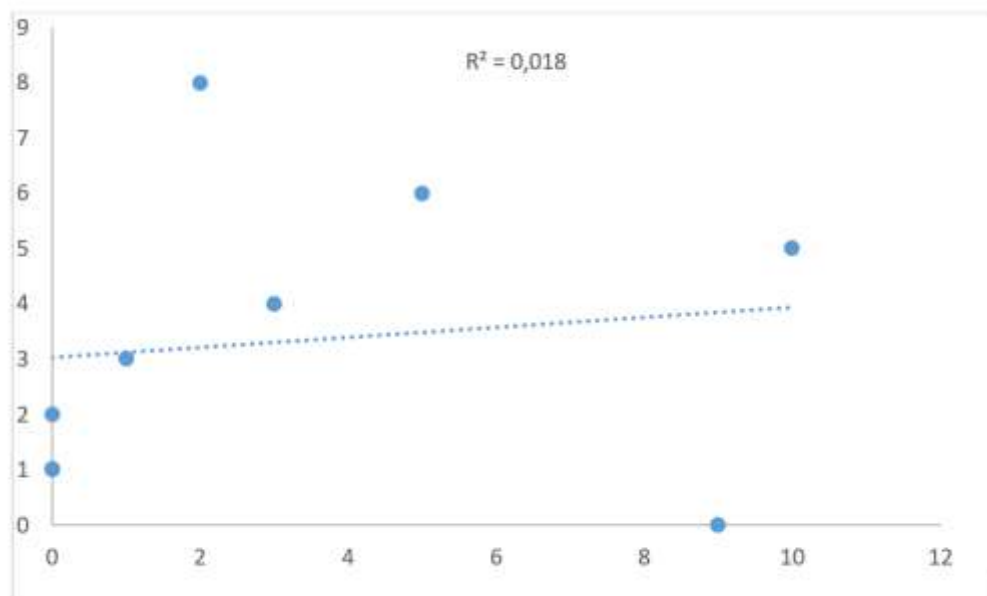
Figur 9: Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblind e lev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever og Når der skal skrives i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblind e lev har mulighed for at løse de samme opgaver



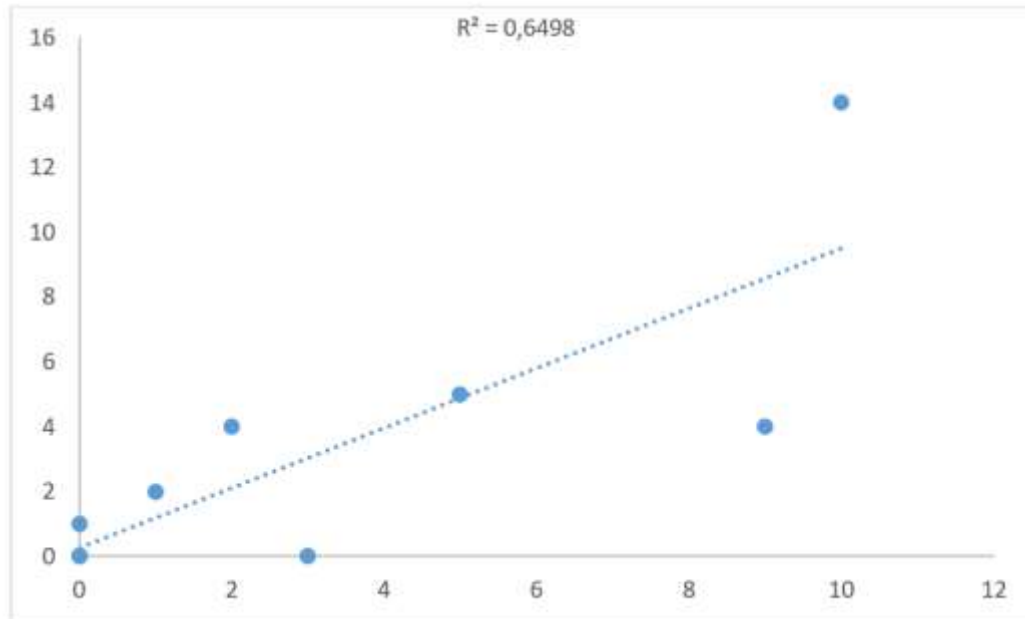
Figur 10: Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg på forhånd med den ordblind e elev, at han/hun kun skal løse nogle af opgaverne og Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg efterhånden som den ordblindes arbejde skrider frem, hvilke opgaver han/hun skal løse



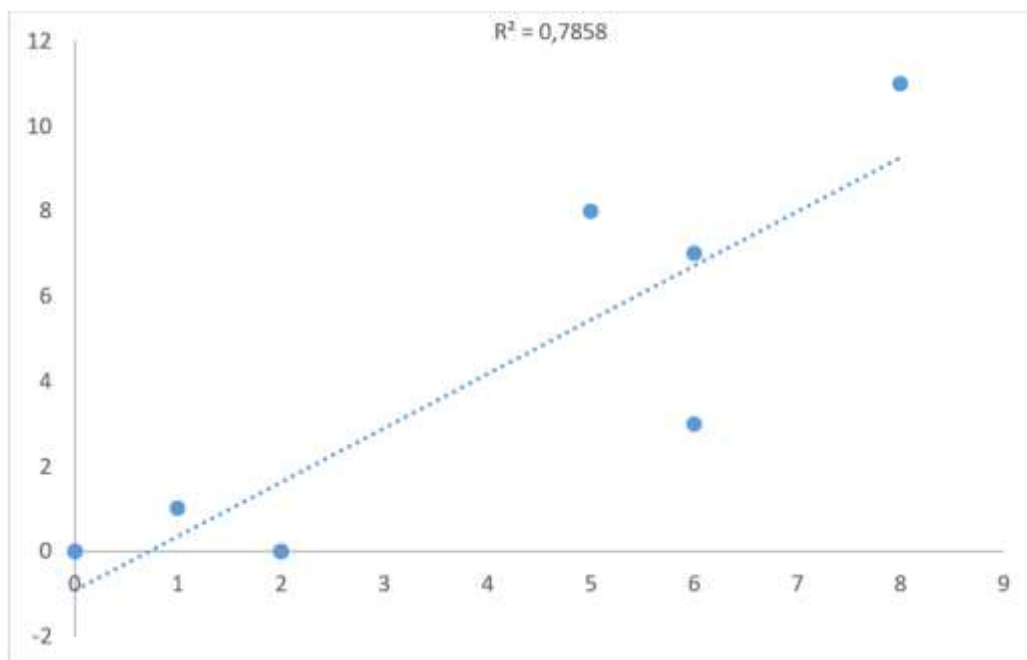
Figur 11: Når der skal læses i mit fag, tildeler jeg eleven en nemmere tekst og Når der skal læses i mit fag, giver jeg på forhånd et resumé af teksten



Figur 12: Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever og Når der skal læses i mit fag, forventer jeg, at den ordblinde elev læser den samme tekstmængde som de øvrige elever



Figur 13: Når der skal læses i mit fag, opfordrer jeg den ordblinde elev til at benytte sig at Nota eller bruge oplæsningsfunktionen i enten AppWriter, CD-ORD eller IntoWords og Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever



Figur 14: Når der skal skrives i mit fag, demonstrerer jeg over for eleverne, hvordan de kan løse opgaven og Når der skal skrives i mit fag, inddrager jeg skriveskabeloner



Figur 15: TTLC kombineret med de eksekutive kompetencer samt LST-funktioner. I mit undervisningsmateriale findes tre forskellige udgaver afhængigt af, hvilken form for vidensopbygning, læreren vælger.

BILAG 2: AFDÆKNING MED OG UDEN LST

Diktatord	Fejlstavning	Stavefejl i strid med lydprincippet	Retskrivningsfejl	Afdækning med LST-støtte
Dukkert	+			+
Burger	Bruger	Bogstavombytning	Fonologisk stavefejl	+
Ordentlig	Ordinlig	Overgeneralisering af lydfølgereglen om, at i lyder som e, når det står før n + manglende bogstav (t)	Fonologisk stavefejl	+
Situation	Sition	Manglende lyde u+a	Fonologisk stavefejl	+
Venskabelighed	Venskablighed	Udelukkelse af tryk-svag vokal (e)	Regulariseringsfejl	+
Sagtens	Saktens	Overgeneralisering af lydfølgereglen om klusilsvækkelse - k lyder som g efter vokalen i en stavelse	Regulariseringsfejl	+
Billetter	Billeter	Dobbeltkonsonantfejl	Regulariseringsfejl	Billiter
Nærmere	Næmmere	Konsonantforveksling (r→m)	Overgeneralisering Fonologisk stavefejl	Nærmer
Indføre	Inføre	Stumme bogstaver	Regulariseringsfejl	+
Rejsende	Rejesende	Ekstra bogstav (e)	Fonologisk stavefejl	+
Apparat	Aparat	Dobbeltkonsonantfejl	Regulariseringsfejl	+
Kryds	Krys	Stumme bogstaver	Regulariseringsfejl	+
Desværre	Desvære	Dobbeltkonsonantfejl	Regulariseringsfejl	Det sværere
Ankomst	+			+
Egentlig	Ingligt	Vokalforveksling (e→i), bogstavombytning	Fonologisk stavefejl	+
Hvalpene	+			+
Elektricitet	Elektristet	Udeladelse af vokal (i)	Fonologisk stavefejl	+
Sprødest	+			+
Station	Stasion	Forveksling -sion/-tion	Regulariseringsfejl	+
Simpelthen	+			+

Indbyggere	Inbyggere	Stumt d	Regulariseringsfejl	+
Fonden/fondet	Fronten	Ekstra bogstav (r), konsonantforveksling (d→t)	Fonologisk stavefejl	+
Pærer	Pærere	Overgeneraliserer endelse, flertals-r	Regulariseringsfejl	+
Fjedrene	Fjerne	Udeladelse af bogstaver (d, e)	Fonologisk stavefejl	Fjedrende
Ekspedition	Expidtion	Overgeneraliserer lydfølgerreglen om, at x lyder som ks efter vokal, vokalforveksling (e→i), udeladelse af vokalen i	Fonologisk stavefejl	+
Skyldte	+			Skylle
Passerer	Pacere	Forveksling c/s, nutids-r	Regulariseringsfejl	Passerede
lagttagelse	laktaglse	Overgeneralisering af lydfølgerreglen om klusilsvækkelse - k lyder som g efter vokalen i en stavelse, udeladelse af vokallyd (e)	Fonologisk stavefejl	+
Præcision	Præsion	Udeladelse af stavelsen ci	Fonologisk stavefejl	+
Flittigere	Flitere	Udeladelse af stavelsen tig	Fonologisk stavefejl	+
Nødt	Nød	Udeladelse af konsonanten t	Regulariseringsfejl	+
Hvisk	+			+
Flimrer	Flimre	Nutids-r	Regulariseringsfejl	Flimrrer
Interessant	Intresandt	Udeladelse af tryksvagt e, dobbeltkonsonant, overgeneralisering af stumt d	Regulariseringsfejl	+
Programmerne	+			+
Ører	Øjre	Ekstra bogstav (j)	Fonologisk stavefejl	Øjerne
Strengere	Strenger	Slutnings-r	Regulariseringsfejl	+
Angående	Angåene	Endelsen -ene/-ende eller stumt d	Regulariseringsfejl	+
Næne	Hæne	Konsonantforveksling (n→h)	Fonologisk stavefejl	+
Meddelelse	Medelse	Mangler stavelsen del	Fonologisk stavefejl	+
Bredere	Breddere	Stumt d	Regulariseringsfejl	Breddere

Satellit	Sadalit	Vokal- og konsonantforveksling (e→a), (t→d), dobbeltkonsonantfejl	Fonologisk stavefejl	Stalit
Søskende	Søskene	Stumme bogstaver	Regulariseringsfejl	+
Herrer	Herre	Flertals -r	Regulariseringsfejl	+
Racercykel	Racer-cykle	Ombytning af de sidste to bogstaver, sammensatte ord	Fonologisk stavefejl	+
Smørret	Smørdet	Konsonantforveksling (r→d)	Fonologisk stavefejl	+
Diskussion	Diskution	Forveksling -sion/-tion	Regulariseringsfejl	+
Tærerne	tærerne	Udelukkelse af tryksvag vokal (e), ekstra bogstav (r)	Regulariseringsfejl	+
Afgjort	Afgjortd	Overgeneralisering stumt d	Regulariseringsfejl	+
Tilsyneladende	Tilsyndladne	Udeladelse af tryksvage vokaler e + e, bogstavombytning	Fonologisk stavefejl	+
Hænde	Hene	Stumt d, vokalforveksling	Regulariseringsfejl	Hene
Transmission	Transmition	Forveksling -sion/-tion	Regulariseringsfejl	+
Vanskeligt	Vandskeligt	Overgeneralisering af stumt d	Regulariseringsfejl	+
Vigtigste	Vigtiske	Konsonantforveksling, udeladelse af g	Fonologisk stavefejl	+
Inviterer	Invtere	Mangler vokallyd (i), nutids-r	Fonologisk stavefejl	+
Yngle	+			+
Væggene	Vægene	Dobbeltkonsonant	Regulariseringsfejl	+
Reducerer	Redusere	Nutids-r, forveksling c/s	Regulariseringsfejl	Reducere
Aflevere	Aflavere	Vokalforveksling (e→a)	Fonologisk stavefejl	+
Århundred(e)	Århunerede	Ekstra bogstav (e), stumt d	Fonologisk stavefejl	+
Menstruation	Minstration	Vokalforveksling (e→i), udeladelse af vokalen u	Fonologisk stavefejl	+
Chokolade	Choklade	Udeladelse af vokalen o	Fonologisk stavefejl	+
Seddel	Sedl	Dobbeltkonsonant, udeladelse af tryksvagt e	Fonologisk stavefejl	+

Indrette	Inrette	Ekstra bogstav (j)	Regulariseringsfejl	+
Undgå	+			+
Facon	Fason	Forveksling c/s	Regulariseringsfejl	+
Weekend	Weekent	Konsonantforveksling (d→t)	Regulariseringsfejl	+
Sejlende	Sejlene	Endelsen -ene/-ende eller stumt d	Regulariseringsfejl	+
Redder	Reder	Dobbeltkonsonant	Regulariseringsfejl	+
Koncentratio- nen	kontentration	Konsonantforveksling (c→t), manglende endelse -en	Fonologisk stavefejl	+

BILAG 3: BESVARELSER FRA SPØRGESKEMAUNDERSØGELSEN

Undervisning af ordblinde elever

Der er ca. 40 spørgsmål, og de fleste spørgsmål er skalaspørgsmål, hvor du skal tilkendegive, hvor enig du er i udsagnet. Nogle enkelte spørgsmål besvares ved afkrydsning i fx "Ja" eller "Nej".

Spørgeskemaet er anonymt, og det tager ca. 10-15 minutter at besvare.

I spørgeskemaet benytter jeg mig af forkortelsen LST, som betyder Læse- og skriveteknologisk støtte. Det refererer til en række funktioner, som kan støtte læsning og skrivning, fx oplæsning, ordforslag, diktering af tekst, stavekontrol, OCR m.m. Ofte findes de fleste af disse funktioner i kompenserende programmer såsom AppWriter, CD-ORD eller IntoWords.

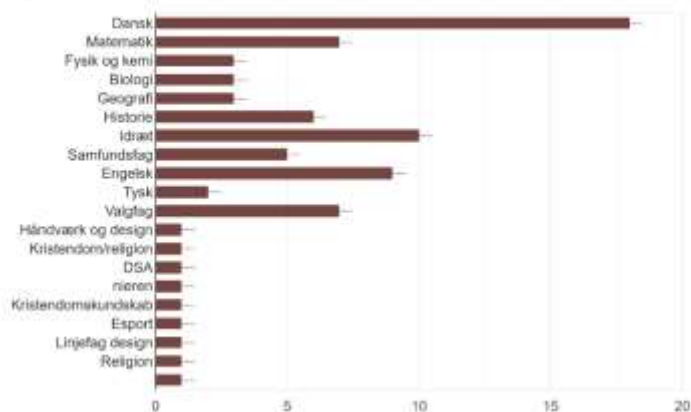
Tusind tak for din besvarelse!

Mange hilsner
Rikke Beith

*Skal udfyldes

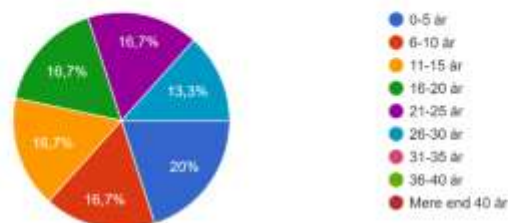
Jeg underviser i (sæt gerne flere kryds):

30 svar

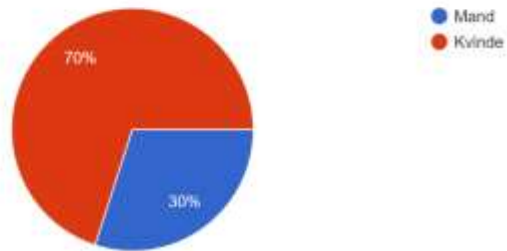


Jeg har været lærer i x antal år:

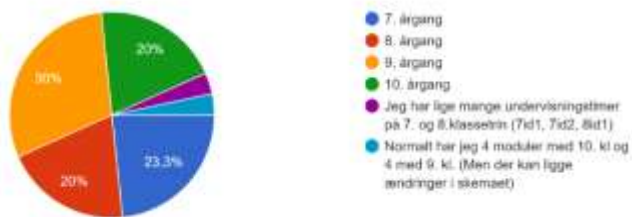
30 svar



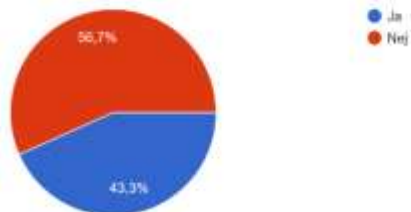
Køn
30 svar



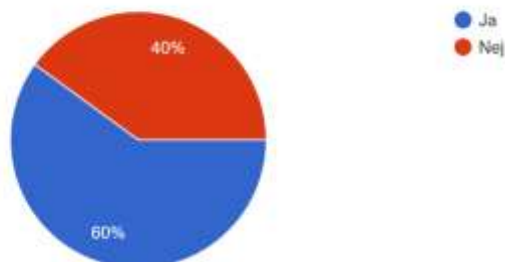
I løbet af den seneste måned har jeg haft flest undervisningstimer på:
30 svar



Jeg har inden for det seneste år deltaget i et kursus eller oplæg omhandlende ordblindhed
30 svar

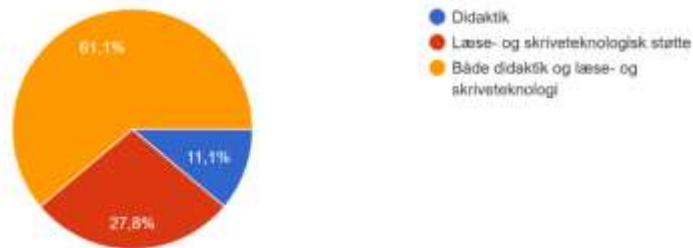


Jeg har inden for det seneste år været til møde med en læsevejleder
30 svar



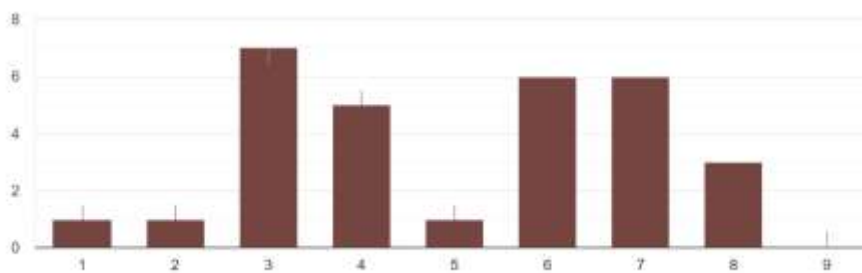
Vil du selv vurdere, at indholdet på mødet mest omhandlede

18 svar



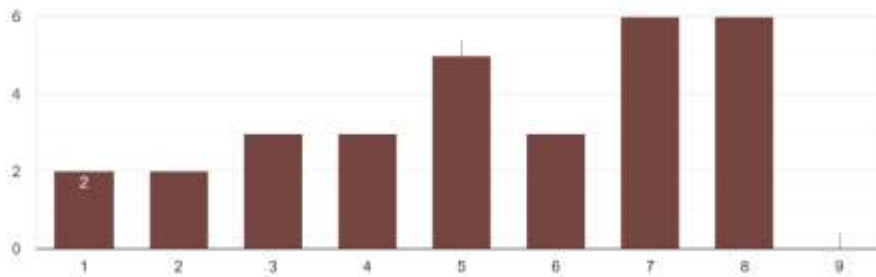
Jeg føler mig godt klædt på til at undervise ordblinde elever i mit fag

30 svar



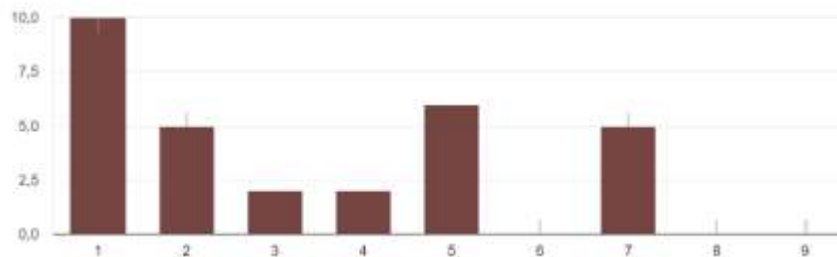
Inden undervisningen undersøger jeg altid, om læsetekster og opgaver er digitalt tilgængelige for de ordblinde elever, så de har mulighed for at bruge et oplæsningsprogram

30 svar



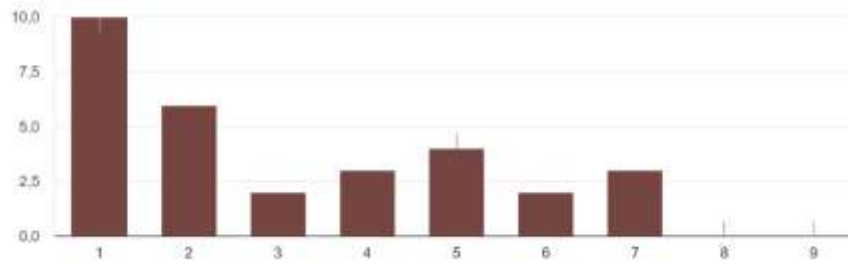
Inden undervisningen beslutter jeg mig altid for, hvornår i timen, de ordblinde elever skal bruge deres LST

30 svar



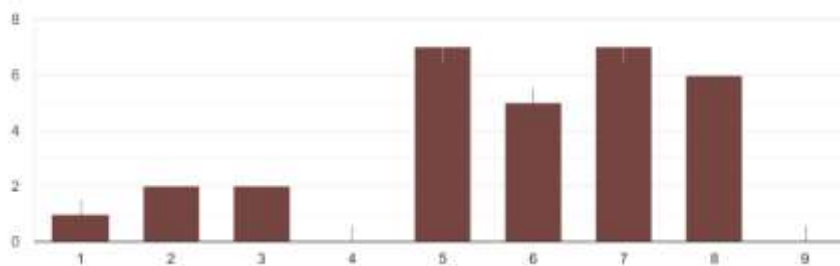
Inden undervisningen bestemmer jeg mig altid for, præcis hvilke LST-funktioner, jeg vil opfordre de ordblinde til at bruge i dagens undervisning

30 svar



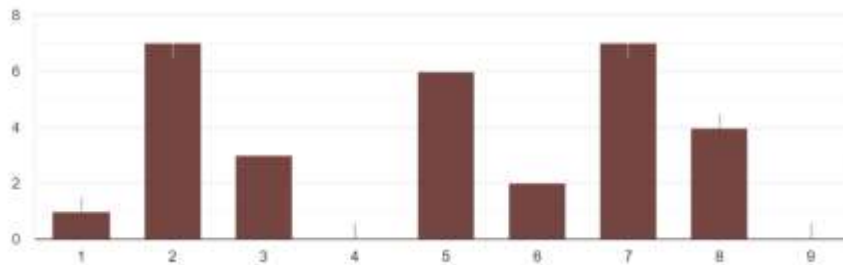
Jeg oplever, at ordblinde elever er gode til at bruge deres kompenserende IT selvstændigt

30 svar



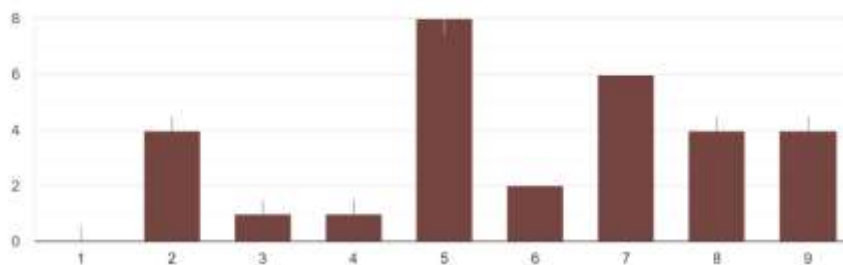
Jeg oplever, at ordblinde elever generelt mangler troen på, at de kan mestre en given opgave

30 svar



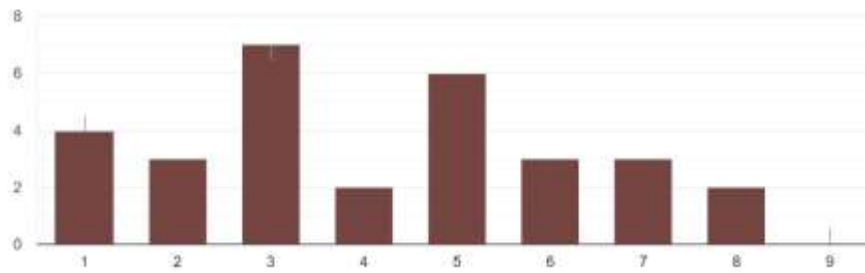
I mit fag skriver eleverne tit tekster

30 svar



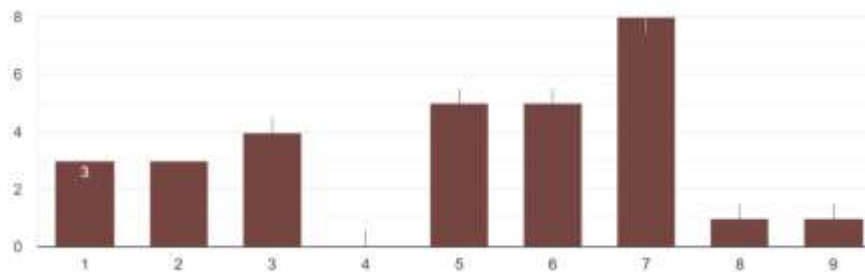
Når der skal skrives i mit fag, inddeler jeg eleverne i makkerpar eller grupper efter elevernes faglige niveau

30 svar



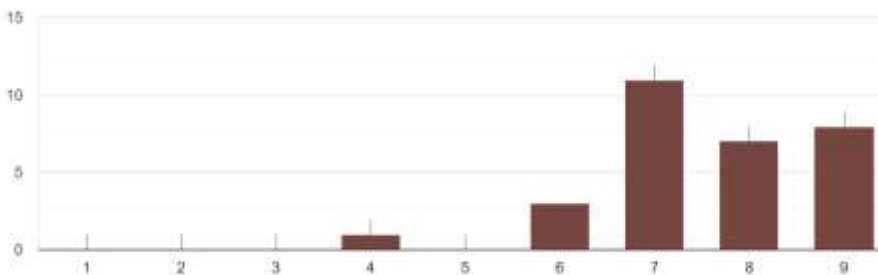
Når der skal skrives i mit fag, tildeler jeg eleverne forskellige opgaver med forskellige sværhedsgrader

30 svar



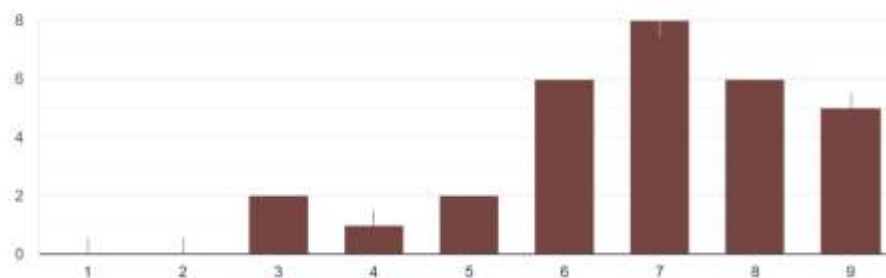
Når der skal skrives i mit fag, fortæller jeg eleverne, hvordan de kan løse opgaven

30 svar



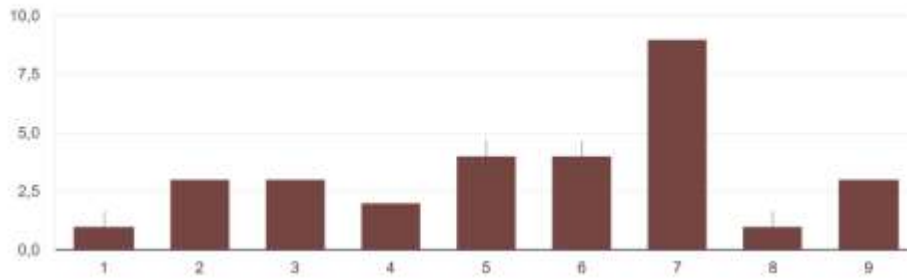
Når der skal skrives i mit fag, demonstrerer jeg over for eleverne, hvordan de kan løse opgaven

30 svar



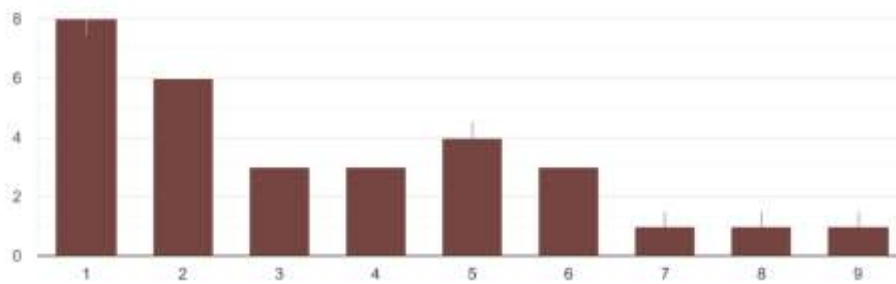
Når der skal skrives i mit fag, inddrager jeg skriveskabeloner

30 svar



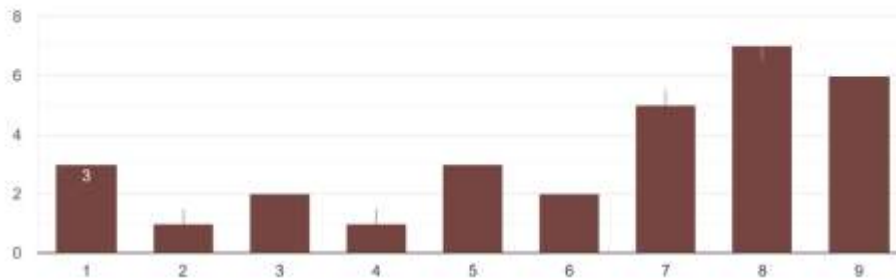
Når der skal skrives i mit fag, opfordrer jeg den ordblinde elev til at indtale/diktare hele eller dele af sin besvarelse

30 svar



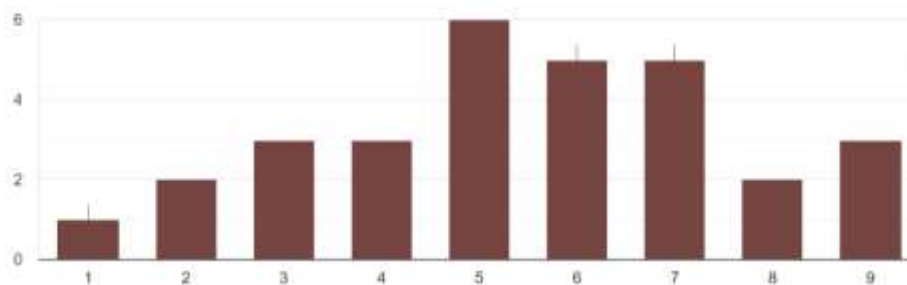
Når der skal skrives i mit fag, opfordrer jeg den ordblinde elev til at bruge skrivehjælp fx ordforslag i AppWriter, CD-ORD eller IntoWords

30 svar



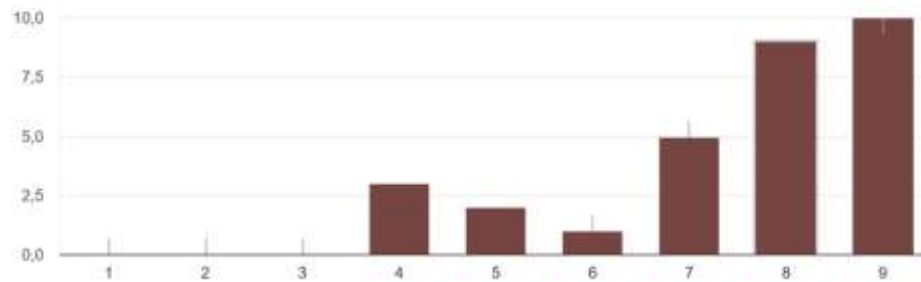
På en ordblind elev vil jeg gennemsnitligt bruge mere individuel tid end på en ikke-ordblind elev, når der skrives i klassen

30 svar



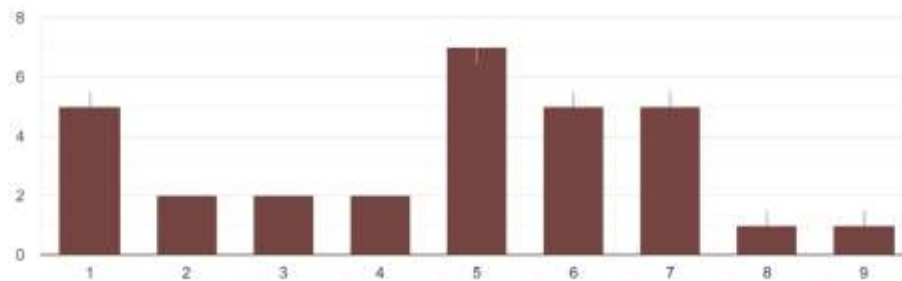
Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever

30 svar



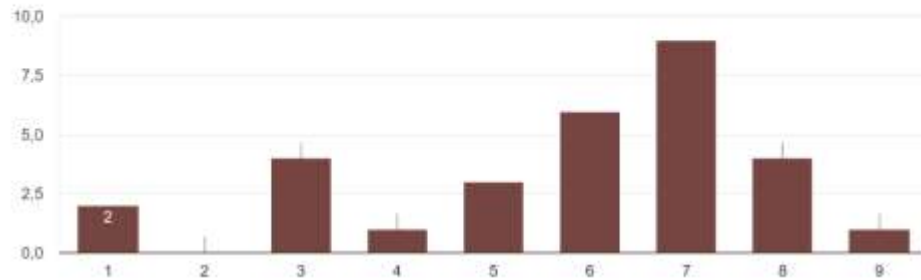
Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, aftaler jeg på forhånd med den ordblinde elev, at han/hun kun skal løse nogle af opgaverne

30 svar



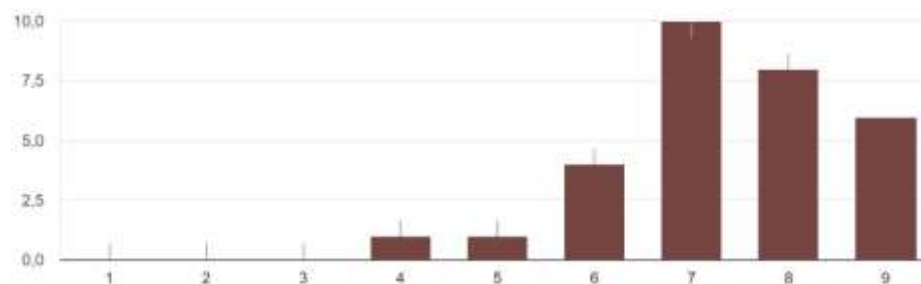
Når der generelt skal løses opgaver i mit fag, aftaler jeg efterhånden som den ordblindes arbejde skrider frem, hvilke opgaver han/hun skal løse

30 svar



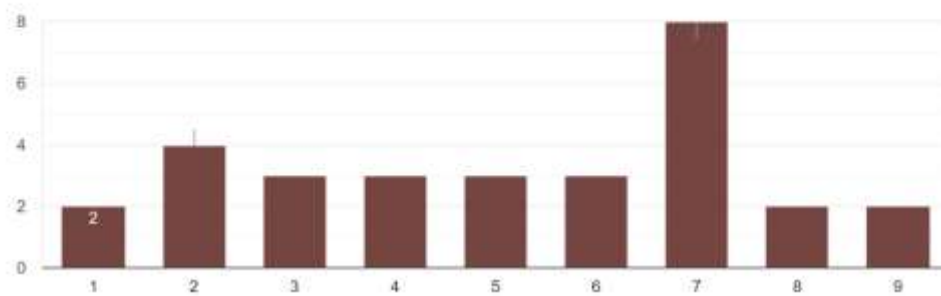
Når der skal skrives i mit fag, er det er vigtigt, at den ordblinde elev har mulighed for at løse de samme opgaver som de andre elever

30 svar



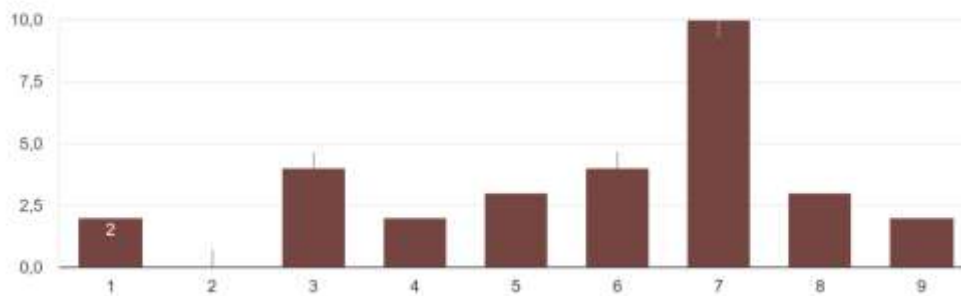
Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg på forhånd med den ordblinde elev, at han/hun kun skal løse nogle af opgaverne

30 svar



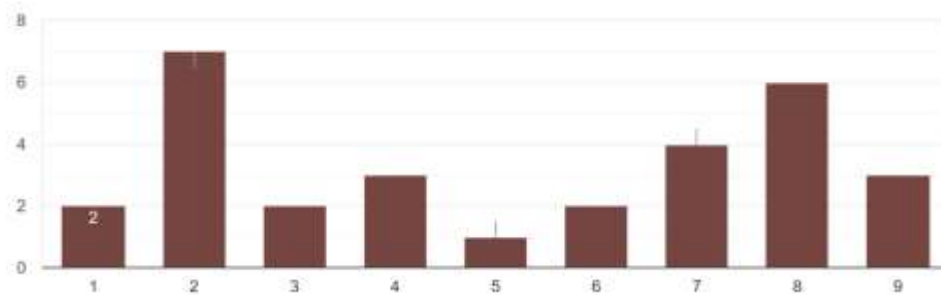
Når der skal skrives i mit fag, aftaler jeg efterhånden som den ordblindes arbejde skrider frem, hvilke opgaver han/hun skal løse

30 svar



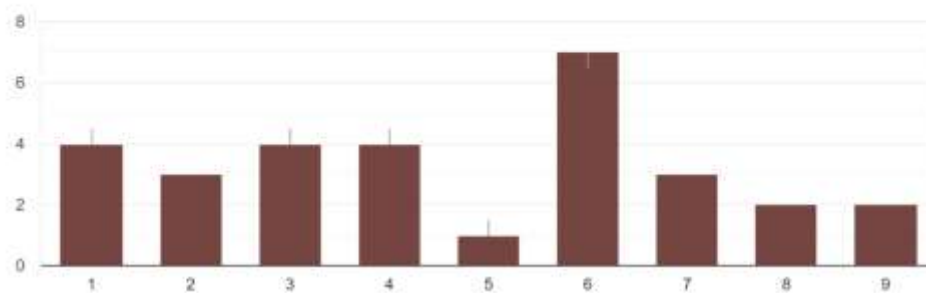
Når der skal skrives i mit fag, synes jeg, at det er helt i orden, at den ordblinde elever ikke afleverer sin skriftlige produktion eller kun dele af den

30 svar



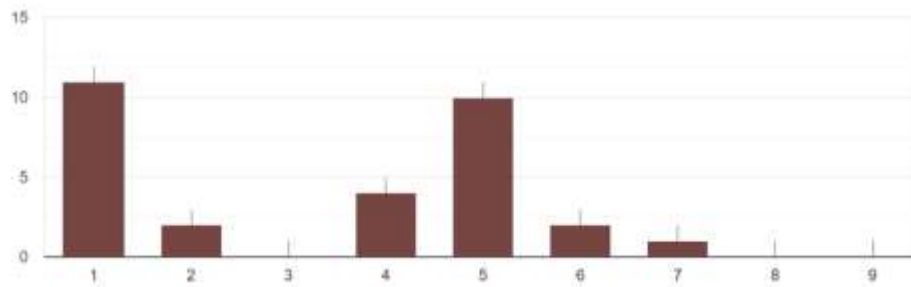
Når der skal skrives i mit fag, forventer jeg, at den ordblinde elev løser de samme opgaver og afleverer den samme tekstproduktion som de øvrige elever

30 svar



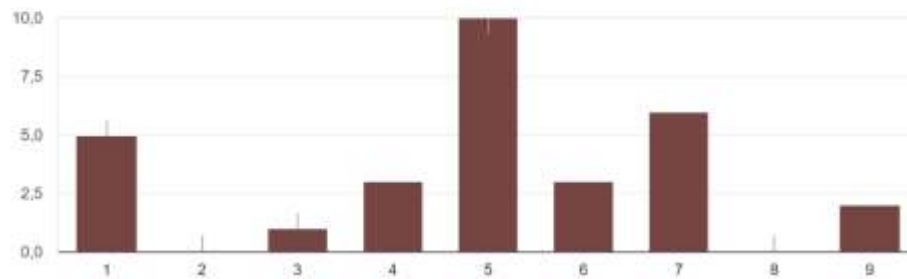
Når der skal skrives i mit fag, sætter jeg den ordblinde elev til at løse opgaven sammen med en anden ordblind elev

30 svar



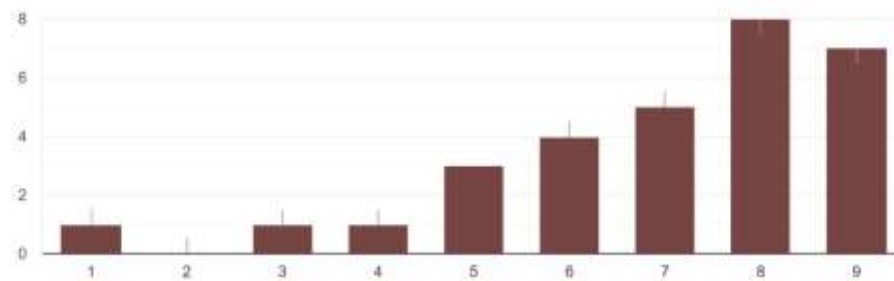
Når der skal skrives i mit fag, sætter jeg den ordblinde elev til at løse opgaven sammen med en anden ikke-ordblind elev

30 svar



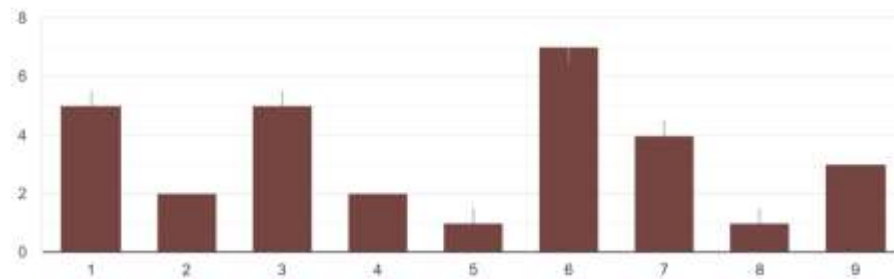
Når der skal skrives i mit fag, giver jeg den ordblinde elev mulighed for ekstra tid til at løse opgaven

30 svar



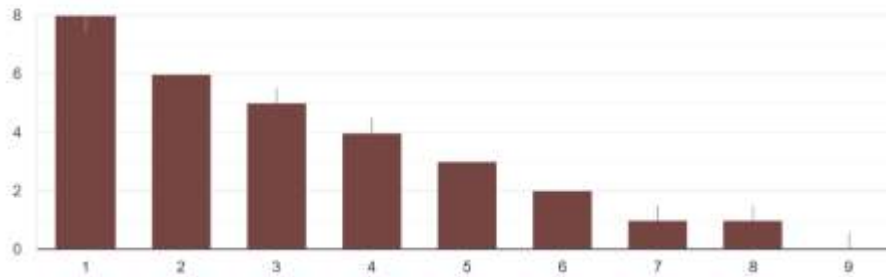
Når der skal skrives i mit fag, bedømmer jeg ikke den ordblinde elevs skriftlige produktion så hårdt som de øvrige elevers

30 svar



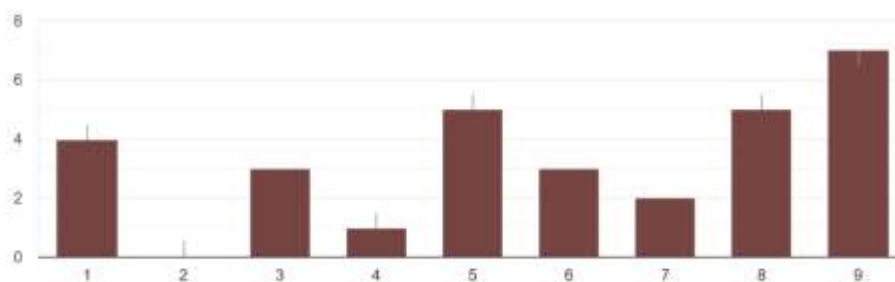
Når der skal læses i mit fag, tildeler jeg den ordblinde elever nemmere tekster

30 svar



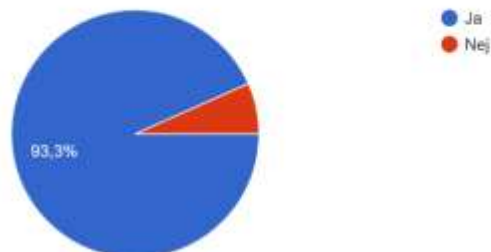
Når der skal læses i mit fag, udleverer jeg nogle gange teksten i papirform til alle elever

39 svar



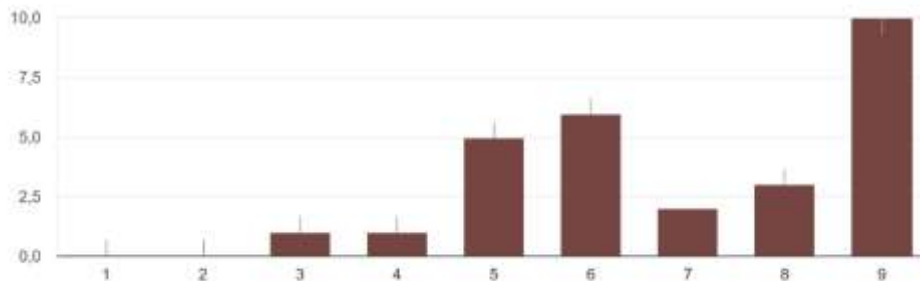
Når der skal læses i mit fag, sørger jeg for, at teksten er digital tilgængelig for den ordblinde elev

30 svar



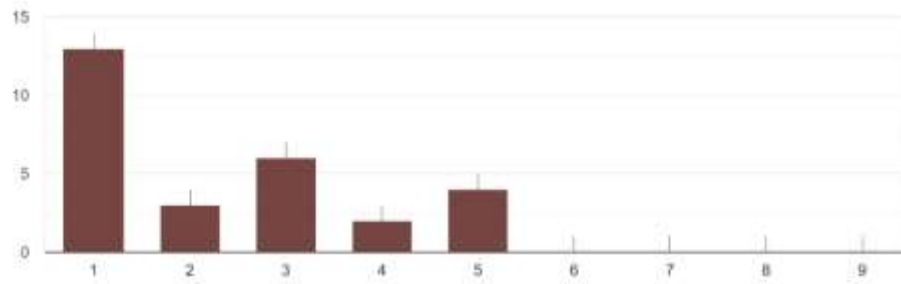
Når jeg indscanner teksten, gør jeg det altid inden timens start

28 svar



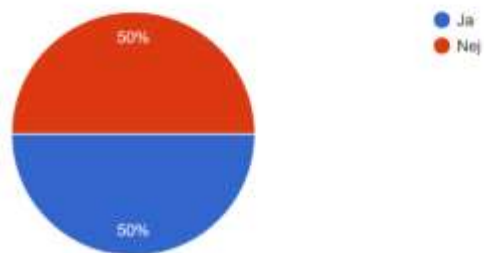
Når jeg indscanner teksten, gør jeg det altid i løbet af timen

28 svar



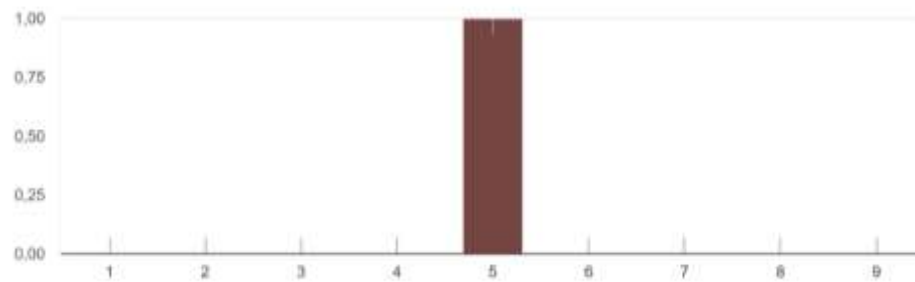
Jeg giver altid eleverne selv ansvar for at gøre teksten digitalt tilgængelig, hvis ikke den er det i forvejen

2 svar



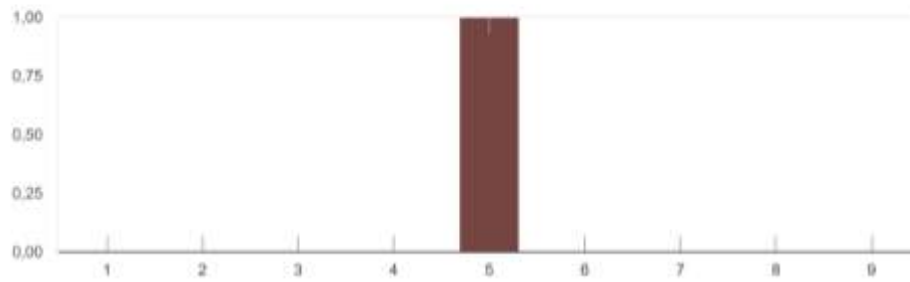
Jeg forventer, at den ordblinde elev har indscannet teksten inden timens start

1 svar



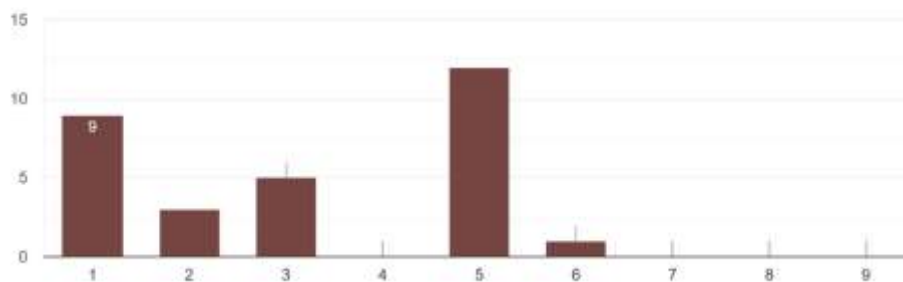
Jeg giver eleven mulighed for at indscanne teksten i løbet af timen

1 svar



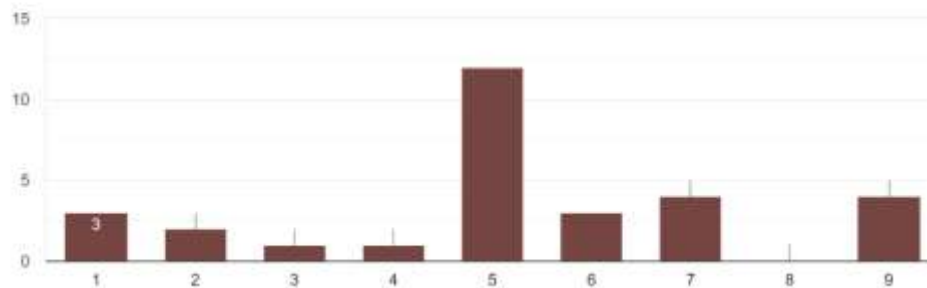
Når der skal læses i mit fag, sætter jeg den ordblinde elev til at læse sammen med en anden ordblind elev

30 svar



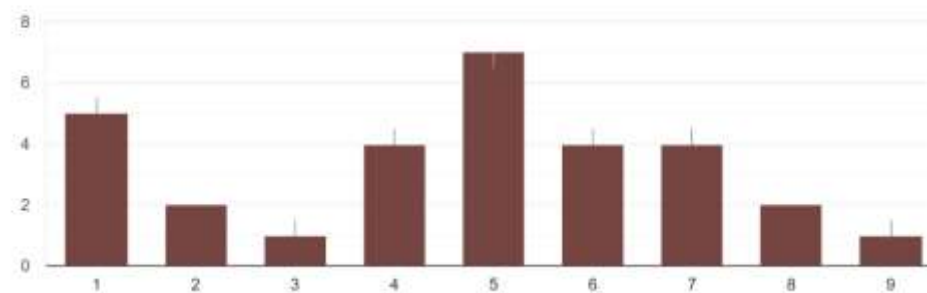
Når der skal læses i mit fag, sætter jeg den ordblinde elev til at læse sammen med en anden ikke-ordblind elev

30 svar

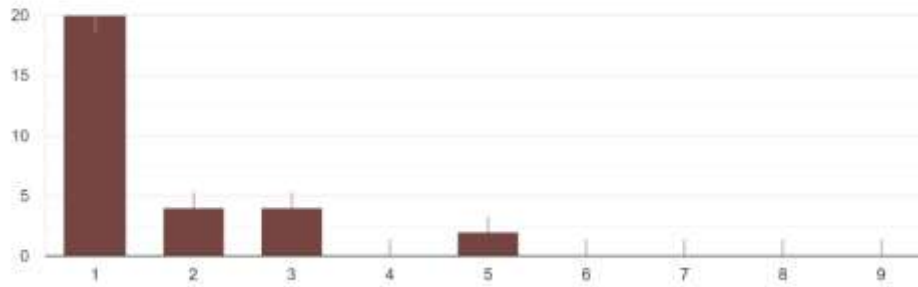


Når der skal læses i mit fag, læser jeg teksten for eleven

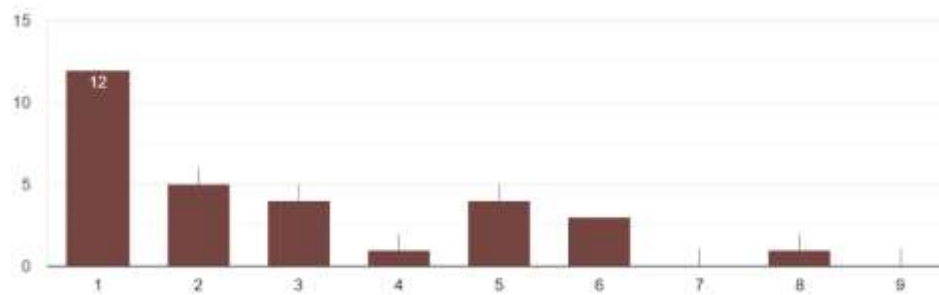
30 svar



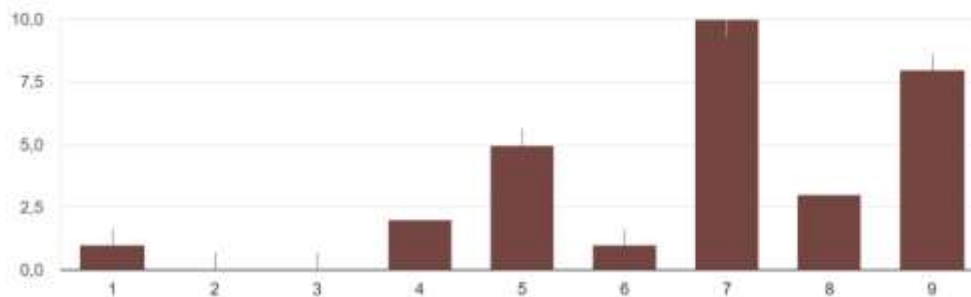
Når der skal læses i mit fag, siger jeg til den ordblinde elev, at han/hun ikke behøver læse teksten
30 svar



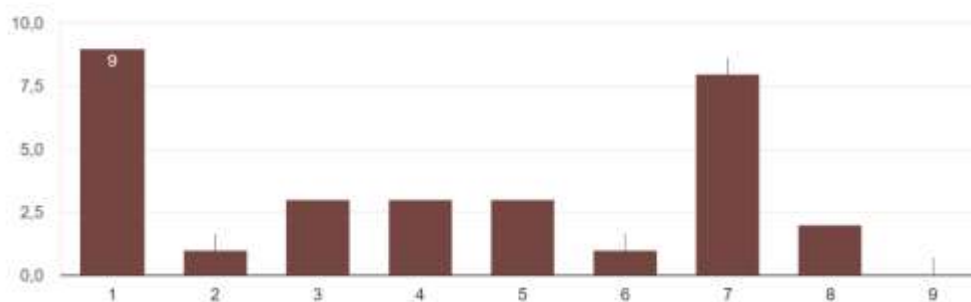
Når der skal læses i mit fag, tildeler jeg eleven en nemmere tekst
30 svar



Når der skal læses i mit fag, giver jeg den ordblinde elev mulighed for ekstra tid til at læse teksten
30 svar

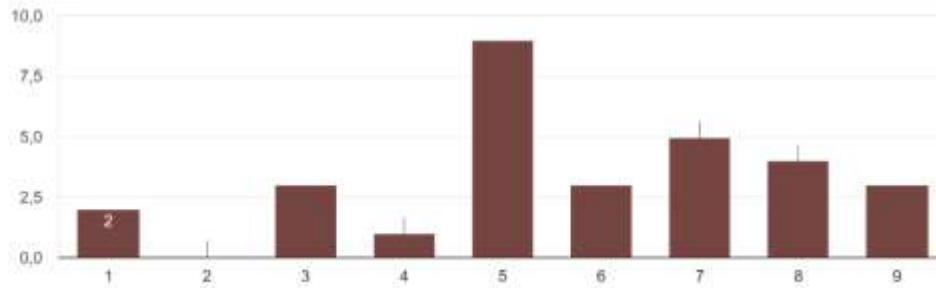


Når der skal læses i mit fag, giver jeg på forhånd et resumé af teksten
30 svar



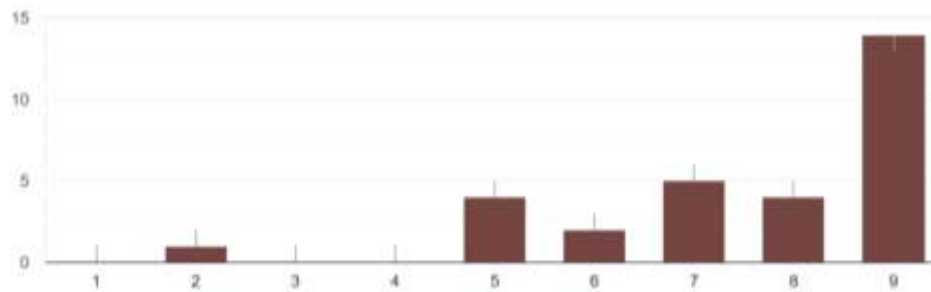
Når der skal læses i mit fag, støtter jeg den ordblinde elev i, hvilken læsestrategi han/hun med fordel kan benytte sig af

30 svar



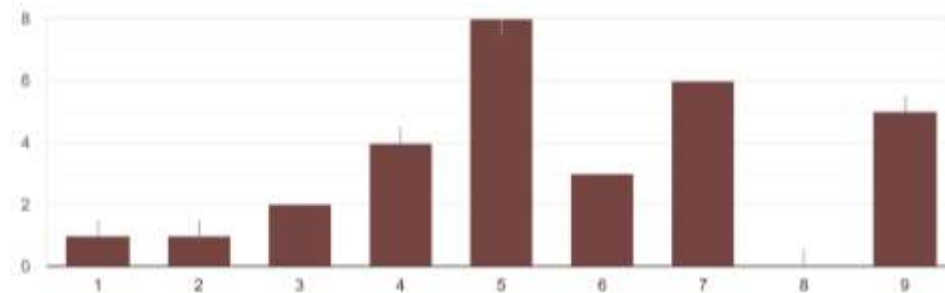
Når der skal læses i mit fag, opfordrer jeg den ordblinde elev til at benytte sig af Nota eller bruge oplæsningsfunktionen i enten AppWriter, CD-ORD eller IntoWords

30 svar



Når der skal læses i mit fag, forventer jeg, at den ordblinde elev læser den samme tekstmængde som de øvrige elever

30 svar



BILAG 4: OPGAVEFORMULERING

3 Agnes Jacobsens dagbog



Forestil dig, at Agnes Jacobsen er taget på efterskole. Omsider er det blevet Agnes' moment: Det øjeblik, hun har længtes så mega meget efter: Sit første kys - også det på inderlåret!
Skriv Agnes' tre dagbogsoptegnelser - før, umiddelbart efter sent samme aften og efter to-tre dage.
Du skal efterligne Sanne Søndergaards sprog i Kære dødsbog.
Den nye afklaring og indsigt, der så småt begynder at gro frem under hospitalsopholdet, skal præge de tre dagbogsoptegnelser på efterskolen.

Fokuspunkt:

Indhold og sprog

I dagbogen beskriver man sine oplevelser, inderste tanker og overvejelser. Man tænker dagen oplevelser igennem for at få overblik over sine tanker og for at forstå, hvad der er foregået. Du kan derfor betragte dagbogen som skribentens nærmeste fortrolige - personen skriver i sin dagbog til sig selv om sine private tanker og følelser.

Sproget er ikke underlagt almindelig krav om korrekthed. Der er plads til ufuldstændige sætninger og udbrud. Sproget må gerne være mere kreativt, uformelt, frit og personligt. Dagbogen struktureres ud fra tid og sted – altså i kronologisk rækkefølge, og derfor skriver man altid dato og måske endda klokkeslet undervejs.

BILAG 5: ELEVPRODUKTIONER

ELEV A

Elev A

SIDE 1/1

Agnes første dag på efterskole

En fed ting. Jeg håber det vil blive et godt år hvor jeg kan være mig selv og hvor folk vil acceptere mig for den jeg er. Jeg siger farvel til min mor og så går jeg ind på efterskolen. Da jeg kommer ind på efterskolen går jeg til højre ned af den gang og der kommer jeg så til den sal vi skal mødes i. Der er mange elever. Jeg vælger og sætte mig på en af stolene. Da jeg har sat mig kommer der nogle voksne og siger vi skal sætte os og være stille og da der var stille begyndte nogle at lærerne at sige velkommen og givet os nogle generelle informationer. Efter det blev vi vist rundt på skolen i små hold af nogle af de elever, som også gik på skolen sidste år. Det var en stor skole. "Det bliver svært at finde rundt" tænkte jeg på turen. Efter rundvisningen fik vi af vide hvem vi skulle dele værelse med. Jeg skulle dele værelse med en der hed Maja. Hun havde rødt hår og grønne øjne. Vi blev vist til vores værelse vi skulle dele. Vi pakkede vores ting ud og så valgte vi at gå ned og spise sammen så vi kunne snakke en masse og lærer hinanden bedre at kende. Jeg fandt ud af at hun havde en lillebror og hendes forældre var skilte. Det må være svaret med skilte forældre. Hun kan også godt lide sport. Især håndbold det er hun vild med. Efter vi havde spist skulle vi mødes uden for. Hvor vi skulle spille rundbold for at lærer hinanden at kende. Vi blev delt op i klasse. Det var meget sjovt alle var med og gav den gas. Efter rundbold skulle vi spille fodbold. Min klasse vandt. Vi har ret mange der er gode til fodbold så det var let. Vi skulle også spille håndbold i halen indenfor. Maja er virkelig god til håndbold. Det er jeg ikke men vi vandt næsten det hele. Efter håndbold skulle vi møde de lærer vi skal havde til alle fag. Det var okay, men det blev lidt kedeligt til sidst. De fortalte om de regler der er på skolen som rengøring. Hvor vi for et sted på skolen vi skal gøre rent nogle gange i løbet af ugen og at vi ikke må drikke alkohol og sådan nogle ting. Der var mange regler man skulle huske men lærerne sagde at de første uger var det okay hvis der var nogle af reglerne vi ikke kunne huske og der for gjord noget forkert. Efter vi havde snakket med lærerne skulle vi alle have noget at spise jeg satte mig sammen med Maja og spiste. Det var sjovt. Vi fik grint en masse. Jeg tror mig og Maja er gode venner. Vi tog tilbage på vores værelse hvor vi fik snakket om alt. Maja blev også mobbet i sin gamle skole men hun var også kommet vider. Tror faktisk det gjord os bedre venner end vi allerede var. Maja er den bedste ven jeg har haft. Og vil virkelig ikke miste hende som ven.

ELEV B

Agnes dagbog

ELEV B

Tirsdag d. 26. marts 2020

SIDE 1/4

18.32

Kære dagbog

Jeg sidder på mit værelse sammen med Frederikke, Ellen og Laura. Det er mine roomies, de er fine nok men lidt nogle sminkedukker og dramaqueens, men det værner man sig til. Tænkte at det ville passe fint og skrive lidt i dig i dag. De andre laver lektier, det er jeg færdig med.

Der er ikke sket noget spændende i mit liv sådan før efter aftensmaden.

Nå, jeg sad med de seje elever efter aftensmaden. Vi snakkede bare som kæresten og om at snave sygt kedeligt hvis du spørger mig. Men det eneste grund til jeg blev og hørte om de bollevenner de ikke havde, var fordi Eliot var der. Eliot og jeg, vi har et eller andet et godt øje til hinanden, som de kalder det. Vi sad hele aften, og bare så på hinanden, det var magisk.

Hvis du ikke ved, hvem Eliot er, så forklarer jeg det lige. Eliot er en dreng, han er fantastisk, han har brunt og krøllet hår, og er bare supersød. Jeg har syntes godt om ham siden første dag på efterskolen. Jeg tror også, han synes om mig, han kigger i hvert til fald tit på mig og smiler. Han smiler med sådan et smil, som det kun er mig der får.

Hele aften gik ret stærkt, og jeg husker faktisk ikke så meget. Men en ting der står klart i mit hoved, var da Eliot og jeg var de eneste, der var tilbage. Han rejste sig og sagde "pjæk fra aftenaktivitet i morgen, og mød mig i mit værelse."

-Agnes

Onsdag d. 27. marts 2020

22.04

Kære dagbog

Jeg har lyst til at begrave mig et hul, det var SÅ PINLIGT! I et helt efterskoleåret har jeg glædet mig til det, og så fucker jeg det op! Arhh hvor er jeg sur. Hvorfor skulle vi også lige få kål i dag? Den mad jeg får mest luft i maven af.

Okay lad mig lige forklarer det så du forstår det, vi starter fra starten af.

Jeg har, ikke kunne koncentrere mig hele dagen, jeg har kun tænkt på Eliot. Jeg spiste ikke noget morgenmad eller frokost, min mave har været helt fyldt. Min mave er fyldt af sommerfugle, jeg glædet mig så meget. Måske får jeg mit første kys i dag og så af Eliot! Hvor heldig har man lov til at være.

Jeg følte, at dagen havde sneget sig frem, det føltes som der er gået tre år siden i går. Jeg begyndte også at få kvalme, jeg tænkte er nødt til at spise aftensmad.

Aftensmaden duftet fantastisk! Jeg er var SÅ sulten, det var længe siden, jeg havde spist så meget til aftensmad.

ELEV B
SIDE 2/4


Agnes dagbog

Jeg er kom tilbage til mit værelse, min mave knurre og gjorde rigtig ondt. Jeg ville lægge mig i min seng og måske lige lukke øjne engang.

De andre piger vækket mig og sagt de går til aftenaktivitet. Jeg blev tilbage, både som aftalt med Eliot, men har også en mave, jeg ikke kan styre, den knurre helt vildt meget. Jeg troede det er, fordi jeg var rigtig nervøs eller spændt.

Okay, nu kommer delen, hvor jeg ødelagde mit liv... forevigt.

Jeg gik ind til Eliot på hans værelse som aftalt.

Eliot sad i sin seng på sådan en rigtig tjekket måde. Jeg stod bare i døråbning, og stirret på ham rigtig kiks (Kikset) gjort af mig.

Det hele blev lidt akavet, men så klappede han på senge, som at jeg skulle komme og sætte mig. Jeg lukket døren, og begyndte at gå hen til senge. Jeg satte mig. Vi sad og bare gloede lidt på hinanden, da jeg kunne mærke min mave, rumlede sådan virkelig meget. Jeg ignorerer det, og bare smilet akavet. Eliot kom tættere på, og lagde op til et kys. Vi kysset!

Lad os lige tage et moment for det, DET VAR MIT FØSRTE KYS! Okay lad os gå videre

Vi blev ved med at kysse, og min mave begyndt at rumle mere og mere. Men jeg var ligeglad, jeg sad og kysset med Eliot. Han begyndte at gøre tegn til det der med inderlære. Men min mave rumlet virkelig slemt og jeg fik en krampe. Han spurgte, om jeg var ok. Jeg svaret ja, og han fortsatte.

Nu skal du lige være klar, det nu det pinlige rigtig kommer ind.

Han var i gang, men lige pludselig forstod jeg, hvorfor jeg havde så ondt i maven, og hvorfor den brokket sig så meget.... Jeg slog en kæmpe prut ikke bare sådan en lille en, men en monsterstor en af slagsen. Han skubbede mig væk, hvor efter han siger ordret "ad din klamme so! Jeg skal ikke være kæreste med en der giftgasser på den måde! Føj!" Hvor efter han peget surt hen mod døren og skrig "SKRID"

Jeg havde fået mit tøj på. Så hurtigt havde jeg aldrig fået det på før. Jeg var helt færdig, tude færdig. Havde jeg lige fucket det op? Det må tiden vise... Nu ville jeg gå i min kiste eller også kaldt min seng.

BTW de andre er kommet tilbage, de er sygt ligeglade med mig.

-Agens

ELEV B
SIDE 3/4

██████████
██████████
Agnes dagbog

Onsdag d. 28. marts 2020

4.40

Kære dagbog

De andre sover, men det kan jeg set ikke. Jeg er så bange for, hvad der kommer til at ske i dag, når vi skal i skole.

10.42

Har pjækket fra de første 3 timer, tror jeg tager i skole.

10.52

Det var verdens dårlig ide at tage i skole! Da jeg trådte ind i klasselokalet gloet alle, og jeg fik ikke engang en kommentar fra læren.

Da de andre var sat i gang, skulle læren lige hente noget. Så snart hun var gået råbte alle, seriøst alle.

"På med iltmaskerne, man ved aldrig hvornår der kommer en giftgas!"

Jeg skreg "holdkæft" og skred. Det var seriøst den dårligste ide ever at tænke jeg kunne tage i skole.

11.01

Min lærer har lige spurgt, om jeg var ok, og jeg bare kunne komet til hende hvis det var noget.

12.09

Eliot er har lige været her. Det tog ham over 1 time, til at tage sig sammen og komme. Hans undskyldning var at han var i skole. Jaer, det havde jeg også sagt. Men jeg tilgav ham, jeg kunne jo godt lide ham.

Men kom for at sige undskyld, og at det ikke var ok, hvad han havde sagt til mig, og slet ikke at han havde sagt det til alle. Jeg tilgav ham, men så skulle han også få stoppet alle rygterne, og det lovet han.

Inden han gik kysset han mig! Whaat, jeg føler mig som den gladeste pige!

-Agnes

ELEV B
SIDE 4/4



Fredag d. 29. marts 2020

17.38

Kære dagbog

Vi er blevet kærester, Eliot og jeg! Lyder det ikke cute? Det synes jeg.

Hvordan blev I kærester spørg du nok. Han spurgte mig bare sådan sygt random, på toilettet efter vi havde snavet og... you know

-Agnes

Antal ord: 1154

ELEV C

Dansk

ELEV C
SIDE 1/2

Kære dagbog torsdag d. 26. marts 2020 kl. 15:48

Jeg er lige kommet ind på værelse, jeg er helt alene, min roomie Mie er her ikke, hun er måske i fællesstuen, men jeg er ikke sikker. Men fuck det jeg er alligevel ligeglad, for det er ikke hende, det handler om det er mig BASTA.

Åååhhhh Oscar, ham og mig har længe haft et godt øje til hinanden. Så i dag spurgte han, om jeg i morgen ville være med til at pjække fra morgen løb, så vi er de eneste på skolen, det ville jeg selvfølgelig gerne, så det sagde jeg på min rigtig cool Agnes måde. Så kære dagbog du kan takke mig på forhånd, for at der måske kommer til at ske spændende ting og sager i morgen, måske noget frækt ulala for det har jeg lidt på fornemmelsen.

Lige min sidste indskydelse, inden jeg slutter for nu. Passer Agnes og Oscar ikke bare giga mega godt sammen, næsten lige så godt som Sille og Sebastian, eller måske beder. OMG, jeg tror det passer beder sammen end Sille og Sebastian, haha tage den taber Sille.

Knuzzz Agnes

Kære dagbog fredag d. 27. marts 2020 kl. 21:13

Jeg har lige lagt mig til rette i min seng hjemme hos mig selv, for jeg har nemlig weekend fra efterskolen. Så kære dagbog nu skal du høre gossip fra tidligere i dag, da jeg var alene med Oscar. Det er noget af det bedste jeg har prøvet i midt LIV!!!

Det startede med at vi gemte os sammen, på toilettet ind til at alle var ude på morgen løb. Så små løb vi hånd i hånd ind på Oscars værelse, og smed os i sengen, åhh den seng jeg ved ikke om det er fordi det var Oscars seng, eller om den seng virkelig nærmest var fortryllende på den gode måde!

Men anyway Oscar kikkede mig dybt i øjnene, og spurgte "Agnes er du klar". Jeg tænkte nu er det nu mit første kys og måske det på inderlårerne, så jeg svarede med min cool Agnes stemme "Ja det er jeg vel" og så kære dagbog nu kommer det frække, jeg havde på fornemmelsen, så stik piben ind for nu kommer det.

Oscar hev blusen af mig, men på den frække måde og lagde sig oven på mig, og begyndte at massere mine bryster, jeg kunne lige nøje agtig knappe hans bukser op, da han lå på mig så jeg stak hånden ned i hans bukser, gjorde det som man nu gør, men det synes jeg er lidt for klamt at sætte ord på, så kære dagbog det må du selv tænke dig til, vis du kan. Efter jeg havde gjort det, gav han mig et lille kys på munden.

OMG det var mit første kys, det kan ikke blive beder tænkte jeg, men det kunne det. For så begyndte Oscar at kysse mig ned ad maven, som et DSB tog det køre i fuld fart, men stadig frækt han ende ved mine inderlår og begyndte at kysse dem, der skete der bare eksplosioner inden i mig, noget uforklarligt jeg har aldrig prøvet lignende, efter eksplosionerne var over. Stoppede Oscar med at kysse mig og lagde sig ved siden af mig, han sagde så "Agnes det er bedst du tager tøj på, og smutter inden alle kommer tilbage". Jeg tænkte vis det er det du synes, er bedst og gik gennem de mennesketomme gange og ind på mit værelse.

Kære dagbog dette er nok det mest frække, der nogen sinde kommer til at stå i dig, så vær glad for det!

Knuzzz den gladest Agnes nogen sinde.

ELEV C

SIDE 2/2

Kære dagbog søndag d. 29. marts 2020 kl. 22:04

Oscar er en fucking IDIOT, efter vi er kommet tilbage på efterskolen fra weekenden, har jeg fundet ud af at han har filmet vores lille hyggestund i fredags, og sendt den til alle drengene. HVAD FUCK TÆNKER DEN IDIOT PÅ! At jeg måske er et sexobjekt, nej nej han kan godt tro om, jeg er en strong independent woman, det kan klare sig selv.

Men måden jeg fandt ud af det på var at Casper sagde "Agnes du skal vide at Oscar har sendt en video til alle drengene, af dig og ham, det laver noget, øhhh ja hvordan skal jeg sige det... i har sex" i det sekund vidst jeg at mit liv var ØDELAGT FOREVIGT.

Så nu sidder jeg i min seng og små græder, og ved ikke hvad jeg skal gøre af mig selv. Det er ikke fordi jeg ik har prøvet at gøre noget, men være gang jeg har gået forbi ham her til aften, har jeg ikke ture at konfrontere ham. Så kære dagbog nu vil jeg lægge mig til at dø i min seng, altså ikke for alvor som den gang med Panodilerne, For det er for dumt.

Knuzz triste Agnes

ELEV D
SIDE 2/2

Ord: 1110
Dagbog

Vi fik popcorn og sodavand til filmen, men jeg kunne ikke undgå at tænke på, hvor tæt vi sidder. Stak min hånden ned i skålen med popcorn, da jeg mærkede noget, det var Lucas' hånd. Da min hånd strejfer hans, var det, som om jeg fik stød, der breder sig en varm fornemmelse i hele kroppen, og det var så rart. Lucas strækket sig og lavede den der "jeg strækker mig helt normalt, også vupti, så er armen om min skulder". Den føles, jeg fik i kroppen var så ukendt, men så rar. Jeg følte mig for en gang skyld i mit liv, værdsat og elsket. Jeg vendte mig om for at se på han, men nået det ikke, før han kyssede mig. Trækket, mig forskrækket tilbage, men savner allerede han læber. Trækket ham til mig igen, og hans læber gled mod min. Vi kysser vildt, lige pludselig var hans hænder overalt på mig. Han trækket, hans trøje over hovedet, mens jeg, trækket min over hovedet, vores læber fandt hinanden igen. Da vi hørte døren gå op, og i, det var hans mor, der var kommet hjem. Vi skyndte os og tog vores bluser på igen, vi nåede lige at sætte os, da hans mor kommer ind ad døren.

01:00

Kunne ikke sove, fordi jeg lå og tænkte kysset. Så tog min dagbog og skrev om det hele, som om det skete lige nu. Hans hænder på min krop, hans læber mod mine.

Mandag d. 26. november

13:30

Jeg har undgået Lucas hele dagen, for jeg tror ikke, at jeg kunne se ham i øjne uden bare at kysse ham. Det var så svært at være i skole i dag, for jeg kunne ikke rigtig koncentrere mig. Jeg blev nødt til at gå ned på mit værelse, at lave lektier, for Lucas han var, også i Elevstuen. Det bankede lige pludselig på døren, og jeg tænkte, at hvorfor går min roommate ikke bare ind, jeg råbte «kom ind» og ind ad døren, kom Lucas. Mit hjerte sprang et slag over, da jeg så ham. Han satte sig i fodende af sengen og sagde, «jeg har tænkt på dig hele weekenden, hvorfor svarer du ikke på mine sms'er». Jeg vidste ikke, hvad jeg skulle sige til ham, jeg kunne ikke bare sige "jeg har været indlagt på grund selvmordsforsøg, jeg er blevet mobbet hele mit liv, og jeg er bange for at binde mig til nogen, for jeg ved, at det ikke ville være for evigt. Det kunne man ikke bare sige, så ville han løbe skrigene bort. Jeg sagde i stedet, "jeg har bare en meget mørk fortid, og derfor er jeg bange for, hvad der vil ske". Han kiggede bare på mig og sagde "stop med og var bange for, hvad der kan gå galt, og begynd at se frem mod, hvad der kan lykkes. Jeg blev så glad, at jeg spræng på ham og kyssede ham. Vi kyssede og grinede og kyssede, det var den bedste dag i hele mit 15 års lange liv.

P.S. mig og Lucas blev kæresten, og jeg har fået mit første kys - også på inderlærene.

ELEV X

ELEV X

SIDE 1/3

En ny Agnes, eller hvad?

"Skal jeg gå med ind?" Min mor holder stadig om rattet med begge hænder, selvom vi holder helt stille på efterskolens parkeringsplads.

"Nej tak."

Jeg rækker om på bagsædet og hiver min sorte sportstaske til mig. Svinger den over skulderen og åbner langsomt bildøren. Det er her Voksen-Agnes titter frem på scenen, der er mit liv. Jeg er ikke den eneste, der bliver kørt. Men jeg er helt klart den eneste, der har en dugfrisk hospitalsindlæggelse i bagagen.

Min mor stiger også ud af bilen. Jeg sender hende et blik og ruller let med øjnene. Så står vi dér.

"Du kommer vel hjem i weekenderne," siger hun.

Jeg kigger eftertænksomt op mod efterskolen. De hvidkalkede mure rejser sig mod den blå himmel. Det ligner sgu næsten et slot. Mon de har deres helt private fangekælder eller en prins på en ært?

"Agnes... Det skal nok blive godt," siger hun på den der måde, som kun mødre kan.

Jeg ser lettere tvivlende, men alligevel også lidt håbefuldt på hende. Det med efterskolen er spændende men alligevel frygtindgydende. Hvad nu hvis jeg overhovedet ikke passer ind, og historien gentager sig igen? Hvad hvis jeg bare endnu en gang er en freak? Jeg slog koldt vand i blodet og aftalte med mig selv, at det ikke ville ske.

Jeg tog en dyb indånding og sagde farvel til mor. Lidt af et flop. Vi begyndte begge at græde. Men nu startede eventyret (eller hvad man nu skal kalde det).

Jeg begyndte langsomt på egen hånd at gå hen imod den kolossale bygning. Tusinde tanker ramte mig i lige i skallen. Fuck! Nu gik det løs. Jeg måtte ligne en forvirret øgle på ben, imens jeg stod der og lod tankerne blæse mig omkuld. En Gothic pige gik den modsatte retning af mig. Hun måtte have glemt noget, for hun gik hen mod en ældre-udseende dame, der formodentlig var hendes mor. Tre drenge kom fra hver sin retning gående, 20-30 meter væk fra hvor jeg stod. Faktisk var hele parkeringspladsen fyldt med unge der, ligesom jeg selv, så helt vildt forvirrede ud. Godt, så var vi alle i samme båd. Jeg kom i tanke om, at jeg jo nok ikke var den eneste, der ikke kendte nogen, og at vi alle var lige skrækslagne. Det dæmpede min nervøsitet en smule. Jeg satte mig for, at jeg skulle være udadvendt og faktisk give folk en chance for at lære mit ellers ret indadvendte jeg at kende.

Endelig tog jeg mig sammen til at finde indgangen, og en dame der kunne hjælpe mig med, hvor jeg skulle gå hen. Hun førte mig ind i en kæmpe hal, hvor flere hundrede andre unge opholdte sig. Stemningen var ikke lutter snak og latter. Der var ret stille, og meget få snakkede sammen. En midaldrende mand trådte op på en scene og tyssede ind i en mikrofon.

"Shhh... Tak. Nu tror jeg, vi alle er ved at være her. Hjerteligt velkommen til BGI-akademiet på vegne af mig selv, samtlige lærere og personale som vi har her på stedet. Jeg hedder Lars Thomsen og er rektor her på efterskolen. Der er sikkert ikke ret mange af jer, der kender nogen andre unge endnu men bare rolig. I er blevet fordelt på værelser og fløje med dem, som vi har vurderet, at i kunne passe godt sammen med," sagde han.

Jeg tænkte alle scenarier igennem. Hvad hvis jeg slet ikke var blevet placeret, og de sendte mig hjem, fordi jeg var en særling. De dystre tanker blev ved og ved med at snige sig ind på mig, men jeg prøvede så godt jeg kunne at fokusere på manden, der stod og talte.

ELEV X
SIDE 2/3

"Dette år kommer til at byde jer rigtig meget og forhåbentlig være med til at danne jer både fagligt, socialt og som menneske. I kommer til at opleve så meget, men før jeg sender jer ud på jeres værelser, vil jeg lige opridsse nogle regler for jer. Ingen rygning, ingen alkohol, ingen sex og ingen natterend. Disse overtrædelser af reglementet vil medføre bortvisning. Så er der vidst ikke så meget mere at sige end, god fornøjelse. Vi glæder os meget til et spændende år med jer, og så ses vi snart igen. I kan nu gå ud i forhallen og melde jer hos Kathrine, vores sekretær. I vil få af vide hvilket værelse og hvilken fløj, I er blevet placeret på, og derefter vil I få en kontaktgruppe. Det er 3-4 andre elever, som I altid kan gå til. Til hver kontaktgruppe er der sat en kontaktlærer på, som kan holde styr på jer, og som I kan komme til, hvis der er noget."

Endelig var manden færdig med at tale.

En kæmpemæssig strøm af unge mennesker bevægede sig mod udgangen til hallen. Jeg fulgte den og kom til at gå ved siden af hende den Goth-lignende pige. Jeg tænkte, for mig selv, om jeg skulle tage chancen og konversere med hende. Skulle jeg, eller skulle jeg ikke? Jeg kiggede rundt. Der var faktisk ret mange, der småsnakkede med dem, de gik ved siden af. Jeg overskred virkelig en grænse, men er det ikke også det, livet handler om?

"Hej," sagde jeg.

Først kigger hun lidt underligt på mig. Så vender hun bare ansigtet væk igen. Fuck! Jeg ER bare en freak. Og det vil jeg altid være.

"Du skal ikke tage dig af Ellen. Hun er ikke særligt snaksaglig," sagde en lyshåret pige med runde kinder og et sødt smil. Hun var virkelig køn.

"Jeg kender hende hjemmefra. Hun prøver aldrig at få venner, så det er lidt svært at komme ind på hende, men hun er egentlig meget sød."

Pigen talte til mig igen. Hendes læber bevægede sig på sådan en elegant måde.

"Åh, undskyld mig. Jeg har ikke engang præsenteret mig selv. Jeg hedder Josefine," sagde pigen.

"Jeg hedder Agnes," sagde jeg og smilte, det bedste jeg har lært til hende. Måske var jeg allerede ved at få en veninde?

Josefine og jeg fulgtes ud i forhallen, og jeg fik tildelt mit værelse og min fløj. Jeg skulle bo på værelse nr. 10 i den blå fløj. Jeg blev fulgt derhen af en ung mand, der åbenbart skulle forestille at være min idrætslærer.

"Værsgo' unge dame," sagde manden med et smil. Han mindede mig lidt om min yndlingslærer Jakob fra min gamle skole.

"Mange tak," sagde jeg. Det med at være udadvendt gik ret godt indtil videre, syntes jeg selv. Jeg satte mig på min seng. Den måtte far have kørt op med, da jeg var inde i hallen. Der stod en masse kasser med alle mine ting for enden af min seng. Jeg begyndte at hænge mit tøj på bøjler og ind i skabet. Da jeg var cirka halvvejs, gik døren op, og en pige trådte ind. Det var Josefine fra før.

"Agnes! Omg vi er roomies," udbrød Josefine og flækkede op i et smil.

"Det kan kun blive et godt år nu," sagde jeg grinende og kiggede på min nye roomie (som jeg faktisk godt kunne lide, og som virkede til at kunne lide mig. Hvor vildt er det ikke lige!?).

Det var blevet aften, og Josefine og jeg sad på vores værelse. Vi havde spist sammen med resten af efterskolen og havde haft et par aktiviteter, hvor jeg faktisk var med, og hvor jeg ikke blev trådt på eller skubbet til. Jeg kunne godt lide efterskolelivet allerede.

ELEV X
SIDE 3/3

"Shit, jeg er træt," sagde jeg lidt utydeligt, da mine ord forsvandt i et stort gab.

"Me too," sagde Josefine. "Har du kigget på fyre endnu?"

"Øhm nej ikke rigtigt," sagde jeg og kom i tanke om, at den eneste fyr jeg nogensinde havde fundet attraktiv, var klamme Sebastian, og der kan man jo så se, hvordan det gik. Lige siden har jeg holdt mig fra drenge.

"Har du ikke? Jeg fik øjenkontakt med en virkelig cute fyr et par gange. Tror han hed Sebastian. Han havde de flotteste lyse krøller og dybe havblå øjne. Jeg havde bare lyst til at springe i," sagde hun med et drømmende blik.

Sebastian, lyse krøller, havblå øjne. Det lød alt for bekendt. Men hvis han skulle gå her, ville jeg da have vidst det. Eller ville jeg? Fuck, fuck, fuck. Mit hoved gik i panik, og min krop blev lammet et kort øjeblik.

"Agnes? Er der noget galt?," spurgte hun.

"Nej nej," sagde jeg hurtigt og sendte et hurtigt, og nok ikke så ægte smil, i retning af Josefines ansigt. Hun trak bare på skuldrene og vendte sig om.

Jeg stoppede aldrig rigtig med at have følelser for Sebastian. Lige meget hvor led han var overfor mig, kunne jeg ikke få mig selv til at "trille ærten", hvis jeg tænkte på andre end ham. Det var forfærdeligt, fordi jeg vidste at det aldrig ville komme til at ske. En lille tanke kom frem i mig. Måske var der alligevel en lille chance nu? Mit hjerte sprang et slag over ved tanken.

Josefine havde lagt sig på sin seng og læste i en bog. Hun kunne sagtens få Sebastian, hvis hun ville. Hun var virkelig smuk. Hun havde langt lyst hår og blå øjne ligesom Sebastian. Hun havde også fået andre gaver fra Gud. Hendes ben var kilometer lange, hun havde en røv, der sad hvor den skulle og bryster i en størrelse XL.

Jeg selv var lav, flad og havde grønne øjne, der mest af alt havde farve som en grumset sump.

En lille del af mig begyndte at tænke dårligere og dårligere om Josefine, eftersom timerne skred frem. Det eneste jeg kunne tænke på, var hende og Sebastian, der lå og råsnavede. Ikke et særligt rart syn. Jeg vidste godt, at jeg overdrev totalt, men hvad kunne jeg gøre? Nu blev det i hvert fald et spændende år. Jeg kunne ikke beslutte mig for, om jeg ville prøve på Sebastian eller ikke. Jeg tænkte og tænkte. Med en pludselig bevægelse, da jeg ikke kunne holde ud at tænke mere, tog jeg min telefon og kiggede på klokken. Den var 01:46. Josefine havde for længst lagt sig til at sove, uden at jeg havde bemærket det. Jeg var kommet frem til, at jeg måtte prøve at glemme ham. Det kunne ikke være så svært, eller hvad? Jeg havde aldrig prøvet sådan noget her før. Et lys gik op for mig. Det var altså sådan, det føltes at være en rigtig teenager.

ELEV Y

ELEV Y

SIDE 1/3

Livets første solstråler

Hun lænede sig ind, for det sidste farvel-kram. Det var et meget følsomt kram, jeg kunne mærke hendes bekymringer og uroligheder, helt udenpå frakken. Jeg sat stroppen til min Hummel sportstaske ekstra godt fast på skulderen, i en akavet bevægelse. Jeg gav hende "jeg er okay, det hele skal nok gå" -blik. Burde det egentligt ikke være hende, der sagde det til mig. Mor var helt klart mere nervøs, end jeg var. Hun har prøvet at være positiv og opmuntrende, på vej herop. Men hendes bevægelser afsjørede, at hun var mere end bange for, hvad der skulle ske. Hvis det stadig, var det selv-mordstruede-mig der var her, havde jeg allerede løbet for mit liv, lidt komisk, fordi jeg jo havde planer, om at ende mit liv. Hvilket ikke gik som planlagt.

Det nye mig, klarede det helt klart bedre.

Det var først nu, jeg lagde mærke, til mine omgivelser. Vejret var utrolig godt, kunne det have været et tegn på succes? En tøsset pige med rottehaler tudede, mens hun krammede en mand i uniform, nok hendes far. Hun så faktisk normal nok ud, men anderledes på en måde. Hun tørrede øjnene, i en hurtig bevægelse, det var den lyserøde denim-jakke, der tog snottet og tårerne. Hun drejede hovedet og de karakteriserede, stramme rottehaler fulgte med, min vej.

Desværre så hun mig. Hun sat i et kikset småløb mod mig. Jeg tænkte først "åh nej, ikke den type" men som det åbne menneske, jeg er, tænkte jeg, at det, kunne være en fordel at kende i det mindste én. Jeg sat det største smil på og fik en stor krammer af den tøsede, men formentlig søde pige.

1

"Så, jeg hedder Stella... og jeg er virkelig nervøs for i dag, men jeg tror at, det nok skal gå det hele. Jeg håber bare at jeg får nogen venner og at alle ikke kommer til at hade mig. Nårh ja, jeg glemte næsten. Hvad hedder du?" spurgte hun ivrigt.

Hun snakkede ekstremt hurtigt, så jeg nåede kun at opfatte halvdelen. Hun kiggede fra mor til mig med hendes Bambi-brune øjne og tandpasta-smil. Jeg gav hurtigt mor endnu et af mine blikke, den her gang var det: "nu må du gerne gå mor"-blikket. For en gangs skyld fattede hun det og listede lige så stille tilbage, til den koksgrå Mercedes. Hendes blege hænder vinkede gennem bilruden, mens hun prøvede at bakke ud af en forfærdelig parallelparkering. Jeg fangede tanken der gik gennem mit hoved, den var overraskende positiv.

"Jeg hedder Agnes" sagde jeg tøvende.

Hvor var min sprudlende personlighed, når jeg skulle bruge den. Jeg havde holdt min kæft, i så lang tid, endelig fik jeg chancen for at være den nye pige, ligesom alle andre her. Jeg kan faktisk påtage mig, en hvilken som helst personlighed. Den sporty pige, den gernerte men inderst inde fest-pige eller måske den lidt buttede-nuttede pige. Og det jeg kom op med, var den kikse-tørre pige. Flot, Agnes. Mine tanker blev til en myretue, jeg prøvede og få styr på mig selv inden, den dødelige stilhed ramte.

Det var som om, et kapløb bliver sat i gang, det strømmede fra det øverste del af hjernen, hele vejen gennem mine blodårer. Hver og en blodåre, bliver kapløbets rute. Ikke en af mine yndlingsfølelser. Nervøsitet. Det var kapløbets formål, spred nervøsitet i hver en celle, i Agnes' krop.

ELEV X
SIDE 2/3

Det var uundgåeligt ikke at være bare lidt nervøs, måske var det normalt. Det var det tætteste jeg, nogensinde, havde været på at være normal. Godt at vide at jeg faktisk ikke er, fra en anden pladset.

En bestemt stemme brød mine tanker, som is der bliver hakket midt over. Den var dyb, og den flød gennem luften i en fantastisk bevægelse mod mine trommehinder. Forstil dig et silketæppe, perfekt strøget og ikke en eneste bug eller krølle, sådan var hans stemme. Agnes, styr dig, det er bare en stemme, tænkte jeg. Min bevidsthed, prøvede bare at sørge for, at jeg ikke faldt pladask for en dreng på FØRSTE dag. Og så kun pga. hans stemme, det ville have været latterligt og ynkeligt.

Men stemmen kom altså kun nærmere og blev kun blødere og rarer at høre på. Jeg overvejede at dreje rundt på hælen, som i en romantisk film. Hvor mit livs kærlighed, ville redde mig, fra at falde ned på parkeringspladsens asfalt. Solen ville skinne ned på os og duer ville flyve, mellem solens stråler.

Nu blev jeg nødt til at lave min romantiske, hæl-drejende bevægelse. Hans hånd lagde sig på min arm. Min krop gik i alarmredskab. Alle knapper lyste røde, mine hår rejste sig for at kunne se, hvad der skete. Var der lige en dreng, der prøvede, at få min opmærksomhed? Da jeg vendte mig rundt, var det hans blå øjne, der fangede mig. Jeg tror min kæbe faldt lidt ned. De var krystalblå, inderst inde ved pupillen, var den blå farve så kridhvid, at det var gennemsigtigt. Man kunne drømme sig ind, i de øjne, jeg kunne se ind i dem i flere timer og se et helt eventyr af blå søer og den flotteste blå himmel. Jeg var så fortabt, i de forbandede øjne, at jeg næsten overhørte ham. Stella puffede lige til mig, med skulderen og jeg var tilbage, til den kedelige, grå parkeringsplads.

2

"Hej, jeg hedder Villads og det her, er min ven, Frederik" han gestikulerede mod hans højre side. Han var, modsat til Villads, lyshåret og med brune øjne. De virkede meget jordnære og imødekomende.

Det var bare den kedelige, normale introduktion. Villads, lidt anderledes men betydningsfuldt. Stella tog hurtigt ordet, og præsenterede os. Det var som fire mennesker, mødte hinanden, for første gang, og endte op som bedste venner. En rigtig American-movie. Gid det blev sådan. Men det var nok lige at gå over grænsen. Du skal ikke sætte forventningerne for højt. Så kan det jo kun blive værre.

Jeg tog et kig ud på parkeringspladsen, på en måde havde jeg faktisk håbet på, at jeg stadig kunne se mors bil. Den var dog kørt. Luften forlod langsomt mine lunger, blodet flød til min hjerne, som var det en tsunami. Nogle biler parkerede, eller måske stod de stille. Mine ben lukkede ned og jeg kollapsede næsten. Jeg tror ikke at nogen så det. Jeg tog mig til hovedet og kom på benene igen. Jeg panikkede, det var ikke sådan jeg havde forstillet mig at jeg skulle reagere, på den her nye, store mulighed.

Noget min mor havde sagt, lang tid siden, poppede op i mit hoved. Det var da, jeg skulle starte første dag efter, du ved, mit lille stunt. Jeg turde ikke og var parat til at bakke ud. Men min mor fortalte mig der her citat, hvordan var det nu det lød?

"At turde, er at miste fodfæstet et øjeblik. Ikke at turde, er at miste sig selv"

Det var et dybt citat. Det ramte mig virkelig, et sted langt inde, under alt det dårlige. Helt inde i den rene del af mit hjerte. Det gav mig et selvtillids-boost. Jeg tænkte, nu var det min tur, livet gik den rigtige vej, alt fungerede.

ELEV Y
SIDE 3/3

Vi begyndte lige så stille at bevæge os mod indgangen. Efterskolen store mure voksede sig op, og så forfærdelig farlige ud. Det var meget overvældende. Men jeg kiggede til begge sider og så mine 3 nye venner, gå sammen med mig, mod den nye hverdag. Det var allerede langt mindre skræmmende. Villads lagde kærligt hams arm rundt om min skulder. Det varmede mit hjerte. Han klemte min skulder, så smillede jeg skævt til ham.

Jeg følte mig tryk og beskyttet, som ingenting kunne ødelægge det. Ikke Sille, ikke Sebastian og ikke mor og far. Det her var min chance. En ny begyndelse. Som når man åbner kalderen på en ny måned, eller man hopper ned fra stolene på nytårsaften og klokken slår 00:00. Det nye mig. Alt fra mit gamle liv, er lagt bag mig. Det selvmordstruede jeg, den ynkelige pige. Alt sammen væk.

Jeg var helt igennem lykkelig. Der var intet, der kunne slå mig ned, fra de lyserøde skyer, jeg fløj rundt på. Med mine venner. De er nemlig, mine venner. Glæden strålede ud af mine øjne. Mit liv var endelig startet. Solstråler faldt ned på vores ansigter og vores eventyr satte i gang, da vi gik igennem, indgangens døre. Det var helt normale døre, men for mig var det som døre til himlen.

Louise Nørup
Ord: 1407

BILAG 6: ROMANUDDRAG "KÆRE DØDSBOG"



Søndag den 21. oktober

9.23

Om præcis 12 dage, 1 time og 55 minutter slutter mit liv. Det ender nøjagtig 15 år efter, det begyndte. Den 2. november 2007 udvisker jeg de få spor, Agnes Jacobsen nåede at sætte i den her verden.

Det her er så en slags eftermæle ... Er det ikke det, man kalder det? Jeg ved ikke så meget om den slags. Det her skal bare være en beskrivelse af mine sidste dage og mine tanker, så mine efterladte – mor, far og dem – så de kan se, hvorfor beslutningen om at dø er den eneste rigtige for mig. Og forstå det. Og så ikke gøre for meget ud af det.

Først det praktiske: Jeg vil gerne brændes og spredes ud i skoven, der hvor vi begravede Fnulter, mit marsvin. Hvis man altså må det? Ellers i noget vand – kør ud til Vesterhavet, og husk at lade være med at kaste mig i modvind – rimelig klammos!

Men jeg vil i hvert fald ikke have et gravsted! Der skal ikke ligge visne blomster på min død. Jeg kan lige se mor gå og tusse med at holde det pænt ligesom med haven, og sådan skal det ikke være. Plus at gravsten, hvor man kan se, at „indehaveren“ (det kan man vel godt kalde det), ikke var fyldt 18, da hun eller han døde, er røvtriste, det er jeg ikke selv blind for. Så heller ingen af de der dødsannoncer i avisen, tak: „Elias er pludselig revet fra os – 12.3.1994-2.2.2007“, og man ved bare, at det har været en frygtelig trafikulykke eller en uhyggelig kræftsygdom eller sådan noget.

Den 2. november er mit liv forbi, og så er der ingen grund til at gøre mere stads ud af det!

11.54

Men o.k., eftermæle. Jeg gider nemlig ikke skrive et lille brev, jeg har aldrig kunnet fatte mig i korthed, som det hedder, og det har jeg altså ikke tænkt mig at begynde på mindre end to uger før min død. Nej, det bliver så langt, som det bliver, så lidt mere end et brev. Snarere en slags dagbog, eller måske en dødsbog, mega melodramatisk.

Nå, men til at starte med vil jeg lige sige, at jeg altså ikke begår selvmord, fordi jeg er en af de der opmærksomhedssøgende anoreksi-tosere, der lever af grønne æbler og dårligt selvværd og håber, at nogen opdager det i tide, så de kan få deres skilsmisseforældre til at se dem igen og måske også en forside på *Ude & Hjemme* og den slags. Jeg har ikke engang en ordentlig spiseforstyrrelse. Så er man virkelig dårlig til at være teenager. Jeg er i hvert fald alt for glad for slik og kage og chips. Og er selvfølgelig for tyk. Uanset hvad nogen siger. Hvalpefedt, har mor altid kaldt det og påstået, at det går over, men har hun seriøst set sig selv i spejlet for nylig? Hun er 43 og har stadig „hvalpefedt“! Og vi ejer ikke engang en vægt. Hvad sker der for det? Så jeg er nødt til at veje mig i svømmehallen – der hvor man er allermost sårbar i badedragt og med dejdeller på lårene. 61 kilo.

Men det med min kæmpevægt er faktisk lige meget. Jeg kunne nok leve et helt godt liv med buttede lår. Og tilmed lære at elske mit rosinfedtede, udskidt sveskegrødsfarvede hår, hvis det var det. Men det er det ikke. Det handler ikke om lavt selvværd, udseendekomplekser og den slags. Jeg forsøger ikke at råbe om hjælp eller få opmærksomhed. Jeg vil bare ikke leve mere. Mit liv er simpelthen skod fra ende til anden.

15.45

Jeg tænkte, at jeg til at starte med vil fortælle lidt om baggrunden for min død. Så kan du (fremtidige læser af den her dødsbog) selv se, hvorfor jeg lige så godt bare kan tjekke ud af det jordiske liv nu. Der er rigtig mange grunde. Jeg ved næsten ikke, hvor jeg skal starte. Jo, altså. For det første er der Sebastian. Sebastian er et kapitel for sig selv. Et kapitel, der starter rosenrødt og svimlende og ender med kvalme, had og papirkugler mod min nakke i kemilokalet. Jeg hader Sebastian!

Sebastian kommer ind i min klasse i 5. med skævt smil og fodboldtalent og vender op og ned på hele skolen. Pludselig handler det ikke længere om at få de andre til at sprutte sodavand ud af næsen til klassefesten. Nu skal der danses tæt med lyset slukket. Lærerne står ude på gangen og gør ingen forskel for os, der ikke har nogen at danse med. De tager endnu en forbudt smøg og snakker om dengang, de var unge, som om de ved en skid om det. De var unge på et tidspunkt, hvor alle havde langt hår – især under armene – og hvor man bare dyrkede fri kærlighed. I dag dyrker man kun de lækre, smukke, velplejede og dem, hvis far kører Mercedes (ikke taxa!).

Sådan nogle som Sebastian. Farmand, der er noget direktørhejs og kører en stor slædebil, og mor, der er journalist. Meget fine i sådan en lille by. Og frygtelig intellektuelle på den der venstrefløjtilhængere-se-os-hvor-køber-vi-bare-økologisk-agtige måde.

Min far er værkfører, og der er altid cervelatpølse i køleskabet. Fra Aldi. Det er to år siden, jeg bad om ikke at få madpakke med mere. Nogensinde. Det er kun et halvt år siden, mor holdt op med at smøre den. Vores fede hund, Frede, er blevet fodret med køleskabsklamme cervelatpølseemadder i sådan en grad, at den sveder E-numre ud under pelsen. Adr.

Sebastian spiser trekantede sandwich på groft brød, der ser hjemmebagt ud. Mor arbejder fuld tid i lægehuset (som sekretær – ikke læge), så hun har aldrig tid til at bage. Får journalister tidligere fri end sekretærer? Måske er det Sebastians far, der bager til hele ugen søndag morgen. Det læste jeg om nogen, der gjorde, i mors *Alt for damerne*. Nogen, der boede i København på en husbåd, og hun var maler – altså kunstmaler – og han stod op søndag morgen og slog brød op, mens hun løb en tur.

Sådan en mand kunne Sebastians far nok godt være. Fordi Sebastians mor og far sikkert har sådan et fantastisk ligestillet parforhold. Så Sebastian og hans storesøster heller ikke er nødt til at være børnekopier af de voksne, når der skal udføres pligter om lørdagen. Sonnike, der går med far i haven, og søster, der støvsuger i stuerne. Min bror Søren ville sgu gå kold, hvis han blev bedt om at sætte en vask over, for det har far aldrig i sit liv gjort, så sådan noget med at sørge for rent tøj må jo så nødvendigvis sortere under husstandens kvindelige beboere.

Mor sætter en vask over, inden hun smutter på arbejde, og så skal jeg hænge den op, når jeg kommer hjem fra skole, og sætte en anden over, som hun så hænger op, når hun kommer hjem. Vaskemaskinen kører konstant, for fars arbejdstøj skal vaskes hver dag, ellers ligger det i gangen og lugter af sur mand og surt værksted. Og vi har ingen tørretumbler, for det „tror“ mor ikke på. Det sundeste er, hvis det kan hænge ude, men det meste af tiden gider jeg ikke gå helt om i haven, så jeg hænger det bare op indenfor. Når jeg altså husker det. Nogle gange kommer jeg til at glemme det, og så ligger det i vaskemaskinen, til mor kommer hjem ved fire-fem-seks-tiden, og så er det måske blevet surt, og så siger hun:

„Jamen, Agnes, du er da nødt til at hjælpe mig. Jeg kan ikke klare det hele selv,“ mens hun sætter vaskemaskinen i gang med at skylle det op igen. Så kan man føle sig rigtig lusset, fordi man jo ikke engang selv kan se, hvorfor det var så vigtigt at se det afsnit af Beverly Hills. Men hun kunne da bare bruge noget ordentligt skyllemiddel i stedet for den der neutrale uden lugt – også fra Aldi – så er det da klart, at tøjet stinker. Håndklæderne er også så stive, at det næsten ikke kan lade sig gøre at lægge

dem sammen. Det er meget nemmere bare at stille dem op mod væggen i badeværelset. Det gjorde jeg engang. Mor syntes ikke, det var sjovt.

Hvor kom jeg nu fra? Nå, ja Sebastian. Med smilerynkerne. Som er dødgod til matematik og laver sjov med Susanne, når hun læser diktat op. Selv der kan hun ikke få sig selv til at skælde ham ud. I modsætning til mig, der ikke kan flytte mit blik en halv centimeter op mod uret over døren, inden hun er efter mig.

„Interesserer H.C. Andersen Dem ikke, frøken Jacobsen,“ vrænger hun sarkastisk, og de andre fniser, selvom det jo på ingen måde er sjovt, og ser forventningsfuldt på mig, fordi de efterhånden har lært, at jeg ikke kan holde min kæft, og så er der ballade. I det mindste er der en ting, man er god for. Skældud.

Men Sebastian, uha, han er lærernes kæledægge. Selvfølgelig fordi han er dygtig. Til alle fag. Belastende i den grad. Han er også typen, der ikke behøver læse lektier, men så ved han lige noget om Burma – undskyld, Myanmar – og så sidder lærerne der og bliver så imponerede, at de glemmer, at han ikke har styr på, hvilke partier der sidder i Folketinget.

Ja-ja, nu lyder jeg jo superhellig, som om jeg læser lektier altid. Jeg laver matematikafleveringerne og skriver stil. De skal jo ligesom afleveres. Men no way, om jeg gider sidde og kede mig igennem samfundsfag til i morgen. Det gør jo heller ingen forskel, at jeg ved, hvilke partier der sidder i Folketinget. Claes (vores samfundsfaglærer. Ja, jeg ved det godt. Hvad sker der for at hedde Claes!) spørger mig aldrig. Jeg sidder der med hånden i vejret – prøver at lave den der nonchalante, ikke alt for ivrige ting med at have den halvt oppe, mens jeg kigger på mine (flækkede) negle, så de andre kan se, at jeg er cool, fordi jeg ved tingene, men absolut ikke stræber ligesom Camilla, der sidder derhjemme og terper lektier to timer hver eneste dag. Det har hun selv fortalt. Oh, ja seriøst, det gad jeg nok ikke!

Men det er så den fede forskel på Sebastian og mig. Jeg laver ikke lektier, fordi jeg ser tv hele eftermiddagen og læser bøger og drikker te med mor. Mens Sebastian ikke laver sine, fordi han har travlt med at spille fodbold, guitar, multiplayer FIFA og pik ... ej undskyld, kunne ikke lige dy mig. Men laver drenge andet? De snakker i hvert fald om det konstant, som om det er noget, jeg gider blive draget ind i. „Nøj, så fik du lige en spiller to gange i går! Wauw, hvor er du bare mandig. Mens du kiggede på Jenna Jameson? Jamen, hold da op en god smag på damer, du også har!“ Jesus, helt ærligt. Hvordan ville verden lige se ud, hvis det var mig og Camilla, der smed fødderne op på bordet og begyndte at diskutere, om det er bedst at tulle ært med spyt eller uden?

Jeg ved faktisk ikke, om Sebastian onanerer så meget. Han er en af de der coole typer, der ikke behøver at stå og grine sjofelt, mens han snakker om at polere kebabspyddet. Men selvfølgelig gør han det. Altså det gør fyre bare. Det har vi hørt siden første seksualundervisningstime. Og det gør piger da også – nogle gange, bliver det tilføjet i skyndingen. Det er heeeelt naturligt. Bare understreg det ekstra meget der, Susanne, det får det slet ikke til at lyde som noget, der faktisk ikke er så naturligt alligevel. Selvfølgelig er det naturligt. Herregud, jeg har da onaneret, siden før jeg vidste, hvad det var, jeg lavede – og også før jeg vidste, at det var noget, man skal gøre, når man er alene. Har pinlige minder om en episode i sofaen, da jeg var syv-otte år ...

Ej, det er da ikke sådan noget, man skal fortælle om sig selv til eftertiden. Årh, pyt, så jeg var et perverst barn. Tada! Mod den sexfikserede Agnes. Det er sikkert også en af grundene til, at jeg er så fucked op i hovedet i dag. Alt for liderlig til at være normal. Det kan da heller ikke være normalt at være kun næsten 15 år og fuldstændig ude af stand til at falde i søvn uden at

have tænkt på Sebastian, der kysser mig på inderlårerne og rører ved mig over det hele? Og så lige give mig selv en omgang trul med langemand. Jamen, jeg sover altså bedre. (Men nogle gange er det også fedt at lade være, for så kan det være, at jeg drømmer om ham om natten, og så kan jeg næsten få en orgasme i søvne. Det er alligevel sejt. Våde drømme. Selv om det ifølge seksualundervisningen ikke er noget, piger har – what!).

Men der er nok ikke nogen undskyldning. Jeg har alt for mange af de der hormoner til at være en normal pige. Og det er ligesom en anden grund. Til at jeg skal væk fra det her liv. Jeg er mærkelig! Alle de andre piger kan bare det der med at være pige – på vej til at blive kvinde. Og jeg aner ikke, hvad jeg laver. Jeg kan læse nok så meget i *Sirene* og *Bazar* og *Woman* og *Eurowoman* og *Kvinde kend din krop*, eller *Tam den*, eller hvad fanden det alt sammen hedder, men jeg er og bliver stadig helt og aldeles gennemkikset.

For eksempel: Der er kommet nogle hår nogle steder. Men de må altså ikke være der, eller hvad? Det er da heller ikke sådan, at jeg har lyst til at have dem. Jeg har været i bad med min mor. Det ser ud, som om hun tisser en stråle på tykkelse med en tommelfinger fra den sorte urbevoksning mellem benene. Ikke spor lækkert. Men jeg har cirka 23 hår i en længde, hvor det kan være svært at bedømme nuancen på dem. Og alligevel grinede de andre ad dem i idræt. Jeg har ikke haft idræt siden. Jeg lader, som om jeg har besøg fra Rodovre/indianere i krattet/russere i lysthuset. To uger i træk. Hvor dum har en idrætslærer lige lov til at være?

Anyway, jeg skal bare aldrig mere bade med de andre efter idræt. Sille skreg helt vildt højt:

„Åh, der kommer dusken, og den har taget en klam kælling med.“

Og Diana, der lige så sit snit til at score point hos Sille, smed for en gangs skyld en vinderbemærkning af sted:

„Pas nu på, du ikke smitter med det dér. Som om det ikke er nok, at du har herpes!“ Trumf på. Totalt grineflip i brusekabinen. Jeg skred bare. Altså, jeg råbte selvfølgelig „fede luder“ efter hende først. Men jeg løb ud og tog mit tøj på uden at vaske mig og skyndte mig ud ad døren. Og løb direkte ind i vores bollerunde idrætslærer, der forsøgte at standse mig.

„Hov-hov, skal du ikke vaskes ordentligt?“

Hvad fanden ved hun om hygiejne, sådan som hun altid stinker af rullepølse, og hvorfor er hun i øvrigt ikke inde i omklædningsrummet for at sørge for, at de andre holder deres kæft? Hvor vigtigt er det lige at samle to håndbolde op? Så kunne hun da i det mindste starte med de to, der hænger permanent ned over hendes mave!

Men sådan er det hele tiden. Mit tøj er heller aldrig helt fedt nok. Selvom det er de fede detaljer fra H&M, selvom jeg sled og slæbte en måned for at få mor til at købe mig den Björkvinhættetroje, og selvom jeg selv sparede op til et par hvide sneakers, så fungerer det bare ikke for mig. Jeg ser tyk ud. Selvfølgelig. Men det buler bare de forkerte steder. De andre har da også bryster, men deres hættetrojer laver ikke den der ufede polse nedenunder, så det ser ud, som om man har deller, der starter lige under bh'en. Og jeg gør alt, hvad jeg kan, for at vælge de rigtige farver. Sort er altid godt, gråt er tjekket, og hvidt er fint – men naturligvis ikke til mig, der satte mig på en ødelagt kuglepen den første dag, jeg havde mine nye stramme, hvide jeans på. Så var alle totalt færdige over det. Og hey, jeg er da ikke typen, der ikke kan lave en joke om sådan noget, så jeg sagde bare, at det var den tid på måneden, og at jeg havde en mistanke om, at jeg var kongelig. Men så sagde Sille, at jeg var „totalt klam“, og så var det det, de andre grinede af. Altså af mig. Som altid, til grin.

Men det er klart. Selvom Sille og dem er virkelig lede, så kan jeg også godt forstå, at de er efter mig. Som sagt: Jeg er mærkelig. Og mærkelige mennesker kan ikke gå i fred. Det behøver man ikke ligefrem være med i *X-men* for at forstå. For jeg

er en skide mutant, det er, hvad jeg er. Og sådan er det bare. Bare totalt fejl, at jeg ikke har fået nogle superkræfter med i købet. Tænk, hvis jeg kunne lave uvejr (altså ud over derhjemme, når jeg skændes med mor), eller hvis jeg kunne flytte ting med tankerne. Bang. En skraldespand lige i fjæset på Sille. En makrelmad godt tværet ud i hendes kroler. Det kunne se sejt ud. Og jeg ville nå at nyde det i præcis ti sekunder, så ville de slå mig ihjel. Det tror jeg faktisk, de ville. Normalt kan jeg løbe fra alle pigerne, men hvis jeg angreb Sille, så ville det være drengene, jeg skulle op imod. De er jo alle sammen vilde med Sille. Vilde med Sille. det lyder som en dårlig *VI Unge*-novelle.

Dårlig novelle eller ej. Sebastian er også vild med Sille. Det kan man tydeligt se på den måde, han altid „skjult“ kigger på hende i timerne på. Det er den slags, man lægger mærke til, når ingen regner en for noget. Jeg kan se, hvem der sender sedler. Hvem der hvisker med hvem. Om hvem. Hvis jeg var sej, indsamlede jeg den slags oplysninger i en lille bog og brugte dem. Manipulerede mig ind på de andre. Det er jo et regnestykke, man kan benytte sig af. Hvis hun er vild med ham, kan man sige noget om ham til hende, og så er man pludselig interessant for hende at tale med. Eller hvis man ved, hvem der lige er bedstevenner med hvem for tiden. Så er en anden lidt ude i kulden. Det kunne man jo prikke til, så man selv fik pladsen. Eller noget. Jeg ved ikke en skid om, hvordan man laver den slags intinger i praksis. De gange, jeg har forsøgt at sige noget om Tobias til Diana – som er vild med ham – har hun bare kigget ligegyldigt på mig og sagt: „Tror du ikke, jeg ved det?“

Men jeg er foruroligende godt inde i, hvem der er vild med hvem. Hvem der har været kærester. Hvem der bare har kysset. På trods af at ingen faktisk fortæller mig noget direkte. Men jeg ser en del. Og så kan man selvfølgelig ikke undgå at høre på deres evige ævl i frikvartererne, hvor pigerne i kliquen hvisker præcis så højt, at vi, der er udenfor, ikke kan undgå at høre det. Derfor ved jeg også, at Sille er vild med en, der hedder Rico, som går i gymnasiet.

Bare ærgerligt, Sebastian. Den bliver svær at slå. Også selvom det lader til, at Sille har lidt svært ved at få gang i ham Rico. Men det skal nok komme. I al den tid, jeg har kendt Sille, har der ikke været den fyr, hun har villet have, som ikke har villet have hende. Det er kun os tabere, der oplever det. Det sker ikke for Sille og Sebastian-typerne. Nej, det sker heller ikke for Sebastian, selvom det måske kunne se sådan ud på grund af hans nuværende ulykkelige Sille-crush.

Sille og Sebastian har nemlig været kærester. I 7. klasse, så det er selvfølgelig tusind år siden. Men altså det kan godt være, han stadig er vild med hende og ikke kan få hende, men det kan overhovedet ikke sammenlignes med at sidde som evig bænkevarmer og vide, at man aldrig får chancen for et eneste lille kys (på munden eller inderlåret ...).

Altså Sille og Sebastian (ov, deres navne passer også bare sammen som i en *VI Unge*-novelle) var kærester på den der „komme sammen“-måde, hvor det mest er sådan „se os, se os, vi er utroligt voksne, og kærester, og holder i hånden og kysser“, men så ikke mere. Bare de to, der gik ned ad gangene med hinanden i hånden og deres respektive slæng efter sig. Men Sebastian har åbenbart været mere vild med hende, end hun er med ham. Det var i hvert fald hende, der droppede ham. Selvom de begge lader, som om det var en fælles beslutning. Uh, så voksent!

Mor er lige vadet ind. Jeg skreg, at hun skulle skride. O.k., måske lige overreageret nok, men hvad fanden kommer det hende ved, at jeg sidder her og skriver? Seriøst, jeg har hængt et stort, fedt sprittusch-skilt op på døren, hvor der står, at hun skal banke på, og alligevel vader hun direkte ind. Jeg skal til at låse min dør permanent. Hun fatter jo minus. Men vi skal spise nu. Sikkert fadkoteletter eller noget andet klat svinekød. Yaks!

23.12

Vi fik faktisk kylling. Det var o.k. Og godt med grøntsager, for en gangs skyld. For en gangs skyld heller ikke noget drama, så bagefter sad vi fredeligt og stenede søndagsfilm. Faktisk fint at hænge ud med de andre tre på den måde, hvor man bare sidder og ser på Johnny Depp (gammel, men rimelig mums), og ingen klager over, at de skal tidligt op om morgenen (far), eller at man hellere vil se Søndagsmagasinet (også far), og heller ingen, der kommenterer på det urealistiske i filmen eller brokker sig over filmvalget (det er så mig).

Men nu er jeg også totalt kvæstet. Der er meget at fortælle. Men jeg skal i skole i morgen, og selvom vi bare skal have tysk fra morgenen, kan det godt være, jeg skulle gøre et forsøg på at være frisk. Jeg kan i øvrigt godt lide tysk. Vi har en ret ung lærer, Jacob, han er totalt fed. Altså, jeg kunne ikke sige en sætning på tysk, om det så gjaldt mit liv, men hvis man kan jøke med kasserollebøjning, så er man en o.k. lærer i mine øjne.