

Bilag 1A - Opgaveforside

OPGAVEFORSIDE

Denne blanket indsættes som **FORSIDE** i alle tre eksemplarer af eksamensopgaven

Modulnavn- og nr.:	Læsevanskeligheder 161010203, Barcelona
Vejleders navn:	Helle Bundgaard Svendsen
Eksamenstermin (skriv måned og år)	December 2010

Titel på opgaven:
Dysleksi og undervisning

Problemformulering:

Hvad kendetegner overbygningselever med dysleksi, hvordan afdækkes disse vanskeligheder, og hvordan anvendes denne viden i en målrettet tilrettelæggelse af deres undervisning?

Opgavetype. I henhold til studieordning/eksamensvejledning er opgaven (sæt kryds):

- en synopse (max. 5 sider)
 et skriftligt oplæg (max. 5 sider)
 en skriftlig opgave (max 12 sider (for én studerende)
 andet. Skriv:
Faglig artikel

Opgaven er udarbejdet af:

Navn: Zaza Friberg	Cpr (første 6 cifre): 260868
Navn:	Cpr (første 6 cifre):
Navn:	Cpr (første 6 cifre):

Antal typografiske enheder (optalt af tekstbehandlingsprogrammets tællefunktion). Brug funktionen "Tegn (med mellemrum)"	32.093
--	--------

Opgaven må stilles til rådighed for andre studerende (skriv ja el. nej) Ja

Dato, forfatterens / forfatterens underskrift
(med denne underskrift bekræftes, at det skriftlige produkt er udfærdiget uden uretmæssig hjælp).

13.12.2010 

Dysleksi og undervisning

Blandt fagfolk og forskerne som deltager i debatten om at komme læse- og stavevanskeligheder til livs, fylder på den ene side et inkluderende læsebegreb og brugen af it-kompenserende hjælpemidler meget overfor fortalene for en meget målrettet og systematisk undervisning i fonologisk opmærksomhed.

Indholdet i denne artikel har baggrund i en intern faglig diskussion blandt ansatte på Sdr. Feldings efterskoles¹, hvor diskussionen går på ovennævnte. Talen går på i hvor høj grad eleverne skal benytte kompenserende it-hjælpemidler, og i hvor høj grad de skal lære sig det, der er vanskelighedernes udgangspunkt i læse- og skriveprocessen, for at de ikke senere begrænses i voksenlivet bl.a. i forhold til uddannelses- og erhvervsvalg?

Sdr. Feldings efterskole er for normalt begavede unge med læse- og stavevanskeligheder. Eleverne er mellem 14 og 17 år og fordeler sig på niveaudelte hold fra 8. til 10. klassetrin. Efterskolen er en eksamensforberedende skole, hvilket som udgangspunkt stiller krav om, at eleverne inden for en meget begrænset tidshorisont skal erhverve sig faglige færdigheder, der efterfølgende er med til at muliggøre gennemførelse af en ungdomsuddannelse.

Der er skrevet, og der vil fortsættes med at blive skrevet mange bøger om læsning². Overblikket synes umuligt, for i takt med at samfundet har ændret sig, er kravene til læsning og videnstilegnelse øget markant.

Mens det for relativt få år siden var muligt at erhverve en uddannelse og deltage på arbejdsmarkedet på trods af store læsevanskeligheder, har øgede læse- og skrivekrav på bl.a. de tekniske uddannelser gjort det vanskeligere for en stadig større gruppe at erhverve sig en uddannelse.

OECDs rapport fra år 1998 vedtog en definition på funktionel læsekompetence som værende: *de kundskaber, som er nødvendige for at kunne forstå, bruge og reflektere over skrevne og elektroniske tekster med henblik på at opnå egne mål, at udvikle sin viden og sit potentiale og kunne deltage i samfundslivet*³. Efterfølgende oplyser OECD i 2001, at: *1 – 1 ½ million voksne danskere ikke har de nødvendige læseforudsætninger til at kunne erhverve sig en faglig uddannelse*⁴

Med udgangspunkt i et hold på 8 elever på Sdr. Feldings efterskole, som alle er kategoriseret som dyslektikere tages spørgsmålet op om, hvorvidt de skal undervises målrettet og systematisk i fonologisk opmærksomhed, eller om de skal/kan benytte kompenserende it-hjælpemidler på dette niveau. For at kunne tage stilling til dette, er det

¹ www.Sdrfeldingsefterskole.dk

² Forslag til relevante bøger kan findes på: www.videnomlaesning.dk

³ Den gule serie nr. 59;

⁴ Plohmann, Olga; Ordblinde kan lære...

en forudsætning, som lærer, at have en grundlæggende viden om forudsætningerne for læsning og læseudvikling, herunder viden om den elevgruppe som undervisningen retter sig imod.

Læseforsker Carsten Elbro's definition af dysleksi lyder som følgende; *dysleksi er markante vanskeligheder med at lære at læse og skrive, som beror på langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. Disse vanskeligheder fører til besvær med at tilegne sig sikker og hurtig ordafkodning, som igen fører til begrænset læseforståelse*⁵

Dysleksi resulterer altså i store vanskeligheder med at lære sammenhænge mellem bogstaverne (grafemerne) og deres lyde (fonemer), hvilket er ensbetydende med vanskeligheder med at lære skriftens fonematiske princip. Da det fonematiske princip er det bærende princip i en alfabetisk skrift som det danske, er det klart at dyslektikeren har store vanskeligheder ved læsning og i særdeleshed retstavning.

Langt den overvejende del af læsepædagogikken i Danmark er i dag påvirket af en phonics-tradition, og har i de senere år haft status som en national forståelse af læsning⁶. Elbro, der har rødder i denne tradition, definerer læsning som; *at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden*.⁷ Dvs. at læsning defineres som en sammenvævning af to delprocesser, nemlig en afkodnings- og en sprogforståelsesproces.

Elever kan have vanskeligheder med den ene proces uden at have vanskeligheder med den anden, da der ligger temmelig forskellige forudsætninger til grund for udviklingen af henholdsvis afkodning og sprogforståelse. Afkodning bygger på nogle ret begrænsede færdigheder, hvorimod sprogforståelse bygger på mere omfattende færdigheder, som denne artikel ikke vil komme yderligere ind på.

Læsning illustreres ofte ud fra ligningen L (læsning) = A (afkodning) \times F (forståelse). Hvis sprogforståelsen ikke fungerer, bliver læsningen meningsløs – som at læse på et andet sprog, man ikke forstår. Hvis afkodningen ikke fungerer, bliver bogstaverne til uforståelige symboler.

Læsevanskeligheder opstår ifølge Elbro når; *det enkelte individs vanskeliggjorte interaktion med en tekst opstår, når læseren oplever, at der er et misforhold mellem færdigheder, forventninger og krav*⁸.

Dvs. at jo højere krav og forventninger samfundet stiller til læsefærdigheder, jo højere bliver antallet af personer i vanskeligheder.

De stigende krav til læsning, og udskillelsen af flere personer i læsevanskeligheder, sker samtidig med en eksplosiv udvikling indenfor informationsteknologien, så vi i dag står overfor et paradigmeskift, hvor tilegnelsen af viden ikke nødvendigvis foregår via læsning i

⁵ Elbro; Læsevanskeligheder;72

⁶ Holmgaard; Viljen til læsning;21

⁷ Elbro; Læsning og læseundervisning s.19

⁸ Elbro; Læsevanskeligheder kap.

form af visuel afkodning på papir og skærm. Måske er tiden kommet til, at den undervisningsmæssige satsning ikke fokuserer på færdigheden læsning i traditionel forstand, men i højere grad på videnstilegnelse og læring i et bredere perspektiv, så antallet af personer i læsevanskeligheder reduceres, hvilket vil have stor betydning for den enkelte?

Stavning defineres som; *at kunne repræsentere det talte sprog med skrevne symboler i overensstemmelse med konventionerne. Hvor læsning forudsætter genkendelse og udtale af det enkelte ord, kræver stavning mere præcis viden om ordets bestanddele, når ordet skal genkaldes og staves korrekt*⁹. En formel for skrivning er: S (skrivning) = K (kodning) X B (budskab), for hvis man ikke kan kode det talte sprog til skriftsprog, så er der ingen tekst, og hvis der ikke er et budskab i det skrevne, så er der heller ingen tekst¹⁰.

Stavevanskeligheder kan defineres som; *vanskeligheder ved brugen af konventionelle repræsentationer af det talte sprogs enheder på forskellige sproglige niveauer*¹¹.

Inden artiklen vil forsøge at komme med en besvarelse på det overordnede spørgsmål i indledningen, er det nødvendigt at se nærmere på skriftens principper, da det er netop disse, eleven skal lære, hvis denne selvstændigt skal kunne lære sig at læse og skrive.

For at kunne læse og stave, skal der altså foregå en afkodning. Afkodningen sker, som allerede nævnt, ved, at udnytte skriftens principper. Det grundlæggende princip i bogstavskriften er, at de enkelte fonemer har deres eget grafem (også kaldet det fonematiske princip), som gælder i lydrette ord som sol og politi. Dette lydprincip er udgangspunktet for alle ortografiske alfabeter, som det danske. De danske skriftsprog er dog ikke nogen simpel lydskrift, da den har en del uregelmæssigheder. Dette skyldes at det grundlæggende princip bliver modificeret af yderligere principper. De andre principper i skriften er dels lydprincippet for bogstavfølger (betingede udtaler) – som giver bogstavet en betinget udtale, fx at bogstavet -e får forskellige udtaler, og dels betydningsprincippet (det morfematiske princip), hvor læseren bruger sin viden om ordets mindste betydningsbærende enheder (morfemer), som altid staves ens fx seks og seksten, og endelig er der de ordspecifikke udtaler (traditionsprincippet), hvor også fremmedord hører ind¹².

Træfsikkerheden i læsning er på omkring 60 %, hvis man konsekvens gætter på den hyppigste udtale af hvert bogstav. Hvis man tager højde for de betingede udtaler, stiger træfsikkerheden til omkring 90 %. Det betyder i praksis, at det er muligt at identificere ordene ved at stave sig igennem dem. Når man staver, ser konventionerne dog noget anderledes ud, fordi staveren tager udgangspunkt i lydene, og ikke i bogstaverne.

⁹ Den gule serie nr.69;11

¹⁰ Pøhler & Pøhler, Coaching i skriftsprog;19

¹¹ Den gule serie nr.69;12

¹² Den Gule serie nr. 69 kap.2 og Elbro; Læsning og læseundervisning kap. 3

Definitionerne og formlerne på læsning og skrivning fortæller ikke noget om det, der foregår mellem underviseren og den unge, ligesom de heller ikke handler om de rammer, som læsningen og skrivningen foregår i. Faktorer som samarbejdet mellem de voksne, der omgiver eleven, miljøet i klassen og undervisningens rammer, indhold og tilrettelæggelse samt de tekster, som indgår i undervisningen, spiller sammen om elevens udvikling¹³. Ligeledes må man som underviser være opmærksom på dyslektikerens selvopfattelse¹⁴ og på mulige uhensigtsmæssige mestringsstrategier¹⁵, da sådanne kan være med til at besværliggøre at indlæring kan finde sted.

Vi vender derfor blikket mod Aase Holmgaards Ph.d.-afhandling; Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv, da denne afhandlings grundlag er en interviewundersøgelse blandt 58 elever foretaget på en specialefterskole for unge med svære læsevanskeligheder. *Afhandlingens intention er at bidrage med noget, som både kan være kritisk og nyttigt, men som først og fremmest kan bidrage til en udvikling af den eksisterende praksis (i folkeskolen)*¹⁶.

Måske kan de interviewede unge give os et fingerpeg om, hvor de selv mener fokus skal være i forbindelse med læse- og skriveundervisningen.

Nedenfor fremhæves nogle af de unges udsagn:

De deltagende unge placerer ikke de primære erfaringer og oplevelser med deres læseerfaringer i deres møde med tekster men derimod i deres møde med andre børn, først og fremmest i mødet med andre jævnaldrene, der kan interagere med tekster, og det er først i dette møde, at læsevanskeligheden opfattes som et problem.

Læsevanskeligheder, set ud fra et erfaringsperspektiv, opstår altså primært som et socialt og psykisk fænomen, som allerede i en tid har været til stede i barnet forud for, at det for alvor arbejder med sin egen læsefærdighed. På det tidspunkt hvor barnet på grund af ekstern konstatering af læsevanskeligheder, tilbydes den rette undervisning, har barnet allerede gjort sig en række erfaringer af social, psykisk og emotionel karakter, som har øvet afgørende indflydelse på dets muligheder for at deltage i nye læselæringsprocesser. Set i det lys har læsevanskeligheder ikke sociale, psykiske og emotionelle konsekvenser, det er afsættet, og alle tre aspekter er vedvarende en del af fænomenet.

Der er en tydelig forbindelse mellem læsevanskeligheder, selvværdsproblemer og manglende lyst til at lære, når selve opdagelsen og erkendelsen af vanskelighederne finder sted i begivenheder af social karakter som fx i et klasseværelse. For de unge betyder rummelighed i undervisningen at blive udskilt, for det er i den rummelige undervisningsform i folkeskolen, at læsevanskeligheder synliggøres. Målet for de unge er ikke at blive rummet. Målet at blive deltager på lige fod med alle andre

¹³ Pøhler & Pøhler; Coaching i skriftsprog

¹⁴ Lund; Læsevanskeligheder og selvværd

¹⁵ Pøhler & Pøhler; KRAP kap. 6

¹⁶ Holmgaard; Viljen til læsning;6

Kontrasten mellem folkeskole og efterskole bliver i de unges konstruktion derfor i høj grad en kontrast mellem, hvorvidt læsevanskeligheder erfares som noget man er alene om eller som noget, man er fælles med andre om. På efterskolerne er niveaudeling, et tilpasset tidsforbrug, almene vilkår for undervisningens tilrettelæggelse fælles for alle, og derfor tillægger de unge et efterskoleophold afgørende betydning for en reformulering af deres læsevanskelighedererfaringer. De lærer, at læsevanskeligheder kan være det normale, hvad der både ændre deres selvforståelse og deres motivation i forhold til at lære at læse

De unge fokuserer ikke på undervisningens form eller indhold, og overvindelse af læsevanskelighederne sker først, når den unge selv for alvor vil det.

Læsevanskeligheder kan derfor deles i en kerne af de egentlige læsevanskeligheder (den vanskelige interaktion med en tekst) og en psykisk overbygning, som beskrives som læsevanskelighedernes psykiske konsekvenser.

Lidt forenklet har denne artikel nu budt på 2 indgangsvinkler til forståelse (løsning) af læse- og skrivevanskeligheder: Set ud fra et professionelt pædagogisk perspektiv er det væsentligste element i en overvindelse af læsevanskeligheder den rette undervisning, hvor den sprogvidenskabelige tilgang pointerer vigtigheden af en målrettet og systematisk undervisning i sproglig bevidsthed. Set ud fra de unges perspektiv er det et spørgsmål om, hvorvidt viljen til at overvinde læsevanskelighederne er til stede. I forhold til de unges udsagn, kan man altså konkludere, at hvis ikke viljen er til stede, kan der ikke finde læring sted. Artiklen må derfor vende blikket mod faktorer i undervisningen, der kan være med til at skabe denne velvilje, men først skal vi vende blikket mod den tidligere omtalte definition af læsning.

Definitionen forudsætter at der sker en visuel afkodning af tekstens bogstaver og ord. Da elever i læsevanskeligheder netop har vanskeligt ved denne del, vil læsebegrebet være ekskluderende for læseren, som ikke kan læse. Hvis afkodningsformen derimod er frivillig, og det at høre en tekst læst høj af et oplæsningsprogram med talesyntese også kan defineres som læsning, vil læsebegrebet modsat være inkluderende for den unge med læsevanskeligheder. Samtidig vil forskellen mellem normal og afvigelse i læseprocessen i forbindelse med afkodning udvandes og begrebet læsevanskelighed gøres indholdsløst¹⁷. En definition af læsning kunne i den forbindelse se ud som følgende:

L (læsning) = V (vilje/motivation) \times F (forståelse)

Til stavning kan eleven hente stor hjælp i et skrivestøtteprogram bl.a. med ordprædiktion, men det kræver at eleven har nået et vist staveniveau. Hvis dette ikke er tilfældet kan et talegenkendelsesprogram der omformer lyd til tekst anvendes.

¹⁷ Jensen, Arendal og Holmgaard; På vej mod et inkluderende læsebegreb

Nu er vi så nået til artiklens udgangspunkt; *i hvor høj grad eleverne skal benytte kompenserende it-hjælpe midler, og i hvor høj grad de skal lære sig det, der er vanskelighedernes udgangspunkt.*

Til dette er der naturligvis ikke et entydigt svar. Grundlæggende er der to veje at gå: man kan iværksætte en undervisning, som træner alt det, eleven ifølge tests ikke kan, eller man kan iværksætte en undervisning, der tager udgangspunkt i det eleven kan, og prøve at kompensere for det, han ikke kan. Ingen af de to veje er det rigtige valg. I nogle tilfælde vil den ene vej være rigtig, i andre den anden. Oftest er der tale om både og. Der er så mange ting, der spiller ind: skriftsprogsvanskelighedernes karakter, elevens kognitive og sproglige forudsætninger, elevens personlighed, selvtillid og motivation og ikke mindst de rammer skolen, holdet og læreren stiller¹⁸.

Den niveaudelte holddannelse på Sdr. Feldingsefterskole er baseret på forskellige test af elevernes læse- og staveniveau. I forbindelse med disse tests blev eleverne på den omtalte hold, alle defineret som havende svær dysleksi. Testmaterialet der blev benyttet i den forbindelse var DL fra Special pædagogisk forlag¹⁹, men Diavok²⁰ kan anbefales, da testmaterialet er udviklet til testning af voksne med læse- og stavevanskeligheder.

Kendetegn for dysleksi er:

- *Mange læsefejl i modstrid med skriftens lydprincip.*
- *Vanskeligheder med at læse nye ord*
- *Langvarige vanskeligheder med stavning.*

Som eksemplificering for kategoriseringen af eleverne på holdet som havende dysleksi kan nævnes læsning af nonord²¹. Voksne kan med rimelighed siges at være dyslektikere, hvis de læser 40 eller færre rigtige nonord pr. minut²². Eleverne på holdet kunne ikke læse nonordene²³, da de ikke havde tilegnet sig skriftens grundlæggende lydprincip. Det skal dog slås fast, at trods de store konsekvenser vanskelighederne har for den unge, så er dysleksi en indlæringsvanskelighed. Dyslektikeren har svært ved at lære sig at benytte skriftens lydprincip. Det er ikke umuligt at lære – dog meget sværere.

Forudsætningen for at indgå i en fagligt forsvarlig undervisning af denne elevgruppe, er kendskab til en normal og en specifik læseudvikling, da udgangspunktet for undervisningen skal bygge på en viden om, hvilket trin eleven befinder sig på. Jeanne Challs læseudviklingsmodel er valgt, fordi den gør op med debatten om, hvilke

¹⁸ Pøhler & Pøhler; Coaching i skriftsprog

¹⁹ Halleby, Kjær & Norrbom; DL diagnostisk læse- og staveprøve se evt. www.dpf.dk

²⁰ Oplysninger om DIAVOK kan ses på: www.aofforlag.dk

²¹

²² Elbro; Læsning og læseundervisning;215

^Elbro, Carsten; Læsevanskeligheder kap. 3

læseindlæringsmetode, der er den eneste rigtige. Jeanne Call har på baggrund af 6 læseudviklingstrin anvist, hvilken læseindlæringsstrategi der er den primære på hvert trin. Call beskæftiger sig i sin forskning med at finde forklaringer på, hvorfor og hvor de ældste elever med læse- og stavevanskeligheder falder fra. Hun mener, at en korrekt og bevidst undervisning på de forskellige trin forhindrer dette. På stadie 1 og 2 skal læseundervisningen primært tage udgangspunkt i skriftens principper, hvilket stemmer overens med Elbros anvisninger.

Eleverne på holdet befinder sig stadie 1 og 2²⁴.

Stadie	Klassetrin	Centrale indlæringsforhold
Stadie 1 Afkodning	1. og begyndelsen af 2. klasse. Bottom-up (primært nedefra og op)	Eleven lærer, at bogstaverne repræsenterer lyde og lærer grafem-fonem-forbindelserne. Genkender ca. 1000 af sprogets hyppigste ord; kan læse meget enkle tekster.
Stadie 2 Konsolidering	2.-3. klasse. Bottom-up i starten; men mere og mere Top-down	Eleven samordner den viden og de færdigheder, det lærte på trin 0 og 1. Støtter sig til konteksten og meningen såvel som til afkodningen ved identifikation af ord. Læser mere flydende. Ved slutningen af stadie 2 kan eleven genkende omkring 3000 velkendte ord og deres afledninger.

Utha Friths udviklingsmodel beskriver en specifik læse- og staveudvikling, som inddeler læse- og staveudviklingen på 3 niveauer, som hver omfatter to trin. Både Challs og Friths modeller illustrerer hvorledes det skriftlige indlæringsmoment er det væsentligste på de alfabetiske trin og hvorfor analyse/syntese-trinnet er mere kompliceret, end det ses af andre læseudviklingsmodeller. Samtidig giver modellen mulighed for at finde ud af, hvornår en læsestrategi er specifik og dermed indeholder kompensationsstrategier, som kan udviske skellet mellem en normal og en specifik læseudvikling, og hvor en ældre elev er "stået af" i læseudviklingen og dermed i undervisningen²⁵. Ligeledes bruger Friths sin læse- og staveudviklingsteori til at beskrive forskellige former for læse- og stavevanskeligheder. Friths påpeger bl.a., at det er kendetegnende for ordblinde, at deres udvikling midlertidig stagnerer på det logografiske niveau på grund af vanskeligheder med at tilegne sig fonematiske færdigheder. Staveren der ikke bevæger sig fra det logografiske niveau, går dog ikke fuldstændig i stå. Staveren vil fortsætte med at forbedre sine logografiske færdigheder, og staverens læsealder vil derfor fortsat øges – om end langsomt. Staveren vil ligeledes udvikle kompensatoriske strategier, som dog ikke vil kunne stå i stedet for veludviklede færdigheder i at udnytte skriftens principper i stavning.

²⁴ Hansen, Helga; Læseforudsætninger.

²⁵ Hansen, Helga; Læseforudsætninger

Både Call og Frith påpeger altså vigtigheden af gode fonologiske færdigheder, herunder nødvendigheden af udvikling af en automatiseret afkodning, for at kunne blive en sikker læser.

Ifølge Friths model befinder eleverne sig på trin 2a og 2b i læse- og skriveprocessen. Når barnet er på trin 2a, skal der ske en sammensmeltning mellem de to oprindelige niveauer, hvis udviklingen skal foregå uproblematisk²⁶. Det der er vigtigt at bemærke her er, at de fleste elever på holdet dels har udviklet færdigheder inden for forskellige trin fx semantiske færdigheder, og dels har de udviklet kompensatoriske strategier, som resulterer i, at de umiddelbart fremstår som bedre læsere.. Eleverne har i høj grad udviklet visuelle strategier, og har lært at læse ved at huske, men da der ikke er knyttet nogen fonologisk processering til aktiviteten, vil det ikke føre til udvikling af større læsefærdighed, men være en afsporing af udviklingen²⁷.

En overvejende del af eleverne på holdet har forskellige andre sproglige vanskeligheder oven i problemerne med de enkelte lyde som langsom benævnelse og begrænset ordforråd og sproglig hukommelse, hvilket øger læsevanskelighederne yderligere²⁸.

Vi kan teste og teste. Konstatere fejl, mangler og uhensigtsmæssigheder i elevens skriftsproglige udvikling – men vi kan også handle. Spørgsmålet er hvordan? Hvor skal vi starte? Sagens kerne er, at læreren skal træffe et valg blandt andet på baggrund af de tal og iagttagelser, undersøgelse har afstedkommet.

Ud fra samtale mellem elev og lærer evt. kombineret med et selv vurderingsskema, skal læreren i samarbejde med eleven forsøge at opstille en plan for undervisningen. Samtalen kan tage udgangspunkt i elevens opfattelse af egne vanskeligheder, elevens personlighed, selvtillid og motivation. I arbejdet med at opstille en plan for undervisningen kan både elev og lærer tage udgangspunkt i Lundberg og Herrlins læseudviklingsskema fra bogen; Det gode læseforløb²⁹. Skemaet er godt nok ikke et objektivi værktøj, men kan alligevel benyttes som indikator for, hvor langt eleven er kommet i læseudviklingsprocessen inde for områderne; fonologisk opmærksomhed, ordafkodning, flydende læsning, læseforståelse og læseinteresse.

Ingen af eleverne på holdet var ifølge læseudviklingsskemaet nået et udviklingsniveau inden for de enkelte områder, der svarer til 4. klassetrin, men der er god hjælp at hente i bogen, der kommer med anvisninger til arbejde med de enkelte trin på alle niveauer. Ved brug af læseudviklingsskemaet er det muligt og nemt at observere fremskridt. Jørgen Frosts bog; Principper for god læseundervisning kan også anbefales som inspiration til relevante arbejdsområder og måder i forhold til de forskellige udviklingstrin³⁰.

²⁶ Hansen, Helga, Læseforudsætninger

²⁷ Frost, Jørgen; Principper for god læseudvikling kap. 2

²⁸ Elbro, Carsten; Læsevanskeligheder kap. 5

²⁹ Lundberg & Frost; Det gode læseforløb s. 24 – 26.

³⁰ Jørgen Frost; Principper for god læseudvikling s. 128

Når læreren skal danne sig et billede af elevens forudsætninger, så må hele viften tænkes med – men der skal samtidig foretages mange valg, for det er umuligt at nå alle områder igennem inden for en overskuelig tidsramme.



Generelt udtaler eleverne på holdet et stort ønske om at lære sig at læse og skrive. De vil gerne beherske de samme færdigheder, som deres jævnaldrene. Ønsket er dog indbefattet en vis portion "skal" og ikke en indre motivation/tro på at det er muligt. Deres selvpfattelse er kendetegnet ved:

- Lavt selvbillede
- Negativ opfattelse af tidligere undervisning
- Meget små forventninger til undervisning og læring generelt
- Koncentrationsvanskeligheder
- Tendens til at give op i mødet med udfordringer

Alligevel fortæller samtlige elever, at de nu trives i undervisningen, og at fællesskabet i skolen med "ligestillede" har resulteret i, at de rent faktisk har lyst til at komme til undervisning, hvilket de ikke har haft lyst til før. De pointerer også deres forhold til lærerne som vigtigt. De føler bl.a.:

- At de bliver set – som de er, ikke kun som en person i skrivevanskeligheder
- At de bliver taget alvorligt som menneske
- At de bliver behandlet ligeværdigt

- At de oplever at være ok, blot som de er.

I denne forbindelse er det måske væsentligt at indskyde, at alle ansatte på skolen deltager i et 2 årigt uddannelsesforløb inden for KRAP³¹, som er en kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik, hvilket kendetegner skolens daglige virke. I undervisningen er der bl.a. fokus på elevernes valg af mestringsstrategier, der deler sig i tre hovedtyper

1. Problemfokuseret mestring
2. Emotionsfokuseret mestring
3. Undgående mestring

Elever har formentlig ikke tidligere selv "valgt" de mestringsstrategier, de har benyttet i faglige sammenhænge, men har været ude af stand til at forestille sig andre muligheder. De har nok gjort det bedste de kunne. Derfor er det vigtigt at se på hvilke faktorer, som påvirker valget af mestringsstrategi, så eleverne får mulighed for og hjælp til at vælge evt. mere hensigtsmæssige mestringsstrategier:

En anden af elevernes pointer i forbindelse med deres nye positive oplevelse af læring, har at gøre med deres forståelse af egne vanskeligheder. Det der har haft betydning for dem er, at de er blevet inddraget i pædagogiske tanker og processer, har fået sat ord på og synliggjort, hvori deres vanskeligheder består samtidig med at de bliver bevidste om muligheder for udvikling.

Hvis vi vender tilbage til undervisningens praksis i forbindelse med læsning og skrivning på holdet, er det kendetegnet for eleverne, at de kun nødtvungent gør brug af it-hjælpemidler, herunder oplæsningsprogrammer og ordforslagsprogrammer. En årsag er, at de ikke har lært at benytte materiellet i folkeskolen, en anden årsag er, at de har stor modvilje ved brugen. De ser de kompenserende hjælpemidler som et onde, de helst vil være fri for. Et onde som har resulteret i, at de har følt sig udsilt pga. deres vanskeligheder. Dette kan dog ikke bruges som argument for, ikke at inddrage it-hjælpemidlerne i undervisningen, men det er vigtigt som underviser at have in mente.

Der er åbenlyse fordele ved at benytte kompenserende it-hjælpemidler i undervisningen. Den muliggør en mere individualiseret undervisning, fordi eleven kan arbejde på sit eget niveau med tekster, og desuden giver computeren feedback med det sammen. For læreren har det også den fordel, at eleven kan arbejde individuelt, når læreren er optaget af andet.

På holdet arbejder vi overordnet med læsning på 4 niveauer:

Aktivitet	Begrundelse
Individuel elevvalgt tekst til træning af automatisering i læsning.	Rigtigheden på læsningen skal være over 90 % uden at eleven behøver

³¹ Metner og Storgård; KRAP

	stave(læreren registrerer oplæsning ved, at alle ord, som læses umiddelbart, (uden synlig stavning), tælles op, og rigtighedsprocent på teksten regnes ud).
Individuel elevvalgt tekst til brug i undervisning til træning af sikkerhed.	En tekst hvor sikkerheden ligger mellem 80% og 90% er passende til undervisning, da teksten vil ligge i elevens nærmeste udviklingszone. Eleven vil da have læseteknisk udbytte af at arbejde med niveauet under vejledning, således at eleven har mulighed for at trække nye ord ind i sit umiddelbare beherskerfelt. I denne læsning er det også muligt som lærer at finde ud af, hvad eleven konkret foretager sig under læsning (og stavning). Hermed bliver elevens strategier vigtige, hvor læreren må vurdere om en given strategi fører frem eller ikke og handle herefter ³²
Individuel elevvalgt roman til lyttelæsning. Benyttes bl.a. til træning af tekst- og sprogforståelse.	Fra NOTA (E17) ³³ kan elev og lærer gratis bestille lydbøger. Dette er en fast bestanddel af undervisningen, hvor eleverne oftere og oftere vælge at læse ens bøger, da de efter eget udsagn kan dele læseoplevelsen med andre. Læreren læser alle de elevvalgte bøger som udgangspunkt for senere samtale om bl.a. indhold og genretræk.
Fællestekst både fagtekster og almene Tekster til træning af læse- og sprogforståelse samt til viden om tekster (genrebevidsthed). Teksten er scannet ind, men der foregår en, af læreren, fælles oplæsning på holdet.	Teksterne tager udgangspunkt i pensum, da alle elever skal op til mundtlig eksamen. Dyslektikere har ikke nødvendigvis vanskeligheder med sprogforståelse, men i og med at de alle har begrænsede læseerfaringer er deres læseforståelsesstrategier mangelfulde. Der arbejdes med modellering og stilladsering som pædagogisk- og undervisningsmæssig praksis ³⁴ .

Ligesom læseundervisningen, skal staveundervisningen tage udgangspunkt i elevens niveau. Denne gruppe elever har alle behov for at modtage undervisning i lydprincippet,

³² Elbro; Carsten; Læsevanskeligheder s. 214

³³ Yderligere oplysninger læses på www.NOTA.dk

³⁴ Petersen, Dorthe Klimt; Hvad har betydning for elevers læseforståelse?

hvor valget faldt på undervisningsmaterialet VAKS. Materialet er opdelt i fem forskellige afkodningsstrategier og udvikling af metakognitive strategier i læsarbejdet. Der arbejdes således med en bevidst udnyttelse af enkeltlyde, rimdel og morfemer som mulige angrebsteknikker i mødet med ukendte ord i elevens tekster. Begrundelsen for dette arbejde ligger ganske enkelt i, at det er nødvendigt for eleven at lære, hvis denne på nogen måde skal blive selvhjulpnen i læse- og skriveprocessen. Elever på dette niveau i staveudviklingen har ingen eller kun ringe gavn af ordforslagsprogrammer. For eleven er det som at skulle finde en nål i en høstak, når de skal lytte en uanet mængde af ord igennem, for at finde frem til det rigtige. Talegenkendelsesprogrammer bliver heller ikke benyttet i den konkrete undervisning (der har dog været forsøgt med Diktus³⁵), da det dels er meget tidskrævende at lære at benytte programmet, og dels fordi elevernes sproglige bevidsthed er for ringe både i taleprocessen, hvor deres sprogbenævnelser er utydelige og ufuldstændige, og dels i den efterfølgende lytteproces, hvor de skal rette egne fejl, som de ikke selv kan høre.

Elever i overbygningen med svær dysleksi har store vanskeligheder med at udnytte skriftens fonematiske princip, og samtidig kan de have andre sproglige vanskeligheder, der vanskeliggøre læse- og staveprocessen yderligere. For at kunne støtte den enkelte dyslektiker i dennes faglige udvikling, er det vigtigt at afdække elevens sandsynlige vanskeligheder herunder: selvopfattelse, læse- og staveudvikling/niveau, strategier og mulige kompensationsstrategier, egne mål og ønsker m.m. Undervisningen må nødvendigvis være individualiseret, da eleven skal undervises på det trin, han/hun er kommet til i udviklingen, og undervisningen skal bl.a. indeholde træning i dyslektikerens primære problem – fonologisk opmærksomhed. Dette trin er fundamentet i læsning og skrivning og kan derfor ikke springes over, da en beherskelse af dette er en nødvendighed for at kunne benytte de kompenserende it-hjælpemidler, og samtidig gør det eleverne mere selvhjulpne, hvilket de selv udtrykker ønske om. Niveaudeling i undervisningen, og egen vilje er ifølge eleverne selv en forudsætning for udvikling, hvilket dog ikke er en problematik på efterskolen.

De ydre rammer som elever og lærer skal fungere under på efterskolen, som bl.a. sætter normen for holdstørrelsen, har stor betydning for den undervisning eleverne kan tilbydes. Eleverne har alle brug for en meget individualiseret undervisning, hvilket er en forudsætning, der er meget tidskrævende både i forhold til diagnosticering, samtale og planlægning. Desuden er det nødvendigt for læreren at erhverve/udvikle sin faglige viden, for herigennem at kunne vurdere kvaliteten af og udvikle sin praksis, ligesom et nøje kendskab til it-kompenserende hjælpemidler også er en forudsætning for at kunne støtte eleven bedst muligt. På en specialefterskole tildeles lærerne som udgangspunkt ikke ekstra tid til planlægning eller iværksættelse af specialundervisningen, ligesom det ikke ligger inden for rammerne at have en-til-en undervisning/samtaler. Det er elementer, som ikke indgår i artiklen, men som dog er vigtige.

³⁵ Læs om Diktus på www.pdc.dk/dictus/dictus_uddannelse.asp

Ligeledes er samarbejdet lærerne imellem omkring den enkelte elev af stor betydning for både elevens trivsel og indlæring i undervisningen. Det må være dansklærerens opgave at formidle sit kendskab til elevens kompetencer videre, så eleven i andre fag stilles over for opgaver, som denne magter. De kompenserende it-værktøjer der benyttes i danskundervisningen skal ligeledes implementeres i al anden undervisning, og om nødvendigt suppleres med yderligere hjælpemidler, hvis det er påkrævet.

Litteraturliste

- Clausen, Julie Kock & Trine Nobelius** (2010). Ordblindes stavning problemer og undervisning. Den gule serie nr. 69.
- Elbro, Carsten**; Læsekrykker eller læseundervisning. Dansk audiologopædi nr. 4
- Elbro, Carsten** (2007). Læsevanskeligheder. Gyldendal
- Elbro, Carsten** (2008). Læsning og læseundervisning. Gyldendal.
- Friis, Kirsten**; Anmeldelse fra tidsskriftet Viden om læsning nr. 3, 2008
- Frost, Jørgen** (2003). Principper for god læseundervisning. Dansk psykologisk forlag.
- Halleby, Carsten, Karen Kjær & Lene Norrbom** (2006); DL – diagnostisk læse- og staveprøve. Dansk psykologisk forlag.
- Hansen, Helga** (1997). Læseforudsætninger – undervisning af skolens ældste elever med læse- og stavevanskeligheder. Den gule serie nr. 59.
- Holmgaard, Aase** (2007). Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv. Ph.d.-afhandling, DPU.
- Horsens-projektet** www.horsensprojektet.dk
- Jensen, Bent Saabye, Erik Arendal og Aase Holmgaard**. På vej mod et inkluderende læsebegreb. Artikel fra tidsskriftet Viden om læsning nr. 3, april 2008
- Lundberg, Ingvar & Katarina Herrlin** (2005). Det gode læseforløb – kortlægning og øvelser. Alinea
- Metner, Lene & Peter Storgård**. KRAP – kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik. Dafolo
- Petersen, Dorthe Klimt** (2008). Hvad har betydning for elevers læseforståelse. Læserapport 44, Landsforeningen af Læsepædagoger.
- Plohmann, Olga**; Ordblinde kan lære. www.ordblind.com/Konf_undervisning.html.
- Pøhler, Lis & Torben Pøhler** (2009). Coaching i skriftsprog – til elever i skrivevanskeligheder. Dafolo.

Henvisninger

DIAVOK: www.aofforlag.dk

DL: diagnostisk læse- og staveprøve . www.dpf.dk

DVO: Dansk videnscenter for ordblindhed. www.DVO.dk

Diktus: www.pdc.dk/dictus/dictus_uddannelse.asp

Bøger om læsning: www.videnomlaesning.dk

NOTA: www.NOTA.dk